ARTE/EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA:

metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender

Ana Luiza Ruschel Nunes
Adriana Rodrigues Suarez
Nelson Silva Júnior
(organizadores)



Texto e Contexto
EDITORA

ARTE/EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA:

metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender

Copyrigth © 2026 by Ana Luiza Ruschel Nunes; Adriana Rodrigues Suarez; Nelson Silva Júnior
Todos os direitos reservados aos organizadores

Diretor: Vendelino Hauer
Projeto gráfico e revisão inal de edição: Equipe Texto e Contexto Editora
Capa: arte de Edvan Eron Lovato - 2014
Arte final de capa: Equipe Texto e Contexto Editora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Arte/Educação contemporânea: [livro eletrônico] : metamorfose e narrativas do ensinar/aprender / [organizadoras] Ana Luiza Ruschel Nunes, Adriana Rodrigues Suarez,Nelson Silva Júnior. -- Ponta Grossa, PR : Texto e Contexto Editora, 2026.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-6080-113-4

1. Arte contemporânea 2. Arte - Educação 3. Artes - Crítica e interpretação 4. Artes visuais 5. Dança 6. Diversidade cultural 7. Música I. Nunes, Ana Luiza Ruschel. II. Suarez, Adriana Rodrigues. III. Silva Júnior, Nelson.

26-373052.0 CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte : Educação 370.1

Camila Aparecida Rodrigues - Bibliotecária CRB - SP-010133/O

Texto e Contexto Editora
www.textoecontextoeditora.com.br
contato@textoecontexto.com.br
Tel. (42) 98883-4226

No ato da inscrição, os autores aceitaram a publicação em livro conforme edital CONFAEB de 2014, que foi possível com apoio financeiro atual da UEPG e FAUEPG. O livro (pelo recurso financeiro) contempla somente os artigos das conferências e palestras do XXIV Congresso da Federação dos Arte/Educadores do Brasil e II Congresso Internacional de Arte/Educadores, realizado em Ponta Grossa, 2014.

Os direitos autorais foram cedidos conforme previsto no edital acima citado: XXIV Congresso da Federação dos Arte/Educadores do Brasil e II Congresso Internacional de Arte/Educadores, realizado em 2014.

Os organizadores



Sumário

13
APRESENTAÇÃO

CONFERÊNCIAS

18
CONTEMPORARY ART/EDUCATION: NARRATIVES AND METAMORPHOSES OF TEACHING AND LEARNING
Olga Hubard

28
NARRATIVAS E HISTORIAS DE ARTE/EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA: METAMORFOSIS Y PERSPECTIVAS ACTUALES DEL CONSEJO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN POR EL ARTE - CLEA
Dora Águila Sepúlveda

31
OCCUPYING FOREIGN SPACES: DISRUPTING THE TOURISTIC PARADIGM OF PRE-SERVICE FIELD OBSERVATIONS IN ART EDUCATION
Justin P. Sutters

39
PEDAGOGÍAS ABIERTAS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL CONTEMPORÁNEA: METAMORFOSIS Y NARRATIVAS EN EL ENSEÑAR Y APRENDER
Ethel Batres

54
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O CAMPO DO ENSINO/APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS - ANPAP.
Lucia Gouvêa Pimentel

59
FAEB E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ARTES E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ORGANIZAÇÃO, CONQUISTAS E AVANÇOS DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

64
DUAS EXPOSIÇÕES INFANTIS
Ana Mae Barbosa

PARTE I - 70
ENSINO DE ARTE E DIVERSIDADE CULTURAL

71
A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E A ARTE NA FORMAÇÃO DOCENTE INDÍGENA: A LICENCIATURA INTERCULTURAL DO INSTITUTO INSIKIRAN - UFRR
Leila Adriana Baptaglin

80
PROGRAMA ALFA E BETO: A SUBMISSÃO DO "LOCAL" NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS
Vinícius Luge Oliveira

87
O PROCESSO ANTROPOFÁGICO NO MOVIMENTO RORAIMEIRA: CONTRIBUIÇÕES INTERCULTURAIS PARA O ENSINO DE ARTES NO ESTADO DE RORAIMA
Ivete Souza da Silva

94
A EXPERIÊNCIA COMO ELEMENTO PROJETUAL: UM OLHAR POÉTICO SOBRE AS TROCAS ESTABELECIDAS NA CONSTRUÇÃO DE TECIDOS CULTURAIS DE UMA ARTESÃ E DE UM DESIGNER
Maria Isabel Sulino Carvalho Silveira

104
ARTE E ARTESANATO NAS AULAS DE TECELAGEM: RESSIGNIFICANDO OLHARES SOBRE A CULTURA POPULAR NO CONTEXTO MEXICANO
Vanessa Freitag

PARTE II - 111
FORA DE FOCO: PESQUISA EM ENSINO DE ARTES VISUAIS EM ESPAÇOS NÃO HEGEMÔNICOS

112
ENSINO DE ARTES VISUAIS EM ATELIÊS: CONTAMINAÇÕES ENTRE MODELOS DE ENSINO FORMAL E NÃO FORMAL
Lívia Marques Carvalho

117
ENSINOS DE ARTE: SOB OLHARES DE ESTUDANTES DE ARTES VISUAIS
Maria Betânia e Silva

124
SER(TÃO) DO SER(IDÓ) – RN: TRILHANDO OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE EM ARTES VISUAIS - MODALIDADE: MESA REDONDA
Jailson Valentim dos Santos e Maria Betânia e Silva

131
O ENSINO DA ARTE NA ZONA URBANA NA CIDADE DE CRATO, CEARÁ, BRASIL
MODALIDADE: MESA REDONDA
Charles Farias Siqueira

137
ENSINO DE ARTES VISUAIS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM JOÃO PESSOA PB
Robson Xavier da Costa

PARTE III - 145
MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE: UMA DISCUSSÃO POLISSÊMICA ENTRE FILOSOFIA, ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO

146
O QUE É MODERNO E PÓS-MODERNO EM ARTES VISUAIS?
UMA ANÁLISE DE PARADIGMAS.
Adriana Rodrigues Suarez e Ana Luiza Ruschel Nunes

152
A CONCEPÇÃO DE ARTE EM THEODOR ADORNO:
IMPLICAÇÕES FILOSÓFICAS, ESTÉTICAS E PEDAGÓGICAS
Donizeti Pessi

158
ILUMINISMO, TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO: LUZES E SOMBRAS NAS ARTES VISUAIS
Sandra Borsoi

166
BILDUNG: FORMAÇÃO MORAL E ESTÉTICA NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO
Carlos Willians Jaques Morais

PARTE IV - 173

POÉTICAS E PRÁTICAS ARTÍSTICAS NA ESCOLA: HIBRIDIZAÇÃO, MESTIÇAGEM E PLURALIDADE - SOU MESTIÇO DESDE A CARNE ATÉ A ARTE, POÉTICAS NA ARTE E NA VIDA

174
MEMÓRIA QUEBRADIÇA DE SITUAÇÕES DE ENSINO OU DE APRENDIZAGEM?
Vicente Vitoriano Marques Carvalho

182
"EXPERIÊNCIAS, TRAJETÓRIAS, INQUIETUDES"
Eliane de Fátima Vieira Tinoco

191
IN(COM)SISTÊNCIAS EXPERIMENTAIS E COLABORATIVAS
Lucimar Bello P. Frange

PARTE V - 197

A ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO DAS ARTES COMO TEORIA E A PESQUISA COMO EXPERIÊNCIA CRIADORA

198
REINVENTADO A VISITA AO MUSEU: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA PARA INTERPRETAR A ABORDAGEM TRIANGULAR
Misael José de Santana

205
A POESIA OCUPANDO A VIDA, INVADINDO A ESCOLA
Maria de Fátima Ribeiro Soares

213
ANÁLISE DO CADERNO DE BORDO – MEMÓRIA DA PRÁXIS ARTEDUCATIVA – HISTÓRIAS E SENTIDOS
Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo

PARTE VI - 220

DANÇA/EDUCAÇÃO: A DIALÉTICA ENTRE O DOCENTE/ARTISTA E ARTISTA/DOCENTE NAS LICENCIATURAS DA UFRN, UFPA E UESB

221
METAMORFOSES E NARRATIVAS PRESENTES NA DANÇA/EDUCAÇÃO DIANTE DA PRÁXIS NA FORMAÇÃO ARTÍSTICA/DOCENTE
Mayrla Andrade Ferreira

229
IMPACTOS E REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS EM DANÇA NO CENÁRIO DA CAPITAL POTIGUAR
Marineide Furtado Campos

236
A FORMAÇÃO DO ARTISTA-DOCENTE
Luiz Thomaz Sarmento Conceição

243
O ARTISTA/DOCENTE/ARTISTA E AS PRÁTICAS DE INTERFACES DA DANÇA
Marcilio de Souza Vieira

PARTE VII - 248
HISTÓRIA COMO MEMÓRIA VIVA NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

249
HISTÓRIA DA ABORDAGEM TRIANGULAR COMO TEORIA DE INTERPRETAÇÃO DO UNIVERSO DAS ARTES E CULTURAS VISUAIS – UMA VERSÃO
Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo

258
ENTRELINHANDO A HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA DAS ARTES VISUAIS NO BRASIL
Leda Maria de Barros Guimarães

266
HISTÓRIAS: DOS CAMINHOS DE TEMPO, O CHITÃO DE PALAVRAS EM UM BORBOTAR DE IMAGENS
Rita Luciana Berti Bredariolli

274
REALIDADE EM MUDANÇA: OS DESAFIOS ATUAIS NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
João Paulo Queiroz

PARTE VIII - 282
A DIVERSIDADE EM DANÇA: OS ENTRELUGARES DA DANÇA NA EDUCAÇÃO

283
DANCEP DOS CORREDORES PARA A SALA, DA SALA PARA OS PALCOS: UMA EXPERIENCIA DE ENSINO DA DANÇA EM AMBIENTE ESCOLAR
Eder Fernando do Nascimento

292
PIBID EM MOVIMENTO: CONSTRUINDO PONTES ENTRE A EDUCAÇÃO BASICA E O ENSINO SUPERIOR
Gisele Onuki

300
MATERIAL DIDÁTICO: OS MOVIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A INSTRUMENTALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTE PARA OS CONHECIMENTOS EM DANÇA
Kelly Eloá Lotz

307
CHEGOU O PROFESSOR DE DANÇA, PORQUE HOJE NÃO TEREMOS AULA DE ARTE?
Scheila Maçaneiro

PARTE IX - 315
AS PEDAGOGIAS DA CENA CONTEMPORÂNEA – O DIÁLOGO ENTRE A POÉTICA, A EPISTEME E A PRÁXIS

316
O ENSINO DAS ARTES DO CORPO COMO UM ATO ERÓTICO: DESMONTANDO PROCESSOS
Narciso Telles

323
QUANDO UM PROFESSOR ESTÁ DIANTE DE SEUS ALUNOS
Naira Ciotti

327
A CENA CONTEMPORÂNEA NO MUNDO DA EPISTEME
Adilson Florentino

PARTE X - 333
DESAFIOS DAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS NO PARANÁ: ATUAÇÃO PROFISSIONAL VS. FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA STRICTO SENSU

334
ENSINO E ARTES NA FORMAÇÂO DE FORMADORES: A REDE PROF ARTES
Antonia Pereira Bezerra

349
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG: IDENTIDADE E CENÁRIOS
Nelson Silva Junior

346
LICENCIATURAS DE ARTES VISUAIS DO PARANÁ E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DOCENTE
Josie Agatha Parrilha da Silva

353
ARTEVISUALENSINO: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA VIRTUAL
Ambiente Virtual de Aprendizagem para apoio ao ensino em Arte Visual
Isaac Antonio Camargo

PARTE XI - 362
PIBID COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS E CONQUISTAS DA DANÇA E DAS ARTES VISUAIS

363
PROFESSOR DANÇANTE: NOSSA DANÇA DENTRO E FORA DOS MUROS DA ESCOLA
Juliana Amelia Paes Azoubel

373
NOSSA! GENAU! ZUSAMMEN! - ENTRE BRASIL E ALEMANHA: UM CAMINHO EM DIREÇÃO AO OUTRO, A VOCÊ E À ESCOLA
Rosvita Kolb Bernardes

379
A EXPERIÊNCIA EM DIÁLOGO - NÃO ESTAMOS SOZINHOS
Juliana Gouthier Macedo

386
PRÁTICAS, ESPAÇOS E CONQUISTAS: A DANÇA COMO COMPONENTE CURRICULAR
Ana Cristina Carvalho Pereira

PARTE XII - 394
CANTO CORAL, COGNIÇÃO E APRENDIZAGENS: UMA PRÁTICA MUSICAL EM TRANSFORMAÇÃO

395
O CANTO CORAL E O ESTUDO NA PERCEPÇÃO MUSICAL: O QUE HÁ EM COMUM?
Cristiane Hatsue Vital Otutumi

403
A LEITURA MUSICAL CANTADA EM GRUPOS VOCAIS: PERSPECTIVAS COGNITIVAS E DE AUDIAÇÃO NOTACIONAL
Ronaldo da Silva

PARTE XIII - 414
O MUSEU E A ESCOLA NA FORMAÇÃO EM ARTES VISUAIS

415
A INSERÇÃO DOS DESENHOS DE TEREZIN NO ACERVO DO MUSEU JUDEU DE PRAGA: OUTROS OLHARES SOBRE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL
Luciane Bonace Lopes Fernandes

424
ENTRE A MODERNIDADE E A CONTEMPORANEIDADE DO ENSINO DE ARTE EM MUSEUS
Maria de Paula Pinheiro

434
FAMÍLIAS NO MUSEU DE ARTE: PROTAGONISMO NA FORMAÇÃO DE HÁBITOS CULTURAIS
Andrea Alexandra do Amaral Silva e Biella

443
MUSEU, ESCOLA – ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS
Rosa Iavelberg e Denise Grinspum

PARTE XIV - 450
ASSOCIAÇÃO REGIONAL DE ARTE EDUCADORES E A REDE ARTE NA ESCOLA DA UNESPAR/FAP: NARRATIVA DE PROFESSORES

451
A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORAS E PROFESSORES E A CONTRIBUIÇÃO DO POLO ARTE NA ESCOLA-FAP
Luciano P. Buchmann

461
EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS DO ENSINAR/APRENDER EM ARTE: O GRUPO GESTA
Vilma de Souza

470
METAMEMÓRIAS DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS EM ARTE EDUCAÇÃO DO PARANÁ E A PROFESSORALIDADE EM ARTES VISUAIS
Sônia Tramujas Vasconcellos

PARTE XV - 478
EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA EM TEATRO NA AMÉRICA LATINA E NO MUNDO

479
ENSINO DE ARTES EM REDE: POLÍTICAS PÚBLICAS, ATUALIZAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO DE ARTES
José Mauro Barbosa Ribeiro

487
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE TEATRO NO PROGRAMA PRÓ-LICENCIATURA
Luzirene do Rego Leite

495
OLHARES SOBRE A PRÁTICA ARTÍSTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS
Amanda Aguiar Ayres

503
EXPERIÊNCIAS DE TUTORIA E FORMAÇÃO NO ENSINO DE TEATRO NA EAD
Rosimeire Gonçalves dos Santos

512
CURSO DE ARTES VISUAIS LICENCIATURA EM EAD/UFES: INVESTIGAÇÕES E PRÁTICAS.
Moema Martins Rebouças

PARTE XVI - 519
TEORIAS E PRÁTICAS EM DANÇA NA UNIVERSIDADE - FORMANDO O PROFESSOR/ARTISTA/PESQUISADOR

520
DIÁLOGOS E INTERCÂMBIOS ENTRE ARTISTAS E A UNIVERSIDADE: UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL E ENRIQUECEDORA
Raquel Pires Cavalcanti

529
O ESTÁGIO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: CONTEXTOS E VIVÊNCIAS DE PROCESSOS EDUCATIVOS EM DANÇA
Ana Cristina Carvalho Pereira

537
NOSSOS CORPOS ESCREVEM A NOSSA DANÇA, E A NOSSA HISTÓRIA
Juliana Amelia Paes Azoubel

PARTE XVII - 546
ARTE NA PEDAGOGIA: PESQUISA NACIONAL

547
POR QUE A FORMAÇÃO EM ARTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA?
Anna Rita Ferreira de Araújo

552
PERFIL DOS DOCENTES DE ARTE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA
Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

558
ARTE NA PEDAGOGIA: PESQUISA NACIONAL O CONHECIMENTO ARTISTICO E A DIMENSÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES
Daniel Bruno Momoli

566
"PENSAR JUNTOS A MEDIAÇÃO CULTURAL": A HISTÓRIA DE UM PROCESSO COLABORATIVO
Mirian Celeste Martins e Ronaldo Alexandre de Oliveira

PARTE XVIII - 574
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS E MÚSICA

575
POR QUE O CONCEITO DE "IDENTIDADE" OCUPA POSIÇÃO PRIVILEGIADA NO DEBATE ATUAL SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM ARTE?
Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta

582
A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL PARA O ENSINO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Gerda Margit Schutz Foerste

588
LICENCIATURA EM MÚSICA: DILEMAS DA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS DEMANDAS DA PRÁTICA ESCOLAR
Maria José Dozza Subtil

597
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS: ASPECTOS DAS LICENCIATURAS DE SANTA CATARINA
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

PARTE XIX - 604
LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA PEDAGOGIA

605
O ENSINO DA DANÇA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UM OLHAR SOBRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS NAS IES BRASILEIRAS
Ana Paula Abrahamian de Souza

611
SABERES E FAZERES DO TEATRO NO CURSO DE PEDAGOGIA
Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

619
MÚSICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS IES BRASILEIRAS: PANORAMA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES
Monique Traverzim e Wasti Ciszevski Henriques

630
SOBRE OS AUTORES

Apresentação

Arte/Educação Contemporânea: metamorfoses e narrativas do ensinar e aprender

Universidade Estadual de Ponta Grossa/Pr.
FAEB - UEPG - CLEA - DEARTES - PPGE

Com o tema: "Arte/Educação Contemporânea: Metamorfoses e narrativas do ensinar e aprender" pretende-se evidenciar as narrativas e metamorfoses para uma melhor compreensão crítica do ensinar/aprender, saberes e fazeres artísticos numa sociedade que tem na arte sua vida, em vida vivida com arte, discursar uma arte/educação contemporânea e tentar superar e/ou dialogar com as diferentes possibilidades de pensar a humanidade do mundo da arte da modernidade e pós-modernidade.

Para Chevalier e Gheerbrant (1993, p. 608) as metamorfoses "revelam certa crença na unidade fundamental do ser", as modificações na forma não parecem afetar as personalidades profundas, que, em geral, guardam o seu caráter e fórmula primeira. Assim se faz necessário desvelar as narrativas de professor e pesquisador, da docência e da pesquisa, da construção de identidades profissionais e de perfis dos profissionais da Educação em Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e da Arte na Pedagogia, bem como das narrativas pedagógicas, da Política Educacional, e das metamorfoses nas poéticas artísticas e práticas de ensinar e aprender a pesquisar. Destacar as metamorfoses e as articulações entre diversos âmbitos de saberes, reflexões e práticas que se constituem sob a perspectiva ética, estética, artistica, educativa, opção que agrega potencialidades de interação referidas ao *Cuidado,* à *Criação Coletiva* e ao *"Estar- juntos"*

Outros tempos, outra era? Quais metamorfoses e narrativas permeiam a cultura da arte/educação contemporânea? Conceituais, artisticas e educacionais nos lugares de produção, difusão e acesso a cultura. Com as tensões econômicas, políticas e do pensamento mundial, é emergente pensar em alternativas possíveis de uma arte/educação contemporânea de seu tempo. Metamorfoses e narrativas do ensino e aprendizagem da Arte. Metamorfose gerada pela identificação estética traz na socialidade a transubstanciação capaz de conscientizar com a saturação do político. Decreta outra ética pública para "explodi-lo", lógica esta "societal". Ou seja, o ato de um "estar- junto" que, ao lado dos elementos mecânicistas e racionais que estão na base do contrato social, integra todos os aspectos passionais, francamente ilógicos em ação na natureza humana. (MAFFESOLI, 2013)

Uma vez que, narrativa pode ser entendida como: conhecer, narrar, informar e contá-la cerca as pessoas desde o momento que se consegue compreender a fala, fornecendo às pessoas uma ferramenta, para aprender e ensinar uns aos outros. Estamos constantemente narrando processos formativos, forma e conteúdo no ensinar e aprender, narrativas avaliativas, narrativas de vivências de ensino e aprendizagem em Arte, contando sobre eventos que assistimos ou participamos ou sobre os quais pesquisamos, ouvimos falar, sobre práticas de ensinar e aprender na escola, narramos histórias de vida pessoal e profissional de professor e histórias de pedagogos da arte. Roland Barthes(1966,p.1) afirmou que "a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades, começa com a própria história da humanidade [...] é fruto do narrador ou possui em comum com outras narrativas uma estrutura acessível à análise".

Como pesquisadores e professores/artistas/pesquisadores, estamos em constantes metamorfoses e estamos expressando e manifestando narrativas visuais, narrativas em dança, narrativas musicais, e narrativas de expressão teatral e cênica.

Quais narrativas são contemporâneas? Quais as transformações conceituais que estão ocorrendo como possibilidades da Arte/ Educação contemporânea, das questões artísticas e educacionais nos lugares de produção, difusão e acesso às culturas? Com as tensões econômicas, políticas e dos pensamentos mundiais, que arte/educação contemporânea queremos na chamada modernidade, mediante a pós- modernidade que estamos vivendo?

"Há momentos em que a vida não possui mais a regularidade e a racionalidade de um programa político, e, nesses momentos, o sonho e a realidade fazem parte de uma coisa só, o fantasma torna-se uma criação do espírito coletivo e cria, por sua vez, esse espírito materializado que constitui qualquer ato criativo. Essa criação

não possui a solidez nem a consistência que lhe queria dar o homo Faber da modernidade, porém ela lembra que, sempre e novamente, é do caos ilimitado que surgem as novas formas" (MAFFESOLI, 2003:181).

Considerando uma Arte/Educação contemporânea, qual identidade e perfis dos(as) pesquisadores(as) e arte/educadores(as)? A arte não tem limites e nem barreiras, então como pensar e criar os limites teóricos e didáticos para uma arte/educação para a complexidade? Que metamorfoses e narrativas de pesquisa e narrativas do ensinar/aprender orientam as práticas educativas da Educação Básica à Universidade e vice-versa e para além delas nos espaços não-formais de ensinar/aprender? Que metamorfoses e narrativas de pesquisas na formação inicial e continuada do professor de Arte tencionam na contemporaneidade? Que narrativas e metamorfoses as Tecnologias e Artes Visuais, Dança, Música e Teatro poetizam o fazer e pensar as práticas artísticas?
E as tecnologias da Informação e comunicação no ensinar/aprenderem nas áreas de Arte na contemporaneidade? Que metamorfoses e narrativas revelam os Arte/Educadores e alteridade? E o que a contemporaneidade diz das Múltiplas Culturas, interculturalidade e inclusão nas metamorfoses através do tempo? Que metamorfoses e narrativas estão presentes na História das Políticas Públicas em Arte/educação e suas áreas de ensino e quais seus impactos e repercussões na escola e na formação de profissionais do ensino de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança? As narrativas e metamorfoses de ser pesquisador ao longo do tempo e o conceito de narrativa é o que permite reconhecer as contrariedades, é estudada, como um método de ensinar e um método para produzir, como uma teoria para investigar, como uma prática social estratégica ou política. A narrativa é usada por pesquisadores, para descrever, narrar e contar seus estudos e desvelar o resultado de seu conhecimento, construindo e produzindo conhecimento. Quais pesquisas revelam? São analisadas focando na função da narrativa ou focando na forma como é produzida. A base da transferência de conhecimentos é a tradição oral de contar histórias, sendo um fenômeno que dá significado a vida das pessoas. A carrega desde seu início características multisciplinares, e é aberta a diversas metodologias de diversas áreas, da História da arte, das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, do Cinema e das Histórias em quadrinhos para citar algumas Sodré (1988, p.75) citado por Klimick (s/d) diz que a narrativa é o discurso capaz de evocar, através da sucessão temporal e encadeada de fatos, um mundo dado como real ou imaginário, situado num tempo e num espaço determinados. Na narrativa, distingue-se a narração verbal e visual, musical e teatral cênica, que falam e narram do mundo, e da diegese - mundo narrado, ou seja, ações, personagens, tempos. Como uma imagem, a narrativa põe diante de nossos olhos, nos apresenta um mundo. Como nos aborda Saraiva (2003, p.9) "o ato de narrar configura-se na pintura, escultura, na tapeçaria, na mímica, na dança, na representação cênica [...] nos signos auditivos na música [...] na arte digital e na representação artistica das ações humanas". Assim a arte visual, a dança e a performance, a música, o teatro, símbolos e signos e texto são narrativas que foram se constituindo ao longo do tempo. Que narrativas poéticas, que narrativas contadas de saberes e fazeres, forma e conteúdo nas linguagens artísticas? Que narrativas na contemporaneidade? E que metamorfoses são desconstruídas e reconstruídas, construídas em outras nas pesquisas e na ação docente em Arte?

O poeta, o artista, o artista /professor, a pessoa humana reescrevem narrativas? Quais e o que vem mudando, se metamorfoseando? O contemporâneo é olhar o escuro de hoje e de como está velado. Pessoas e profissionais encontram caminhos, e que caminhos, quais percursos metamorfoseiam outras narrativas? Criar outros vieses para a poética humana. Narrativas pessoais e as narrativas profissionais, narrativa do outro, com os outros, das pessoas. Dos profissionais da Arte/Educação e pesquisas que narram e contam suas vivências e seus andarilhares de ser professor, artista/ professor/ pesquisador que transmuta, muda, transfigura, transmigra, metamórfico, transforma, e metamorfoseia.

Assim, a exposição traz o experimento em busca de um conceito em desenvolvimento e transformação considerando-se que estamos vivendo em uma sociedade marcada pela(s) tecnologia(s) e por uma intensa multiplicidade de linguagens (verbo-visual predominantemente), pretendemos rastrear – nos subsidiando em Derrida (1972 [2001]) – alguns acontecimentos que permitiram o surgimento de diferentes objetos, linguagens e suportes midiáticos, que deram vazão a novos modos de significação e subjetividades alusivo das passagens do ser. Nós enquanto eu, tu e os outros em mutação.

Isso implica mencionar, apoiados em Foucault (1998), que o poder está em todo lugar, disseminado nas diferentes instituições. Trata-se, pois, de sistemas de interdição do qual toda formação social dispõe, mais precisamente de procedimentos que criam um jogo de fronteiras, limites, supressões que tentam controlar a produção dos discursos na sociedade. Por meio de mecanismos coercitivos, as instituições conjuram o acaso do

discurso, colocando regras de funcionamento para quem deseja entrar na sua ordem. E estas, são metamorfoses que podemos desvelar e nos fazer transformar coletivamente do "estar juntos" durante, e após o II ConFAEB Internacional e XXIV ConFAEB Nacional, desvelando narrativas e acreditando que a Arte/ Educação deve estar em todos os campos da sociedade transterritorializados, em todos os níveis e modalidades da educação formal e não formal – escolas, organizações não Governamentais (ONGs), espaços musicais, instituições que abrigam a infância e adolescência, jovens e adultos, idosos, doentes, homens, mulheres, pessoas com necessidades educativas especiais, e de inclusão social de homossexuais, transexuais, *crossdressing*, bissexuais, sem distinção de gênero, etnias, raças e culturas diversas, alteridade e inclusão – em todos os espaços, instigando uma política afirmativa para o arte/educar, tendo as narrativas da legislação regida pela LDB nº 9394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e para além dela, é uma forma de praticar a cultura não por uma política educacional decretada, mas por uma política educacional, cultural e artística construída e mediada por narrativas do saber, e querer, que o conhecimento tome conta das narrativas intersubjetivas de nós profissionais das diferentes áreas de conhecimentos: das Artes Visuais, da Dança, da música e do Teatro o que significa ainda, rejeitar, segundo Foucault, [...] o consumismo presente na história *[arte]* tradicional, problematiza qualquer tipo de consumismo na história ao privilegiar as séries, os recortes, os limites, os desníveis, os deslocamentos. Seu objetivo é determinar que forma de relação pode ser legitimamente descrita entre essas diferentes séries, que sistema vertical elas são suscetíveis de formar; qual é, de umas para outras, o jogo das correlações e das dominâncias; de que efeito podem ser os deslocamentos, as temporalidades diferentes, as diversas permanências; em que conjuntos distintos certos elementos podem figurar simultaneamente (1972, p.18) (*grifo nosso)*

Com o desejo de realizar um Congresso significativo, no qual as ideias e narrativas fluam com debates em uma maturidade dialógica entre as diversas áreas da Arte e onde todos estejam sempre numa ação comunicativa para a compreensão da Arte e para a construção cidadã de pessoas, no e do universo, dos organismos vivos (ecossistemas) e da poética humana no mundo contemporâneo, esperamos a contribuição das possíveis-narrativas dos profissionais pesquisadores das diferentes expressões de conhecimento como os profissionais de Artes Visuais, Dança, Música, Teatro. *Design*, Cinema, Quadrinhos,e demais áreas que na interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade dialogam pelo campo epistemológico dos conhecimentos e, que queiram associar-se à Federação, que podemos no diálogo colaborativo entre muitos profissionais pesquisadores e professores que sempre estiveram na história da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) e dos CONFAEBs, e profissionais latinoamericanos e dos novos associados que serão bem-vindos e que estão por vir e se articular transmutando-se a narrarem suas histórias de "ser" e de "ser professor" e professor de ensino e aprendizagem das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro em que metamorfoseiam saberes e fazeres com processos formativos de viver a humanidade humanizada, deserarquizada, livre da escuridão velada.

Toda essa narrativa aqui elencada indaga a todo instante e convida a desvelar o que está velado. O contemporâneo é fazer ver a escuridão. Que arte/educação instiga a humanidade sair da escuridão? Ou fazer ver a escuridão? O que a contemporaneidade diz ao arte/educador? O que o arte/ educador compreende, narra e diz de si, do seu cotidiano vivido na cultura escolar, não escolar do mundo educacional contemporâneo da Arte? Quais fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos para a arte/educação contemporânea? Existem ou precisam existir? Que valores são (in)visíveis na Arte/Educação atualmente? Por que políticos e gestores de Políticas Públicas insistem em descumprir as leis que demarcam o ensino e os conteúdos/ conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro em todo o território nacional, Latino-americano e Mundial? E que narrativas e realidade do ensino e aprendizagem e suas metamorfoses revelam através dos tempos na América latina e no Mundo? Até quando essas subáreas áreas de conhecimento do campo da Arte serão ministradas por professores sem formação na área específica do conhecimento em que atuam? Qual ética e estética? Provocam uma crise ética/estética? São narrativas que precisam vir ao debate durante o II CONFAEB Internacional e o XXIV CONFAEB Nacional de 2014.

Narrar a Arte/Educação latino-americana, e ter a escuta do Consejo Latino-americano de Educacion por El Arte (CLEA) acreditando que as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro devem estar com seus conhecimentos e práticas artísticas fazendo referência a Auge(1994) "em lugares, não-lugares e lugares virtuais", nos âmbitos da sociedade contemporânea complexa, numa hibridização em trans territórios, cujas cartografias revelam complexidades e expansão do campo de conhecimento da Arte/Educação.

Uma necessidade estética e ética de pesquisa, e organização da prática educativa em todos os espaços e instituições educativas formal, não-formal e emergente em projetos sociais/, da Universidade à Educação Básica escolar, da Pós-Graduação à Educação Infantil, e nos espaços não-formais e informais, como ONGs, e outras instituições e como nos sinaliza Canclini (1988) culturas híbridas como estratégia para entrar e sair da modernidade e interculturais híbridas em sua complexidade, ou seja, todos os espaços sem distinção, instigando uma política afirmativa, com narrativas e metamorfoses expressivas e da poética da formação humana, poética da pessoa humana, para além das Artes, a vida em ecossistema artístico (ANPAP,2013) e metamorfoses, para uma compreensão e transformação de narrativas de si, do outro e com os outros, juntos os profissionais pesquisadores se agregam para apresentar pesquisas e experiências, trocar e refletir a Arte/Educação contemporânea em Artes Visuais, Dança, Música e do Teatro, desvelando-as e transformando o cotidiano do ensinar e aprender para uma contemporaneidade em suas complexidades e metamorfoses.

Ana Luiza Ruschel Nunes
Professora Doutora da Universidade Estadual de Ponta Grossa
Presidente da Federação dos Arte Educadores do Brasil. 2014-2016
Coordenadora Geral do ConFAEB, 2014, PG/PR

Referencias

AUGÉ,M. Não-lugares: introdução a uma antropologia da super-modernidade. Campinas: Papirus,1994.

BARTHES, R. (1966). Introduction à l'Analyse Structurale des Récits. Communications, Paris: Editions du Seuil (pp. 1-27)

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. Dicionário de símbolos. Rio de Janeiro de José Olympio, 1993.

DERRIDA, J. Posições. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autentica, [2001], 1972

FOUCAULT, M. Microfísica do poder (org. e trad. de Roberto Machado). 16ª.Ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, [2001], 1979

CANCLINI, N. G. Culturas híbridas :estratégias para entrare sair da modernidade.2ª.ed. São Paulo, SP: Editora, USP/SP,1998

MAFESSOLI, M. Conferência Internacional: mudanças de valores na sociedade pós-moderna. Palas Athena.2012;

SODRÉ, Muniz.Best-Seller: a Literatura de Mercado. Série. Princípios. EdAtica,SP,1988.); SARAIVA, J. A. Narrativas Verbais e Visuais. Porto Alegre, EdUnisinos,2003

Conferências



CONTEMPORARY ART/EDUCATION: NARRATIVES AND METAMORPHOSES OF TEACHING AND LEARNING

Olga Hubard

Introduction

I am truly honored to be your guest today, and am thrilled to be in Brazil with such a dedicated group of arts educators. I also have to say how inspiring I find the theme of this CONFAEB annual meeting: *Contemporary Art/Education: Narratives and Metamorphoses of Teaching and Learning*. Reflection on each of these concepts—contemporary art, contemporary (art) education, teaching, learning, narrative, metamorphosis--is crucial to the work we do as arts educators. The intersection of these ideas offers incredibly fertile food for thought and for action. I am looking forward to discovering how the different conference presenters and panelists bring these ideas--and their intersections--to life. It should be an exciting few days.

I will divide this talk into three parts. In the first, I will talk about narrative and life stories in general. I will draw upon the thinking of education scholars such as Nel Noddings and Celia Genishi to review the value of stories in education. In the second part, I will reflect on the intersection of life stories and art, specifically the visual arts—my own field. Specifically, I will offer some examples of the various ways in which narrative can be present in the work of artists.

I have decided to focus the third part on educators—on people like all of us. My aim is to illuminate how "art-full life stories"—or life stories that are shaped and shared through artistic processes—might matter to teachers. Perhaps surprisingly, my emphasis will not be directly on how teachers might incorporate stories into their work with students. Rather, my emphasis will be on teachers' *own* growth as human beings who have chosen to make teaching and learning their life's work.

Due to the tremendous demands of our work, it is not always easy for us, teachers, to stop and consider how we might cultivate our selves in meaningful ways. With a million things in our minds and never-ending to-do lists, we don't always stop to envision how we might nurture our sense of identity over time, or how we might re-fuel our motivations and aspirations in ways that feel real (Higgins, 2011). I use terms like "over time" and "re-fuel" deliberately because I like to think of great teachers as always "in-the-making" (Ellsworth, 2005)--as always deepening, expanding, adapting, and attuning the ways they think, act, and respond both in the classroom and the world.

And here is where "art-full stories" comes in: In my experience, the intersection of life stories and artistic processes can offer a particularly generative space for teachers to nurture their ever-evolving sense of self. To bring this notion to life, in the third and last part of my talk I will share some examples of art-full life stories that one teacher shaped in the context one of my classes at Teachers College Columbia University and reflect on their significance.

Part I. The stories we tell

When was the last time you heard someone tell you a story about his or her life, or that you told a life story yourself? My guess is that if you think of the interactions you have had with colleagues or friends or family between, say, today and yesterday, it won't take very long for you to recall a life story that was shared. This is because, as human beings, we have an inescapable tendency to organize life events into order and meaning, and we do this everyday through our narratives: "stories, excuses, myths, reasons for doing and not doing, and so on" (Bruner, 1991; see also Dyson & Genishi, 1994, and Sandelowski, 1991).

So, let me share one small story from my life, one that I wrote a couple of weeks ago as I was putting this talk together.

> *I am sitting at a hotel in Albany, New York, on a cloudy fall morning. My husband and I decided to take a weekend trip north of New York City to celebrate the fact that, just last week, I submitted to my Department at the university a couple of black file boxes, full of materials for my tenure review: my detailed CV, a long statement I wrote about my*

> *academic trajectory, all my publications and conference presentations, student evaluations, letters from colleagues, etcetera, etcetera, etcetera.*
>
> *This is a big deal--I worked very hard for a long time to put all these materials together. If my review goes well, I will have a job at the university for life. If it doesn't, I will loose my job. As I said, it is a big deal. I won't learn the outcome of my review for several months, though. Maybe in March or April. But things are beyond my control now; they are out of my hands, and I feel huge sense of relief. I can relax and I am thrilled to be here in Albany, in a totally different reality.*

This brief story is an example of me organizing life events into order and meaning. And the word "meaning" is important here—through this story you don't just gather information about events that happened; you also learn something about my efforts, my hopes, my apprehension, my relief. In other words, you—and I-- learn about how these events mattered to me; the story helps me cast these events as meaningful in particular ways.

And this takes me to another characteristic of stories. Stories are not "things that happened" and are sitting there, waiting to be told: Stories are brought into shape by the human beings that tell them. Whether we tell them to ourselves or to others, we--consciously or unconsciously--decide which stories about our life to tell or not tell, we choose certain events to highlight and others to ignore, we find particular ways to connect these events, and we color their significance in different ways (Witherell & Noddings, 1991).

For example, in my tenure story, I chose to emphasize how hard I had worked and how much the outcome of the review means to me. I also chose to highlight our trip to Albany as a reward from my hard work, and to communicate my sense of relief at having delivered the materials. A different telling of the same story might look something like this.

> *I am sitting at a hotel in Albany on a cloudy fall morning. I just submitted the materials for my tenure review. I could have never done it with the amazing help or the Art Education office staff—thank goodness for their support! But I am frustrated nevertheless: I am now so backed up with work. I can't believe I am in the hotel, sitting at the computer, when this was supposed to be our special fall get-away. We planned it with such anticipation so many weeks ago! I look ahead and I just don't see an end to all this work.*

This alternative narrative—one where I put together my tenure box with the generous help of the office staff, go off on a weekend trip that my husband and I had planned weeks earlier, and find myself frustrated at the work I have to do while I am away—is quite different form the story of the same event that I shared earlier. Yet it is no less true. Like all human constructions, our narratives point to the ambiguous nature of truth (Sandelowski, 1991). They can shift depending on, for example, the particular emotional state of the teller, or the context in which the story is told. Inevitably, our stories are embedded in, and influenced by our culture, our language, our gender, our beliefs, and our life history, among other factors (Witherell & Noddings, 1991).

Our audience, too, can have significant influence in the shape a story takes. In both stories I just shared with you, I presented myself primarily as a professional who cares about her work. I don't think this is a coincidence, given how honored and responsible I feel standing on this professional forum right now, with all of you listening. In other words, our stories allow us to enter certain spaces in particular ways, hoping to connect, or to be appreciated, or to belong.

At their best, stories can enable us to "enter" not just social spaces, but also other people's lives, so to speak; they can give us access to someone else's thinking--their reveries, their moods, their dreams. When this happens, stories can also help us penetrate cultural barriers and experience a sense of human connection or belonging across "difference." The relationships we form through our stories in turn shape us, since the self is always "formed and given meaning in the context of its relations to others" (Witherell & Noddings, 1991, p. 5).

Ultimately, the stories we shape and share allow us to deepen our understanding of our life and its possibilities. Aside from compelling us to consider that which happened and its significance, they invite us to imagine what could or should have happened. At times, our stories serve as a compass of sorts, offering choices for how we might be or what we might do next. Some have said that we live and invent our lives through our stories. As we shape our stories, our stories also shape us (Witherell & Noddings, 1991).

Adults, like children, are natural storytellers. But in certain contexts--formal education and much professional work, for example— the quest for "'objectivity and generalizability' that is so dominant within the Western world" (Witherell & Noddings, 1994, p. 3) teaches people to overlook stories as a way of knowing. Given what

we know about the affordances of story telling for human growth, **how can we create more spaces for shaping life stories in our professional practices and in formal education?**

As I raise this question, I am mindful that narratives can sometimes be used to validate habitual, limiting ways of being, rather than helping promote growth. As well, they can be used to oppress, marginalize, or ridicule groups and individuals. This can happen deliberately--just think of the stories that are shared during political campaigns. But sometimes we do this unconsciously, as we uncritically internalize and retell troubling narratives that prevail in the culture around us. One example from the United States pertains to immigrant children and explanations of why they lag behind in formal education. A dominant narrative places the blame on parents, who are portrayed as disengaged from their children's education. However, alternative narratives recognize that many immigrant parents, far from being disengaged, are busy working two or three jobs precisely to ensure a good education for their children. If we believe in the potential of story telling for human flourishing, **how might we learn to shape stories with "fresh eyes," rather than replicating troubling, dominant narratives about ourselves and others?** I will speak more about the quest to create spaces for critical "storying" in the third and last part of my talk. But, first, let me reflect on the intersection of narrative and art.

Part 2. On narrative and the visual arts

Typically, narratives and stories are seen in connection to language. We tell and read and listen to stories that are shaped through words and sentences and paragraphs. These stories have a narrative structure, which, in the traditional sense, means they include a series of events that are linked together over time.

But we all know that discursive language is not the only means through which people make meaning and communicate. We have music, and dance, and theatre, and the visual arts, among other powerful manifestations of our humanity. And we know that what we are able to say, and how we are compelled to think, changes depending on the modality that we adopt. How I think and communicate through images is different form how I think and communicate through sound, or through words, or through body movement (Eisner, 2002; Jewitt, 2008).

So, what happens to stories when we go beyond the realm of discursive language? Where does that leave narrative structure, with its series of events organized over time? I will reflect on this question in relation to the visual arts—my own field--only. As I say this, I am mindful that the CONFAEB includes educators who work across art forms—music, dance theatre--and that I will be presenting you with a partial vision at best. Still, I think it makes sense for me to draw examples from the field in which I work and therefore know best--and to trust that you all will find productive ways to apply my words to the art form that is closest to your practice.

So, here we go: There are some visual artworks that adopt a traditional narrative structure, that is, works where a series of related events are shown as occurring over time. Consider, for example, the work of South African artist William Kentridge. Kentridge has created countless figurative charcoal drawings, which have become the basis of his animated films. In these films, Kentridge shows the drawings sequentially to suggest different scenes. Moreover, the artist makes changes to each drawing—erasing, re-drawing, and erasing and re-drawing again. He records and shows these changes on-screen, further conveying a sense of narrative within individual scenes. Incidentally, though several of Kentridge's films are related to the political upheavals of South Africa, his films don't tell literal stories about the country. In fact, Kentridge has expressed that his aim with these fils was to create something that didn't have a fixed meaning or social purpose; something that would "find its own meaning in the strange way of making an animated film with charcoal drawings" (Art 21, n.d.) In other words, rather than creating images to tell a pre-identified story, Kentridge was open to the surprising meanings that might emerge from the images themselves and their sequencing.

Many other visual works involve just a single image that represents a "frozen" moment, so to speak (vs. a series of sequential images). Such "frozen" images can nevertheless evoke chronological narratives. Consider, for example, American artist Kiki's Smith's print, *Born* (2002). A viewer familiar with the popular tale of Little Red Riding Hood will readily recognize Little Red, Little Red's grandmother, and the wolf in Smith's print. Moreover, viewers in front of *Born* are likely to automatically conjure up the broader story of Little Red Riding Hood their minds—the young girl walking across the forest to visit her sick grandmother, and so on. An observant viewer might also stop to remark that this image does not actually tell the well-known fairly tale as we all know it, but rather subverts it: In Smith's version, Little Red and her grandmother are born of the wolf, rather

than being eaten by him. In other works, Smith's print invites us, first, to recall a narrative we know, and then to reconsider it on different terms. Smith, who has been interested in the relationship between humans and animals for years, explained, "I'm very interested in taking images and attributes of images and taking them out of their original narrative context. And either, changing the context or, you know, literally changing the story, or making relationships between those sort of stories and other stories" (MoMA, n.d.).

Other single-image works, or "frozen scenes," so to speak, also work to suggest narratives, even if viewers are not familiar with the particular story. Take, for example, German artist Johana Kandl's figurative painting, *Untitled (The entrance to the construction site…)* (1999), which portrays a group of four standing men, gathered next to a simple red structure. The men wear warm coats and hats, which is fitting, given the snow-covered landscape in the background. One of them, in military garb, smokes a cigarette. A dog sits quietly to the left as the men confer. Though we may not know the particulars of the story, this image clearly conveys a sense of narrative—we see people involved in a particular action in a specific place, and we assume that this moment is somehow significant. After all, the artist felt it was worth capturing in a painting. We also know that certain events had to precede this moment, and that others will follow. A chronological story may start forming in our mind or, perhaps it is questions about the story that emerge. We may wonder: What is happening here? What is the story being told? What happened before this moment and what might happen after? What is the significance of this story?

A little reading helped me learn a few things about the story that the artists had in mind while creating this work. As it turns out, *Untitled* is one of several works Kandl created to comment on the withdrawal of troops from the former East Germany and their resettlement in the areas north and west of Moscow. Kandl's feels a personal connection to this story, primarily through the many stories she heard as a child about the soviet occupants in the area of Vienna where she grew up. An essay on her work reads, "Her works capture both the Russian's way of life in Germany and their encounters with the Germans, especially the way they gradually opened up to the locals, as well as life after they arrived in Russia" (Steiner & Yang, p. 146). In short, as well as utilizing visual conventions to evoke a narrative (figurative depictions of people engaged in particular actions), this painting also has its origin narrative—albeit a particular historical and personal one. The narratives in artworks can also be deeply personal. Consider Tracy Emin's *Everyone I have ever slept with, 1963-1995* (1995). This work consists of a tent appliquéd with the names—102 altogether--of everyone the artist had ever slept with, though not necessarily in the sexual sense. Regarding the names on the tent, and the stories associated with each, Emin said,

> Some I'd had a shag with in bed or against a wall; some I had just slept with, like my grandma. I used to lay in her bed and hold her hand. We used to listen to the radio together and nod off to sleep. You don't do that with someone you don't love and don't care about" (Didcock, 2006).

Though this work does not illustrate specific events in the way Smith's and Kandl's images do, it certainly evokes a series of events, whose particularilties are left to the viewer's imagination.

In spite of these examples, there are also visual artworks that do not adopt a narrative structure, nor point to particular narratives. Nor do these works utilize visual conventions for story-telling, such as figurative depictions of people or objects or places. Yet, such works can still be rooted in narrative thinking. Consider, for example, the works form Mexican artist Abraham Cruzvillegas' series, *Autoconstruccion.* Cruzvillegas explains that the impetus for these abstract sculptures and installations is to be found in his particular family history—a history where poverty led his parents and their neighbors to build their homes in an ad-hoc way, using whatever materials and methods were available, expanding and adjusting spaces as needed when the means allowed. Because of this family history—which is also part of a the broader social and economic history of Mexico—Cruzvillegas' art practice involves playing with materials that are accessible around him to create works that speak in their own way.

In sum, narrative and story-telling can be present in the work of artists in various ways—whether this relates to the structure of the work, or to the adoption of traditional conventions for visual story telling, or to cultural or personal narratives that the work brings to mind, or to narratives in the artists' mind that inform the work's creation. All this said, it is also pertinent acknowledge the existence of artworks that deliberately distance themselves from narrative and story telling. A prime example are the works of high modernism that critic

Clement Greenberg championed, precisely for their lack of allusion to anything in the world beyond themselves—no depictions of people, or places, or objects; no metaphors, or symbols, or manifestations of this or that particular emotion. In Greenberg's mind, the worth of work like Jackson Pollock's or Robert Rymann's lied in the fact that they were about nothing more than paint, and color, and surface—the very essential elements that make painting painting. But, paradoxically, even these modernist works cannot totally escape narrative. Though they may not necessarily bring stories to mind, and even if they are not rooted in specific stories form the artists' lives, the justification of their import relies on a *particular story* of the evolution of Western art, which historians and critics including Greenberg constructed.

Part 3. One teachers' art-full stories

The context

Now, at last, I turn my attention to the art-full stories of teachers. As I promised earlier, I will share examples of the life stories that one teacher shaped in the context of one of my classes. I will also reflect on the significance that the process of "storying" her life art-fully held for her.

To start, a few words on the course that surrounded the creation of the stories. This course which is called, "Life Stories and the Making of Educators." It is a graduate-level course at College, Columbia University, and it attracts students who are pursuing master's and doctoral degrees in fields such as as curriculum and teaching, literacy, technology and education, adult education, philosophy and education, arts administration, music education, and visual art education, among other areas. Some of these students are already teachers with positions in schools and other settings; others are studying to become teachers.

The academic lives of these teacher-students are demanding. Their workloads are quite heavy, and the conventions of academic writing and researching prevail across their courses. Most of their programs advocate constructivist and holistic pedagogies that value learners' personal and cultural experiences, as well as multi-modal meaning making. Paradoxically, however, many students report that, though they certainly learn about how they might adopt such pedagogies in their teaching, they do not always have a chance to experience them within their own learning. In other words, on a conceptual level, these teachers understand the importance of incorporating the life experiences of young people into their education, and of engaging them in different modes of representation--but many have not felt the significance of this sort of learning in their own skin. I should also clarify that many students who join the course do not have a visual arts background and often feel quite insecure in this respect.

The goal of the course is to support these (future) teachers—generally at group of 12 to 15—as they shape a series of stories that relate to their educational lives through both the visual arts—specifically mixed media work—and creative writing. To stimulate ideas and promote reflection, throughout the term, we engage as a class with written and visual stories created by other people: artists, writers, educators, scholars. Some sessions are devoted to class conversations about such works. Other sessions focus on explorations of art materials and processes, so students may build comfort and confidence with mixed media art making. In yet other sessions, students actually create their visual stories--three in total.

Each visual story is accompanied by a piece of creative writing. Given the affordances of these two different modalities, the written and visuals works are not meant to be "translations" or explanations of each other. Rather, they are intended to expand or deepen renditions of a particular story. With this in mind, I invite students to consider: What can you say with images and materials that you can't say with words? And what can you say with words that you cannot with images and materials? How might you take advantage of the affordances of these two modalities to explore and shape a particular story? As a point of clarification: In most cases, the visual artworks students create do not illustrate scenes or narratives "literally," in the style of the works by Kiki Smith and Johana Kandl that I shared earlier. Rather, they are aligned with Abraham Cruzvillegas or Tracey Emin's approach. In other words, students' artworks are rooted in narratives that exist in their minds, but they re-present aspects of these narratives metaphorically, symbolically, or expressively.

Throughout the term, students share their stories with each other to the extent that they feel comfortable. Along the way, with peers and on their own, they also reflect on their creative and learning processes.

Towards the end of the term, students assemble their visual and written stories into an artist book and share it with the entire class.

Gabriela's stories

With some basic information about the context of the course in place, let me now introduce Gabriela. Gabriela was a general elementary educator with 10 years of teaching experience. At the time of the course, she was no longer teaching full time. Aside from being enrolled in a master's degree program in the history of education, she was teaching technology classes at an afterschool program for teenagers. As well, she was conducting "diversity awareness" workshops for teachers in several settings.

Early in the semester Gabriela, who identified racially as white, shared that she felt teachers and students should be able to engage in "hard conversations" about topics such as race, class, gender, and the inequities that surround them. She made it clear that she though it was important for those of us who have been in positions of privilege to become aware of this privilege, and of the ways in which it may blind us to injustice, or even help us perpetuate inequitable situations.

The first story that Gabriela shaped in class revolved around this topic. More specifically, it was an account of her attempts to have such "hard conversations" with others: of the resistance that she often encountered, and of her great frustration at this resistance. This story took the form of a poem, which included two alternating voices, each represented with a different font. Her own voice was pesented in italics; the voice of "resistant others", in bold. Here is an excerpt:

Here we go again…

deflect, ignore, turn a blind eye
Ignorance is bliss.

frustrati
on, anger, annoyance
Tired of the conversation never moving forward.

it's not my fault, I didn't do anything wrong
no one gave me anything
hard work got me here
stop making this about race

No blame game. No shame spiral.
Please.
this is bigger than just you
And race is a part of this.

shame, guilt, confusion
Hold tight to what I know.

So complex
no simple solution
See that bigger picture
Understand your position within
Can you see the perpetuating systems and structures?

Gabriela's poem tells the story of a dialogue that cannot happen due to different stances on the part of the interlocutors. As I read it, I become particularly interested in the way Gabriela presents herself: As someone capable of "talking it out" even when conversations are hard; as someone who is able to see "the bigger picture" of inequality, beyond personal blame; as someone willing to acknowledge her part within unjust systems. Gabriela positions herself in contrast to people who prefer to "turn a blind eye" to inequities, who may feel gui-

lty and act defensive in regard to this topic, and who ultimately do not grow because of their resistant position. In short, Gabriela presents herself as someone who is courageous and strong and capable of tackling complex situations towards the greater good--and who is terribly frustrated by those who are not like her in this sense. Her use of words like "frustration" and "annoyance," and of expressions like "Here we go again," and "*Please,"* speak eloquently to her exasperation.

The visual story Gabriela created in conjunction with this poem was divided diagonally into two parts. The top part featured a child's eye, wide open, layered with "flowy" lines and organic materials. This area was meant to signify a position of openness and awareness. The bottom part, which included a series of geometric structures and generic profiles, was meant to reflect fixed ways of thinking and the perpetuation of the status-quo.

As Gabriela shared this work with her peers, she was surprised that people identified parallels between the two sides, pointing out that they did not seem as different from each other as Gabriela might have thought. This observation compelled Gabriela to re-consider her own position in relation to the dialogues that so frustrated her, and to envision how she might adjust her stance to build bridges towards "the other side."

This first story about dialogue worked to establish a theme that Gabriela would continue to explore in her subsequent stories. In her final course reflection she wrote,

> *I find it interesting that my work during this [course] seemed to center around this idea of dialogue. I set out with a story that lead to another story, and so on. When speaking about my second piece, I began to see the thread of "conversation" [that ran through both stories], and my third and fourth pieces explored it even deeper.*
>
> *Indeed, Gabriela's second story also focuses on dialogue, albeit in a different way.*

Here is an excerpt form the written part:

> *It was a computer lab day with my after school program at a nearby high school.*
>
> *. . . An African American student waved me over, "Miss Gabriela!" She was conducting a Google image search to gather pictures that would illustrate her story about the day her baby brother was born. She had searched the term, "baby" and was dissatisfied by her results. "Miss Gabriela! Where are the black babies?" I looked at her screen… six solid rows full of smiling white babies staring back at us. Scrolling down a bit to the next row and we finally got one Asian baby and one Black baby. She looked up at*
>
> *me, as I dropped my head shaking it in embarrassment. I looked at her and I said, "How do you think you can find images of Black babies?" She thought for a minute and then realized that she had to add the term "black" or "brown" to her keyword search to get the results she was looking for. She looked up at me and said, "This is messed up." And I replied, "It sure is."*

Following this vignette, Gabriela goes on to recognize that, as a white woman, she benefits from the social structures that make these troubling Google results possible. "Because, here's the thing," she writes, "I never have to go searching for someone that looks like me. I do a search for 'girls' and I yield hundreds of options that I can see myself in. . . . And this to me so clearly defines what we are talking about when we talk about 'white privilege.'"

In this story, Gabriela continues to present herself as someone who cares deeply about social justice, especially in connection to race. However, the Gabriela we see in this narrative is one who is not in opposition to, or frustrated by, those who are resistant to the "hard conversations" about race and inequity. Instead, Gabriela presents herself as someone who understands where the resistance might be coming from. Towards the end of her story, she writes: "Too often when this discussion of white privilege comes up, us white people get defensive and upset and feel like we are being personally attacked."

Gabriela finished her second written story with a call for action, quoting Ash Beckham, who talked about "burning the pages of the script we [have] followed for so long" (TED, 2013). "The script," as Gabriela saw it, involved prevalent ways thinking about the world that people may adopt unconsciously, and that, if left unquestioned, can lead us to think and act in ways that perpetuate social injustice. Gabriela followed Beckahm's advice to heart. For the visual piece that accompanied her "Google search" story, she physically burnt what she saw as a manifestation of "the script," namely particular news stories. As well, Gabriela Xeroxed words that she saw as emblematic of this "script" onto a transparent piece of acetate. Her choice of material was deliberate; she wan-

ted to point to the invisibility of these insidious "scripts" that can guide our thoughts and actions, and prevent real dialogue across difference. She cut the acetate into strips, which she rearranged into knot-like formations to indicate the messiness that is involved in navigating systemic inequity. Finally, Gabriela attached these acetate forms against a background of burnt news stories.

In Gabriela's third story, the notion of dialogue remained present; however, her focus changed. This story was not about Gabriela and her confident passion for working towards social justice. Instead, it was abut a more vulnerable, personal version of Gabriela—a Gabriela who had to work hard to learn to communicate with her father. To open her third story, Gabriela presents herself as vulnerable right away. She writes, "Communicating how you feel and what you think or need can be a really scary thing. Even, or maybe especially, when you are communicating with someone you love."

> Gabriela goes on to narrate her difficulties communicating with her father.
>
> For a long time, whenever conversations political in nature came up, we became defensive, closed off to the other's point of view, and at least for me, I became focused on saying things that I knew would push his buttons. . . . The conversations often ended abruptly with a hurtful snap at the other, and then days of silence.

Later in the story, Gabriela writes about a positive change, which occurred when she and her father had "a conversation about this pattern in our communication and how it wasn't really serving either of us." After some time and concerted effort from both Gabriela and her father, their relationship improved.

> I now notice myself pausing and looking for the right words. No longer words to divide us, but rather words followed by question marks to deepen our understandings of one another. And I notice him doing the same. It's no longer about silencing or winning, but about listening and expanding. I have learned that even though we may exist in different places on the political fence, our beliefs and values and what we think is important at our core are the same.

In this story Gabriela presents herself as someone who is capable of being afraid, of "closing off," and of being hurtful, just as much as she is capable of finding ways to connect in loving ways even when there is fervent disagreement. As well, in this story Gabriela recognizes, in an honest, felt way, the struggles that can be involved in accomplishing healthy communication.

Gabriela's visual narrative celebrates her accomplishments in this respect. Using the human heart as metaphor, she celebrates the various ways in which she and her father now connect. In her picture, there are big hearts, and smaller hearts; there are hearts of different colors and hearts with different textures. I am interested that Gabriela is once again using acetate to create her work. She discovered the potential of this material in her previous visual piece, as she sought to say something about the invisibility of the "scripts" that sometimes control our thoughts and actions. This time, however, the material's transparency allows Gabriela to imbue hearts with different colors and textural qualities. It seems that as she gains the confidence to present--or see--herself as more and more vulnerable, her visual, expressive abilities are also developing.

In her fourth and last story of the term, Gabriela openly recognized that her previous stories focused on dialogue where she ultimately feels safe. In her words, "Lately, I have been sharing a lot of stories about dialogue I feel comfortable engaging in. Dialogue that, while challenging, makes me feel alive." She then goes on to say, "I think it is also important to explore the dialogue that challenges me. That which I shy away from. Keep private. Have built a fortress around." From this stance, in this fourth story, Gabriela presents herself at her most vulnerable, as she explores emotions that stem from her being in her mid- thirties, without a stable romantic relationship. She writes,

> Looking back on old relationships, I often feel like I've failed in some way. That the reason I am still single is because there is something wrong with me. Something I still need to heal. Something I still need to fix. So talking or writing about it brings that pain to the surface. It's raw and real and I feel so vulnerable. Like I could just dissolve at any moment, further exposing my deepest sadness and most real fear.

In this story, Gabriela brings her struggle to life as as she writes of "attending wedding after wedding alone," while celebrating "the deep loves my friends have found." She writes of "how hard I have to work to make new friends so that I don't become the only single woman in the group." She declares, "This has been my story for so long that sometimes it seems there is nothing left to say."

But even as she portrays herself at her most vulnerable, Gabriela continues to present herself as courageous. She writes: "Maxine Greene speaks 'to the importance of having enough courage to look through one's own eyes and, yes, speak in our own faulty voices.' And so I vow to push on, even if my voice trembles and shakes." This is a good example of a story that leads its creator to take a stance, and to move forward in a particular way.

The artwork that goes along with this written narrative shows a school of fish swimming happily together across a colorful body of water. At first sight they all look the same at but, upon inspection, the viewer discovers that one fish in the middle of the school is red, not white like the others. Evocatively, that fish swims right above what looks like an underwater explosion.

***

If we consider all of Gabriela's stories together—a story in itself--we see Gabriela considering and re-considering herself. Across her visual and written stories, she speaks about ways in which she connects and doesn't connect with others, and of the challenges involved in communicating across difference. She speaks of how she has navigated obstacles in communication, both successfully and unsuccessfully, and plays with ways in which she might build bridges across difference--for example, by finding ways to empathize with those that frustrate her. In her stories, Gabriela speaks of areas where she feels strong, and of areas where she feels vulnerable. She highlights the courage upon which she draws regardless of the situation, and revisits time and again the passion for social justice that drives her work. In her stories, we see Gabriela as a peer, as a teacher, as a daughter, and as a potential life partner. We see Gabriela *seeing herself* in all these ways.

In other words, as Gabriela shaped these stories, she was also shaping and re-shaping a vision of herself as an educator and as a person in the world with others. In her final written reflection—admittedly, another partial story, shaped for a very particular audience (me, "the teacher," and thus someone imbued with power) —Gabriela talks about how creating these stories "unlocked important parts of myself" and helped her accomplish "forward movement." She elaborates,

> As [my stories] have found their way into the light of day, I have grown stronger in my identity not only as a woman, but also as an educator. I came to Teachers College to figure out where my teaching career would head next, and while I still don't have a solid answer to that, I do have a much stronger understanding of the things I am passionate about and the things I think are important.

As if to substantiate these generic statements on more concrete terms, Gabriela articulates a list of things that became particularly palpable to her as she shaped and shared her stories. She prefaces her list by stating, "I don't know what I'll do next but I do hope that I am in a leadership role of some sort. And when I find myself there, these are the things I want to remember."

The following items are among her list:

- "Adult [educators] need to be constantly reflecting on their identities and confronting their biases, so that they can help children do the same."
- "We all need to be supported in honoring the intricacies of our identities as well as recognizing how we grow and change over time."
- "Not only is it important to give a voice to everyone in variety of ways, it is also important to help each other find [our] silenced stories."
- "Trust and honesty among [peers] is key. This can be developed through [the sharing of] life stories."

As she articulates these "things to remember," Gabriela highlights the need for educators to reflect constantly on their evolving identities, and underscores how helpful it can be to have support from others during this process. She alludes to how the adoption of different modes for meaning making can create spaces where the voices of all learners, including those that are otherwise silenced, can be heard. As well, she stresses the importance of people finding their "own silenced stories"—and states that members of a community can help each

other with this process. Finally, Gabriela underscores the need for trust and honesty within a community, something that, in her view, can be nurtured through the sharing of life stories.

Gabriela thus ends her experience in the course, and the journey of "storying" that it entailed, by looking towards the future. She does this while also formulating particular stance that she intends to embody as a leader in educator. What an eloquent example of life stories that also work to shape a life in meaningful and promising ways.

Concluding thoughts

To end, let me return briefly to that word from the CONFAEB meeting theme that I left floating earlier: *metamorphosis.* One dictionary definition of this term tells us that metamorphosis is "A change of the form or nature of a thing or person into a completely different one" (Oxford Dictionaries, N.D.).

Can I assert that Gabriela, or any of my students, underwent a metamorphosis in this sense as they shaped and shared life stories art-fully? Maybe not. But I also know that radical metamorphoses of these sort—a change of a person into a completely different one—are not common, and in most cases, they are not necessarily desirable.

Perhaps within the story I have been telling you here—and I am very aware that this talk is a story *I* have been shaping—it makes more sense to think of people as involved in a fluid, never-ending process of transformation. Perhaps, rather than aiming for metamorphoses as the dictionary defines them, it might be more suitable to conceive of a world where educators who are always "in-the-making" search for, and hopefully find, ways to nurture their individual and communal human growth. In my mind, art-full life stories, and the sharing and dialogue that can surround them, are one sure way to cultivate this sort of growth.

Thank you very much.

References

Art 21. (n.d.). *William Kentridge: Anything is Possible.* Retrieved from http://www.art21.org/anythingispossible/slideshow/on-animated-films/

Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry, 18*(1), 1-21.

Didcock, B. (2006, April 30). The E Spot. Barry Didcock talks to Tracey Emin about sex, art, old age and her latest work . . . a DVD. *The Sunday Herald,* p. 10.

Dyson, A.H. & Genishi, C. (Eds.). (1994). *The need for story: Cultural diversity in classroom and community.* Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind.* New Haven and London: Yale University Press. Ellsworth, E. (2005). Places of learning. New York: Routledge.

Higgins, C. (2011). The good life of teaching: An ethics of professional practice. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education, 32,* 241-267.

Metamorphosis [Def. 1]. (n.d.). In *Oxford Dictionaries: Language Matters.* Retrieved November 9, 2014, from http://www.oxforddictionaries.com/us/definition/american_english/metamorphosis

MoMA (n.d.) *The Collection (Kiki Smith).* Retrieved from http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=86767

Sandelowski, M. (1991). Telling stories: Narrative Approaches in Qualitative research. *IMAGE: Journal of Nursing Scholoarship,* 23(31), 161-166.

Steiner, B. & Yang, J. (2004). *Art Works: Autobiography.* New York: Thames and Hudson. [p. 146]

TED (Producer). (2013, September). As Beckham: We're all hiding something. Let's find the courage to open up [Video file]. Retrieved from http://www.youtube.com/watch?v=RJM7HLyzsCM

Witherell, C, & Noddings, N. (Eds.). (1991). *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education.* New York: Teachers College Record.

NARRATIVAS E HISTORIAS DE ARTE/EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA: METAMORFOSIS Y PERSPECTIVAS ACTUALES DEL CONSEJO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN POR EL ARTE - CLEA

DORA ÁGUILA SEPÚLVEDA

Historia del CLEA

En agosto de 1984, en el marco del 25° Congreso Mundial de InSEA, realizado en Río de Janeiro, Brasil, un grupo de representantes de varios países Latinoamericanos fueron convocados por el presidente de InSEA, Brian Allison y la consejera representante de Brasil, Ana Mae Barbosa, con el objetivo de formar un Comité Regional de la Sociedad Internacional de Educación por el Arte, InSEA. En esa ocasión el Comité quedó formado por dos representantes de cada país latinoamericano, asistentes al Congreso y por las dos consejeras de América Latina al Consejo Mundial, por derecho propio. Los países fundadores del CLEA fueron: Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Perú y Uruguay.

Unos meses más tarde, en el marco del Encuentro Internacional de Expertos en Educación por el Arte, en el Instituto Municipal de Educación por el Arte, IMEPA, de Avellaneda, Buenos Aires, los integrantes de este comité, acordaron llamarse: Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA). El objetivo fue constituir un espacio dinámico internacional que reuniera potencialmente a las organizaciones nacionales y no gubernamentales de los países del continente, cuyo fin fuera el desarrollo del arte en la educación en las más diversas corrientes, en los ámbitos de la formación inicial y continua de los educadores formales y no formales, conjuntamente con su condición de Comité Regional Latinoamericano de InSEA.

La Sociedad Internacional de Educación por el Arte, InSEA tiene como uno de sus objetivos promover el entendimiento internacional a través de la educación artística.

"¿Por qué este objetivo no artístico en la educación artística?" Diederick Schönau,[i] Holanda, Presidente Mundial de InSEA el año 2000, expone que: *"El afán de promover el entendimiento internacional se remonta a los años siguientes a la Segunda Guerra Mundial. Se formuló mediante resoluciones adoptadas por la Primera y Segunda Conferencia General de las Naciones Unidas en 1946 y 1947. Después de una desastrosa guerra que casi destruye la civilización humana, la convicción de muchos, fue que eso no podía suceder nuevamente. Quedó claro que todos los países y sus habitantes necesitan establecer mejores contactos entre ellos y aprender a respetar las diferencias. La gente es diferente en muchos aspectos: lenguaje, apariencia física, comportamiento social, religión, y tradición artística. Pero, a pesar de ello, todos somos seres humanos. Por lo tanto, aprender a respetar al otro no solamente tiene que ver con la diversidad cultural, sino también con la aceptación más fundamental del otro ser humano como igual".*

El CLEA adopta este principio y se propone impulsar una educación creativa a través de las artes y artesanías en todos los países latinoamericanos promoviendo el entendimiento internacional. Este propósito será logrado, en primer lugar, estimulando la creación de asociaciones en los países miembros. En la medida que se formen grupos de base, el consejo podrá lograr difundir estos principios a fin de contribuir a la paz y a una educación en valores y de calidad.

Objetivos del CLEA

Durante las primeras reuniones del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte se propone, entre otras metas:

- Crear un espacio de intercambio latinoamericano de colaboración y ayuda mutua entre las organizaciones de los diferentes países integrantes de este Consejo, promoviendo la práctica, la formación, la investigación y la difusión de la educación artística, de manera independiente o en colaboración con instituciones públicas y/o privadas, nacionales y/o internacionales, incluyendo en esto todas las franjas etarias y socio económicas de las sociedades latinoamericanas contemporáneas.
- Orientar nuestros trabajos y nuestras investigaciones de acuerdo con el reconocimiento de la identidad cultural, mestiza y original, que nos caracteriza, procurando líneas de acción que se relacionen con las raíces y la evolución histórica de Latinoamérica, promoviendo la valoración de lo nuestro.
- Educar para la democracia y la construcción de ciudadanía, incentivando, a través de las múltiples formas que ofrece el arte, la diversidad y la libertad de expresión, así como la capacidad crítica y la reflexión.

Entre las actividades iniciales del CLEA se destaca un proyecto de investigación para la UNESCO referido a Enseñanza del Arte en los países del Cono Sur, en el que participaron Argentina, Chile, Perú y Uruguay.

Los congresos, encuentros, coloquios, seminarios han sido espacios privilegiados para analizar el estado de nuestra organización, la revisión de sus objetivos, tomando en cuenta la magnitud de los cambios habidos en las últimas décadas a nivel civilizatorio en el mundo, pero especialmente en Latinoamérica y el Caribe.

Las Declaraciones o Cartas redactadas en nuestras asambleas han recogido nuestra trayectoria de vida de hace ya tres décadas y proyectado nuestro futuro, reconociendo una vez más experiencias de nuestro pasado, aún vigentes y las razones de una necesaria identidad en tránsito: abierta, dinámica y constituyente.

> *Hemos reflexionado "acerca de la obligada relación entre el discurso del arte contemporáneo y la educación por el arte: qué papel le asignamos a las artes contemporáneas, a los nuevos medios y a la imagen audiovisual en el discurso del arte en la educación; qué juego de poderes se instauran dentro del capital simbólico contemporáneo entre las industrias culturales, los medios de comunicación y las artes en nuestra diversa realidad latinoamericana; que responsabilidades se desgajan de esto para la búsqueda de transformaciones en los sistemas formativos de docentes.*
>
> *Es necesario ampliar el concepto de educación por el arte hacia todas las artes y prácticas culturales significativas. Rebasar los límites de la escuela actual para hacerla espacio protagónico de una cultura infantil y juvenil en expansión de modo crítico y lúcido y, en consonancia, con la hora que vive nuestra América y el mundo y repensar las infinitas modalidades en que se manifiestan más allá de ella.*
>
> *Confirmamos una vez más que tenemos una rica tradición para respaldar el proceso que encaramos; logros que exhibir y vacíos importantes a cubrir; una tarea de envergadura que requerirá de todos la comprensión de los procesos en desarrollo, la capacidad de trabajo individual y colectivo y la voluntad para superar aunada y solidariamente los escollos". Carta de Neiva, 2012*

Durante el Congreso Latinoamericano de Educación por el Arte: Qué arte para qué educación", en Buenos Aires, Argentina, celebramos el trigésimo aniversario del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte, CLEA, con la asistencia de delegados de Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Guatemala, México y Paraguay y la presencia de arte educadores de nuestra América. De este modo, ratificamos cuánto de validez y actualidad han tenido las prácticas y los conceptos teóricos e instrumentales que a lo largo de estas décadas nos han convocado. *"En especial en los últimos años ha cobrado madurez la idea de cómo problematizar y socializar en prácticas culturales concretas un ideario de arte en la educación que supere las márgenes de lo institucional, de los saberes académicos, que se edifique desde la cultura infantil y juvenil de hoy, al margen de la educación, y que desafíe a la escuela y la transforme". Carta de Buenos Aires 2014.*

Ediciones CLEA

La idea de publicar los trabajos presentados en los diversos Congresos y Encuentros Internacionales surge en la reunión realizada durante las Jornadas de 1985, en Montevideo, Uruguay. El propósito de estas "Ediciones CLEA" fue difundir los enfoques, experiencias y reflexiones que sobre la Educación por el Arte se estaban desarrollando en Latinoamérica, con el fin de ampliar y compartir el conocimiento e impulsar el debate y la participación, aportando nuevas estrategias pedagógicas y metodológicas, para contribuir al cambio de los sistemas educativos. Dirigida a profesores e investigadores, estudiantes de pedagogía y profesionales interesados en el área, cuatro ediciones de la revista fueron impresas por: Uruguay, Paraguay, Chile y Perú. Asimismo, un libro: "Historia de la Educación por el Arte en América Latina", coordinado por el Dr. Manuel Pantigoso vio la luz en Lima, Perú, en diciembre del 2001.

En mayo del año 2013, la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG), publicó la revista virtual del Programa de Posgraduados en Artes, dedicada al Congreso Latinoamericano y Caribeño de Arte/Educación, patrocinado por el CLEA, junto con representantes de la Sociedad Internacional de Educación por el Arte (InSEA). El evento se llevó a cabo simultáneamente con el 19º Congreso Nacional de la Federación de Profesores de Artes de Brasil (FAEB) y la Conferencia Nacional de Arte, Educación, Cultura y Ciudadanía, una realización conjunta del Ministerio de Educación (MEC) y el Ministerio de Cultura (MINC), coordinado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Las revistas CLEA son importantes como registro histórico de la reflexión sobre la el arte en la educación, como testimonio de estudios y prácticas latinoamericanas, reflejando una diversidad de posturas.

Permiten evidenciar los autores europeos y extranjeros que se han usado de referencia y las interpretaciones que se han hecho de sus lecturas, otorgando nuevos sentidos a partir de la realidad latinoamericana.

La revista muestra que hay ideas distintas, lo que es valioso, sin embargo no se advierte ni se plantea a propósito; por lo tanto, es necesaria la reflexión sistemática de esa diversidad, mundos distintos, grandes y pequeñas diferencias teóricas y prácticas. Un punto de partida para reflexiones futuras, zona de debates, de dudas, de conflictos.

Educación a través del arte, por el arte y que se entiende por arte y que por educación. A que vamos a llamar arte en el contexto educativo; es necesario evidenciar la zona de dudas.

El título Educación por el Arte nos amarra a Herbert Read; en el mundo, estos conceptos han ido cambiando a través del tiempo y las propuestas teóricas del arte en la educación son otras. Hay que leerlas y estudiarlas como una misión del CLEA. Al igual que la lectura de las nuevas propuestas y la relectura a partir del contexto latinoamericano actual y global.

A partir del año 2015, Ediciones CLEA se convertirá en una publicación de libre acceso, que divulgará libros y revistas; ensayos, documentos, investigaciones, conferencias, referida al campo del arte en la educación. Con este fin se está construyendo un portal web: www.redclea.org que ya se puede visitar.

Se publicarán artículos en castellano y portugués, privilegiando trabajos que se relacionan con problemáticas educativas de Latinoamérica y el Caribe. La Revista

CLEA se editará en formato electrónico, anualmente y podrá contar con ediciones extraordinarias.

Se recibirán trabajos inéditos o de escasa difusión, que signifiquen un aporte a esta área de estudio.

Estructura del CLEA

C.L.E.A. es coordinada por una Secretaría, elegida por el consejo en asamblea, y que dura en sus funciones por un período de tres años. Se acordó ir rotando la Secretaría por los diferentes países, a fin de dar igualdad de oportunidades a las naciones que lo constituyan. Desde su fundación en 1984 hasta el año 2010, han ocupado este cargo, en el mismo orden, consejeros de Chile, Uruguay, Venezuela, Argentina, Perú, Colombia y Brasil.

En los últimos años y debido a la expansión del Consejo, se decidió conformar una Secretaría constituida por un equipo, que en la actualidad está formada por Dora Águila de Chile, Ramón Cabrera de Cuba, Amanda Paccotti de Argentina y Salomón Azar de Uruguay.

Aún queda mucho camino por recorrer. No obstante, si consideramos el desarrollo alcanzado durante los últimos años, podemos ser optimistas en cuanto a nuevos e importantes logros en un futuro cercano. Y que la mayor parte de los mismos serían imposibles sin la fuerza de los grupos de base y la cooperación internacional. Para esto, creemos que es necesario robustecer un plan de acción centrado en la difusión del CLEA en los países latinoamericanos y del Caribe, que aún no se han asociado a este Consejo y traspasando fronteras, establecer una red virtual al servicio de todos los arte educadores. Ampliar la relación del CLEA y de las asociaciones que lo conforman, con otros organismos internacionales e Instituciones de Educación formal, no formal e informal, entidades culturales, artísticas y de las comunicaciones, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales a fin de compartir nuestros ideales y extender nuestra acción, reiterando la importancia de la educación por el arte como derecho fundamental en la educación y en la vida de todos.

References

Carta de Neiva, Colombia, 2012. El Seminario/Taller "Escuela afuera: un imaginario cultural en expansión" en la Universidad Surcolombiana, del 13 al 16 de noviembre, en Neiva, Colômbia, 2012

Carta de Buenos Aires, 2014.Congreso Latinoamericano de Educación por el Arte. CARTA DE BUENOS AIRES – 30º ANIVERSÁRIO. "QUÉ ARTE PARA QUÉ

EDUCACION" Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte. 1984-ANIVERSARIO - 2014, 30º ANIVERSÁRIO, Buenos Aires, Argentina - 16 al 19 de agosto 2014.

ÁGUILA, Dora. **Consejo Latinoamericano de educación por el Arte**.In: Pós: Revista do Programa de Pós- Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG.v.3,n.5.maio de 2013. (Tradução de Lúcia Gouvêa Pimentel).

SCHÖNAU, Diederick . Qué es INSEA? International Society of Education Through Art. Perspectivas y proyecciones de la asociación mundial de educadores a través del arte. En: **Memorias del Congreso Internacional de Educación Artística y Formación Artística. Colombia. Universidad de la Sabana. 2000**.

Endnotes

i Diederick Schönau (2000) ¿Qué es INSEA? International Society of Education Through Art. Perspectivas y proyecciones de la asociación mundial de educadores a través del arte. En: Memorias del Congreso Internacional de Educación Artística y Formación Artística. Colombia. Universidad de la Sabana.

OCCUPYING FOREIGN SPACES: DISRUPTING THE TOURISTIC PARADIGM OF PRE-SERVICE FIELD OBSERVATIONS IN ART EDUCATION

Justin P. Sutters

Being in Space: Occupying the Art Room

The theme of occupancy is a broad one. However, as an artist, art educator and one responsible for the training of future art educators, I am concerned with the role of the visual in how Teaching Candidates (TCs[1]) come to know and represent an occupied place, primarily art classrooms in urban and/or inner-city schools. How can the field of art education enact an approach to teacher preparation that takes advantage of the visual sensitivities inherent in most of our students? More simply, how can we teach them to see not just the art classroom, but what—or more importantly who—is not there? What are prospective art educators *not* seeing during their occupation of site placements and how does one represent what one cannot see?

To make these abstract inquiries more concrete and relatable, I will relay the experiences of four pre-service art education students who participated in a recent study[2] at a large Mid-western university. As per course requirements, the undergraduate students were required to spend 10 weeks in a public school art classroom. The participants willingly agreed to be placed in an inner-city/urban school[3] and to meet regularly, both as a group and one-on-one, to document their experiences through recorded interviews.

I encouraged the participants to capture their thoughts and experiences through various modalities including written accounts, photos, videos, and electronic mapping through Google Maps. Eventually, all the participants appropriated some digital medium that most effectively visually represented their findings at the site. These took the forms of videos, slide shows, Google Maps with imbedded images and spoken narratives. Even though participants selected what instances to share, it was still important for me to be aware of my subjectivities towards particular inner-city/urban narratives and to be mindful of my obligation to "present the stories … in ways that cleave as closely as possible to the essence of what and how they shared" (ELY, 2006, p. 537).

Admittedly, I gravitate towards incidents and inquiries that investigate issues pertaining to race, class and geographical location. Having been raised and educated in a suburban area just outside a major metropolis, I identify with the phenomena in question as I also conducted my student teaching in an inner-city/urban school with a 97% poverty rate. Eventually, I ended up teaching art to K-12 students at six different schools in the same district over a seven-year period. As a high school art teacher, I had the opportunity to mentor student teachers. I observed that which I previously experienced when primarily White, middle-class, suburban students from the university I attended were placed in my art room. In conjunction with graduate studies in art education, I completed a thesis that drew from my international teaching experience in São Paulo, Brazil that investigated notions of travel and transience in both students and teachers.

Embodying the role of a tourist over a two-year period, I became more empathetic to the transient student population in my school district upon returning. I noticed how a similar construct was also evident in the teachers as many of them were outsiders that occupied the school as their *occupation*. It was during this time that I began to pay attention to the numerous "urban myths" about inner-city/urban schools told by undergraduate students and this eventually informed my doctoral research.

The methodology I employed with my participants was a conglomeration of three theoretical frameworks: Narrative Inquiry, Critical Cartography, and Ethnography. While the borders between each are fluid and overlapping, each had a specific modality in advancing both the visual collection and representation of data. Narrative inquiry aided in the analysis of observed and/or lived *experiences*. Critical Cartography and related mapping dis-

1. This acronym connotes a student in an undergraduate art education program. This can take the form of methods courses involving fieldwork in public schools or student teaching.

2. This study was approved through the Institutional Review Board (IRB) at the Ohio State University.

3. The author is cognizant of the complex coupling of these identifiers in that they are not exhaustive or totalizing and that they are inherently problematic by describing schools geographically. They are used in this context to describe teaching contexts that are highly varied in relation to the primarily suburban, homogenous school districts the majority of the TC's were raised in.

course allowed for a reflexive perspective on how a physical *place* is known and Ethnography similarly viewed the same location – the inner-city/urban school – as a cultural *space* continually under construction.

Narratives inherently are social and cultural constructions. The TCs representations of incidents at their site were clearly shaped by their own previous experiences. An ethnographic approach to fieldwork requires some measure of training prior to their first visit in order to model reflexive practices that bring attention to their own subjectivities and predispositions. The TCs were presented with a pre-visit worksheet containing numerous prompts and suggested topics to research such as school district demographics. Of equal importance was a post-exit structure that allowed participants to process what they saw both through group meetings as well as individual analysis of their collected data.

I investigated how the participants came to understand that which they were seeing and what their told narratives – both audibly and visually – revealed about their (un)knowing of not only the occupied place, but themselves. Clandinin & Connelly state that "Narrative Inquiry is a way of understanding experience. It is a collaboration between research and participants, over time, in a place or series of places, and in social interaction with milieus" and suggest that the retelling of these narratives spawn inquiry into social factors that emerge while there (200, p. 42). Therefore, the multi-faceted means of understanding their travel to, occupancy, and representation of their field placement yields richer data that can have direct implications for those being trained in the visual arts and art education.

Guiding Inquiries

While the study yielded significant outcomes in relation to pre-service art education and issues pertaining to teaching in diverse contexts, I intend to highlight findings that align with notions of occupancy, touristic consumption and representation. I posit that conceptualizing TCs as tourists in foreign places exposes the consumeristic tendencies inherent to pre-service field observations. Likewise, I question how the occupants – both teachers and public school students – are (un)seen in the shared space of the classroom and what transactions occur during their occupancy.

I am concerned with how pre-service art education students perceive and visually represent their teaching site and of equal significance, but less often discussed, what is *not* represented. Using shared narratives of participants, I discuss how re-presentations of lived experiences act as a means to further understand what becomes (in)visible when mitigating their encounter(s) within an unknown pedagogical place.

Touristic Ventures: Consuming Space

Having been a K-12 art educator for nine years, I am overly senstive to how easy it is to disrupt a space that is already at times highly volatile, especially in inner-city/urban schools. While those conducting observations might theoretically only be looking, their presence in the space can still be viewed transactionally since they engage in visual consumption. As a result of the numerous demands placed on Teacher Education Programs (TEPs) to mandate and implement field observations, public schools – particularly inner-city/urban placements – have become *sights* instead of *sites*.

In this vein, it is fitting to theorize current pre-service practices as touristic in nature. Contemporary globalization scholarship provides a meaningful avenue by which to view public school observation practices traditionally enacted in the field of art education. Zygmunt Bauman, a Polish sociologist interested in postmodern consumerism, stated that "[t]here are no 'natural borders' any more, neither are there obvious places to occupy. Wherever we happen to be at the moment, we cannot help knowing that we could be elsewhere, so there is less and less reason to stay anywhere in particular" (1998, p. 77). As such, current emphases on satisfying required observation hours encourages an appropriation of field practices as temporary and fleeting, thus propagating a touristic paradigm.

Due to the current structure of numerous TEPs, early field students spend limited time observing educational practices in classrooms. Students commence their immersion into the profession with what I call "fly-by's" or "touch-downs" where they enter a place as an outsider with the understanding that their appearance will be *occasional*, as Bauman states (1998, p.13). Bauman aptly distinguishes near from far:

> 'Near' is a space inside which one can feel chez soi, at home; a space in which one seldom, if at all, finds oneself at a loss, feels lost for words or uncertain how to act. 'Far away', on the other hand, is a space which one enters only occasionally or not at all…To find oneself in a 'far-away' space is an unnerving experience; venturing 'far away' means being beyond one's ken, out of place and out of one's element, inviting trouble and fearing harm.

Since the pedagogical rationale is for them to come to better know the place, there is an implied unknowing. I view what Bauman claims to be an "unnerving experience" as epistemological and ontological since their *being in* a "far-away" place (classroom) outside of their knowing (home) is directly causal and responsible for the subsequent feelings of fear, worry, and/or harm. For the purposes of this text *home*, *near* and *local* are not mere signifiers of a physical place, but rather all that constitutes what is familiar to TCs including previous educational experiences. These notions are juxtaposed to what is *far* in terms of traversing a physical distance as well as *foreign* in terms of cultural and social differences, both inherent to touristic ventures.

Globalization has in a sense lessened the expanse between spaces. Bauman states that "distance does not seem to matter much…Space stopped being an obstacle—one needs just a split second to conquer it" (1998, p. 77). Essentially, we can occupy spaces quicker and easier than ever before and the increased access to travel only enables the capacity to consume since "the consumer is a person on the move and bound to remain so" (BAUMAN, 1998, p.88).

In *Globalization: The Human Consequence*, Bauman presents a metaphor of the tourist and the vagabond that aids in furthering the notion of travel, which I suggest is becoming increasingly vital in understanding pedagogical spaces with high degrees of teacher/student transience.

> The tourists move because they find the world within their (global) reach irresistibly attractive – the vagabonds move because they find the world within their (local) reach unbearably inhospitable. The tourists travel because they want to; the vagabonds because they have no other bearable choice. (BAUMAN, 1998, p. 21)

Conceiving TCs as tourists is an applicable analogy in a variety of ways but perhaps most effective is how it encapsulates consumerist motives for entry into inner-city/urban schools, similar to those a tourist would have of a foreign space. Bauman's binary is not entirely appropriate since my intent is not to cast inner-city/urban students as vagabonds. However, the metaphor does effectively illuminate how the *other* is often viewed by outsiders, or in this case the participants traveling to a foreign site. Furthermore, components of each designation—tourist and vagabond—can be applied to *both* public school students and teachers that enter and occupy a shared place and the literature will also aid in identifying commonalities between the tourist and the vagabond as well as implications for pre-service practices in art education.

What – or Who – Takes Place in an Urban/Inner-city Art Room?

Throughout the study, I conducted multiple recorded interviews with participants and also collected digital texts via email including site reflections, unit plans and open-ended surveys. When transcribing the interviews and analyzing the files, I was able to construct multiple *in vivo*[i] codes that reinforced how consumerism has imbued particular gerunds with unidirectional transactions: *taking* photos, *getting* culture, *gaining* experience, etc. I am concerned that we, as a field, not only encourage but also enable the visual consumption of the occupied place (art room).

In terms of pedagogical methods, I feel that contemporary discourse related to globalization and consumerism draw attention to the manner in which people now appropriate and subsequently represent lived experiences and I feel it important to draw attention to how these cognitive and artistic epistemologies have permeated pre-service practices.

> The tourist and the vagabond are both consumers, and late-modern or postmodern consumers are sensation-seekers and collectors of experiences; their relationship to the world is primarily aesthetic: they perceive the world as a food for sensibility – a matrix of possible experiences; and they map it according to the experiences occasioned. (BAUMAN, 1998, p. 94)

There are clear differences between the tourist and the vagabond as well as subtle similarities. While Bauman positions the vagabond as the *alter ego* of the tourist, he also claims common aesthetic interests and attitudes toward the world (Bauman, 1998). Public school teachers associate with their students since they at one time were students, but quite often that is where the similarity ends. In many urban contexts such as the city where I taught, teachers are unable to empathize with the students due to varied paths to the same place. Quite often, teachers who are employed by financially disadvantaged districts do not live in the immediate area nor did they attend schools similar to the ones in which they teach.

The teachers enacted some measure of autonomy in selecting the site and therefore, take on touristic tendencies. In the district where I taught, many of the children were immigrants or migrants looking for a better quality of life. Under the legal jurisdiction of parental authority as well as demarcated district boundaries, the children had minimal to no say about the school they attended. Some students were homegrown, in that they were raised in the city and had limited understanding of, or access to, external spaces. In both situations, I posit that for some students in inner-city/urban schools, the environment is discontinuous with that which they know and/or desire since it is a place temporarily occupied and administered by outsiders.

Like tourists, the teachers arrive at the ordained time and location and then return to their homes often enjoying many of the luxuries that teachers can. "Vagabonds have no other images of the good life-no other alternative utopia, no political agenda of their own. The sole thing they want is to be allowed to be tourists" (Bauman, 1998, p. 88). Although Bauman's characterization is generalizing and dramatic when applied metaphorically to teachers/students, it does illustrate a distinction between those who have the means to mobilize across borders and those that do not. I often felt that my students viewed myself and other teachers as outsiders and their presuppositions seemed to be formed by what they saw in mass media, from what they were told by their family and through their own previous experiences.

Quoting Seabrook, Bauman states, "the poor do not inhabit a separate culture from the rich. They must live in the same world that has been contrived for the benefit of those with money" (1998, p. 95). I am not suggesting that all students in inner-city/urban schools are poor nor are all teachers rich; however, this quote aids in further conceptualizing *how* and *why* both occupy the shared space of the art room and how each is sometimes seen by the other.

Being Seen as Passing Through

When I was an art teacher in an inner-city/urban high school, I used to have startling conversations with my students who assumed I was "rich." I often questioned whether their designation was deduced from my profession, where I lived, and/or because I was White. Again, the use of Bauman's metaphor is not to depict students in inner-city/urban schools as any lesser or to reify normative stereotypes of disenfranchised people groups, but rather to explicate the often-disparate backgrounds between educators and their students and how this type of discourse if not uncommon in students' explanations of inner-city/urban schools before, during and after site observations. Unfortunately, many pre-service students—myself included—lived rather insular lives consisting of minimal to no experiences in lower socio-economic locations prior to their fieldwork in an inner-city/urban school.

In addition to race and geographic location (primarily suburban/rural), I identified class as the third most prevalent factor that emerged from the data as indicative of difference between the participants and the students at the inner-city/urban schools. Once again, the tourist/vagabond analogy is polarizing when applied to an educational context but it aids in understanding how some TCs perceive themselves and their place in a globalized society. Citing Jonathan Friedman, Bauman refers to the global, cultural hybrids as those who identify the world as an "act of self-definition" and not as a result of ethnographic understanding (1998, p. 100).

The binary is furthered when it is suggested that those who live in underclass neighborhoods are more concerned with problems of survival related to territory and in "creating secure life spaces" (p. 100). Bauman states that these "two strategies" are bi-products of the postmodern reality in a "privatized/consumerist world" (1998, p. 101). These two ways of knowing and acting inform what happens when TCs enter a space occupied by those of a different class. This beckons a questioning of how the TCs are received by those enacting disparate strategies for at times antithetical ends.

Understandably, TCs are usually anxious to get out of the academic space and into what some coin as the "real world" where they can "gain experience." However, their conception and/or expectations of inner-city/urban classrooms are imagined constructions influenced by narratives and media representations. As such, they often are blinded by unchallenged assumptions, especially of inner-city/urban schools and those who attend them. I have noticed that as a result of placing so much emphasis on observing the other, TCs are often insensitive to how they are seen by students, just as tourists are at times more concerned with their object of desire and as a result are often indifferent to how they are perceived by locals. John, a participant in the study, shared a poignant narrative that stemmed from his interpretation of how students at the school associated him with other tourists, or "visitors."

> They definitely are interested [in me] but I know there are other students who are just like "Oh, here's somebody that is not going to be here long." Like, they don't necessarily say that but you can just kind of tell that they are not really interested in like why I am there, they are just like, this is another person here at this school, like, I am not going to waste my time…I think they are just very used to like the visitors that come in. So, they are like, "Oh, this is just somebody else coming through." (Jennifer, 02-24-12, p. 2)

Anybody who has spent a significant amount of time in an inner-city/urban school quickly learns how perceptive students are of those who are not from "there." John vividly conveys his assessment of how the students perceived him through an imagined dialogue that manifests notions of travel and temporality. This short narrative demonstrates his sensitivity to being perceived as an outsider. I worry that this phenomenon is not an anomaly, but is becoming customary to the detriment of how academia is seen and understood by those being observed. If time is a commodity that can be exchanged, a student *being* observed will not want to "waste their time" on what they perceive to be a tourist solely there for consumption. I suggest that the disappointment TCs often experience results from being denied the opportunity to purchase that which they desire and thus, their touristic expectations are not met.

If TCs are perceived to be merely "coming through" as a "visitor", I suggest that in turn they are inhibited in the extent to which they can fully occupy the pedagogical space and subsequently achieve the objectives of pre-service field observations. While tourists are often left with some degree of comfort because their purchases—and dis-placement of that which they acquire—fiscally benefit the vendors, TCs are often oblivious to voids they create through their departure and extraction. In the context of these site visits, occupancy results in a purchasing of space and all that is afforded to TCs comes at a cost to those who continue to frequent the place.

Tracking Students as Mapping Trajectories

Multiple participants spoke about a practice that can quite literally determine a destination for public school students. *Tracking* assigns students of different abilities to various "tracks" of courses and programs. In a study conducted by Jeannie Oaks, race—not ability—determined which students would be placed in which tracks and that there were fewer learning opportunities for lower-tracked students (Sadker and Zittleman, 2006). By viewing this convention through the lenses of space and place as well as cartographic methods, I equate it with mapping out the route for a students' future occupancy/occupation. Additional studies demonstrate how a significantly higher percentage of upper-class students are placed in college-preparatory tracks than lower class students (Sadker and Zittleman, 2006). Therefore, I am interested in how students are placed in specific tracks and question which visual signifiers become manifest in the classroom.

A participant tells of a construct at her middle school where students are tracked before heading to high school. She clearly does not yet fully understand the process since this interview captures the nascent stages of her field experience. However, the following narrative demonstrates her inquiry process into how the Co-op represents her students' progression through her class.

> I haven't asked her too much about it but she fills out something about how their behavior was and where they are at and then somebody comes in and gets that information. So, I'll have to look into that but it seems to me that like they are just not on the right track and they are having somebody like a guidance counselor who like signs it. (Jennifer, 03-04-12, p. 4)

While she does not fully understand the ramifications of the procedure, she visually recognizes something that "seems" to indicate the students have become dis-placed. If educators are seen as outsiders whom occupy and manage the school space, the cartographic methods can be applied to how the aforementioned tourists map out student trajectories. Bauman states, "Before it was the map which reflected and recorded the shapes of the territory. Now, it was the turn of the territory to become a reflection of the map…It was the space itself which was to be reshaped or shaped up from scratch in the likeness of the map and according to the decisions of cartographers (1998, p. 35).

Similarly, educators are not representing what and who are seen in the room but rather their predetermined constructions are dictating both the route and destination of public school students. I am wary of the manner in which TCs—as tourists temporarily visiting inner-city/urban schools—appropriate tracking procedures without critically examining the extent of their authoritative control on where a student ends up.

Earlier in the interview, Jennifer tells about how the students refuse to do any work in the art class and eventually fail the class. My concern is how the designations attached to tracked students are readily accepted by TCs and I question what pedagogical processes are in place to encourage critical analysis of what they are seeing. If TCs do not intentionally engage in interpreting the socially charged labels that visually manifest during, the concern is that the destination visited by the tourist could simply become "a projection of the map upon the space" (BAUMAN, 1998, p.40).

Seeing Absence as Unoccupied Space

By not *being* in school, students ontologically affect the spatial dynamic of the classroom. This was not lost on the participants as many of them shared narratives about students skipping class or not coming to school altogether. How then is absence seen? Furthermore, how is absence represented? Mary notices a high degree of student absence and begins to inquire further about it.

> Mary: And then the kids skip a lot too.
>
> Author: Really. Like while they are at school or just not coming to school?
>
> Mary: Well, cause, she'll [Co-op] take attendance every day, and when she takes attendance if they weren't there the day before she asks them, "Do you have an excuse?" and like ninety percent of the time they say no. And she'll be like "Well, where were you?" And they'll be like "Well, we didn't want to come today". (Mary, 02-18-12, p. 3)

This discourse was so rich that I follow-up on this issue in a later interview and Mary makes reference to her previous unknowing. However, the intriguing kernel in this section is the notion of "taking attendance" and how the transaction *represents absence*, or a void. How is absence marked? Furthermore, the students respond that they do not want to come to school but there is no further investigation as to why it occurs.

Perhaps Bauman's distinction between the tourist and vagabond can again provide some insights into why peoples from varied backgrounds might occupy and live in a shared space. Drawing parallels to spatio-temporal relations, Bauman states that "residents of the first world live in *time*; space does not matter for them, since spanning every *distance* is instantaneous…Residents of the second world, on the contrary, live in *space*: heavy, resilient, untouchable, which ties down time and keeps it beyond the residents' control. Their time is *void*, in their time, 'nothing ever happens' (1998, p. 88, italics added). For the tourist, the distance and time it takes to drive to school are less surmountable than for the vagabond. If "residents of the second world" are dissuaded to attend school due to "heavy, resilient, and untouchable" spatial constraints, then a students' decision to not occupy a space—via the temporal void of absence—administrated by "first world" tourists could be seen as a form of resistance. Perhaps if these behaviors are observed by TCs during their visitations, they could better understand what—or who—they are [not] seeing.

During a group interview that occurred weeks later, Mary shares a similar story with another participant, Ryan, and revisits my question about absence. The following discourse demonstrates how they grappled with related inquiries about where the students are and where they are heading.

> Ryan: So, that's the most I have gotten like a background in a sense, from what I have learned, the students who are having issues are the ones who's parents aren't backing up the teacher or working together so it is essentially *going nowhere*.
>
> Mary: We have a lot of drug problems in our school and a lot of pregnancies too. And a lot of drop-outs, a lot of kids don't come to class and they don't have excuses why, they just don't show up. I remember you asked me if they were just hanging out in the cafeteria, they don't come to school at all.
>
> Ryan: I guess that is another thing, there is a lot of kids absent. Like there is always at least one kid that is absent every day. Even today when I was doing my lesson, you know, she like marked people that she knew was absent but then there was even more students that were absent that she like didn't know about.
>
> Mary: My teacher asks them when she takes attendance at the beginning of class like, "Hey, where were you yesterday?" And they usually say they don't want to tell her, or they'll make something up like they were at home. And she said, "Well, do you have an excuse?" And they were like "No". And like, there is literally at least, minimum five students every single day that was absent yesterday and didn't have an excuse and they just didn't come to school… (Mary and Ryan, 03-11-12, p. 4)

I question the ramifications for students being marked as absent, regardless of the circumstances. If a TC sees five students absent on a regular basis, what impact does this have on their spatial construction and subsequent pedagogical expectations? I can attest to how this impacted my own teaching because it was not uncommon to have up to 30% of my high school students absent on any given day. Absence – which can be viewed antithetically to occupancy – does affect a space.

Dropping Out as Effacement

Once a student is placed on a track, is that marking indelible? During an individual interview, I asked a participant to share something that they thought was interesting or different about their site. Ryan shared a conversation he had with his Co-op that touches on the connection between tracking and where students will or will not end up.

> She told me that they do track their students. They have ones who uhm, you know they have on the graduation track, like, ok we want these kids to graduate and we think they will be able to. Then there is the ones who they are like, 'We really don't think they are going to' so they try to work with them, but in a sense it is almost like if they've already like put that stigma on them. It is just like, what do you do? So, they are like at risk of dropping out and whether that is just from their family relation, like if the parents are absent and don't really care then the students don't really care. (Ryan, 03-11-12, p. 2)

If tracking is looked at as a form of mapping, practices can then be viewed as spatial construction since the imagined outcome for a student determines their destination. Once labeled, can students ever erase the stigma and subsequently alter their destination? Like a GPS device that devises a new route when the previous one is abandoned, teachers have the autonomy to recognize the visual markings and enact pedagogical practices to re-calibrate student trajectories.

Ryan correlates student absenteeism in school to parental absence at home. Is *being absent* a learned action? The participant claims that the students don't care because the parents don't, and therefore are at a higher risk of *absenting* themselves from school by dropping out. I would argue that students demonstrate a form of spatial resistance of prescribed routes by not coming to school, an *invisible* act of volition.

Bauman states that urban territories become "the battlefield of continuous space wars" where disempowered residents often respond with aggressive actions (1998, p. 22). Comparing residents of this space to *bricoleurs*, Bauman claims that they use whatever they have access to in order to challenge the law. If dropping out is viewed as permanent absence, it can legally be labeled as truancy, a punishable offense. There was a full-time truancy officer at the high school where I taught since our attendance rates were so low. It found it interesting that punitive policies, in the form of monetary fines, were employed by the county in order to coerce students to come to school. If Bauman's assertions are correct where those who live in lower class places are continually involved in space wars, how does a touristic paradigm imbricate educators in said conflict? I advance that a more

reflexive understanding of self in relation to the observed space could possibly aid in the identification and interpretation of experienced issues such as tracked students, absence, and drop-out.

Implications

Experiences similar to the ones shared by the participants can reify normative expectations TCs have of those that attend inner-city/urban schools if not properly mitigated. As evidenced in the narratives, various themes emerged from the data that speak to how teachers and students occupy – or do not occupy – a space: *traveling* teacher, *placing* students, *being* absent, *dropping* out, *tracking* students, etc. By viewing current field observations as touristic in nature, TCs can be more sensitive to the pedagogical implications of consumerist tendencies in order to ameliorate how they are seen by the students who co-occupy the space.

As student and teacher demographics continue to change[ii], it is imperative that academia continually reevaluates teacher education and how we send our students into the field. TEPs need to more effectively train TCs to become sensitive to their occupation of a "foreign space" so as to disrupt the tourist paradigm. Having spent a lot of time outside of the United States, I have often been embarrassed by the "ugly American" and the manner in which outsiders act while visiting another's place. We cannot allow that same moniker to be prevalent in public schools as well. We cannot be seen merely as those passing through only to return home with our pedagogical souvenirs (Ballengee-Morris, 2002). We can ill afford to be tourists.

References

Ballengee-Morris, C. (2002). Tourist souvenirs. *Visual Arts Research, 28*(2), 102–108.

Bauman, Z. (1998). *Globalization: The human consequences*. New York, NY: Columbia University Press.

Charmaz, K. (2006). Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research* (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ely, M. (2006). In Clandinin, D. J. *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

National Council of Educational Statistics. (2011, Mar). Projections of education statistics to 2019. Retrieved from http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2011017

Sadker, D.M., & Zittleman, K. (2006). Teachers, Schools and Society: A Brief Introduction to Education. New York, NY: McGraw Hill

Teaching Performance Assessment. http://www.edtpa.com

Endnotes

[i] Grounded theorists heighten participants' exact terms to conceptual categories and refer to them as *in vivo* codes. They can be incredibly powerful in abstracting concrete experiences into theoretical frameworks (Charmaz, 2006).

[ii] In 2019, the total workforce will be comprised of almost 13 million White teachers while no other demographic will constitute more the 3 million. By 2019, 49.6% of the students in the U.S. will be White compared to 52.7% in 2011 (Projections of Education Statistics to 2019, 2011).

PEDAGOGÍAS ABIERTAS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL CONTEMPORÁNEA: METAMORFOSIS Y NARRATIVAS EN EL ENSEÑAR Y APRENDER

Ethel Batres[11]

Con todo agradecimiento al equipo organizador del Congreso, particularmente a la Profa. Ana Luiza Ruschel Nunes, que ha sido tan paciente conmigo, ruego a la concurrencia y posibles lectores, autorizarme a romper un poco con el protocolo y poder compartir de manera un poco "abierta" las ideas de esta charla, para poder estar en consonancia con el tema de la misma.

METÁFORA I

El Pueblo de la Música

Hay un pueblo en el mundo en el que no hay ninguna escuela de música. No hay ningún Conservatorio, ninguna universidad con su respectiva Facultad de Música. Por lo mismo, no hay currículo desarrollado, no hay programas ni libros de texto, no existen los "perfiles" del docente para el lugar, no hay –obviamente- perfiles ni exámenes de admisión, y sin embargo TODOS en el pueblo, son músicos. Sin excepción. Pero no gustan ni sienten la necesidad de llamarse "músicos". Mucho menos requieren el ser llamados "profesor", "maestro", "doctor"… Sencillamente, son personas totalmente musicalizadas, en quienes la experiencia artístico-musical ha impregnado sus vidas desde la más tierna infancia, que han recibido una "nutrición" artística a partir del canto en su casa, en la familia y en la comunidad. La música los acompaña día a día en su trabajo, en el juego, en la sociabilidad cotidiana, en la alegría y la tristeza. Van cantando cuando caminan, se juntan en las esquinas a cantar y tocar. Tienen algunos instrumentos portátiles, que les acompañan en las largas distancias que caminan de un poblado a otro. Ya en el pueblo, un pequeño xilófono está colocado en la calle. Alguien lo dejó allí. Y los transeúntes lo acarician cuando pasan, haciéndolo sonar y remitiendo a que algún otro paseante responda a su llamado, con la danza, con el baile individual o comunitario o tal vez en coros occidentalmente inusuales, pero que engloban polirritmias y juegos sonoros a veces hasta de ocho voces. Todos totalmente afinados. Sin director al frente, sino sencillamente compactados por la ancestralidad del canto, por el poder convocador de la percusión, de la música y por un ejercicio constante y cotidiano que tiene –paradójicamente- un toque de "actualidad" para nosotros, quienes nos movemos en medio de un mundo pedagógico que espera, intenta o manifiesta desplazamientos hacia lo holístico, en una utopía por el retorno a lo natural, a los orígenes.

La experiencia anterior, quizá conocida por todos ustedes, ha sido referida ampliamente e incluso llevada a la pantalla[22], en el exhaustivo y espléndido trabajo de investigación del musicólogo español Polo Vallejo, quien realizó su investigación de tesis doctoral sobre los universos musicales del pueblo Wagogo, en Tanzania, África. El trabajo comprende la recopilación del diverso Cancionero popular tradicional, además de innumerables reflexiones sobre los conceptos vitales vertidos en el mismo, y sobre la música como hilván estético que conduce la vida total de la comunidad Wagogo.

Permítanme partir, entonces, del ejemplo anterior, para ir introduciéndonos en un campo en construcción, que puede permitirnos reflexionar un poco sobre nuestro trabajo como educadores artísticos, como formadores de docentes de arte, como gestores de políticas culturales, educativas y curriculares, como productores de repertorios, de manuales, textos, CDs, materiales multimediales, Festivales y gran cantidad de elementos complementarios que conforman una "cultura pedagógica" contemporánea sin la cual no podríamos vivir y sobrevir. ¿O sí….?

1. Miembro del Comité Asesor del FORO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN MUSICAL –FLADEM

2. La referencia es hacia la película "África: The beat", documental antropológico realizado por el Dr. Polo Vallejo en la comunidad Wagogo.

METÁFORA II

"La Oveja Negra "[3]

FÁBULA DE LA OVEJA NEGRA
"En un lejano país, existió hace muchos años una Oveja negra.
Fue fusilada.
Un siglo después, el rebaño arrepentido,
le levantó una estatua ecuestre que quedó muy bien en el parque.
Así, en lo sucesivo, cada vez que aparecían ovejas negras
eran rápidamente pasadas por las armas,
para que las futuras generaciones de ovejas comunes y corrientes,
pudieran ejercitarse también
en la escultura."
Augusto Monterroso
(Escritor guatemalteco,
1921-2003)

LA OVEJA NEGRA

Como paradigma de lo distinto, de lo diferente, el escritor juega con dos conceptos que contrapone: el sustantivo "oveja" y el adjetivo "negra". Permitámosnos relacionarlo con el artista creador (no siempre el intérprete), como prototipo y poseedor intrínseco de uno o varios atributos que lo distinguen entre los demás. Es interesante que el escritor utilizó como eje de la fábula a una oveja: uno de los animales más nobles, sumisos, obedientes y tranquilos. Pero contrapuso a esto, un pequeño distintivo: EL COLOR. Y no cualquier color, sino uno elegido estratégicamente con la fuerza que el imaginario colectivo imprime en el pensamiento y el corazón: el NEGRO.

Si hubiera sido una oveja blanca, se constituiría en el símbolo de la pureza, de lo inmaculado, de lo bueno.

(Si la oveja fuera blanca, no hubiera servido tampoco para el ejemplo que deseamos.)

Lo negro, entonces, por oposición en este contexto no es "lo malo", como suele pensarse: sino lo transgresor, lo provocativo, lo contrario a la generalidad, lo no común y corriente.

Si quisiéramos hacer una analogía, podríamos poner al arte, como ese punto de disidencia entre el pensamiento generalizado y la opción para proponer algo distinto.

¿Proponer algo a quién?

A las tiernas ovejas blancas.

A las ovejas que con buena o mala voluntad, consciente o inconscientemente, siguen en el rebaño y mansamente consumen, importan, digieren, absorben, imitan, reproducen, vomitan, venden, monopolizan, diseñan programas, planes de marketing, políticas públicas y, muchas veces, hasta mallas curriculares nacionales.

Estas inocentes ovejas blancas, guían al rebaño hacia senderos de pastos verdes

(o comen despiadadamente los pastos verdes también…),

hasta despojar consciente o inconscientemente la piel comunitaria que circunda sus veredas, y hasta ubicarse lineal y organizadamente, dentro del impuesto estándar de comodidad o de impunidad

(*llamado muchas veces "calidad"*),

que les permita entonar y convertirse en parte de la "industria cultural" que entona una canción global, monótona, regular y siempre homogénea

(pero eso sí, premiada con un Grammy o similar por ser "pegajosa", "picosa", "guapachosa" o provechosa para alguien…).

toda vez esté previamente autorizada por el "centro de estudios" de los balidos de ovejas y después de haber participado en el concurso de *"Lambin- american* ídol…*"*

(beee, beee, bee").

3. *"La oveja negra y otras fábulas"* es el nombre de uno de los libros del escritor guatemalteco Augusto Monterroso, Premio Príncipe de Asturias y Juan Rulfo. En el presente artículo se ha tomado como referencia, ya que la fábula inicial del texto citado, ha constituido el motivo de estudio y comentario que se usará para relacionarlo con la educación musical. Se da el crédito debido al autor, ya que su texto se utiliza como referencia didáctica.

¿Es posible que en este ambiente idílico, perfectamente diseñado y dirigido por ovejas blancas, aparezca una oveja negra?

Es políticamente incorrecto. Va contra el manual del perfecto *boy-scout,* o de la perfecta *baby-lamb*. Además, no es *"shic",* no está de moda, no rinde ganancias, no da prestigio, es vergonzoso, merece una denuncia en *twiter*… y, además …

(…¿me pregunto… por qué estudié esta carrera, y por qué, mis estudiantes …, están estudiando esta carrera….?)

Entonces… tener una educación para las ovejas blancas, es fundamental.

Es decir, una educación que contribuya a conformar adecuadamente el perfil de la oveja

"común y corriente". Una educación en el conformismo, en el mantenimiento del *statu quo,* en el sometimiento sin cuestionamiento a las "modas pedagógicas",

(en cada país varía, en el mío siguen dando vueltas y vueltas en torno a "las competencias").

Básicamente es una educación con un aparente compromiso de cambio. Pero que no lo logra, porque constituye una contradicción en sí misma. Y ya ha sido expresado: **"Una educación que no transforma las sociedades….!es inútil"[4] (Azmitia: sr)**

Quiere decir que en este esquema, la educación musical auténtica, emancipadora y como tendría que ser, no cabe. O al menos… se disimula el temor que en el fondo puede causar el empezar a preparar ovejas cuestionadoras, creativas, pensantes, sentientes, sensibles, transgresoras, dispuestas a la transformación. Por ello, tanto la educación musical, como las distintas artes en el sistema educativo son menoscabadas, invisibilizadas, fusionadas o suprimidas.

No tienen una posición curricular digna, sino marginal. Constituyen generalmente un espacio "de relleno", un período "por no dejar", una posición muchas veces "optativa" y siempre en desventaja curricular.

Una educación musical profunda, real y competente, va más allá de una musicalización superficial, y por lo tanto, es una educación integral y humana, que terminará formando ovejas negras.

Los planes y programas de formación de maestros están al servicio de la formación de ovejas blancas, han merecido su consideración, y son necesarios para la conservación y perpetuación del esquema.

FUE FUSILADA

El fusilamiento de ovejas negras ocurre cada día. Ocurre en cada jardín de niños y escuelas primarias en Ponta Grossa, en Paraná, en Montevideo, en Guatemala, en Argentina, en Sao Paulo, en Korea, en todo el mundo…

Las que logran escapar y llegan a la universidad o a los conservatorios pueden sufrir persecución, hambre, intolerancia… Incluso en algunos cursos y áreas universitarias se puede correr el riesgo de un fusilamiento.

Fusilar a la Oveja negra es una acción más común de lo que imaginamos.

Fusilar a la Oveja negra es una situación más de la impunidad que vive nuestro sistema.

EL REBAÑO ARREPENTIDO LE LEVANTÓ UNA ESTATUA…

Es decir, hay una consciencia en la colectividad. También un sentimiento más o menos de culpabilidad.

Y esas estatuas son como muchas instituciones de nuestros países: grandes edificios sin presupuesto de mantenimiento, programas sensacionales pero que se realizan una sola vez y jamás pueden repetirse porque no son parte de las políticas de estado o de nación. Muchas veces he pensado que la educación musical es como "pastel de chocolate".

Les cuento una anécdota de por qué la relaciono con esto.

Hace algunos años, con varios grupos de estudiantes, realizamos un trabajo como voluntarias en el Hospital General "San Juan de Dios" de la ciudad de Guatemala. Nuestra actividad combinaba literatura infantil y música. Una vez a la semana, contábamos cuentos y cantábamos canciones a los niños enfermos con cáncer en la sangre. Luego dejábamos una cajita con libros, la cual circulaba libremente por las camitas del hospital, solicitada por los niños quienes se entretenían leyendo en algunos momentos. En cierta ocasión observé como

4. Humberto Azmitia. Pedagogo guatemalteco. Notas de conferencia escuchada en 2001.

un grupo de elegantes señoras preparaba la celebración del "Día del Niño" para estos niños y los demás del nosocomio, todos los cuales eran de escasos recursos. En verdad, era algo extraordinario: pastel de chocolate, payasos, juguetes, diversión…. Gastaron tanto…. Que quizá hubiera alcanzado para brindar diariamente, un vaso de leche durante varios meses en cada una de sus familias paupérrimas. Esto me hizo relacionar la acción con la educación musical y pensar que, en realidad, sería preferible una vaso de educación musical día a día… y no un espectáculo de arte con niños y jóvenes una vez al año con bombos y platillos…. O la reflexión sobre la formación de un grupo artístico de élite, con 20 niños de la escuela, mientras los otros 680 no tienen acceso a recibir educación musical.

Sin desestimar acciones como esa, lo que deseamos es destacar la necesidad y función del arte en la vida de cada persona, pero de manera constante y cotidiana. Como el derecho humano que es, y no como privilegio de un momento para algunos, o como premio después de un año….

No hablamos de uno o lo otro. Sino de uno y lo otro. De ambas posibilidades, continuamente, comprometidamente.

Retomo el hermoso ejemplo inicial, que nos ha comentado Polo Vallejo, en Tanzania, África, la comunidad wagogo que vive la música en el cada día, como parte normal de su vida. Todos son músicos: se levantan y cantan, van al trabajo y tocan, regresan y siguen cantando…. No existen las escuelas de música, los conservatorios. Pero todos son musicales….

El rebaño arrepentido realiza homenajes a muchos creadores, sobre todo al morir, pero cuando éstos están en vida, muchas veces no cuentan con apoyo para programas de investigación, para creación, para desarrollo de eventos, para viajes de intercambio…

El rebaño arrepentido no ha llegado a arrepentirse aún del descuido con que ha visto la formación de maestros, o de la imposición genérica que ha asignado a los mismos, obligándolos únicamente a ser "seguidores" y realizadores "a ciegas" de los planes curriculares nacionales.

El rebaño arrepentido no discierne sobre las posibilidades liberadoras del arte. O quizá lo sabe demasiado bien, y eso le causa temor. El rebaño arrepentido aún no se arrepiente por excluir o por incluir inequitativamente las artes dentro de los sistemas escolares.

EJERCITARSE TAMBIÉN EN LA ESCULTURA…

De manera interesante, el escritor utiliza la "escultura" como medio de ironía, para referirse a cómo el afán de DESTRUIR O ANIQUILAR a la Oveja Negra, incluso ingresa a la educación artística, a LA EDUCACIÓN POR EL ARTE.

Una educación que también puede ser deficiente. Una educación artística que también puede ser SIN ARTE. O un arte sin educación.

A veces, una teorización exagerada que nos aleja de lo que buscamos. Y no que la teoría no sea fundamental, sino que por principio metodológico, al arte entramos por el arte mismo. Una educación que no busca el cambio. Que no es crítica, que es estática, que nos presenta un arte elitista, o un arte descontextualizado, o un arte anacrónico.

Estudiar música, estudiar alguna de las artes tampoco es garantía o panacea de que todo está arreglado.

En el interior de la formación artística también hay mucho que avanzar: a nivel ideológico, a nivel de la entrega pedagógica, a nivel técnico, a nivel de incorporación de los saberes de los pueblos, de la tradición, a nivel de la apreciación y valoración que hacemos de las artes. Los discursos eurocéntricos, en música, siguen siendo los privilegiados.

¿Qué sucedió para que el sonido propio, la voz original de cada uno de nuestros pueblos fuera sustituida por "otra voz"? ¿En qué momento ocurrió esto y ni siquiera nos percatamos?

Los sonidos, las artes, los tejidos, los ritmos, los colores, las imágenes, el movimiento como latinoamericanos…. Fue poco a poco relegándose. Esos tesoros, que son nuestra propiedad, no tienen espacios en los medios masivos, tienen pequeños lugares en sitios no generalizados, no tienen lugar más que en pocas tesis de graduación y la exclusión no los deja trascender…

Pero el arte popular está vivo en el mercado tradicional de nuestros pueblos, está en las manos sencillas de la gente de América Latina, está también en la conciencia de muchos artistas que han manifestado su carácter de Oveja Negra enfrentando al sistema y manifestando su diferencia.

Cerramos los ojos…. ¿y qué "media" entre el exterior y el interior?

Cerramos los oídos…¿se puede? ¿qué "conecta" los universos sonoros?

La piel se cierra, el tacto, el movimiento. ¿Se cierran o están allí, sólo que adormecidos, quietos, esperando el momento de ser despertados?

La educación por el arte no es inocua. La educación musical tampoco. Debería ayudarnos a trazar caminos, a tender puentes. Tendría que ser facilitadora y no limitante.

La educación musical tiene esa posibilidad de ayudarnos a realizar una transposición y acompañarnos en ese recorrido de tránsito.

La formación de educadores musicales, más allá de que debe partir de tener **EXCELENTES MÚSICOS** capaces de desenvolverse también excelente y **APASIONADAMENTE** con la **PEDAGOGÍA**, debe tener a excelentes y conscientes seres **HUMANOS**, totalmente convencidos de una especie de código de ética social, trascendental y continental, que con profundo **SENTIDO COMÚN, SENCILLEZ Y AMOR POR APRENDER**, debería mantenernos alertas y combativos ante algunas situaciones, como las siguientes:

1. Los maestros no podemos ser partícipes de los genocidios culturales que destruyen la herencia de sus pueblos, eliminando y desapareciendo sus bienes musicales y artísticos. Por eso no podemos formar maestros inconscientes de su herencia musical y artística en general. Debemos proveer todos los elementos formadores de esa **CONSCIENCIA** que mueva el accionar para el cambio DESDE LA PRÁCTICA MUSICAL , ARTÍSTICA EN GENERAL y PEDAGÓGICA.
2. Los maestros no podemos ser partícipes de las invisibilizaciones masivas que destruyen la posibilidad de difundir las manifestaciones musicales representativas de la propia comunidad y de América Latina, tanto tradicionales como contemporáneas, porque los espacios asignados corresponden al dictado de la publicidad y el mercado. Y esto va desde el más sencillo acto público en una escuela rural abandonada, hasta la programación radial y televisiva manipulada por los monopolios tradicionales de nuestros países… pasando por "el gusto personal" de la directora, el supervisor de distrito, la presidenta de los padres de familia o los delegados del ministerio de educación, cuando –sin conocimiento ni convicción- quieran seleccionar e imponer el repertorio que se cante y toque en la escuela… Por eso, la formación de maestros pasa fuertemente por el compromiso de formar **CRITERIO,** desde la práctica musical y pedagógica, para gestionar y buscar abrir espacios a todo aquello que consideremos pertinente y válido desde esta perspectiva.
3. Los maestros no podemos ser partícipes de las descalificaciones masivas, en las cuales se privilegia algún modelo de prestigio, que incluso va variando cada cierto tiempo, y que fomenta una sensación de baja autoestima colectiva a nivel de nuestro entorno sociocultural cercano, de nuestro propio país, de nuestra región, de nuestros idiomas. Sentir que lo que hacemos no vale, que se verá mal, que no funciona, es parte también de esa destrucción cultural interior que nos aísla, que nos desubica, que nos relega. La formación de maestros debe prepararlos también, entonces, para la **AUTENTICIDAD** y para la **RESISTENCIA**. Para la posibilidad de manifestar su voz en todo momento, DESDE LA PRÁCTICA MUSICAL Y PEDAGÓGICA.
4. Los maestros estamos inmersos en la era postmoderna y dentro de la globalización. Por lo mismo, el ser "modernos", el "estar al día" puede preocuparnos muchísimo, puede incluso llegar a angustiarnos, y quizá andemos de congreso en congreso, de curso en curso, buscando ideas, buscando quehaceres orientadores. En ese *mare magnum,* se entrelazan conceptos procedentes de distintas vertientes, no emanados necesariamente desde la pedagogía. De esta cuenta, el pensamiento se mezcla, se funde en propuestas heterogéneas, que engullen o desorientan la posibilidad de acción autónoma. Estamos tan preocupados por demostrar que manejamos los componentes tecnológicos, que cedemos a la tecnología, las máquinas y sus distribuidores, el control de la masificación. Entonces, antes que ese dominio técnico relativamente de fácil adquisición, está la formación de maestros que también

tendría que entremezclarse con la opción para la **AUTONOMÍA** y la **EMANCIPACIÓN**. Por supuesto, DESDE LA PRÁCTICA MUSICAL, ARTÍSTICA Y PEDAGÓGICA.

METÁFORA III

LA "SEÑO"…

(La primera aclaración será contar que en mi país se utiliza todavía en las escuelas públicas la expresión "la seño", que es apócope de "la señorita", para referirse a la maestra… ya no es tan común, porque las escuelas bilingües privadas le dicen: "la miss" o "la teacher". Pero partiré de una de estas maestras tradicionales con fines de comparación. Iiciaré refiriéndome a la mujer, pero por favor, los hombres no se sientan excluidos. Al final los incorporaremos, porque los conceptos son válidos para todos)

Nadie hubiera tomado a mal, a principios del pasado siglo XX, que una señorita decente, agraciada y de una familia que se preciaba de ser honesta, hubiera tocado el piano o la guitarra, cantado varias arias italianas y algunas canciones alemanas, mientras adornaba con estas buenas cualidades, su papel de futura ama de casa, buena esposa y madre ejemplar.

Ese destino anhelado y buscado en la época, no era incompatible con la posibilidad de dedicarse momentáneamente a la música –arte por demás maravilloso-, ya fuera por medio de la interpretación vocal o instrumental. Eso sí, con los instrumentos apropiados y socialmente aceptados para una dama, por supuesto: los vientos son nefastos por estruendosos, el contrabajo y el cello son demasiado masculinos, y entre las maderas, a no ser por la flauta traversa, los otros instrumentos no tienen el atractivo que una muchacha en flor debe mostrar a la sociedad.

La docencia, sin embargo, añadía un toque de interés permitido, por cuanto hacía aflorar una femineidad socialmente aprobada, en la cual se mezclaba un toque maternal con el plausible embeleso de la proyección a una sociedad interesada y necesitada en trasladar sus valores –generalmente patriarcales- a las nuevas generaciones. La femineidad –aunque pasiva y reproductora- tenía como funciones aprobadas las de cuidado y producción de objetos y servicios útiles, lo que generaba, en consecuencia, una actitud diligente, dedicada y abnegada. Del arte, se potenciaba el carácter "poco racional" (por lo tanto, bastante femenino en este concepto….), así como los elementos de sentimentalismo, sometimiento y obediencia.

La conformación de las cohortes de crías que inundaban las esferas sociales, necesitaban ser encauzadas bajo la égida dulce (y muchas veces no tanto) de la disciplina, la moral, las buenas costumbres, y ante todo, el modelo ejemplar que de las maestras se esperaba: fuera a nivel de clase social, de auto-adscripción étnica, de género, de religión o de otra subcultura, pudiendo también vincular unos y otros espacios, para producir amalgamas interesantes, que muchas veces reiteraban acendradamente la función primordial esperada.

Así las cosas, la mujer-música-maestra de este primer momento, constituía un espécimen raro dentro del contexto general, pero aun así, apreciado porque encajaba perfectamente con el marco requerido. La función artística venía a coronar el papel delicado, hermoso y ornamental fijado dentro del plano social;

"*Oh, mujer, eres música y poesía*
Eres dulce tentación y armonía…"

La función pedagógica contribuía directamente al mantenimiento de las propuestas educativas de los sectores oficiales, patriarcales, hegemónicos, culturales, religiosos y políticos. La mujer era fundamentalmente la encargada de formar a hombres y mujeres dentro del plan preestablecido y considerado "natural" y quasi "biológico" de perpetuación de roles y funciones de género.

Dentro del panorama educativo musical, había siempre pocas mujeres en los Conservatorios y en las Academias de música. Pero sí las había. Intérpretes, cantantes y educadoras era el patrón básico y permitido. Las mujeres compositoras, directoras de orquesta o coro aún no hacían su aparición, porque el espacio permitido estaba perfectamente delimitado y excluía a la mujer en una primera etapa.

El proceso pedagógico generalmente era parte de lo que ahora consideramos un planteamiento totalmente tradicional, generalmente enfocado en la memoria, la repetición y la asimilación y fijación de patrones técnico-musicales a los que se agregaban elementos de interpretación, según la usanza de técnicas de prestigio europeas.

El papel de la mujer-música tendió a mantener y promover la ideología existente, sin cuestionamientos, sin sentidos de culpabilidad o intentos de emancipación. La asociación música /femineidad, se manifestó en un espectro simbólico que vinculaba la canción de cuna con la expresión amorosa y maternal, así como las primeras rimas y cantos infantiles con un concepto preestablecido y único de familia. En paralelo se promovía también la belleza, dulzura, paz, e idealización de la madre, la cual se constituyó en figura central y admirada del hogar, fue exaltada en los poemas e himnos escolares, y homenajeada en efemérides sociales que emulaban ya cierto culto quasi-religioso, independientemente de que en la vida familiar, muchas veces la madre pudiera carecer de voz y voto en la mayoría de decisiones.

Por otra parte, desde su papel como cantantes e intérpretes de otros instrumentos, las mujeres se identificaron con el repertorio de su época, con los programas sugeridos o impuestos por maestros o directores, y con los métodos y procedimientos con los que fueron enseñadas.

Algunas mujeres empezaron a crear canciones para niños, las cuales muchas veces cumplieron una función didactista más que artística. Canciones para enseñar, canciones para formar hábitos, canciones religiosas, canciones para seguir instrucciones.

Unas con letras totalmente ingenuas y positivas:

"Vamos niño, date prisa
levantate a estudiar,
en el campo el ave vuela
es hora de trabajar".
(Sin referencia de autor,
Guatemala, 1925)

O bien:
"El envidioso no tiene gusto
porque la envidia lo hace sufrir…
es un gusano que vive escondido
mordiendo el alma y el corazón…"
(Lucía Martínez Sobral,
Guatemala, 1927)

Sin embargo, largo camino quedaba para empezar a entrever y buscar separar los aparentemente inofensivos textos de las canciones infantiles y de los procesos didácticos de una realidad mucho más obscura de lo que la superficie mostraba:

> "Las canciones, trascienden los aprendizajes propiamente musicales. Para este fin, se asume la canción como un discurso, en tanto *"práctica social de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea vida social"* (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls 1999:15, En: De Gregorio Godeo: 2003, Citado por Luzmila Mendívil).

En el acto social de intercambiar texto y música de las canciones, los participantes se autoconstruyen socialmente, y la fuerza de la palabra, la melodía y el momento compartido, toman arraigo fuerte en el impacto de conducta de quien lo absorbe desde la niñez temprana. El jardín de infantes es un espacio propicio para que todo tipo de mensajes se entremezclen y proliferen. Con más de cien años de educación pre-primaria en América Latina, no podemos decir que este enfoque haya sido del todo superado. En pleno siglo XXI, la pedagoga musical peruana Luzmila Mendívil documenta experiencias como las siguientes:

- La canción es el recurso pedagógico más utilizado por las maestras de nivel preescolar
- Muchas letras de canciones son aseveraciones categóricas, órdenes directas que reflejan un discurso impositivo y verticalista. Ej:
  "A guardar, a guardar, los juguetes a guardar… A guardar, a guardar, cada cosa en su lugar…"
- La canción es asumida como un condicionamiento clásico, en donde la maestra da el estímulo y los niños deben responder automáticamente:
  "Sentaditos, calladitos, atención… sin mover… (con la música de Campanero)…."

Los docentes saben que los textos producen resultados en las conductas, por eso las utilizan. También las complementan para aprender temas de lenguas extranjeras, matemática y otras áreas escolares. La interacción comunicativa se basa en relaciones de autoridad y poder. Y muchas metáforas lingüísticas contribuyen a naturalizar la relación social que están viviendo.
Las prácticas lingüístico musicales intercalan relaciones de dominación y subordinación con promesas de afecto y aprendizaje, y los componentes se van asumiendo como "naturales" en la relación.
La voz del docente es claramente notable y es la voz de la figura de autoridad. Las voces de los niños casi no son escuchadas, sus producciones y sus saberes casi no son tomados en cuenta. Es difícil disociar los efectos que la música produce en la persona, pues estos guardan relación con las historias personales y la música es sólo un detonante para que aflore lo que la persona ya lleva dentro. Obviamente, la actitud de los maestros refleja la forma en que fueron formados, la cual está en relación directa con el mantenimiento del sistema establecido.

Y cierra, Mendívil:
Queda pendiente la interrogante de si estos modos de interacción son aprendizajes que luego serán olvidados o fortalecidos por el sistema educativo en su conjunto, o si guardan relación con estructuras de poder más amplio que legitiman la autoridad ciega y el autoritarismo, la dependencia, y la exclusión, y si como sostiene Christopher Small:
"La sociedad, la cultura musical y la educación, se hallan en una situación inextricable de dependencia recíproca, y todo cambio en una de ellas se refleja, y se vuelve a reflejar en las otras".

Y en los Conservatorios, en las Escuelas de Música, en las Academias, este grupo de féminas cumplió su función: mantenimiento del *statu quo*, sujeción irrestricta a planes, programas, métodos, técnicas… ¿y los hombres? ¿Los "inocentes" directores de las Escuelas? Bueno… Si
dicen que el pecado del intelectual es pensar sin actuar, también el pecado del político es actuar sin pensar, y el del vulgo, ni pensar ni actuar. ¿Entonces… es esto malo o dañino, pues? Y cómo la famosa frase, por algunos atribuida a Einstein: "¿Es que podemos esperar resultados distintos haciendo lo mismo?" "Una Educación que no transforma las sociedades… es inútil". (Azmitia ,SR)

REFLEXIÓN I

Tres momentos-espacios

PRIMER MOMENTO-ESPACIO: DOMESTICADORES

El caso anterior podría tipificar un estado de cosas, en muchos lugares y ámbitos totalmente superado – sabemos que es una anécdota ya del siglo XX. Sin embargo, constituye esa función domesticadora que se ha vivido durante tanto tiempo en nuestras escuelas, y que quizá – tristemente- aún perviva en algún rincón olvidado. No podemos decir que está exterminado ese modelo.

SEGUNDO MOMENTO-ESPACIO: TRANSMISORES – ACTIVADORES-GENERADORES

Dentro del potencial de las y los educadores, hay una segunda ubicación en la que se observa un paso adelante en la construcción de una pedagogía que avanza con relación a la dependencia y mantenimiento del estado natural de las cosas. Y va caminando en una dirección más autónoma y liberadora.

Y me refiero a una serie de hombres y mujeres que realizaron gran acopio de ideas, datos, emprendimientos, gestiones y acciones que nos siguen ayudando en América Latina a cambiar las cosas. Probablemente cada país pueda darnos excelentes ejemplos de nombres que se ubicaron y ubican en estas líneas. Les ruego disculpar el que no realice un listado de los mismos, pero me preocupa no hacerlo bien, dado que vale aclarar, sin embargo, que las circunstancias de tiempo y la desconexión en que nos movemos como latinoamericanos – en donde nos "ignoramos" mutuamente- quizá sin mala voluntad, son parte de las razones, que evidencian la necesidad de un estudio más profundo sobre esta temática, pero que no justifican lo limitado de las menciones. Nuestra tendencia es a citar y a acreditar el trabajo con frases y pensamientos ajenos a nuestra conciencia de país y de continente. Sobredimensionamos a Europa, y ahora también Asia ocupa un lugar preferente, sobre todo en las lides del diseño empresarial. No se trata de actitudes xenófobas o de desvalorización, sino de ubi-

car concretamente los aportes de los distintos pueblos, valorados desde la pluralidad, en la medida justa que les corresponde. Ya es tiempo de que las voces de nuestra América suenen juntas cada una desde su propia nota.

Inicio la nómina, presentando una disculpa a los ciudadanos brasileños, por la ausencia de más nombres de su país. Estoy segura que el listado debe ser grande, pero es mi ignorancia la que me limita en tal sentido. Agradeceré su aporte para complementar la nómina de la mejor manera posible, ya que la invitación de CONFAEB es un primer acercamiento por mi parte a esta temática, la cual, sencillamente, merece una profundización mayor. También ruego perdonar la referencia casi exclusiva a la educación musical, mi área de interés y formación. Pero constituye mi referente primario.

De Norte a Sur, ubico a César Tort en México, a María Luisa Muñoz en Puerto Rico, a Manuel Alvarado en Guatemala, a Carmen Méndez en Costa Rica, a Lilian Meza en Nicaragua, a Isabel Aretz en Argentina y Venezuela, a Paula Sánchez en Cuba, a Florencia Pierret en República Dominicana, a Gloria Valencia en Colombia, a Victoria y Nicomedes Santa Cruz en Perú, a Violeta Parra, Cora Bindhoff en Chile. A Gustavo Samela, Guillermo Gräetzer, Carlos Vega en Argentina. A Lauro Ayestarán en Uruguay.

¿Y en Brasil? Dejo los innumerables nombres para que Uds. mismos puedan anotarlos. Lo importante será dar a cada uno el crédito que le corresponde.

Notamos en este grupo, de músicos y educadores totalmente comprometidos con su tarea. Acuciosos, inteligentes, sensibles, conscientes, renovadores, trabajadores.

Músicos para quienes la música y la docencia son motivos de vida. Todos activos, entusiastas, estudiosos, emprendedores. Muchas veces creativos en sí mismos, y sobre todo, promotores de una pedagogía activa, envolvente y que incorpora constantemente al estudiante a la realización artística.

TERCER MOMENTO: TRANSFORMADORES

Hay, sin embargo, un momento-espacio con ciertas diferencias de fondo, que me gustaría proponer y anotar a continuación. Sin enumerar representantes, nos va llevando al pensamiento de varias propuestas fundamentales, que prefiguran la pedagogía abierta. Dos importantísimos hay aquí en Brasil: desde la Pedagogía general: Freire y desde la pedagogía musical: Kollreuter, cuya obra ha sido objeto de estudios, tesis y excelentes comentarios. **AQUÍ FALTARÍAN AL MENOS DOS CITAS, UNA DE CADA UNO.**

Adicionalmente, me referiré a dos figuras también centrales y pioneras en la Pedagogía de América Latina. Ambas son argentinas.

María Elena Walsh: A diferencia de las canciones que anotamos en la primera parte de esta charla, esta determinante cantante de música para niños, rompió con las estructuras de lo que hasta el momento había sido entender y enfocar la música para ellos. No sé si en Brasil sea tan difundido su trabajo, ya que el idioma ha constituido una limitante en algunos casos. Además, de la maravillosa y valiosa producción que Uds. tienen, por lo que no se sienten "vacíos" que llenar.

En el momento de la muerte de María Elena Walsh, acaecida en 2011, Violeta de Gainza, escribió estas palabras que son insuperables para describir este aporte renovador.

Por tal razón, las cito completas y literales:

"MARÍA ELENA WALSH, NUESTRA "ADELANTADA" DE LA CANCIÓN INFANTIL...

CUANDO A MEDIADOS DE LOS CINCUENTA A LA JOVEN Y GENIAL ESCRITORA SE LE OCURRE PONERLE MÚSICA A SUS ORIGINALES POEMAS PARA NIÑOS Y, SIN MÁS, SE LARGA A CANTARLOS CON LA GUITARRA, PROBABLEMENTE NO SABÍA QUE ESTABA ABRIENDO SURCOS PROFUNDOS EN LA ESTÉTICA DEL CANTO POPULAR INFANTIL.

HASTA ENTONCES, APARTE DE LAS CANCIONES PATRIAS -MÁS DIVERTIDAS ELLAS- LOS NIÑOS ENTONABAN EN LA ESCUELA APENAS UN PUÑADO DE ÁBURRIDAS MELODÍAS DE CARÁCTER DIDÁCTICO, DE ESAS QUE SUBEN Y BAJAN DISCIPLINADAMENTE POR LA ESCALA SIN APARTARSE DEMASIADO DE LAS ZONAS MÁS TRILLADAS DEL REGISTRO SONORO.

Y RESERVABAN PARA EL RECREO LAS RONDAS INFANTILES TRADICIONALES QUE SE JUGABAN EN LA VEREDA ...

RONDAS DE ORIGEN HISPÁNICO, ALEGRES PERO MONÁSTICAS, SIN SALTOS NI SORPRESAS -COMO TIENEN LAS BRASILEÑAS, DE ORIGEN PORTUGUÉS- PERFECTAMENTE ENCLAVADAS EN LOS SONIDOS TONALES BÁSICOS, QUE EN AQUELLAS ÉPOCAS LAS MADRES SABÍAN TRANSMITIR A SUS HIJOS DESDE PEQUEÑOS. SUPONEMOS QUE CUANDO MARÍA ELENA ABRIÓ LA BOCA Y COMENZÓ A CANTAR NO SE LIMITÓ A DAR PASITOS CON LA VOZ SINO PROBÓ DE TODO: SALTOS DE DISTINTOS TAMAÑOS, A DISTINTAS ALTURAS, EN LUGARES DIFERENTES A LOS QUE ESTÁBAMOS ACOSTUMBRADOS A ESCUCHAR, Y TAMBIÉN JUGÓ CON LAS DURACIONES...Y TROCÓ LA LISURA DE LAS CORCHEAS POR EL SWING DE LOS RITMOS PUNTEADOS Y LA SÍNCOPA... Y APARECIÓ EL JAZZ Y EL BRASIL QUE SEGURAMENTE LLEVABA EN LA SANGRE DESDE QUE ERA CHIQUITA... PORQUE PARA ELLA LOS SALTOS MELÓDICOS NO ERAN PELIGROSOS NI DIFÍCILES COMO DECÍAN LAS PROFESORAS DE MÚSICA... Y TAMBIÉN ERA NORMAL Y NATURAL INTERCALAR DE TANTO EN TANTO ALGUNOS SONIDOS "ALTERADOS" EN LA MELODÍA.

PARA LAS CANCIONES DE MARÍA ELENA LOS TRES ACORDES O POSICIONES BÁSICAS "PRINCIPALES" (TONICA, DOMINANTE Y SUBDOMINANTE) NO BASTABAN. ¡COMO EN EL JAZZ HUBO QUE CONVOCAR A LOS ACORDES "SECUNDARIOS" Y A ALGUNAS DOMINANTES AUXILIARES!

ERA EXACTAMENTE LO QUE SE NECESITABA PARA DAR EL SALTO A LA MODERNIDAD EN LA MÚSICA POPULAR INFANTIL. Y ESE SALTO LO DIÓ MARÍA ELENA SOLITA, ASÍ COMO EL QUE DIÓ PIAZZOLLA EN EL TANGO O ATAHUALPA YUPANKI Y MERCEDES SOSA EN EL FOLKLORE.
EL CANCIONERO INFANTIL DE MARÍA ELENA WALSH SE PROYECTA - LA PROYECTA A ELLA COMO ARTISTA Y CREADORA Y NOS PROYECTA A TODOS NOSOTROS COMO ARGENTINOS-HACIA TODO EL MUNDO HISPANO INAUGURANDO UNA ERA
DE AUTONOMÍA Y LIBERTAD EXPRESIVA QUE PERMANECE VIVA Y ACTIVA.

¡GRACIAS *MARÍA ELENA"! (Gainza: 2011)*

Pero fundamentalmente, el gran salto y aporte en la transformación de la educación musical de América Latina, y el golpe de tuerca que este continente aporta al panorama mundial de la misma, está centrado en la figura de Violeta de Gainza. Su pensamiento profundo, sentido, comprometido, analítico y reflexivo, muestra una visión poco común de la educación musical.

Con más de 40 títulos publicados ha transitado por todas las posibilidades de trabajo de las que un educador musical pueda aportar: en una etapa muy temprana su labor enfatizó la recopilación y publicación de las canciones del repertorio en general –la mayoría europeo- que transitaban entre los niños de su país. La publicación de estos primeros repertorios inició una etapa fructífera de búsqueda y acopio de materiales, que luego continuó con la publicación de ¡*Canten señores, cantores!* (repertorio tradicional argentino) y luego ¡*Canten, señores cantores de América!* (con repertorio tradicional latinoamericano). A este período se sumó una búsqueda y deseo por compartir las metodologías de pedagogía musical en boga a partir de los años 60. La promoción y organización de congresos y seminarios, cursos de especialización, la gestión de visitas de notables y destacados pedagogos europeos centró su atención, y ella mismo vivió y experimentó desde sus cursos de iniciación musical en el Collegium Musicum de Buenos Aires, las ideas de estos maestros. Producto de esa etapa, y de su agudeza en la aplicación, observación y análisis, fue la progresiva elaboración de *corpus* propios de pensamiento y música, a partir de la crítica y de la búsqueda de un sentido personal y creativo para las tareas de educación musical en el contexto latinoamericano.

De esta cuenta, ya en los años 70, se encontraba "al día", no siguiendo los planteamientos de los metodológos tradicionales, sino hablando de la incursión del compositor en el aula, y aportando el trabajo de los mismos en el marco de la música contemporánea, cuando la experimentación con tecnologías y fenómenos sonoros, apenas se divulgaba apropiadamente en estos lares.

Prolífera en su trabajo incansable, incursionó en la musicoterapia, en el mundo editorial, en el mundo de la organización y gestión colectiva, en el terreno de la expresión corporal, de la formación de conjuntos. Su especialidad, la Pedagogía del Piano y de la Improvisación originaron cambios fuertes en la manera de entender los procesos de aprendizaje musical en general.

Finalmente, el convencimiento de lo propio, la sensibilidad y compromiso social, y una agudeza para encontrar la intencionalidad de las cosas, contribuyeron a ir desmitificando la educación musical. Como producto de esta actitud, ella buscó otras formas diferentes de desarrollar al ser humano, no necesariamente

desde lo escolarizado, tampoco desde la repetición irreflexiva de fórmulas y procedimientos de circulación casi masiva….

Sus aportes en el proceso de metamorfosis de las narrativas de enseñar y aprender, lo colocaremos en el siguiente apartado.

REFLEXIÓN II

La metamorfosis

Preconizan 4 grandes revoluciones en el Siglo XXI:[5]

a) La revolución cuántica
b) La revolución biomolecular
c) La revolución cibernética y de la información
d) La revolución de la sensibilidad

Pareciera que estamos en medio del apogeo de todo, y también de su desmoronamiento. Aparentemente todo está dicho, pero a la vez, es como si no se hubiera dicho nada. Porque si lo enunciado nos es desconocido, es como si no estuviera. Porque aunque las verdades y los dichos estén a la vista y en la vida de algunos, pero son desconocidos para los demás, es como si no existieran.

Si fuera cierto que estas 4 revoluciones se darán… ¿Cuál es el papel que nosotros jugaremos en ellas? ¿Cuál será el influjo que ejerceremos en las mismas? ¿Lograremos romper las camisas de fuerza que nos pueden estar sujetando?

Definitivamente existen las Pedagogías Abiertas en distintos lugares. En otros, van abriéndose paso, poco a poco. En otros no ingresan, porque el cuestionamiento es casi prohibido.

Entre algunos antecedentes, tenemos los postulados que generalmente estudiamos en la universidad en cuanto a la Teoría del Post-método.

Kumaravadivelu, comenta: " En términos prácticos, la situación posmétodo supone diversas posibilidades para redefinir la relación entre el centro y la periferia. Lo primero y más importante supone la búsqueda de una alternativa al método, más que un método alternativo. Más allá de las contradicciones inherentes entre el método tal como lo conciben los teóricos y el método tal como lo ponen en acción los docentes, ha aparecido la necesidad de mirar más allá del concepto mismo de método. Desde el punto de vista de los que elaboran los conceptos, cada uno de los métodos de enseñanza de la lengua consiste, según la versión ideal, en un conjunto de principios teóricos que se derivan de disciplinas que los alimentan y un conjunto de procedimientos de clase dirigidos a los profesores. (Kumaravadivelu: 2012)"

El concepto de método, entonces, para este autor, se encamina a una Pedagogía que (cita):

a) es generada por los profesionales sobre el terreno,
b) es sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas,
c) está basada en las experiencias vividas por aprendientes y profesores
d) está conformada por tres principios organizativos: particularidad, carácter práctico y posibilidad y que se apropia al criterio del proceder didáctico que apunto como valedero para un educador del arte y, por tanto, como componente de su formación".

(Kumaravadivelu:2012)

Ramón Cabrera, apunta citando a Barbero:

"Cambia el arte, pero cambian también los educandos, los referentes culturales que lo conforman. Esto es lo que le hace decir a Martín Barbero que en la actualidad el "sujeto educativo se expresa en idiomas no verbales, basados en su sensibilidad y en su corporeidad, y habita los mundos de los códigos tribales, de la pandilla y de las sectas, desde donde plantea su rechazo a la sociedad" (Barbero: 2010). Y agrega:

¿Podría, entonces, el educador quedar varado en el pasado? ¿Educar en el arte del pasado con ojos del pasado, no sería formar al espectador del presente con los ojos y el pensamiento vueltos a lo ido? De otra parte, olvidar o no considerar la realidad psico-social de sus educandos es romper la relacionalidad apuntada. La autoeducacióin queda en pie como tarea obligatoria." (Cabrera: 2014)

5. Aldana, Carlos: Conferencia inaugural del Congreso Nacional de Fladem-Guatemala. Zacapa, Guatemala, 2008. Notas manuscritas de quien escribe.

La situación del post-método, aporta a la revisión de algunos elementos, los cuales considero a continuación:

1. La ruptura con el concepto de unicidad en el proceso de enseñar y de aprender
2. La búsqueda de un cambio en las relaciones de poder, asignando al maestro un papel de mayor capacidad constructiva de su propia pedagogía
3. El reconocimiento de la incapacidad de atrapar la realidad del aula y las necesidades de todos y extender generalidades comunes para todos también
4. La oportunidad de autonomía para el profesor, a través de la valoración de su experiencia, conocimiento y sentido común
5. Un sentido práctico y funcional en la tarea docente. Esto ha sido cuestionado, porque se habla de una equiparación con el ecleticismo, y se ve en éste, muchas veces un aporte acrítico y poco fundamentado. Sin embargo, se habla, no de un eclecticismo, sino de una verdadera apropiación de la realidad docente con fines a la construcción y producción de conocimiento pedagógico, más que a la transmisión del mismo.

El propio autor apunta: "Cualquier pedagogía posmétodo actual debe ser construida por los profesores en activo a través de su propio conocimiento profesional y personal, siempre en evolución." Kumaravadivelu (2012)

El autor que comentamos sigue diciendo que:

> " la mayoría de los programas actuales ofrecen a los futuros docentes una serie de cursos aislados sobre áreas como las teorías lingüísticas, la adquisición de segundas lenguas, la gramática pedagógica, los métodos, el currículo o la evaluación, que comúnmente concluyen con un curso de remate tipo prácticum o prácticas de enseñanza. Este tipo de planteamiento raramente ofrece un panorama completo del aprendizaje. Mi recomendación es que debemos apartarnos de este sistema de formación lineal, aislado, sumativo y compartimentado y encaminarnos hacia un modelo cíclico, integrado, interactivo, multidireccional y multidimensional. En mi libro de este año 2012 preconizo un modelo como ése. Se trata de una propuesta modular articulada en cincomódulos: Conocer, Analizar, Reconocer, Ejercer y Observar1 ." (Kumaravadivelu: 2012).

Este es un paso dentro de las pedagogías post-modernas. Sin embargo, Kamaravadivelu no llega a cuestionar más allá del método. Y en tal sentido, en este momento considero que un pensamiento y enfoque muy avanzado en torno al tema, y que inició con mucha antelación a la propuesta anterior, se centra en las reflexiones de Violeta de Gainza, quien es a la vez la persona creadora y que ha acuñado el término: PEDAGOGÍAS ABIERTAS, y quien viene planteando eslabones en esta línea, desde hace unos 25 años.

En septiembre de 2013, preguntaron a Violeta de Gainza, la gran pedagoga latinoamericana:

- ¿Qué son las pedagogías abiertas?
- Ella, respondió sin meditarlo dos veces, simplemente:
- …."las que no son cerradas"...

El público rió, con lo que pensó era una simple y buena salida. Pero más que una ocurrencia, las Pedagogías Abiertas son un tema importante para reflexionar, y analizar seriamente qué son y a dónde nos pueden llevar. Entre los principales aportes de su ideario pedagógico están:

a) Analizar la crisis del MODELO PEDAGÓGICO que sustenta las acciones docentes.

La crisis del modelo pedagógico, también es visualizada por Gainza, como una bifurcación: el modelo curricular y el modelo artístico de aprendizaje.

> "Mientras algunos colegas míos, escogían dedicarse a analizar el modelo pedagógico monopolizador (curricular), describirlo, comentarlo e inclusive, actualizarlo detallando cada vez con mayor obsesiónlos planes y programas, con sus correspondientes objetivos, recursos, evaluaciones, etc., yo intentaba como podía y desde donde podía, comprender las causas del estado crítico y conturbado que se vivía cada vez con mayor claridad". (Gainza: 2009)

Abierto: lo que no está cerrado, normatizado o estructurado de manera rígida.

No se pueden gestar ni proponer cambios cuando no existe disposición o apertura para cuestionar el modelo mismo, no sólo desde su "contenido" (que siempre resulta lo más fácil de cambiar), sino desde su

"forma", es decir, desde las estructuras de base. Algo semejante a la diferencia que existe entre realizar la restauración de un antiguo edificio, manteniendo aprovechando la estructura, o hacer una construcción moderna desde la concepción formal.

"El mundo es el mensaje", decía Mc Luhan. En nuestro caso, se podría traducir textualmente: "El modelo es el mensaje", pues, desde la forma, éste refleja la concepción ideológica que lo sustenta: si el modelo es "cerrado", no será mucho lo que pueda hacerse para "abrirlo", desde los contenidos". (Gainza: 2013)

"-¿Qué diferencias hay entre una pedagogía musical adicta al sistema, y otra innovadora?

-Una pedagogía musical adicta al sistema no tiene una actitud crítica frente al sistema. Si el sistema le manda un programa con tales y tales características, se responde a esas normas, y se piensa que de esa manera se transformó la realidad. El adicto al sistema está contento porque tiene un puesto. Pero no basta con las formas, con cambiar terminologías, o técnicas superficiales. Los cambios en materia ideológica pasan por la cabeza de la gente, y por las esencias. Una pedagogía que no es adicta al sistema tiene que profundizar en el objeto y en el sujeto del conocimiento. En el caso de las pedagogías artísticas, si la función del arte es permitir que el sujeto se expanda, se desarrolle y que de alguna manera tenga una experiencia de libertad, no me sirve una pedagogía estereotipada ." (Gainza: 2014)

b) Desmitificar la música y las posibilidades de los alumnos

-¿A qué apela una pedagogía musical moderna?

-A técnicas más abiertas. Las pedagogías abiertas creen en el individuo que se tiene enfrente. No es esto de que yo soy el maestro, y le voy a enseñar al que no sabe. La enseñanza, aquí, es mucho más simétrica. Estamos aprendiendo todos.

-¿Cómo se visualiza esto en la enseñanza del piano?

-Tocar el piano es hacer algo con tus manos y con tus dedos en una mesa que está llena de sonidos. Hay dos caminos: que te enseñen cómo colocar las manos y los dedos para sacar las notas, y qué notas y en qué orden. O hacer como hace el nene, a quien el padre lo deja que se alce para hacer sus primeros pasos, y sólo le pone el dedo como referencia. Y es el chico quien va haciendo ese proceso para el cual está programado. Estamos programados para hacer cosas que la educación no nos deja hacer. El maestro sabihondo que va a enseñar a colocar la mano no debería existir.

-¿Qué tiene que hacer un niño con un piano?

-Que haga lo que quiera. Primero, déjalo abierto, y que haga lo que él hace. Y después te incorporás vos a lo que él hace. Vos empezás a hacer lo que hoy sabe hacer cualquier maestra jardinera con intuición: ella interviene en el juego que el chico le plantea.

-¿Por qué en la música es tan difícil?

- Porque la música está en un pedestal. Lamentablemente para la música. ¿Por qué no lo dejan al chico que mueva sus deditos para recién después intervenir? ¿Cuándo interviene el padre para ayudar a su hijo a caminar o a hablar? Cuando ve que el chico está hablando mal, o que no camina. No se trata de que lo haga todo solo, sino de permitirle que saque lo suyo. Un chico con una "mano colocada" – aunque se la coloquen en el conservatorio Tchaikovsky, de Moscú- constituye un asesinato. Porque cuando les han colocado la mano, ya les han colocado la cabeza y el oído. A ese chico hay que devolverle urgente la libertad que le corresponde.

"Hay múltiples artículos periodísticos sobre la función de la música y el papel que desempeñan los músicos populares, cómo actúan… pero los libros de pedagogía, y la pedagogía oficial a nivel mundial, tienen otro discurso, gira en torno a una problemática muy distinta". (Gainza: 2009)

c) Valorizar las propuestas propias y las surgidas del continente latinoamericano

…. En la época en la que vivimos, muchos de los modelos educativos occidentales hacen agua, por diferentes causas. Pienso que, en lugar de continuar obsesivamente, maquillando, adaptando los viejos procedimientos, sería positivo empezar a mirar hacia otro lado y tratar de entender qué es lo que pasa, lo que nos pasa. Es evidente que en los últimos tiempos empezaron a funcionar mejor otras formas o modalidades pedagógicas, sobre las cuales, hay abundantes referencias y ejemplos. En Latinoamérica existe, en la actualidad, un vivo despertar de la conciencia identitaria, que se ejerce a través de la cultura y el arte. Con esa actitud decidida y creativa que hoy genera tanta admiración en el mundo, en los distintos países de nuestro continente se multi-

plican las propuestas de animadores y docentes que enseñan la música practicándola, grupal e individualmente, en formas activas y directas, con un alto nivel de participación por parte de quienes aprenden. Creemos que ha llegado la hora de analizar seriamente estas formas de intervención pedagógica aparentemente espontáneas pero plenas de sabiduría." (Gainza: 2012)

"La diferencia entre lo que estás contando… sería algo así como la que existe entre el prestigio y la importancia, por ejemplo entre el Fondo Monetario Internacional, que ha llevado a una gran cantidad de países y continente a la ruina…. Y los emprendimientos mínimos, que son los que los están salvando". (Gainza: 2009)

d) Actuar a partir de la realidad y de la necesidad local

"Más valen los pasos de hormiga, pequeños pero constantes, que los hechos espectaculares, pero aislados y únicos". (Gainza: 2002)

e) Apropiación de un modelo pedagógico surgido de la praxis social.

Es el modelo que aparece o se descubre ejerciendo el derecho de la comunicación y la libertad.

f) Un cambio no surgido de la transgresión, sino del convencimiento pleno, del amor

"Ahora, se me ocurre que la nueva pedagogía en América Latina, no es la de la transgresión. Transgredir sería preguntarse: Qué puedo hacer para llamar la atención? Pero no se trata de eso. Se trata de algo de otra índole, para lo que deberíamos encontrar una explicación. A pesar de que la idea de transgresión también podría estar relacionada a esto, creo que cuando las cosas son hechas de este modo, no son porque estamos contra algo, sino mejor, que las hacemos por amor". (Gainza:2009)

g) Constancia de América Latina en su carta de vida, desde las propias personas, desde la música y cada uno de los lenguajes artísticos, desde el pensamiento propio.

PEPA VIVANCO, también Argentina, es otra de las educadoras e ideólogas latinoamericanas contemporáneas. Discípula de Violeta de Gainza, ella misma indica que muchas de las realizaciones que logra, provienen de un deseo sincero de cambio, surgido de la experimentación, del cuestionamiento constante y del impulso que le han dado la formación e ideas de Violeta.

Ideas que comparte con Violeta y que ha desarrollado fuertemente en su labor son:

a) Valorización de la música como experiencia igualitaria en una sociedad excluyente:

"La discriminación económica se traduce y expresa en una discriminación mucho más radical, destructiva; es la discriminación de humanidad, de la dignidad. Provenientes de familias extraordinariamente pobres, los músicos que "no eran nadie", lograban convertirse en "alguien", transformarse en "gente" a través de una experiencia de aprendizaje (ciertamente nada metódico o convencional, sino exigida y al mismo tiempo, favorecida por la urgencia y la necesidad práctica del encuentro con otros…" (Vivanco: 2009)

b) Necesidad de liberación de los conceptos mercadológicos y empresariales que se han adueñado de la educación

"En esa época, el mundo estaba convencido de que la educación debía estar al servicio de la construcción del libre mercado, de la competitividad y del rendimiento. Hablar de otras formas de educación, tener otras ideas, hacía parecer que estuviéramos en la prehistoria o que estábamos locos… Cuando realizo un curso para docentes y compruebo que están echando todo a perder, les digo que es posible aprender de otra manera, pero parece que no creyeran." (Vivanco:2009)

c) Música como acción "reparadora"

"Aquí la propuesta no es la desigualdad de las personas, sino su igualdad; no en tratar la ignorancia del alumno, o señalar su saber; no ver su impotencia, sino sus posibilidades, una posibilidad que se actualiza, por su propia voluntad a partir de las exigencias de su propia situación. … Claro que todo esto son "lados" por la realidad, por la simple razón de que existen lados o lecturas de la realidad, que buscan mantener lo deshumanizante e indigno, y no que se sustenten y promuevan apuestas por la transformación y la justicia". (Vivanco: 2009)

Añado al tablero un tema que personalmente siempre me ha preocupado: la identidad, asumida como una construcción diversa, no única, que sea incluyente y representativa de la pluralidad de nuestro continente

americano. Ese componente complejo que nos levanta frente al enemigo, que nos hace sufrir día a día, que nos da cuerpo, cara y música, y que suele ser vejado, ultrajado y estereotipado desde la música , desde los medios de comunicación y desde el sistema educativo muchas veces también.

Podemos pensar que coexisten en el tiempo y el espacio de nuestra América Latina acciones pedagógicas de los distintos tipos que hemos mencionado. No se trata de "categorizar" a nadie, de fijar etiquetas. También se dan intersecciones, o entradas y salidas de un ámbito al otro, que beneficiosamente se extienden sobre las posibilidades que tenemos de incidir en la transformación de nuestra América, a partir de nuestro propio entorno cercano.

El rol del educador es innegable, ya que tenemos en nuestras manos a estudiantes, audiencias, públicos, congéneres, prójimos, conciudadanos y comunidades que están a nuestro lado y con nosotros.

Estamos en un momento lleno de posibilidades de cambio, hay un mercado inmenso de Pedagogías. Desde hace ya mucho tiempo, nos mandan catálogos completos de modas pedagógicas, los cuales consumimos acríticamente, creyendo que al hacerlo "estamos al día" de la innovación. ¿Qué vendrá después de la Calidad Total, del Lenguaje Integrado, de la Transversalidad en Educación, del Iso 9000, de las Competencias, del Couching…?

¿Aparte de todo lo que compramos y consumimos, también somos un gigantesco mercado para el consumo de ideas pedagógicas, de textos escolares, de manuales operativos y de tantas cosas más? ¿Por qué no nos volvemos productores autónomos, consumidores del pensamiento local y exportadores de nuestras propias ideas?

Es nuestra conciencia, nuestro trabajo, nuestra dedicación.

Es el rumbo de nuestro país y de nuestro continente los que están en juego, en la formación y conciencia de nuevas generaciones. Y eso… ¡es invaluable!

Cierro con estas palabras:

La incidencia de la educación musical en la vida social actual es y puede ser mucho más grande de lo que se ha podido ver hasta el momento. Por eso creemos en ella, por eso estamos aquí. En este mundo post-moderno ya todo parece estar dicho. Hay mucho para ver, mucho para elegir. Pero hay que saber elegir.

¡Elija usted!

Referencias

batres, E. (2010): *Notas, sobre educación Musical. Avanti,* Guatemala

Cabrera, R. (2014): Indagar cuando la imagen arde. Conferencia. II Bienal de Arte y Educación. Uruguay.

Gainza, V. (2002): Conferencia inaugural XII Seminario Latinoamericano de Educación

Musical. Fladem. Argentina.

_____(2009): *En música in dependenci*a. Lumen, Argentina.

_____(2013): *El rescate de la pedagogía musical*. Lumen, Argentina.

_____(2014): *Entrevista*. Argentina.

Kumaravadivelu, I. (2012): La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. USA.

_____(2012): La palabra y el mundo. Entrevista por J.Sánchez. USA. E. BA3. M.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O CAMPO DO ENSINO/APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS - ANPAP.

Lucia Gouvêa Pimentel

ANPAP

A Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP, que teve sua primeira reunião para ser articulada em 1985, sua criação em 1987 e o primeiro Encontro em 1988, vem se atualizando continuamente, tanto em relação à sua abrangência territorial quanto às suas diretrizes.

Criada inicialmente para congregar pesquisadores em teoria e sobre a produção em Artes Plásticas, sua primeira sede foi em São Paulo, na Escola de Comunicações e Artes da USP. No entanto, já nasceu com a intenção de estender sua atuação para as diversas regiões do Brasil, ampliando e fortalecendo sobremaneira uma grande e complexa área.

De acordo com Zanini,

> A presença regular de pesquisas em arte na universidade, a partir das décadas de 1970 e 1980, foi a fonte do impulso de sua criação e de uma ação, como rezariam seus estatutos, no intento mais geral de "reunir e congregar pessoas físicas e jurídicas ligadas à pesquisa em artes plásticas no País".[1][1]

A primeira Diretoria da ANPAP – eleita para o biênio 1987-1988 - foi composta por Walter Zanini (Presidente), Daisy Peccinini (Secretária) e José Roberto Teixeira Leite (Tesoureiro). As primeiras ações foram as de institucionalizar e marcar um espaço no Departamento de Artes Plásticas da ECA/USP, onde os membros da Diretoria eram lotados. Isso posto, já se vislumbrava a ampliação do quadro associativo e a realização dos dois primeiros Encontros, ambos realizados no Campus da USP, em 1988 e 1989.

> Ambos os Encontros tiveram a participação de associados dos diversos comitês e de pesquisadores em geral. As comunicações desses dois primeiros Encontros foram editadas como "Cadernos da ANPAP" em janeiro e fevereiro de 1991, juntamente com o terceiro número, de março de 1991, pela segunda diretoria da ANPAP.[2]

Em seu texto, Zanini declara a importância da participação de Silvio Zamboni na criação da ANPAP, uma vez que ele

> Zamboni se convencera, na experiência vivida na instituição e em seus contatos externos, de um estado frágil de organização da comunidade artística e imaginava-a, em suas considerações práticas, com melhores condições para enfrentar uma realidade dura e crua em que pesam decisivamente os apegos corporativos - o que ele conhecia bem de perto - e que não se distraem, como também se observa na própria universidade.[3]

Composta atualmente por cinco Comitês (História, Teoria e Crítica de Arte; Educação em Artes Visuais; Poéticas Artísticas; Patrimônio, Conservação e Restauro; Curadoria), o Comitê de Educação em Artes Visuais tem sido bastante atuante e tem o reconhecimento de que as pesquisas nesse campo artístico são importantes para os propósitos da Associação.

Atualmente, a ANPAP possui 242 associados e realiza desde 1988, anualmente, encontros nacionais abertos à participação de pesquisadores do campo das artes visuais, tanto daqueles que pesquisam processos artísticos, quanto dos que se dedicam a investigar narrativas e procedimentos que dialogam com a arte,

1. Zanini, 2008.
2. Idem, ibidem.
3. Idem, ibidem.

como as narrativas históricas, teóricas e críticas, além daqueles referentes aos processos curatoriais, pedagógicos, museológicos, de conservação e patrimônio. O boletim eletrônico *ANPAP Informa* tem cumprido um papel fundamental na disseminação de informações sobre a Associação e sobre projetos e eventos relacionados com pesquisa em Arte.

Encontros ANPAP

Entre as indicações para a configuração dos Encontros, a escolha de um tema que pudesse ser amplo e, ao mesmo tempo, instigante tem desafiado quem se responsabiliza pela organização do evento. Vou me ater aos Encontros de 2013 e 2014, que foi o biênio em que estive na Vice-Presidência da ANPAP e, portanto, mais envolvida em sua organização.

O 22º Encontro Nacional da ANPAP, realizado em Belém – PA em 2013, foi coordenado pelo Presidente da ANPAP biênio 2013-2014, Afonso Medeiros, e teve como tema *Ecossistemas Estéticos*. Foi a primeira vez que a ANPAP realizou um Encontro Nacional na região Norte do Brasil, na Amazônia. Esse fato foi considerado um "sintoma" do paradoxo entre ser ela um inferno, por seu clima quente e úmido e a dificuldade de acesso, e um paraíso, por ser uma espécie de sacrário da natureza que deve ser preservado a qualquer custo. Ao mesmo tempo que esse é um paradoxo, pode-se dizer que os opostos colocados não se excluem, mas convivem e, por vezes, se imbricam. Se há alguma possibilidade de haver um *paradoxo harmonioso*, esse é um deles.

Pode-se pensar esse imbricamento nas relações artista/professor/pesquisador, onde cada segmento tem momentos próprios, mas é o imbricamento que lhe dá qualidade e identidade.

O tema *Ecossistemas Estéticos*

> partiu da premissa que há interdependências e intervenções mútuas entre as artes e os demais universos da cultura humana e que podem ser pensadas através de concepções como prevaricação, contaminação, adaptabilidade, sobrevivência, parasitismo, sustentabilidade, afinidade, canibalismo, relação, mestiçagem, sincretismo, barganha, enfrentamento, permeabilidade, remanejamento e reprodutibilidade, dentre outras. Essas concepções podem ser enfeixadas e (re)significadas no conceito de *ecossistema*, visto que este subentende o caráter de interdependência dos organismos vivos que fazem parte de um dado universo, quebrando com a noção mecanicista de sujeito e objeto, na medida em que as relações são sempre entre agentes, isto é, interagentes em prol da (sobre)vivência de cada um e do equilíbrio, mesmo que precário, do todo.[4]

Na atualidade, a ambiência é expandida, diversa e parece ser ilimitada. Na relação de interdependência de um ponto de intervenção com outro, em um ecossistema, são muitas as possibilidades de recorrência às mais diversas áreas e conceitos, mesmo as que possam estar aparentemente desconexos com nosso campo.

Assim,

> as concepções de prevaricação, contaminação, adaptabilidade, sobrevivência, parasitismo, sustentabilidade, afinidade, canibalismo, relação, mestiçagem, sincretismo, barganha, enfrentamento, permeabilidade, remanejamento e reprodutibilidade, dentre outras [...] podem ser enfeixadas e ressignificadas no conceito de *ecossistema*, visto que este subentende o caráter de interdependência dos organismos vivos que fazem parte de um dado universo, revendo a noção mecanicista de sujeito e objeto na medida em que as relações são sempre entre agentes, isto é, interagentes em prol da (sobre)vivência de cada um e do equilíbrio do todo, mesmo que precário e em constante construção.[5]

Considerando-se que as artes visuais são organismos vivos, em constante mutação, toda e qualquer mudança ocasiona deslocamentos e redimensionamentos em todo o campo cultural, em toda a ambiência estética por onde a arte transita. Nesse campo ampliado, arte e não-arte se encontram, se permeiam, se rejeitam e se interconectam pelo viés estético.

É importante não considerar o ecossistema estético apenas como contexto, mas deixar claro que a interdependência é inerente ao ecossistema. Isso desloca a ideia de que há influências lineares do ecossistema

4. Medeiros; Pimentel, 2013.

5. Idem, ibidem.

estético para a arte, para a ideia de que o próprio ecossistema estético depende do comportamento da arte para sobreviver.

> Que reflexões são pertinentes ao sistema artístico-estético diante do sistema industrial-tecnológico? Entre a sociedade do conhecimento, a sociedade do consumo e a sociedade do espetáculo, onde e de que forma se situam os ecossistemas poéticos? Quais os modos de instituição, existência e sobrevivência dos circuitos (institucionalizados ou não) das artes? Que tipo de coisa eles alimentam e por que tipo de coisa são sustentados? Nas múltiplas e diversas relações que as artes visuais mantêm com outros saberes e fazeres, o que elas ganham? O que elas perdem? O que elas acrescentam? O que elas subtraem?[6]

Ao pensar como um dos pontos do ecossistema estético o lugar da instituição escolar, seria importante pensá-la também como possibilidade de alimento e de devolução de novos conceitos e procedimentos que realimentassem quem dela usufrui.

Como registrado nos Anais ANPAP 2013,

> Ecossistemas são produtos de uma longa, lenta, laboriosa e delicada maturação que nunca está finalizada. *Ecossistemas estéticos* podem ser pensados como processos; dinâmicas; mobilidades; equilíbrios precários; organicidades tênues; inteligências em constante estado de adaptabilidade; conluios do aleatório com o intencional; demo/grafias artístico-estéticas; ecoestéticas.[7]

O tema *Ecossistemas estéticos* foi uma provocação que levou muitos dos pesquisadores a (re)pensar as relações da arte em toda sua complexidade. Não que se tenha chegado a um ponto comum, mas foi propiciado um espaço de desafio a novas configurações de pesquisas.

No 23º Encontro Nacional da ANPAP realizado em Belo Horizonte – MG teve como tema Ecossistemas Artísticos. O foco caminhou, então, para "a tessitura intrínseca da arte, suas dependências e interferências internas, seus acomodamentos e incomodamentos, suas interdependências e antropofagias."[8] Novamente não se delineava um conceito, mas um "imbricamento de conceitos fluidos em rede, nômades e em fluxo"[9]. Também pensados como processos, o tema Ecossistemas artísticos possibilitou um olhar mais adentrado para o próprio sistema da arte, enquanto implicação relacional dos campos desse ecossistema com o pensamento artístico em artes visuais.

Considerou-se que a herança genética das artes visuais tem raízes e pousos no ecossistema estético, que precisavam ser melhor explorados enquanto campos nômades da arte, mas com o olhar voltado mais especificamente para as artes visuais.

A ambiência estética do mundo contemporâneo se apresenta fluida em seu delineamento. Não se pretende abarcar todo o campo, ou fixar pontos de ancoragem, mas sim propiciar contaminações das artes visuais nessa ambiência. Tal como a arte, a teoria está em processo. As relações de interdependência se avolumam e diversificam e os estudos e pesquisas são cada vez mais necessários.

A ANPAP e a Educação Básica

Em que medida a ANPAP contribui ou pode contribuir para as políticas públicas no campo do Ensino/Aprendizagem das Artes Visuais na Educação Básica? Em suas ações básicas de congregar e disseminar as pesquisas que estão sendo realizadas no Brasil sobre esse tema, através da realização de Encontros e da proposição de temas que desafiem novas pesquisas. Em sua inserção nos Programas de Pós-Graduação, uma vez que a maioria dessas pesquisas se dá nesse espaço. Na visibilidade dada às agências de fomento, que recebem grande demanda de auxílio para o comparecimento aos Encontros e que registram em seus documentos a importância do evento e de seus Anais. Na integração de seus associados com outras associações, como a FAEB e o CBHA, promovendo as conversas tão necessárias à ampliação dos campos de conhecimento envolvidos.

6. Idem, ibidem.
7. Idem, ibidem.
8. Idem, ibidem.
9. Idem, ibidem.

Na atuação de seus representantes que se posicionam frente às demandas de ação, apoiando grupos que batalham pelas mesmas causas ou causas afins.

Fazer pesquisa, muitas vezes, é um ato de solidão. Compartilhá-la, sempre, é um ato de cumplicidade e desafio. Cumplicidade porque se considera que o outro merece nossa atenção ao endereçar nossas descobertas. Desafio porque não fazemos pesquisa para merecer aplausos, mas para sermos contestados e incentivados a irmos mais além, a vislumbrarmos novas possibilidades, a quebrarmos as barreiras de nossas certezas e irmos a fundo em nossas dúvidas. Já foram quebradas várias barreiras com a divulgação das pesquisas realizadas. Uma delas é o reconhecimento de que Arte é uma área de conhecimento. Aqui vale ressaltar que na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES a denominação da área é *Artes/Música*, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq é *Linguística, Letras e Artes*, e na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC é *Linguagens e suas Tecnologias*.

No nível da Educação Básica, no entanto, muito há que se trabalhar para que esse reconhecimento seja pleno. Sendo a escola o local social de construção de conhecimentos, qualquer componente curricular deve merecer esse reconhecimento, uma vez que não haveria lógica ter espaços escolares para outros fins que não o de contribuir para a construção de conhecimentos nas diversas áreas do saber.

Esse reconhecimento passa pela aceitação de que, sendo área de conhecimento, arte é passível de ensinamento, aprendizagem e avaliação. Isto, por vezes, encontra barreira entre os próprios professores que, por não terem tido ensinamentos/aprendizagens significativas em Arte em sua vida escolar, não conseguem entender o alcance dessa premissa.

A volta das apresentações das pesquisas de Iniciação Científica nos encontros da ANPAP, em 2013, demonstra o reconhecimento pela importância dos diversos níveis de pesquisa, ampliando o campo de possibilidades de participação de alunos da Graduação – muitos de Licenciatura – no evento. Sabe-se que a participação é mais que colocar a público a pesquisa, as práticas, metodologias e estudos; participar é fazer parte da ambiência cultural, estética e artística que envolve o Encontro.

Estamos na metade da segunda década do século XXI. Já não nos satisfazem antigos modelos fixos e diretivas unívocas. Mas, o que mesmo foi construído de inédito? Em nossa caminhada enquanto Faebianos e Anpapianos, certamente demos contribuições palpáveis e possíveis ao ecossistema artístico no qual estamos imersos, principalmente em relação ao ensino/aprendizagem de Arte. Cada um de nós à sua maneira e de acordo com suas convicções. Ao nos reconhecermos enquanto interferentes - alimentadores e alimentados – e compartilhadores de um mesmo ecossistema, teremos força para pensar arte e viver arte, de modo a fazer da escola uma ambiência mais propícia para a Arte.

É nosso mister fazer das aulas e demais atividades uma ambiência intelectual imaginativa, metafórica, estética e ilimitada, ou seja, uma ambiência artística que contribua efetivamente para vivências e aprendizados em Arte.

Inserções oficiais

O Ministério da Educação lançou o Programa Nacional do Livro Didático 2015 – Ensino Médio, com a inclusão, pela primeira vez, de livros de Arte. Considera-se que essa inclusão é importante, na medida em que se reconhece oficialmente que o componente curricular Arte é detentor de conhecimentos específicos aos quais os alunos devem ter acesso e, ao mesmo tempo, vislumbra-se a possibilidade de que o mercado editorial de livros didáticos para Arte venha a melhorar sua qualidade, pois o que está hoje à disposição no mercado, com raras exceções, é deixa muito a desejar, tanto em conteúdo quanto em forma.

Sabendo-se que a grande maioria dos professores que estão dando aulas de Arte não tem formação específica, espera-se, também, que bons livros possam ajudá-los em seu estudo e na preparação de aulas.

O Plano Nacional de Cultura, em sua meta 13, visa a que 20 mil professores de Arte do Ensino Médio de escolas públicas tenham formação continuada.[10]

10. http://pnc.culturadigital.br/metas/20-mil-professores-de-arte-de-escolas-publicas-com-formacao-continuada/

O Ministério da Cultura lançou, ainda, os programas Mais Cultura nas Escolas[11] e Cultura Educa[12]. Há que se discutir não a importância desses programas – que certamente são de grande importância - mas que impacto esses programas terão na aprendizagem de Arte no âmbito das escolas.

Referências

ANDRADE, Mário; BANDEIRA, Manuel. **Correspondência.** São Paulo: Edusp; IEB, 2000. DELEUZE, Gilles; GUATTARI,

Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DOMENÈCH, Josep M. Catalá. **A forma do real:** introdução aos estudos visuais. São Paulo: Summus, 2011.

DEOUD, Fernando. **Arte: Ambiência Estética, Imaginativa e Metafórica.** 2005. 82f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MEDEIROS, Afonso; PIMENTEL, Lucia. Ecossistemas Artísticos. In: **Anais do 23º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Belo Horizonte: ANPAP/PPGARTES/EBA/UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2014/ANAIS/ANAIS.html#> Acesso em: 25/10/2014.

MEDEIROS, Afonso; PIMENTEL, Lucia. Ecossistemas Estéticos. In: **Anais do 22º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Belém: ANPAP/PPGARTES/ICA/UFPA, 2013. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/ANAIS.html> Acesso em 25/10/2014.

ZANINI, Walter. **Elementos sobre a pesquisa em Artes Plásticas no Brasil e ANPAP**. 2008. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/textosex.html> Acesso em 25/10/2014.

11. http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas

12. http://culturaeduca.cc/

FAEB e Políticas Públicas para a formação de Professores das Artes e atuação na Educação Básica: organização, conquistas e avanços dos arte/educadores do Brasil

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), nº 9394, promulgada em dezembro de 1996, a Arte passa a ser considerada como área de conhecimento, sendo necessário que se considerem aspectos formativos como conhecer, apresentar, interpretar, executar, simbolizar e metaforizar, em um contexto de apreciação e valorização, possibilitando ao(a) estudante a construção de conhecimentos que interajam com sua emoção, por meio do pensar, do apreciar e do fazer Arte (Proposta Curricular – Arte/SEEMG, 2005).

A passagem de atividade artística (LDBEN 5692/71) para área do conhecimento (LDBEN 9394/96) é, sem dúvida, um avanço e reconhecimento da importância da Arte como dimensão formadora do sujeito.

Na educação escolar, as áreas de conhecimento da Arte compõe-se, originalmente, de quatro grandes campos: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. As Artes Visuais que educa o olhar para as visualidades; A Dança que aborda as questões da consciência da corporalidade estética; A Música que engloba a educação musical, um ouvir crítico para as musicalidades; o Teatro, o qual levanta questões do jogo teatral, que se inicia desde quando nascemos até o final de nossas vidas.

Ao reconhecer a importância da Arte como dimensão formadora do sujeito, é necessário compreender estes campos de conhecimentos em seus diversos aspectos: contexto social, político e cultural, ampliando assim o debate e a reflexão na formação do sujeito, autor(a) da sua própria história e conhecedor(a) também da história acumulada pela humanidade. E são os educadores em suas formações nas universidades brasileiras que adquirem esses conhecimentos em seus cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e/ou Teatro.

Essas áreas de conhecimento abrem espaços para que os(as) estudantes explorem universos, desenvolvam processos de criação e intervenção no mundo, ampliando os conhecimentos sobre seu corpo, imaginação e capacidade de expressão. Ao experimentar trabalhos estéticos, seja na sua elaboração, na fruição ou na contextualização, os(as) estudantes ampliam o raio de ação das conexões que consegue estabelecer com o mundo que os(as) envolve. Neste sentido, a experiência em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, possibilita outras formas de vivenciar fenômenos que constituem o cotidiano da vida, parte fundamental do desenvolvimento do ser.

Ao pensar as propostas curriculares para os ensinos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro para, dois fatores precisaram ser levados em consideração, inicialmente: o fato de que um currículo é uma construção coletiva dos atores e gestores do processo educacional; e o fato de que essa proposta deve estar intrinsecamente imbricada com as culturas locais das regiões do estado, respeitando a arte e esperiências estéticas da comunidade local onde a escola está inserida. E com isso não podemos

esquecer a LEI DE DIRETRIZES E BASES, na qual desde 1996 cosidera a obrigatoriedade do ensino da ARTE (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Sabendo-se que para cada ensinar em cada uma dessas áreas de conhecimento deve ter um(a) professor(a) com formação específica ´para cada uma delas.

Vale destacar que situar-se no mundo é também pensar as diferenças, em toda sua amplitude, abarcando as interrelações humanas, seja no campo do respeito e do reconhecimento, seja no campo da apropriação das diferenças. Nos campos das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro é necessário conhecer, reconhecer e apropriar-se das culturas tradicionais, como a indígena e a afrobrasileira, em aspectos das manifestações artísticas e estéticas. Essas manifestações podem ser pensadas em rede, estabelecendo parcerias com as comunidades quilombolas e indígenas, utilizando as leis que garantem a obrigatoriedade do ensino/aprendizagem dessas culturas, aprofundando nos estudos e pesquisas sobre essas temáticas.

Para obtermos um ensino de qualidade, precisamos criar um ciclo de formação: o professor que é formado na universidade vai para a escola de Educação Básica; ao mesmo em que os estudantes são formados desde a Educação infantil no conhecimento básico nas áreas das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, formação em leitura de mundo através da arte assim como se tem a aprendizagem básica nos campos da matemática, da leitura e da escrita. Quando esse(a) estudante seleciona sua profissão e vai à universidade, deve

ler, escrever, conhece as operações fundamentais da matemática, da quimica, da física, conhece a história geral. nacional e regional, também estuda a geografia e as ciências. POR QUE ENTÃO OMITIRMOS O CANHECIMENTO DAS ARTES PARA TODA A SOCIEDADE BRASILEIRA?

Conhecer a herança cultural visual estética e artística que nos é legada a cada momento há muitos séculos e fazer dela algo em nós e não somente para nós, exige preparo e estudos constantes. Exige formação, conectando os diferentes fenômenos, percepções e conhecimentos.

Para isso, devemos conhecer a realidade da educação de cada um local de onde nos originamos, com isso pensarmos um quadro de professores(as) que dêem conta de uma educação de qualidade. Devemos fazer concurso para mais professores de Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro e formarmos os professores que estão em sala de aula e querem continuar ministrando as aulas de artes, mesmo não tendo essa formação. Precisamos unir as Secretarias municipais, estaduais e Universidades para planejar uma formação em Artes para todos de qualidade, dando acesso a esses conhecimentos a todos os(as) estudantes do estado.

Se esperamos ter uma sociedade contemporânea crítica e que discuta as questões culturais com apropriação, temos que inserir em cada escola desse País, professores de Artes Visuais, Dança. Música e Teatro, pois são fundamentais para a formação do sujeito crítico e conhecedor de sua cultura, de seu povo e de outras culturas, na formação de uma sociedade rica em conhecimento e educação que se coloque em pé de igualdade a qualquer outra sociedade do mundo.

É importante salientar que o ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro são imprescidíveis para o desenvolvimento integral dos estudantes dos diversos níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio, técnico e tecnológico, da Educação Básica, buscando abarcar inúmeras possibilidades de criação e fruição artísticas frente às tecnologias disponíveis no mundo contemporâneo.

POR QUE EDUCADORES DE ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA, TEATRO COM FORMAÇÃO ESPECÍFICA NESSAS ÁREAS DE CONHECIMENTO?

Os conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, apesar de serem específicos se complementam e dão uma visão complexa do mundo, usando aqui a terminologia de Edgar Morin. É de extrema importância ensinar como esses conhecimentos se manifestam no contexto local, regional, nacional e internacional. Conhecer os artistas próximos de sua escola ao mesmo tempo em que se aprende os clássicos da hitória da arte, além de se fazer, na escola, leitura de imagens das mídias e propagandas, levando os(as) estudantes a serem sujeitos que sabem selecionar e eleger as imagens e produtos que fazem parte de seu cotidiano.

Para que isso aconteça é imprescindível que tenhamos educadores com formação sólica nas nos campos de conhecimento: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro em todas as escolas do Brasil, do Oiapoque ao Chuí, nas quais os(as) estudantes tenham acesso ao conhecimento das artes.

Levando em consideração que é necessário, ao se pensar a proposta curricular em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro é necessário pensar a formação continuada dos(as) professores(as) e a construção de novos espaços físicos para o ensino e prática desses conhecimentos. Portanto, é fundamental que o número de aulas semanais e os espaços físicos sejam adequados aos objetivos que se pretende alcançar, fazendo com que as expectativas de aprendizagem se tornem efetivamente saberes construídos significativamente em Arte.

Outro aspecto fundamental para efetivar a vivência do conhecimento em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro é a intencionalidade. Esta intenção está relacionada à estruturação de uma experiência artística. A experiência em Arte percebida pelas operações artísticas nesses diferentes campos se caracteriza por ser feita de ações, percepções, expressões, experiências internas e sensações individuais com a matéria artística, seja ela visual, tátil, gestual, sonora etc. É a transformação de determinados

objetos/formas/sentidos em outros, possibilitando uma vivência poética que amplia a imaginação.

Para os(as) estudantes, o processo de transformação proposto pela Arte é de grande importância, pois permite que potenciais cognitivos imagéticos sejam alcançados, enquanto sua própria subjetividade – como os processos de reconhecimento de sua identidade, personalidade e socialização – se elabora. As combinações sensoriais e corporais que se materializam em imagens/gestos/movimento/sons estabelecem novas formas de experimentação de sua imaginação e subjetividade. Mas, para que essa operação se concretize, é necessário que o sujeito se torne consciente de suas vivências ao fruir, contextualizar e fazer Artes Visuais, Dança, Música e

Teatro, campos específicos de conhecimento, só podem concretizar essas ações por meio de ações orientadas por professores(as) que assumam o compromisso de formação de sujeitos mais humanos e reconhecedores(as) de que esta formação também contempla os campos das artes.

A FAEB elaborou e discutiu o PL 7.032/10, que altera a Lei 9.394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como componentes obrigatórios - as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro – ratificando o que nos dizem os PCNs, assim manifestado,

> ***Art. 26.*** *Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.*
>
> § 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)

Em função dos termos existentes no Projeto de Lei do Senado nº 337/2006- Ementa: altera o § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394/96, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir no ensino de Artes a obrigatoriedade da Música, das Artes Plásticas e das Artes Cênicas - A Federação de Arte/Educadores do Brasil encaminhou Ofício nº 010/ de 15 de maio de 2012 para o Excelentíssimo Deputado Raul Henry, solicitando ajustes na redação do Substitutivo ao Projeto de Lei nº7.032, de 2010, aprovada na Comissão da Constituinte, da Justiça e Cidadania (CCJC), fase de tramitação. Na ocasião esclareceu que a necessidade de substituir o termo arte do substitutivo era necessário para dirimir as dúvidas ainda existentes. Assim, propôs que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro seriam mais apropriados na redação do Substitutivo.

PARA QUE O ENSINO DAS ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA E TEATRO?

Partindo do pressuposto de que a Arte é uma área com conteúdos próprios a serem aprendidos para a construção do conhecimento, é necessário que se tenha objetivos, metodologias, e intencionalidades bem definidas, para que o educando consiga compreender a sequência e a lógica daquilo que está construindo. Nessa perspectiva, as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são campos de conhecimento a serem apreendidos e desenvolvidos processualmente, é própria de cada ser humano, e não é um dom de alguns poucos privilegiados.

Portanto precisa de profissionais que tenham formação adequada a cada campo para que todo o povo brasileiro tenha acesso.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), nº 9394, promulgada em dezembro de 1996, a Arte passa a ser considerada como área de conhecimento, sendo necessário que se considerem aspectos formativos como conhecer, apresentar, interpretar, executar, simbolizar e metaforizar, em um contexto de apreciação e valorização, possibilitando ao educando a construção de conhecimentos que interajam com sua emoção, por meio do pensar, do apreciar e do fazer Arte (Proposta Curricular - Arte/SEEMG, 2005).

A passagem de atividade artística (LDBEN 5692/71) para área do conhecimento (LDBEN 9394/96) é, sem dúvida, um avanço e o reconhecimento da importância da Arte como dimensão formadora do sujeito. O que se pretende com a Arte no ensino, hoje, é compreendê-la em seus diversos aspectos: contexto social, político e cultural, ampliando assim o debate e a reflexão na formação do sujeito, autor da sua própria história e conhecedor também da história acumulada pela humanidade. E são os educadores em suas formações nas universidades brasileiras que adquirem esses conhecimentos em seus cursos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Arte é a área de conhecimento que abre espaço para que os educandos explorem universos, desenvolvam processos de criação e intervenção no mundo, ampliando os conhecimentos sobre seu corpo, imaginação e capacidade de expressão. Ao experimentar trabalhos estéticos, seja na sua elaboração, na fruição ou na contextualização, o educando amplia o raio de ação das conexões que consegue estabelecer com o mundo que o envolve. Neste sentido, a experiência em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, possibilita outras formas de vivenciar fenômenos que constituem o cotidiano da vida, parte fundamental do desenvolvimento do ser.

Ao pensar uma proposta curricular para o ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro para o Brasil, dois fatores precisam ser levados em conta, inicialmente: o fato de que um currículo é uma construção coletiva dos atores e gestores do processo educacional e o fato de que essa proposta deve estar intrinsecamente imbricada com as culturas locais das diversas regiões do país. E com isso não podemos esquecer a LEI DE DIRETRIZES E BASES, na qual desde 1996 considera a obrigatoriedade do ensino da ARTE (Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música) considerando os PCN acredito que os termos acima não se coadunam. Era educação artística assim como eram denominadas na época, agora com a criação dos cursos superiores de Ensino de Dança, queremos trocar esse termo para ficar coerente com a formação desses profissionais.

Vale destacar que situar-se no mundo é também pensar as diferenças, em toda sua amplitude, abarcando as inter-relações humanas, seja no campo do respeito e do reconhecimento, seja no campo da apropriação das diferenças. Um exemplo nos campos das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro é conhecer, reconhecer e apropriar-se das culturas tradicionais, como a indígena e a afrobrasileira, em aspectos das manifestações artísticas e estéticas. Essas manifestações podem ser pensadas em rede, estabelecendo parcerias com as comunidades quilombolas e indígenas, utilizando as leis que garantem a obrigatoriedade do ensino/aprendizagem dessas culturas, aprofundando nos estudos e pesquisas sobre essas temáticas.

Pensar o ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro é pensar os processos culturais de seus sujeitos, em suas múltiplas formas de expressão. Dessa forma, esses **quatro campos de conhecimento** são elementos fundamentais na formação humana. E a instituição escolar, com a função de sistematizar e construir o conhecimento, de contribuir para a formação e socialização do sujeito, torna-se privilegiada para propiciar momentos e movimentos do ensino/aprendizagem das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro. Mas, para isso, os gestores da educação precisam assumir essa responsabilidade, esse compromisso.

Na educação escolar, a área de conhecimento Arte compõe-se, originalmente, de quatro grandes campos: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. As Artes Visuais que educa o olhar para as visualidades; A Dança que aborda as questões da consciência da corporalidade estética; A Música que engloba a educação musical, um ouvir crítico para as musicalidades; o Teatro, o qual levanta questões do jogo teatral, que se inicia desde quando nascemos até o final de nossas vidas.

Se esperamos ter uma sociedade contemporânea crítica e que discuta as questões culturais e artísticas com apropriação, temos que inserir em cada escola desse país as artes visuais, a dança, a música e o teatro, pois são fundamentais para a formação do sujeito crítico e conhecedor de sua cultura, de seu povo e de outras culturas, na formação de uma sociedade rica em conhecimento e educação que se coloque em pé de igualdade a qualquer sociedade do mundo.

POR QUE A MUDANÇA DA LEI?

Conhecer a herança cultural artística que nos é legada a cada momento e desde há muitos séculos, e fazer dela algo em nós e não somente para nós, exige preparo e estudos constantes. Exige capacidade de conectar diferentes fenômenos, percepções e conhecimentos. Com a mudança que propomos aqui:

- SUBSTITUTIVO AO PROJETO DE LEI Nº 7.032, DE 2010
  (Apenso PL Nº4, DE 2011)

- Altera os §2º e §6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.
- Propomos substituir o termo **arte** do substitutivo em trâmite pela citação das quatro linguagens artísticas - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - em ordem alfabética e letra inicial maiúscula, objetivando dirimir as dúvidas mencionadas no nosso ofício.
- §2º As Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, especialmente em suas expressões regionais, são componentes curriculares obrigatórios em todos os anos, ciclos e etapas da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento artístico-estético e cultural dos alunos.

Propomos esta redação, consubstanciados nas considerações técnicas constantes do nosso ofício. Em decorrência disso consideramos que não há necessidade de inserir nenhuma das alíneas previstas anteriormente no substitutivo em trâmite. A título de esclarecimento, observamos que: a) Artes Cênicas é uma designação

desatualizada; b) Artes visuais contempla as subáreas audiovisual, cinema, fotografia, web-design e vídeo, além de outras que são historicamente reconhecidas sob essa rubrica

Considerando essas mudanças conseguiremos, em todo o país, um processo educacional em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, contribuições que consideram o passado e o presente, mas com vistas aos avanços possíveis na construção de novos conhecimentos e vivências de novos saberes, levando todos os educandos do Brasil a conhecerem a sua arte e, assim, a sua cultura e história.

Ressalte-se que, concomitantemente com essa construção, é preciso que estejam garantidas as condições para o ensino de qualidade, com professores especialistas em cada campo específico: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro; e ambientes onde sua prática possa ser exercida em toda sua potencialidade. É necessário que fique claro que o professor especialista ministrará aulas no seu campo específico, seja em artes visuais, dança, música ou teatro, e, para isso, é essencial que sejam contratados professores com formação especializada em cada uma dessas áreas de conhecimento.

É importante salientar que o ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro são fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes **dos diversos níveis de ensino**, buscando abarcar as inúmeras possibilidades de criação e fruição artísticas frente às tecnologias disponíveis no mundo contemporâneo.

Considerações finais

Nessa perspectiva, a abrangência da Arte ganha novos contornos. Elementos da vida cotidiana e dos meios de comunicação entram em cena como possibilidade de ampliação do campo conceitual da Arte. E, como diz Barbosa (1998), é preciso levar a Arte, que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado, a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria e elevando a qualidade de vida da população. Para tanto, é fundamental e imprescindível o compromisso dos gestores educacionais em garantir nas escolas brasileiras, em todos os anos escolares, a presença das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro para que nossos(as) estudantes tenham garantido em seus processos de formação o desenvolvimento dos pilares básicos da existência humana, dentre os quais a Arte se encontra para contribuir com o crescimento, desenvolvimento do país e o estabelecimento de redes de diálogo com outras culturas.

Referências

BARBOSA. A,M. **Tópicos utópicos.** Carte: Belo Horizonte,1998.

<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BCEB4D9D E-12A3-4E3D-8337-375BA21D6E94%7D_CBC%20Arte%20EF.pdf>Acesso em 13 jul.2014.

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em 13 jul.2014.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm> Acesso em 13 jul.2014.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso em 13 jul.2014.

<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=79662> Acesso em 13 jul.2014.

DUAS EXPOSIÇÕES INFANTIS

Ana Mae Barbosa

Em setembro de 2911 deparei- me com a notícia de que um pequeno Museu em Oakland California, o Museum of Children's Art (MOCHA) havia cancelado uma exposição de desenhos de crianças palestinas porque alguns desenhos mostravam tanques atirando em civis e soldados israelenses em atitudes agressivas.

A radicalização política está tão exacerbada que de repente desenhos de crianças podem ser considerados tão perigosos que são censurados. Já tinha me acostumado a voz do povo sugerir que desenho é para retardado, significação implícita quando alguém pergunta: Entendeu ou quer que desenhe? Com o meu otimismo passei a julgar esta pergunta positiva por demonstrar que o desenho é uma comunicação mais universal.

Nos inicios do modernismo o desenho infantil tinha um valor intrínseco celebrado, o valor da expressão livre de amarras sociais e de dogmas.

Exposições e coleções de arte infantil foram um argumento que ajudou a fazer o publico entender e aceitar a arte "espontaneamente" construída dos artistas expressionistas.

Portanto, exposições e coleções de Arte Infantil foram álibis para a aceitação do Expressionismo na Arte e da Pedagogia Centrada na Criança do modernismo.

Muito se tem dito que a exposição a Exposição de Desenhos de Escolares da Grã-Bretanha 1941/1942, que Herbert Read trouxe ao Brasil e esteve no Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte de 11 de outubro de 1941 a janeiro de 1942 foi inspiração para artistas como Augusto Rodrigues, Margaret Spencer, Alcides da Rocha Miranda, Clóvis Graciano e outros se entusiasmarem para criar a Escolinha de Arte do Brasil em 1948.

Também tenho lido a afirmação de que foi a primeira exposição internacional de desenhos infantis apresentada no Brasil. Isto é engano. Em 1928 em plena reforma da educação comandada por Fernando de Azevedo uma outra exposição de arte de criança entusiasmou o Rio de Janeiro, a de crianças japonesas. Mas, o texto de Herbert Read que acompanhou a exposição Vale a pena ser lido hoje.

As duas exposições geraram muitas notícias de jornal e a primeira um interessante artigo de Porciúncula Moraes[1], um artista, paisagista de qualidade, que está esquecido. Transcrevo em seguida parte do artigo e no final desta comunicação o texto de Herbert Read

> "A mensagem policroma das crianças da terra do Sol Nascente O "canon"universal das crianças e a sua tendência futurista Porciuncula Moraes
>
> (Para o Jornal)
>
> O desenho deve ser encarado como ponto de partida para todos os conhecimentos. É um sentimento inato nas crianças. Muitas vezes ainda não falam. Já tentam manchar sobre a mesa, com os próprios alimentos, formas curiosas do seu mundo. Ninguém contestará que as crianças antes da escrita deveriam aprender o desenho. Antes de estudar o idioma de um povo, estudar o idioma de todo o mundo.
>
> A criança logo que a luz a deslumbra começa a desenhar! Vai desenhando tudo na proporção do seu entendimento; homens, animais, casa, árvores, navios e o que mais conheça. Investida de um forte espírito de síntese e de coragem, desconhece as dificuldades objetivas. Uma das primeiras figuras desenhadas é a clássica estilização da figura humana em partes. Existe na arte das crianças uma certa lei natural, um "canon" podemos dizer, quanto a representação das formas mais comuns. Em milhares delas, as interpretações coincidem num mesmo sistema de estilização. A figura humana por exemplo, evolvendo da síntese dos palitos é assim representada: a cabeça por um círculo, o tronco por uma elipse, dois palitos para as pernas, com extremidades quadradas representando pés, ordinariamente em sentidos opostos, e dois para os braços com ramificações nos extremos para os dedos, isso em número indeterminado à vontade do artista... Alguns observando mais a anatomia partem as pernas e os braços atendendo as principais articulações. Outros, cogitando de detalhes, juntam dois pequenos círculos ou simplesmente pontos para os olhos, um traço vertical para o nariz e um horizontal para a boca. Ainda outros cogitam das orelhas, dos cabelos e dos dentes, dependendo essas diferenciações da idade, do adiantamento e principalmente - da tendência artística seguida. Quando executam composição onde haja superposição de planos, não admitem corpos opacos. Absolutamente. Numa figura de chapéu, a cabeça deve ser vista

em transparência: é lei inflexível. Essa força de intuição bem dirigida e aprimorada revela o que vemos na exposição de desenho e pintura das crianças japonesas atualmente franqueada ao público, na Escola Deodoro, junto ao Largo da Glória. É uma mostra de arte singularíssima, que deve ser visitada não só por todos os colegiais, como, também pelos educadores, artistas e demais pessoas de sensibilidade que desejem gozar de uma emoção estética ingênua, singela e sã. Há um sabor para cada cultura, um entusiasmo para cada entendimento.Vem correndo paralelamente àqueles arabescos ingênuos e infantis a força ancestral da cultura artística japonesa.

A sua influência se acentua em variadas escolas, Monet, o grande Monet, não foi indiferente aos mestres nipônicos, Hiroshige e Hokusai, quando pesquisava para o impressionismo a síntese e unidade ambiente.

A jovem exposição se pronuncia numa tendência geral para o decorativo. Uns preocupando força de síntese vão-se avizinhando da planimetria do cartaz, outros deslocando fortemente as massas ingressas pela seara de Cezanne: ainda outros pela riqueza de matrizes fragmentam as notas cromáticas, invadindo assim o divisionismo de Segantini (Giovanni **Segantini** 1858-1899) Há os expressionistas, que tratam com rigor exagerado a nota que deve caracterizar o motivo: na passagem de um trem o que toma mais importância é a cauda de fumo significando a velocidade, o dinamismo.

As leis cromáticas quanto as complementares são observadas em grande número de trabalhos com felicidade.

Além do mais, a exposição tem um aspecto muito variado, figuram trabalhos a óleo, aquarela, gouache, nankin, lápis em vários tons, xilogravuras e pintura de mosaicos. Sendo a graciosa mostra constituída de trabalhos colecionados em várias escolas do Japão, com exceção de poucas cópias de desenhos clássicos, todos denotam ser tomados do natural em notas alegres, vividas e sentidas.

Os trabalhos mais realizados, em perspectiva aérea e linear, abordando maiores dificuldades técnicas, não são nem por isso os mais interessantes: neles transparecem mais acentuados os conselhos dos mestres. O curioso, o original, é a criança já com algum conhecimento, debatendo-se com a Natureza na luta da interpretação.

Nas realizações preconcebidas, nas intenções sistematizadas, o novo, a arte, tem mais de três mil anos.

Aceitando que cada artista vê o mundo a seu modo, procurando portanto, formas estranhas, formas originais para expressar novas sensações, é levado assim a nos dar o novo verdadeiro, o novo legítimo, o novo atualíssimo que é o pessoal. Donde se conclui que a arte das crianças é nova, novíssima..."

O Jornal 24/06/1928.

Acompanhou a exposição uma carta das crianças japonesas divulgada em todos os jornais, como mensagem de paz e amizade, uma faceta de otimismo muito comum entre as duas grandes guerras, período de efervescência cultural no ocidente.

"Temos a honra de vos informar de que estes desenhos foram colecionados em todo o Japão, pelas agências da Companhia Manufaturada de "Calpis", com o auxílio da Associação Educadora de Arte Nova e que depois de emoldurados foram exibidos na grande Exposição Memorial no último verão.

Desejaríamos imensamente ter o feliz ensejo de ver os nossos desenhos e, por conseguinte, se quiserdes ter a bondade de nos remeter alguns exemplares, ficaremos satisfeitíssimos. No caso de concordardes conosco, fareis o obséquio de endereça-los à Embaixada Imperial do Japão, no Rio de Janeiro.Aceitá-los-emos com desvanecimento, enviando-os depois à Exposição Memorial, de onde faremos exibi-los nas principais escolas do país por meio da referida Companhia.

Aguardaremos com ansiedade notícias de haverem sido recebidos favoravelmente os nossos respeitosos cumprimentos e confiamos que dest'arte estabeleceremos relações de amizade.

Concluído, esperamos que a nova geração, em toda a parte onde reinar paz e bem-estar, fará o que estiver ao seu alcance para promover a amizade internacional.

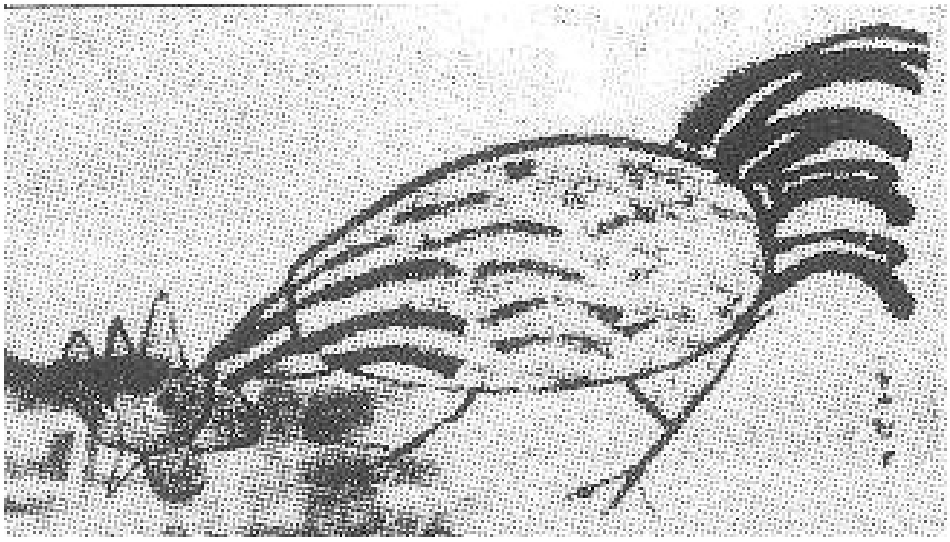
Acrescentaremos que por esta mensagem estamos empregando o nosso tempo em prol do bem da Humanidade e do fortalecimento da Paz Internacional.

Praza a Deus fazer desta mensagem uma benção!

Afetuosamente vos agradecem os vossos irmãozinhos dos País das Cerejeiras Floridas.

Tókio, Abril de 1928."

Jornal do Comércio - 13/06/1928



Ironias da História, mais ou menos dez anos depois o Japão entraria na segunda guerra mundial. Na verdade o intercambio dos desenhos era puro marketing de uma empresa, secundada por associações educacionais, uma prática usada pelo capitalismo também hoje que explora universidades públicas, sindicatos e associações de classe. A exposição produziu vários artigos comovidos e imagens no Jornal do Comercio, no O País e outros jornais que não reproduzo aqui por falta de espaço.

A última exposição modernista de arte infantil de grande sucesso no Brasil foi a organizada por José Alberto Nemer e apresentada em diversos Estados do Brasil. Considero-a modernista porque era baseada na relação entre desenhos e pinturas de crianças e obras de artistas. Como vimos no texto de 1928 aqui reproduzido este era o argumento daqueles que valorizavam a arte infantil naquele tempo: os trabalhos das crianças se assemelharem a obras dos artistas modernistas. Os artistas modernistas por seu lado valorizavam a arte infantil para mostrar que aquilo que criavam era genuíno e expressão autônoma do ser e do viver. Tive o prazer de apresentar a exposição de Nemer no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo em 1989, quando era diretora, durante o congresso sobre O ensino da Arte e sua História. Naquele momento de transição de valores e teorias, associamos uma estratégia modernista, a exposição de desenhos de crianças com uma estratégia pós-moderna no mundo da Arte/Educação, o congresso, que não começou no pós-modernismo, mas se multiplicou com ele e continua se multiplicando para além dele.

As exposições e as coleções de Arte Infantil organizadas a partir de 1890 foram para o ensino modernista de Arte o mesmo que os Congressos de Arte/Educação foram para o ensino pós-moderno de arte: um meio de convencer o publico e os professores da importância da Arte na Educação. Nas exposições modernistas se queria convencer da importância da expressão e nos congressos pós-modernistas da importância de ir além da expressão e encaminhar o ensino da Arte em direção a se entender a Arte como Cultura também e de se levar à leitura das imagens.

Se o modernismo apresentava ao público a Arte das Crianças, o pós-modernismo se voltou para a prática de apresentar Arte para crianças. No início os museus produziam para crianças exposições muito similares as exposições para adultos, a mesma limpeza do "cubo branco" apenas com mais ludicidade. Com a divulgação dos Estudos Culturais as exposições para crianças começaram a lançar mão de muitas variáveis para a contextualização, não apresentando só obra de arte mas também design, cartazes e outros elementos da cultura visual e material sem hierarquização. São essas exposições que classifico de Culturalistas.

Herbert Read já apontava para este culturalismo no seu texto para introdução ao catálogo da exposição inglesa de 41/42

> A natureza transicional de nosso tempo não se reflete tão claramente em nenhuma outra esfera de atividade quanto em educação. Nos últimos trinta ou quarenta anos as instituições educacionais foram reformadas, chegaram a tornar-se irreconhecíveis, não só devido ás noções variáveis dos fins da educação, como também por causa de nosso crescente conhecimento da base psicológica da pedagogia. Os princípios da educação se modificaram, não menos do que a metodologia de disciplinas determinadas.

E durante todo esse tempo, tem havido uma espécie de guerra civil entre esses assuntos, cada um deles clamando por uma situação que lhe é devida, num currículo já excessivo, é natural que o ensino da arte e sua situação no currículo também tenham participado da competição entre as di-versas matérias do programa. Se bem que a posição definitiva da arte, nos programas de ensino, seja uma questão ainda longe de solução, todavia foi-lhe reconhecido certo grau de importância especialmente nos estagio primários. Chegou-se a esse reconhecimento de valor, em consequência da reforma profunda e revolucionaria que se operou, na concepção do ensino da arte, tanto na Europa como na América. A história desse movimento recua há uns cinquenta anos atrás, quando apareceram Ebenezer Cooke e James Sully, pioneiros da reforma. Mas foi o professor Cizek de Viena, quem primeiro demostrou as vantagens estéticas e psicológicas de libertar o impulso criador que existe em todas as crianças. Coube-lhes, ainda, a tarefa difícil de reivindicar o valor estético dos desenhos produzidos nessas circunstâncias. Durante esse mesmo período de quarenta anos, ocorreu uma apreciação cada vez maior da arte primitiva, ao mesmo tempo ia surgindo um desenvolvimento inteiramente revolucionário na pintura moderna. Ambas as circunstâncias ajudaram a trazer a arte infantil para o critério geral da apreciação estética.

Tendo se iniciado num centro comum, é interessante observar como esse movimento se desenvolveu nos diversos países. E aqui, nesta exposição que mandamos da Inglaterra, está parcialmente mostrado o testemunho desse fato. Não chegaremos a avançar a pretender que andamos [*sic*] mais depressa que os outros povos. Começamos comparativamente atrasados e o movimento não teve o encorajamento e estimulo que lhe foram proporcionados noutros países, como por exemplo, nos Estados Unidos, onde há muito existem organizações como o Conselho Federado de Educação Ar-tística e a Sociedade Nacional para o Estudo da Educação. Mas, nos últimos anos nossas autoridades de ensino têm mostrado uma atitude mais avançada, especialmente em Londres, onde Miss Marion Richardson revolucionou os métodos de ensino da arte. Criou-se mais recentemente a Sociedade para Educação Artística que vai absorver a Associação dos Professores de Arte e a Nova Sociedade de Professores de Arte, assim como elementos de natureza menos especializada. E a Sociedade, esperamos conseguirá, não só assegurar o reconhecimento adequado que se deve ao ensino da arte, como também uma orientação da arte, orientação inteiramente nova, na vida e atividade da comunidade como um todo.

Já está evidenciado que, embora a arte infantil reflita as peculiaridades de ambientes de cada um, ainda assim não chega a assumir, em parte alguma do mundo, um caráter nacional. A criança exprime características universais da alma humana, ainda não estragada pelas convenções sociais e por preconceitos acadêmicos. Portanto, os visitantes que conhecem arte infantil de seus pais não encontrarão nestes desenhos de crianças inglesas qualquer nota de originalidade. Não é da natureza da criança ser original. O que faz é expressar diretamente sua individualidade, individualidade de uma criatura que vê e sente, não de alguém que pensa e inventa. A distinção é da maior importância e agora sabemos que o defeito dos velhos métodos de ensino estava precisamente em ignorar isso. Exigia-se da criança que usasse faculdades de observação e análise completamente estranhas ao estágio de desenvolvimento mental dos pré-adolescentes.

Os novos métodos, que lograram tanto êxito não excluem necessariamente a observação e o espirito analítico — há paisagens e estudos de flores, nesta exposição que revelam faculdades extraordinárias desse gênero — mas o objetivo desses métodos é conseguir, de qualquer maneira o prazer da criança, quando lhe dão um lápis ou pincel e lhe permitem plenamente que explore a seu modo a riquíssima combinação de cores e de tons. Só se consegue isso, deixando que a atividade se torne instintiva. Em outras palavras: cumpre deixar que a criança descubra seu próprio potencial artístico. A função principal do professor passa a ser sugerir. Antes de mais nada é preciso criar uma atmosfera que induza a criança a exteriorizar a fantasia rica e cheia de vida que está na sua mente. O primeiro aspecto positivo, resultante da criação dessa atmosfera, é a confiança que a criança toma em si mesma, mas há um aspecto negativo, ou melhor preventivo, que exige, de parte do professor, um cuidado e habilidades enormes. A criança é um animal imitativo e assimila com uma facilidade incrível, não só as idiossincrasias do professor, como artista, mas também os refinamentos e maneirismos de revistas, livros e filmes cinematográficos, de tão ampla difusão. É inteiramente impossível excluir por completo essas influências e talvez não seja de bom alvitre exclui-las. Mas o bom professor pode levar a criança ao reconhecimento, baseado em percepção e sensibilidade, do que é natural e espontâneo, no trabalho da própria criança. Neste ponto, convém citar trecho de uma carta de uma professora, as cujas orientações são devidos muitos dos trabalhos mais notáveis desta exposição — Miss Sullivan da Escola secundária de Warrington:

> Para contrabalançar as influências de preciosismo e uniformidade que derivam da vida em uma cidade industrial, procuramos dar a nossos alunos compensações por meio de experiências visuais e emocionais. Achamos que o melhor meio, aliás o único exequível, consiste em coloca-los numa atmosfera, onde a faculdade criadora dos alunos pode ser preservada e, se necessário — como é habitualmente o caso de alunos de escolas secundárias — re-descobertas. Tal atmosfera não é artificial e é em grande parte criada pelos próprios alunos.
>
> Acredito firmemente que a essa atmosfera propícia se deve o tipo específico de trabalho produzido. Todas as pinturas e desenhos tem alguma coisa de fantasia, ás vezes parecem material pictórico de sonho. Não é que estejam vivendo uma experiência irreal. Acontece que uma parte da personalidade de nossos alunos, a qual não recebe estímulos de sobrevivência nos programas acadêmicos, tem oportunidade de reviver [...].
>
> O ponto a considerar é que a atmosfera necessária para a atividade criativa feliz é criada em grande parte pelos próprios alunos. Na verdade, os próprios alunos podem ser os melhores críticos de si mesmos. Em duas das escolas, representadas na exposição Hall School, de Weybridge, e Sir John William Perkins School, de Chertsey chegou-se á instituição de um excelente sistema de crítica coletiva, orientada pelo professor. Essa crítica de grupo, longe de trazer sentimentos de falso orgulho, tem como primeiro resultado retirar dos trabalhos escolares qualquer vestígio de refinamento ou preciosismo, dando-lhes uma qualidade a que se pode chamar de realismo social: os temas escolhidos pelas crianças tendem, não para fantasias individuais, mas para incidentes dramáticos, tocados de um grande apelo coletivo.
>
> Todos os tipos de escolas, das famosas instituições como Eton e Chaterhouse às escolas elementares do East End de Londres, todas elas apresentam uma contribuição para o nosso certame. Todavia, nem uma classificação desta coleção se refere a classificação de escolas. A única maneira possível de classificar as peças apresentadas seria a dos tipos psicológicos. E esses tipos quando lhes é dada livre expressão, distribuem-se de maneira muito uniforme, sem referência à classe ou categoria social do aluno. É verdade que certas escolas podem, por exemplo, demonstrar, nos seus trabalhos, a preocupação obsedante da guerra. Não é provável que essa circunstância seja devida ao choque da guerra, pois as crianças nunca fazem reportagens.
>
> É mais natural procurar-se a causa na influência exercida pelas revistas infantis e juvenis, além da imprensa e cinema. Trata-se de uma daquelas formas de refinamento que o professor não pode excluir da mentalidade de seus alunos. As poucas pinturas desta exposição tendo a guerra como tema, proveem de áreas comparativamente remotas do teatro mais intensivo da luta. Note-se que o realismo desses trabalhos é mais imaginativo do que documentário.
>
> Os oitos desenhos, escolhidos para ilustrar este catálogo, de forma alguma esgotam os tipos que serão vistos, na exposição. Servem apenas para indicar os variados aspectos da arte infantil. E, se a presente exposição despertar interesse pela significação educativa dessa arte terá cumprido sua finalidade. Mas o objetivo principal do British Council, mandando uma exposição desta natureza [*sic*] ao Novo Mundo, durante a maior crise de nossa história, é dar a vós, os visitantes, uma indicação de nossa vitalidade e esperança. As crianças que fizeram esses desenhos e pinturas serão adultos num mundo após-guerra. E acreditamos que o senso do belo e a atitude de amor à vida, expressos na infância desses homens do futuro, hão de florescer num mundo para sempre livre da tirania e das guerras odiosas de conquista.2

A primeira exposição pós-moderna de Arte para crianças no Brasil , que eu saiba foi organizada por Glaucia Amaral , apresentada em 1996 no SESC Pompeia e posteriormente em outros lugares . Chamou-se Labirinto da moda: uma aventura infantil. Pode ser classificada como culturalista ou Cultura Visual e tem sido excelente tema para introduzir meus alunos aos Estudos Culturais .Mas, esta é outra história.

Notas

1. Só encontrei obras expostas de Porciúncula Moraes no Palácio do Governo de São Luís no Maranhão.

2. Este texto foi escrito em 1941, portanto dois anos antes da publicação de Educação pela Arte

Referências

BARBOSA, Ana Mae "Labirinto da Moda ou Reinventar-se Através da Moda" em Glaucia Amaral, ***Labirinto da Moda: Uma aventura infantil*** São Paulo:SESC, 1996 pág. 28 a 32.

GOMBRICH, Ernst. **The sense of Order.** Londres: Phaidon Press, (2nd edition), 1994: O "canon"universal das crianças e a sua tendência futurista". Rio de Janeiro: **O Jornal**, 24/06/1928.

JORNAL DO COMERCIO. Rio de Janeiro**,** 13/06/1928

McQUEEN, Steve. **"Fazer filmes é só trabalho"**. Entrevista à Folha de São Paulo. Sexta-feira, 16 de março de 2012, Ilustrada, Página E4. [Não é o ator de Hollywood (1930-1980), mas o artista plástico e diretor dos filmes Hunger e Shame].

MORAES, Porciuncula. "A mensagem policroma das crianças da terra do Sol Nascente: O "canon"universal das crianças e a sua tendência futurista. **JORNAL DO COMERCIO.** Rio de Janeiro**,** 13/06/1928

READ, Herbert. **Introdução do catálogo da Exposição de Desenhos de Escolares da Grã-Bretanha no Rio de Janeiro**, São Paulo e Belo Horizonte, 1941/194

PARTE I

ENSINO DE ARTE E DIVERSIDADE CULTURAL



A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E A ARTE NA FORMAÇÃO DOCENTE INDÍGENA: A LICENCIATURA INTERCULTURAL DO INSTITUTO INSIKIRAN - UFRR

Leila Adriana Baptaglin[1]

1. Introdução

O presente estudo vem proporcionar um olhar para a formação do docente indígena em uma perspectiva multi e intercultural (CHALMERS, 2003; FLEURI, 2003). O interesse pela temática advém pela minha recente inserção (2013) como docente efetiva do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Neste sentido, ao me aproximar das comunidades e do trabalho que a UFRR vem realizando em relação à cultura indígena, pude perceber a grande necessidade deste tipo de formação no Estado de Roraima, situação que já é alertada por investigadores. Roraima caracteriza-se pelas fronteiras com a Venezuela e a República Cooperativista da Guiana e apresenta uma estimativa de 40.000 indígenas.

> Dentre esses encontram-se os grupos que se distribuem da seguinte maneira: Makuxi, 15.000 pessoas; Taurepang, 200; Ingarikó, 1.000; Y'ekuana, 400; Patamona, 50; Wai-Wai, 1.366 e Waimiri-Atroari, 611. Do grupo Aruak habitam nesse Estado 5.000 pessoas, todos Wapichana. Os dois grupos pertencem à família lingüística Karib e Aruak, respectivamente. Além desses, existem aproximadamente 12.000 indígenas morando na cidade de Boa Vista e cerca de 10.000 Yanomami, conforme dados do ISA. (UFRR, 2002, p. 8)

Estes dados conjecturam a necessidade de um olhar mais atento para a educação indígena. É neste sentido então, que neste estudo busco apresentar o desenvolvimento de um mini-curso de Educação Patrimonial na perspectiva do desenvolvimento artístico para os acadêmicos do curso de licenciatura intercultura do Insikiran/UFRR. O Núcleo Insikiran Formação Superior Indígena oferece o *Curso de Licenciatura Intercultural* para a comunidade indígena. Este curso busca, a partir de uma organização curricular que atenda as especificidades das comunidades indígenas, realizar a formação do docente e/ou a formação dos já docentes que atuam nas escolas indígenas.

Neste sentido, o Curso de Licenciatura intercultural é organizado da seguinte forma

> [...] duração de 5 anos, assim organizado: os dois primeiros anos são de formação comum, cuja abordagem perpassa uma orientação pedagógica específica articulada com as três áreas de concentração, a serem cursadas nos três últimos anos, quais sejam: **1) Ciências Sociais, 2) Comunicação e Artes ou 3) Ciências da Natureza.** (UFRR, 2002, p. 7)

A proposta de um trabalho com Educação Patrimonial na perspectiva artística surgiu de uma demanda do tema contextual Comunicação e Artes tendo em vista que não há docentes formados em Artes atuando na Licenciatura Intercultural. Sendo assim, nesta atividade, objetivei compreender a necessidade e instigar o processo de registro e apresentação dos patrimônios culturais de cada comunidade procurando trabalha-los na perspectiva de desenvolver habilidades artísticas como forma de divulgação dos mesmos pelos acadêmicos da Licenciatura Intercultural da UFRR.

A proposta aconteceu nos dias 30 e 31 de julho e 01 de agosto de 2014. Nestes três dias procurei apresentar os pressupostos da Educação Patrimonial, as formas de registro e divulgação do Patrimônio Cultural local a partir da explanação dos conceitos e das prerrogativas legais. A partir disso, procurei instigar, em algumas situações, a retomada, e em outras a preservação dos bens matérias e imateriais de cada comunidade.

A turma apresentou 27 alunos, todos já docentes de escolas indígenas do Estado de Roraima. As comunidades etnias presentes nesta turma são: Comunidade Raposa Serra do Sol (etnia Makuxi); Comunidade Enseada

1. Este artigo foi elaborado com base no trabalho desenvolvido com a turma da curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran da UFRR. A turma é composta pelos seguintes integrantes: Aloísio Sarmento Silveira; Andréia Martins Teixeira; Antônio Carlos da Silva Angelo; Arli Sarmento Alves; Bruno Barreto Caetano; Clesneide Vieira Marques; Delaiza Trindade Douglas; Enes de Lima Paulino; Francisca Pinto da Silva; Franklin Lima Silva; Gilvandro da Silva Messias; Irisnei Magalhães de Lima; Jadison Oliveira Mota; Janira Neves da Silva; João Magalhães Horácio; Jucélia de Souza; Jucimar Sapará Nascimento; Maria Arlete Nascimento da Silva; Maria Cleide da Silva Oliveira; Maria das Graças Brito Angelo; Paulo Franco de Souza; Rivanildo Cadete Fidelis; Robervânia Perreira de Souza; Rosa Maria Laurentino Menezes; Samanta Rosa Peres Xavier; Santina Magalhães Peres; Telmo Ribeiro Paulino.

(etnia Makuxi); Comunidade Napoleão (etnia Makuxi); Comunidade Guariba no município de Amajari (etnia Wapichana); Comunidade Serra do Truaru (etnia Wapichana); Comunidade Vista Nova (etnias Makuxi e Wapichana); Comunidade Camará (etnia Makuxi); Comunidade Lago Grande (etnia Patamona, Makuxi e Wapichana); Comunidade Murirú (etnia Makuxi); Comunidade Araçá (etnia Taurepang, Makuxi, Wapichana e Sapará); Comunidade Ubaru/Pacaraima (etnia Makuxi); Comunidade Serra da Moça (etnia Makuxi e Wapichana); Comunidade Boca da Mata (etnias Makuxi, Wapichana, Taurepang, Sapará e Tucano), Comunidade Manoá (etnia Makuxi e Wapichana); Comunidade Serra do Camelo (Makuxi e Wapichana); Comunidade Barro (Makuxi e Wapichana); Comunidade Anaua (etnia Wai Wai) e Comunidade Santa Maria/Raposa Serra do Sol (Etnia Makuxi).

Com a diversidade presente neste ambiente, a proposta realizada para os acadêmicos foi que os mesmos relatassem, a partir de registros textuais e gráficos, os Patrimônios Culturais[2] (Patrimônio Histórico, Artístico e Natural seja ele material ou imaterial) de suas comunidades. Esta proposta foi realizada no sentido de ressaltar os valores de pertencimento a uma sociedade ou comunidade em determinado período em que

> Por remeter a ideia de solidariedade entre o passado e o presente, o patrimônio permite que se veja a tradição como fios invisíveis que costuram um espaço-tempo. Indissoluvelmente ligada ao passado, a tradição parece impor-se ao presente como coisa dada, pois tendo assegurado como foi o princípio ousa determinar o futuro. Á medida que se fundamente em garantias que não podem ser postas em dúvida, por ter como testemunho um passado vivenciado e tido como verdadeiro, a tradição constitui quase uma lei (KERSTEN, 2000, p. 48)

Neste sentido, a partir das histórias e do desenvolvimento artístico (desenho e pintura) foram relatados/registrados alguns dos bens patrimoniais de cada comunidade bem como, foi instigada a possibilidade de realização destes registros dentro de cada comunidade, situação a qual foi relatada, como de extrema necessidade para a retomada/preservação das identidades locais.

2. A Educação Patrimonial e o ensino de Artes na perspectiva multi e intercultural.

Ao tratarmos da Educação Patrimonial, temos que esta corresponde, segundo o O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, aos

> [...] processos educativos formais e não-formais que têm como foco o patrimônio cultural apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, com o objetivo de colaborar para o seu reconhecimento, valorização e preservação. (IPHAN, 2013, p. 05).

Esta perspectiva de valorização e preservação dos bens patrimoniais pode ser trabalhada no âmbito do ensino das Artes com base multi e intercultural posto que, uma vez que ensinamos artes em diversas culturas, a arte e a educação podem 2 Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico". (BRASIL, Constituição Federal, 1988, s/p) vir para marcar a diferença, para enfatizar e fortificar as diferenças culturais. Contudo, nos faltam tarefas/atividades que desenvolvam este multiculturalismo crítico a fim de que ele seja efetivamente multicultural. Chalmers (2003) nos traz a discussão sobre o multicultural contudo, destaca a complexidade da compreensão deste termo.

2. Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:
I - as formas de expressão; **II** - os modos de criar, fazer e viver; **III** - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; **IV** - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; **V** - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico". (BRASIL, Constituição Federal, 1988, s/p)

Fleuri (2003) destaca que é com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que passamos a ter um olhar mais atento à pluralidade cultural.

> [...] o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais (FLEURI, 2003, p. 16).

Percebemos um olhar mais aguçado voltado para a educação patriminial no âmbito multicultural a fim de respeitar as especificadas culturais, mas também com o objetivo de modificar e ampliar as possibilidades de organização curricular. A educação multicultural, na perspectiva intercultural, segundo Chalmers (2003) é trabalhada não apenas com os alunos de etnias diferentes, a multiculturalidade aborda as peculiaridades do ser humano nos diferentes contexto. Sendo assim, as experiências trazidas pelos alunos são fundamentais para a organização da escolarização. Sendo que estas tem de ser experenciadas e não simplesmente trazidas como conteúdos a serem apresentados aos alunos.

Neste sentido, Chalmers (2003) destaca e apresenta a arte como um poderosa ferramenta de trabalho dos aspectos transculturais da sociedade na medida em que busca trazer as especificidades das culturais e a possibilidade de leituras em diferentes contextos. Isso se dá posto que, cada cultura apresenta uma organização/forma de representação artística e, a partir delas é possível evidenciar o que cada cultura tem de particular.

Sendo assim, o multiculturalismo significa reconhecer algo mais que as simples diferenças étnicas. As diferenças de gênero, religião, orientação sexual, classe social, nível econômico, linguagem, idade, habilidades físicas são fatores culturais que tem de ser considerados e respeitados nos currículos escolares da contemporâneidade. O multiculturalismo aborda todos os aspectos das diferenças culturais, sendo assim, implica o respeito pelas condutas, disposições, perspectivas e valores que não são prioridade exclusiva da cultura dominante. Esta visão do multiculturalismo atinge a todos os estudantes independente de suas diferenças culturais.

Neste sentido, desafia o conteúdo e a organização curricular. O conteúdo multiculutural não deve ser mais uma proposta no currículo. As instituições artísticas multiculturais devem sim ensinar os estudantes a compreender as funções da arte nos diferentes contextos culturais e aprender a valorizar, através da arte, as especificidades culturais.

A diversidade cultural é objeto de um reconhecimento crescente, que vem acompanhando as modificações que vem sendo realizadas no âmbito educacional.. Percebemos assim, que as disciplinas artisticas podem e de vem aproveitar as diversas lentes que possuem para influenciar positivamente no processo de resgate e preservação da identidade local, bem como a criação e apreciação das obras de arte. Isso posto que, durante muito tempo, a arte vincula-se as transformações sociais, sendo assim, funcionando como agentes de reconstrução e interpretação do social em diferentes culturas. Problemas como a alienação, a violência, o racismo são abordados pela arte ao longo dos séculos. Este tipo de abordagem proporciona um olhar multicultural para as artes onde estas, a partir das diferentes lentes podem ser lidas e interpretadas de diferentes formas no contexto em que for trabalhada.

Para isso, uma educação pautada na diversidade cultural que se aproprie das artes, como ferramentas dinamizadora, ensina a partir de diferentes conteúdos, diferentes olhares que não os apenas pertencentes à cultura dominante. Enfatizam a cooperação e conhecimento do outro como ser diferente mas com os mesmos valores culturais possibilitando e instigando o respeito sob as representações individuais e grupais.

Chalmers (2003) traz o multiculturalismo tendo como o relativismo cultural um de seus elementos. Contudo, temos de destacar suas especificidades e suas complexidades não aceitas o que nos leva a compreender a arte em seu contexto. Não existem sociedades totalmente corretas, compreender sua produção artística requer compreender sua estrutura política, economia e social a fim de que, a partir das imagens/representações artísticas possamos delinear e visualizar de forma mais clara suas especificidades.

Temos de ter claro também, que ao longo da história da arte estas questões culturais foram deixadas de lado. A cultura dominante é a que se apresenta nos livros e nas enciclopédias que vão para as escolas e biblio-

tecas. A produção artística das culturas menores não são divulgadas, não que esta produção não existisse, mas foi renegada com base nos cânones artísticos da classe dominante.

Ainda hoje nas escolas temos um ensino calcado nos cânones educacionais de séculos passados. A arte ainda é vista como para poucos entendidos culturalmente. No entanto, na contemporaneidade, com a miscigenação e com a discussão sobre estas questões sejam em âmbito político, econômico ou cultural, a Arte passa a ser discutida e representada também no campo das arteem vários setores. Sendo assim, a escola não pode renegar estas modificações que vem acontecendo.

A escola, a partir de um currículo multicultural passa a ter de estruturar-se a partir das mudanças que são feitas na sociedade e também nas artes. Desta forma, o ensino das artes calcado em uma perspectiva multicultural passa a mostrar as produções das diferentes culturas apresentando e mostrando suas peculiaridades e as especificidades de cada cultura. Conhecer esta diversidade é olhar de forma crítica para nossa sociedade respeitando o que cada povo tem em termos de produção e organização cultural.

Contudo, a organização cultural na perspectiva do multiculturalismo requer a utilização de novas estratégias que viabilizem não só o multiculturalismo artístico, mas a abertura para outras manifestações e formas de organização do espaço escolar.

Desta forma, necessitamos professores de arte capazes de criar em aula uma atmosfera em que as culturas dos alunos sejam reconhecidas, compartilhadas e respeitadas. Necessitamos educadores artísticos que possam analisar e detectar como e onde os materiais utilizados no ensino da arte são racistas e, trabalhar estas questões de forma crítica a fim de que haja um entendimento correto destas especificidades. Assim, os alunos podem e devem ensinar suas experiências culturais apresentando assim um trabalho transversal de ensino e aprendizagem.

A arte neste contexto surgem como uma garantia de identidade, de continuidade e mudança dos valores culturais afirmando-se também por motivos religiosos e de crenças. Ainda são aceitos os conceitos de arte transcultural onde a arte é vista como a serviço da religião, como estatus social, como possibilidade de mudança, como realce estético contudo, estas questões não são inseridas convenientemente nos currículos e no ensino de artes. Ainda temos o ensino da arte com passatempo, como local de deixar fazer Chalmers (2003) em seus estudos destaca que a arte é essencial para perpetuar conhecimentos/valores e crenças de determinada cultura; para mudar, para fazer pensar sobre outras possibilidades e, para enaltecer, ou seja, para valorizar a cultura.

Contudo, temos que levar em conta também o que estamos considerando arte. Em determinada cultura arte pode representar alguma coisa que em outra não tem o mesmo significado. Assim o estudo das formas de apresentação e de concepções de arte também tem de ser trabalhados a fim de que possamos melhor compreender os objetos/imagens e representações os quais estamos falando.

Becker (1976/1982) afirma que a arte implica todas aquelas pessoas e organizações cujas atividades são necessárias para produzir os tipos de acontecimento e objetos que um grupo determinado define como arte. Isso inclui as pessoas que concebem a ideia de arte, (patrocinadores, museólogos, críticos de arte) pessoas que realizam arte (Artistas), pessoas que oferecem os equipamentos necessários (indústria, fabricantes, comunidade) e as pessoas que compõe a audiência, fruição da arte (críticos, historiadores, pessoas como um todo). Assim, a arte é uma criação conjunta de todas estas pessoas ou grupos de pessoas. E, para seu entendimento necessitamos entender a estrutura e a compreensão por elas posta.

Os professores de arte devem ser visto como mediadores, guias e facilitadores de diferentes conhecimentos instigando o conhecimento da arte através de diversas culturas. Segundo Vygotsky (1984), o processo de aprendizagem ocorre na tomada de consciência das necessidades do sujeito e a mediação dele com o outro ativando assim as funções psíquicas superiores. Ocorre neste percurso a internalização que passa a fazer com que as necessidades externas adquiram sentido e significado par ao sujeito. Partindo deste princípio a mediação, ou o papel do mediador surge como o ele de ligação entre os inúmeros sentidos da obra e o público/aluno.

Um professor é um guia que inicia a ação, mantém vivo o processo de ensino e aprendizagem por meio de uma série de diretrizes individuais e grupais. Quando o interesse recai sobre o porque da arte, o ensino se vê como uma ação facilitadora e a aprendizagem se estrutura a partir de um principio ativo.

Sendo assim, os professores de artes podem aceitar e utilizar um currículo multicultural de artes baseando as funções universais de arte com o serviço dos seres humanos. Seu esforço pode centrar-se no porque as culturas precisam de arte.

O currículo escolar, no trabalho com ensino de artes, tem que superar o enfoque fragmentado em que o currículo atual se apresenta a fim de trabalhar com o contexto do aluno e com as representações que perfazem diferentes culturas e espaços temporais.

A necessidade de um olhar cuidadoso para o currículo é urgente, principalmente ao tratarmos da educação indígena tendo em vista que os seres humanos utilizam a arte de formas parecidas mas que são estruturadas a partir das especificidades culturais daquela comunidade.

No entanto, na educação indígena intercultural, há de se tomar cuidado para que o currículo não se torne um rodízio de atividades como formas de experienciar/conhecer as especificidades locais. As atividades no âmbito multicultural tem que possibilitar além das técnicas, das ferramentas e dos materiais usados em sua cultura, compreender que a arte reflete as visões que as pessoas tem do mundo. Isso ocorre a partir do conhecimento e da compreensão dos valores pelos quais a arte é produzida. Isso pode ocorre quando há o insentivo para o desenvolvimento de atividades e experiências imagéticas a partir de uma variedade de meios e oportunidades de experienciação. No âmbito escolar, os professores tem que ser cautelosos na forma de organização de suas atividades não se subvertendo a utilização única e exclusiva de concepções de ensino prontas, mas sim, aberto a criação de novas aternativas didáticas.

O enfoque multicultural da arte consiste em algo muito mais complicado que o simples fato de apresentar algumas características, unidades de diversas culturas. A resposta a pergunta: Porque fazemos arte? Nos ajuda a dar-nos conta de tudo o que fazemos para perpetuar a arte, desafiar, adornar e enaltecer nossas culturas. Temos que centrar nosso interesse em grandes temas funcionais da arte, que são transculturais, no entanto, ao mesmo tempo, não deixar passar a oportunidade de incluir diversos exemplos, de locais e temas mais concretos.

As estruturas curriculares da arte estão mudando, a produção artística a estética, a critica da arte e a história da arte estão buscando uma orientação sociocultural. Sendo assim, a arte precisa ser vista como uma poderosa vertente do conjunto da vida cultural. Uma vez que cada vez mais vivemos em um contexto multicultural.

3. Formação docente intercultural do Indígena

A perspectiva de trabalho multicultural busca a valorização dos pressupostos históricos e artísticos específicos de cada comunidade. Sendo assim, o trabalho relativo à educação patrimonial na Licenciatura Intercultural do Insikiram possibilitou verificar a necessidade que as comunidades indígenas tem de, em algumas, resgatar e em outras preservar seus bens patrimoniais locais. A apresentação dos modos de registro e apresentação dos bens patrimoniais deram vazão para o surgimento de narrativas que destacaram a necessidade desta prática nas comunidades tendo em vista que muitos de seus patrimônios materiais e imateriais estão se perdendo com a influência do não indígena. Destaco ainda que, segundo as narrativas dos acadêmicos, em algumas comunidades como Santa Maria e Serra do Camelo, há narrativas da existência de projetos e atividades que resgatam e/ou buscam preservar as histórias e bens patrimoniais locais.

Assim, o processo educacional, nestas comunidades, como nos coloca Bauman (2007) deve ser permanente e ocorrer ao longo da vida, interagindo com a aprendizagem, com as novas transformações e os novos conhecimentos que surgem ao longa dos períodos de existência da comunidade. Este trabalho de uma educação patrimonial calcada no multicultural requer uma formação docente que priorize e que dê vazão para o desenvolvimento de atividades que vão ao encontro deste pensar multi e intercultural.

É com este olhar que as propostas de trabalho apresentadas nos Temas Contextuais da Licenciatura Intercultural do Insikiram são desenvolvidos, com um foco para as experiêcias e vivências dos acadêmicos e de suas comunidades. Esta experiência, segundo Bondia,

> [...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (BONDÍA, 2002, p.21).

Ao aprofundar esta questão, o que fica evidente é que a aprendizagem sem a experiência torna-se algo vago, algo que pode ser assimilado, mas em pouco tempo disperso/esquecido, pois o que se teve não foi uma experiência e sim a aquisição de uma informação. E, é com este olhar de experiência que a educação patriminial

tem de ser desenvovlida nas comunidades, como um processo de valorização das identidades locais e da crença dos valores culturais apresentados em seus bens patrimoniais.

Destaco assim, que nas produções artísticas dos acadêmicos, há a grande existência de relatos relativos a bens patrimoniais naturais (lagos, serras, riachos) que apresentam uma história específica da comunidade. Estes locais retratam a existência de um contexto histórico que pode ser comprovado pela localização geográfica mas sem nenhum registro arqueológico ou documental sendo apresentados por histórias repassadas de geração para geração.

Dentre os patrimônios culturais naturais podemos destacar alguns dos registros feitos pelos acadêmicos, são eles: Comunidade Araçá (Igarapé Ferreirinha); Comunidade Vila Nova (Lago do Inferno); Comunidade Boca da Mata (Poço do Trovão; Comunidade Manoá (Lago do Boi, Cobra grande do Lago Sangrador); Comunidade Barro (Lago do Pacu); Comunidade Raposa Serra do Sol (Pedra do Amooko Muruai e Pedra do Amooko Sarina); Comunidade Serra da Moça (Serra da Moça); Comunidade Ubaru (Pedra "Chefe" dos porcos selvagens); Comunidade Camará (Serra do Puá ou Serra do Kamarara Kîrî); Comunidade Serra do Truaru (Serra do Truaru). Estes registros dos bens naturais retomam histórias que são contadas de geração para geração onde, embora não haja nenhum resquício que comprove a história, as comunidades consideram e respeitam como locais sagrados que tem um valor patrimonial para a comunidade.

Segundo Delphin (2004, p. 04)

> A preservação do patrimônio natural propicia excelente exercício de integração entre os elementos físicos e biológicos da natureza, os sistemas que estabelecem entre si e com as ações humanas. Fornece chaves para a proteção sinérgica de sítios e formações naturais significativas, em conjunto e harmonia com as comunidades de plantas, animais e seres humanos, sobretudo com a cultura que cada grupo estabelece em relação à natureza, aos significados religiosos, míticos, legendários, históricos, artísticos, simbólicos, afetivos e tantos outros que podem ser conferidos pelo homem ao mundo natural.

Neste sentido, os bens patrimoniais naturais apresentam uma conotação de interação homem e natureza que privilegia os saberes multiculturais a partir do momento em que viabiliza a relação distinta das culturas com o objeto. Isso pode ser verificado nos bens patrimoniais apresentados pelos acadêmicos posto que, para cada comunidade o bem patrimonial natural apresenta um significado seja ele religioso, mítico, histórico ou simbólico.

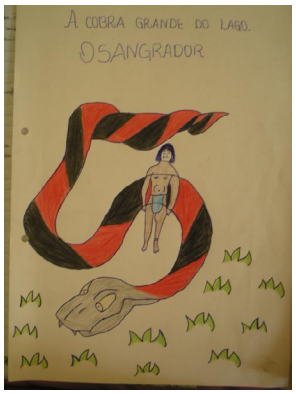


Figura 01-Comunidade Manoá (Lago do Boi, Cobra grande do lago Sangrador)
Trabalho da acadêmica Delaiza Trindade Douglas

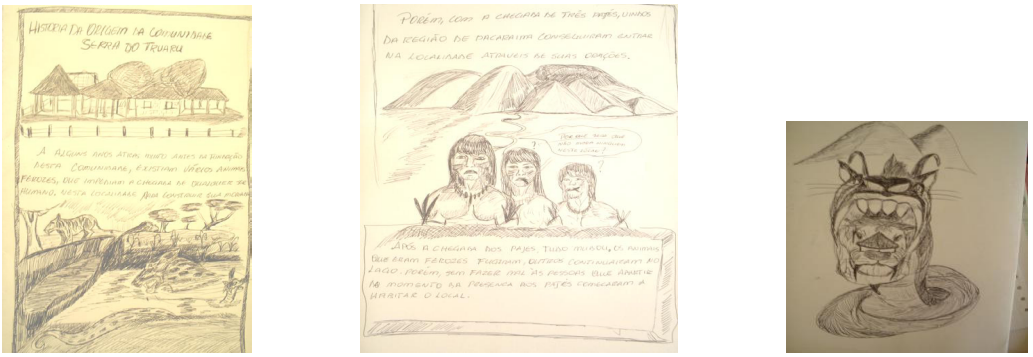


Figura 02-Comunidade Serra do Truaru (Serra do Truaru) Trabalho do acadêmico Antônio Carlos da Silva Angelo



Figura 04-Comunidade Ubaru (Pedra "Chefe" dos porcos selvagens)
Trabalho da acadêmica Maria Arlete Nascimento da Silva

Ao tratarmos de patrimônios culturais imateriais, alguns dos acadêmicos destacam algumas personalidades "Tuxauas"[3] das comunidades. Temos o exemplo da Comunidade Guariba o Tuxaua Manuel Horácio da Silva e, na Comunidade Murirú, o Tuxaua Alberto Augusto Vicente. A existência dos feitos dos Tuxauas tornam suas histórias bens patrimoniais que são contados e repassados para as gerações tendo em vista a importância dos mesmos para a permanência e identidade de suas comunidades e etnias. Estas personalidades e o que representam para a comunidade colocam-no como bens patrimoniais imateriais posto que, segundo o IPHAN, estes são representados pelas

> [...] práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos os indivíduos, reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. (IPHAN, 2014, s/p);

Os Tuxauas das comunidades, por apresentarem estes conhecimentos, práticas e expressões que são difundidas na comunidade são considerados pelos sujeitos pertencentes à ela, como bem patrimonial da comunidade.

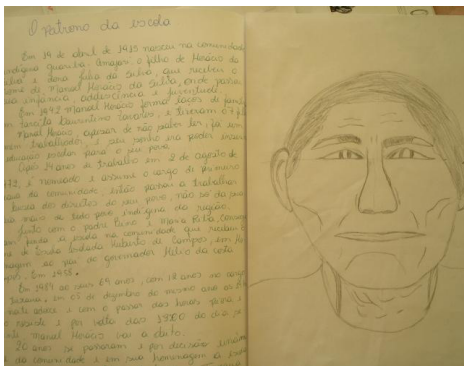


Figura 05Comunidade Guariba
Tuxaua Manuel Horácio da Silva
Trabalho da acadêmica Clesneide Vieira Marques

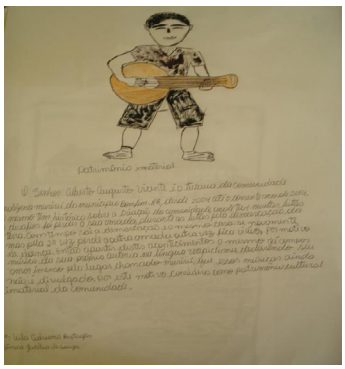


Figura 07-Comunidade Murirú Tuxaua
Alberto Augusto Vicente
Trabalho da acadêmica Jucélia de Souza



Figura 08-Comunidade Napoleão
(Igreja Assembleia de Deus)
Trabalho do acadêmico Enes da Lima Paulino

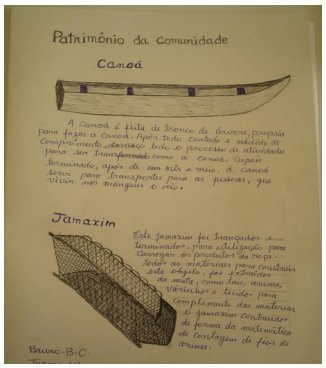


Figura 09-Comunidade Anaua Canoá e o Jamaxim
Trabalho do acadêmico Bruno B. Caetano

3. Tuxauas são os representantes máximos de cada comunidade, também chamados, em algumas etnias, de cacique.

Em relação ao patrimônio cultural material há poucos registros e isso ocorre, segundo os acadêmicos, pela depredação que estes sofrem dos não índios, de pesquisadores e de pessoas que não são das comunidades. Dentre os registros realizados pelos acadêmicos vemos construções bastante recentes como na Comunidade Napoleão (Igreja Assembleia de Deus); Comunidade Lago Grande (Centro de Reuniões Monte Sião) e, Comunidade Vista Alegre (Malocão). Estes bens patrimoniais são arquiteturas construídas no século XXI e que, para os acadêmicos tem possibilitado a representação da comunidade. Além destes patrimônios históricos materiais temos o registro na Serra do Camelo (Sítio Arqueológico) e, na Comunidade Anaua (Canoá e o Jamaxim).

Os bens patrimoniais materiais tem sido uma preocupação bastante recente dos indígenas posto que estes, na conjectura atual, são elementos que comprovam sua identidade cultural para culturas distintas que, em sua estruturação não compartilham de suas histórias, simbologias e mitos. No âmbito escolar, a busca pelo resgate ou pela preservação destes bens patrimoniais locais requer que o professor e o aluno compreendam a diversidade cultural presente na sua comunidade e entre as comunidades para que assim sejam articuladas atividades que potencializem o ideal de valorização e existência de um lugar de memória destes objetos.

Estes bens patrimoniais materiais, embora ainda presentes nas comunidades, vivenciam um grande esquecimento da sua história e de seus feitos. Sendo assim, os acadêmicos reforçam a necessidade de fazer com que estes sejam resgatados e trabalhados com as crianças da comunidade no espaço da sala de aula e/ou em espaços informais situação que requer uma reestruturação curricular que atenda a multiplicidade de culturas e saberes presentes na comunidade.

Em suma, o que se procura nestas comunidades é o estabelecimento de uma educação multicultural, que dê espaços aos híbridos culturais estabelecendo a valorização de todas as formas de representação levando-se em conta suas historicidades e sua estruturação social e cultural respeitando sua construção ideológica. Segundo Caudau (*in* MOREIRA; CAUDAU, 2008) uma pedagogia que vá ao encontro destes pressupostos leva em conta também fatores referentes à forma de interpretação textual e gráfica, a forma como os sistemas pedagógicos podem se estruturar a fim de subverter os sistemas ideológicos, culturais e políticos responsáveis pela organização e disseminação dos processos textuais/gráficos, contestando-os, questionando-os e estruturando-os com base nas necessidades da cultura local. Seguindo as palavras de Lopes (*in* MOREIRA, 1999, p. 65)

> Não se trata de considerar a existência de uma raiz única para toda a multiplicidade fenomênica, fazendo apenas com que mascare a unidade na diversidade. Ao contrário, deve-se pensar em raízes diversas, razões diversas tanto na sucessividade quanto na simultaneidade temporal.

E, é nesta perspectiva que a educação patrimonial pode possibilitar o resgate e a preservação da identidade cultural local, a partir de um estruturação educacional, seja ela formal ou informal, dentro das comunidades, que seja capaz de, na composição textual e gráfica representar as especificidades da multiplicidade cultural local.

A Licenciatura Intercultural do Insikiram/UFRR vem instigando esse olhar e possibilitando uma perspectiva de preservação, valorização e desenvolvimento cultural das comunidades indígenas do Estado de Roraima.

4. Considerações finais

A partir da explanação teórica e da atividade prática proposta aos acadêmicos da Licenciatura Intercultural do Insikiram/UFRR, pude compreender a necessidade alavancada por eles referente ao trabalho de resgate e preservação das identidades culturais locais.

Instigar o registro e apresentação dos patrimônios culturais de cada comunidade a partir da Educação Patrimonial e do trabalho com as Artes fez com que novas possibilidades fossem visualizadas pelos acadêmicos para o resgate e preservação da identidade de suas comunidades.

Como docentes das comunidades indígenas, os acadêmicos já começaram a pensar propostas de atividades a serem desenvolvidas nas escolas e nas comunidades indígenas no intuito de instigar o desenvolvimento artístico e a preservação dos bens culturais locais. Algumas das comunidades já apresentam e outras já começam a pensar a Educação Patrimonial como um procedimento que potencialize e dê visibilidade para suas comunidades. O resgate das histórias dos bens naturais é a que mais instiga os acadêmicos posto que muitas delas estão

se perdendo ao não mais serem repassadas de geração em geração. Os bens patrimoniais materiais, apesar de apresentarem pouca visibilidade, são fator de preocupação das comunidades tendo em vista a depredação que estes sofreram e vem sofrendo. Já os bens patrimoniais imateriais, assim como os bens naturais, carecem de um olhar cuidadoso e científico para que os mesmos não se percam com o passar dos anos.

Com base neste processo de investigação, pude perceber que alternativas estão sendo pensadas, contudo, com os próprios acadêmicos colocam, ainda há muito a ser feito para que as comunidades indígenas de Roraima preservem sua identidade e sejam valorizadas, tanto pelos próprios indígenas como pelas demais culturas. O trabalho com Educação Patrimonial e com as Artes vem sendo alternativas que podem potencializar estas conquistas.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas/SP, n. 19, jan/fev/mar/abril, 2002.

CAUDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo** e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CAUDAU, Vera Maria. (Orgs). Multiculturalismo: Diferenças culturais e Práticas Pedagógicas. Petrópolis, Rj: Editora Vozes, 2008. pp.13-38.

CHALMERS, F. G. **Arte, educación y diversidade cultural**. Barcelona: Paidós, 2003.

DELPHIN, Carlos Fernando de Moura. **O Patrimônio Natural no Brasil**. 2004. Disponível em: < http://portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=418>. Acesso em: 02 de agosto de 2014.

FLEURI, R. M. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago, nº 23, 2003.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). **Educação Patrimonial**: Programa Mais Educação / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. – Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2013.

KERSTEN, Márcia Scholz de Andrade. **Os Rituais de Tombamento e a Escrita da História**: Bens tombados no Paraná entre 1938-1990. Curitiba: Editora UFPR, 2000. p. 48

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Currículo**: Políticas e praticas. Campinas/SP: Editora Papirus, 1999. pp 59-81.

PROGRAMA ALFA E BETO: A SUBMISSÃO DO "LOCAL" NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Vinícius Luge Oliveira

1. Introdução

Esse artigo é parte de uma pesquisa mais ampla sobre os livros de um programa privado utilizado em escolas municipais do município de Boa Vista, capital do estado de Roraima. O referido programa, do Instituto Alfa e Beto, possui diversos livros que determinam a prática docente ao longo do ano letivo. Neles as aulas já estão planejadas com os tempos de atividades sistematizados e alternância de livros a serem usados definida. Esse texto utilizará dois livros da coleção, um deles é o caderno "Conte Outra Vez: Manual do Professor", o outro é o "Meu livro de Arte" para a educação infantil. Serão realizadas considerações sobre a submissão das especificidades do local, entendido aqui não só como um espaço físico, mas sim como um:

> espaço de discussão social em que a problemática da inclusão e da manifestação política encontra campo fértil. A dimensão do fenômeno, nesse momento de crescente apropriação de tecnologias de interação, é tanto de expansão global quanto de conversão de interesses locais. (COSTA, 2007, p.03)

Dessa forma, o local neste texto é entendido como o espaço socialmente construído, mais imediato, das pessoas que o constróem. Da mesma maneira ele não é concebido aqui como um espaço intocado e isolado, mas sim, que deve se relacionar de uma maneira dialética com o global, pois são dimensões interdependentes (SANTOS, 2002). Dentro dessa perspectiva, não deve haver subordinação ou uma invasão cultural (FREIRE, 1997) na relação entre o local e o global. Como veremos adiante, os dois livros trazidos nesse texto realizam a partir de uma série de regramentos gerais, que vão desde o planejamento à atuação nas aulas, dos temas utilizados até ao conjunto imagético proposto nos livros, que levam à uma submissão do local a partir de definições realizadas em outros espaços.

Já foram publicados em eventos anteriores análises de outros cadernos do programa Alfa e Beto, do instituto do mesmo nome, destinado às Artes Visuais para a Educação Infantil 1, denominado "Meus Primeiros Traços", de autoria de Denise Rochael. Bem como o caderno "Conte Outra Vez: Manual do Professor", como parte de pesquisa que investiga as concepções de ensino e aprendizagem em Artes Visuais no programa educacional do Instituto Alfa e Beto, no que se refere à concepção de educação, trabalho docente e ideologia imagética.

Para a construção do processo de investigação optou-se por uma pesquisa documental, Gil (2009), onde foram analisados como fonte dois livros já citados do programa Alfa e Beto, o "Conte Outra Vez: Manual do Professor" e o "Meu livro de Arte". Essa análise ocorreu orientada por uma abordagem que pretende-se materialista dialética. Este enfoque, segundo Triviños (1987, p.117) "parte da necessidade de conhecer a realidade para transformá-la", levando em conta questões qualitativas e quantitativas, para o autor:

> [...] existe uma relação necessária entre a mudança quantitativa e a mudança qualitativa. E esta, como sabemos, resulta das mudanças quantitativas que sofrem os fenômenos. Mas a qualidade do objeto não é passiva. As coisas podem realizar a passagem do quantitativo ao qualitativo, e vice-versa (TRIVIÑOS, 1987, p.118).

Essa posição reflete concepções básicas da dialética materialista, procurando dessa maneira não dicotomizar a dimensão quantitativa e a qualitativa, pois esse falso dualismo dificulta e não aprofunda qualquer possibilidade de síntese na produção de conhecimento na pesquisa e no estudo de questões sociais, e, portanto, em pesquisas educacionais. Por isso a necessidade de não enquadrar a pesquisa em uma ou outra dimensão, mas sim apropriar-se das relações entre esses âmbitos da pesquisa concebendo-os como componentes *sine qua non* das transformações materiais, para isso dialogamos com GAMBOA (1995).

Dessa maneira essa pesquisa está levando em consideração os condicionantes históricos mais gerais, pois pretende atingir, nas palavras de Löwi (1985, p.16) "a percepção da realidade social como um todo orgânico,

estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto", tal definição explicita a categoria de totalidade dentro do pensamento marxista.

Esclarecida as opções epistemológias da pesquisa e para auxiliar a compreensão do contexto em que se realiza a concreticidade educacional dos livros e cadernos Alfa e Beto, e por consequência a submissão do local, é importante conhecer traços gerais sobre como devem atuar os docentes nessa proposta pedagógica, e é sobre isso que será escrito a seguir.

2. A educação como mercadoria e o professor(a) como "dador de aula"

Antes de tratar da especificidade do Programa Alfa e Beto, é fundamental compreender um pouco dos processos gerais que "atravessam" questões locais e contextos mais amplos. A opção de compra de programas educacionais privados, como o citado, articula-se com um conjunto de ações governamentais, que surgem dentro da reestruturação do sistema capitalista pós crise da década de 1970. E que organizou um novo modo de relação entre o estado e o setor privado. Tal modelo de relação retomava concepções liberais, sendo conhecido como "neoliberalismo" MÈSZÁROS (2002). Nessa expressão histórica do capitalismo, o Estado reduz sua participação social, e a dimensão privada toma um redimensionamento, tornando-se confundida com a dimensão pública. Tais ações transformam direitos em serviços, vendidos como mercadorias. Reorganizando a ação docente de maneira geral e nas Artes Visuais de forma específica, tal movimento pode transformar o educador em sala de aula, em mero realizador braçal de propostas pedagógicas pensadas em outros contextos.

Utilizaremos o caderno "Conte Outra Vez: Manual do Professor" escrito por Denise Silva Rocha, como exemplo. O referido caderno pretende orientar o professor na utilização do "Livro Gigante", da coleção Alfa e Beto para a Educação Infantil, denominado Conte Outra Vez. Essa divisão, que cria uma unilateralidade no ser humano, é o pano de fundo que transpassa o "Manual do Professor". Abaixo elencaremos alguns exemplos dentro das orientações do instituto:

> "Apresente o livro aos alunos. Diga que este é um livro que vocês vão ler juntos por um bom tempo [...] Mostre a capa da frente e diga: Esta é a capa. É a capa do livro. É a parte da frente do Livro [...] Aponte para a palavra 'trenzinho' e diga: E essa palavra aqui, o que ela quer dizer? " (ROCHA, 2010, p. 9).

Para caracterizar a concepção de trabalho docente presente no objeto de estudo dialogaremos com Manacorda:

> " A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem; e como esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental"(MANACORDA, 1991, p. 67)

A partir da perspectiva de análise escolhida, e das orientações destacadas acima, fica evidente que o referido manual, representa uma dicotomia entre aqueles que na educação propõe, pensam e por isso dirigem, e aqueles que executam, tendo não só que problematizar nas aulas textos, imagens, conteúdos construídos em outro local, por outras pessoas, mas também, atuar sem uma fala própria, pois tem que apontar o trenzinho e dizer isso, mostrar a capa e dizer aquilo.

As orientações acima reproduzem-se em todos os 20 textos que o "Livro Gigante" tem. Ao longo do manual, há diversas recomendações similares ao pequeno trecho separado acima, como o exemplo abaixo:

> "Pegue novamente o Livro Gigante e diga: Qual foi o último texto que lemos deste livro? Vamos lê-lo outra vez?
>
> Leia o texto e diga (se tal musica não tiver sido lembrada antes pelas crianças): vocês sabiam que este texto também pode ser cantado? Veja só que legal: - cante para eles. (ROCHA, 2010, p.23)"

Para cada texto já estão organizados os diversos momentos da aula, as falas, as provocações, a maneira de organizar a turma. Mesmo que pretenda-se justificar que sejam algumas orientações, o detalhamento construído é de determinações específicas, com ordenação específica para o cumprimento do professor. Inclusive

propondo uma participação falsa dos educandos, pois no trecho acima orienta para que o docente faça uma pergunta "vamos lê-lo outra vez?" mas a orientação a seguir é "leia o texto e diga".

A negação do protagonismo do processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos que deveriam ser os atores dessa história assemelha-se ao processo criticado por Santos:

> O uso extremado das técnicas e a proeminência do pensamento técnico conduzem à necessidade obsessiva de normas. Essa pletora normativa é indispensável à eficácia da ação. Como, porém, as atividades hegemônicas tendem a uma centralização, consecutiva à concentração da economia, aumenta a inflexibilidade dos comportamentos, acarretando um mal-estar no corpo social.(SANTOS, 2000, p.18)

Tal mal-estar, pelo que veremos a seguir, pode iniciar sem grandes alarmes, ou sintomas percebíveis, mas com um processo que embora possa parecer que acontece inicialmente na dimensão subjetiva, este tem incidências nas ações concretas dos indivíduos, com implicações nas dimensões subjetivas e objetivas, ou seja, na concretude dos sujeitos. No caso em questão, é perceptível que, primeiramente, o mal-estar perpassa a negação das necessidades locais, na perspectiva que o protagonista é sempre o outro, outro local, outro sujeito, outra forma de perceber e se relacionar com o mundo. Outra forma de representá-lo, significá-lo. Tal fato acaba envolvendo os diversos agentes envolvidos como a comunidades escolar, trabalhadores e trabalhadoras na educação, estudantes, comunidades em torno da escola, relações sociais construídas historicamente, que embora específicas do local articulam-se com o desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

A partir do conhecimento da concepção de ação docente do instituto referido, passo na sequência a refletir sobre o conteúdo imagético dos Livros de Artes Visuais da coleção.

3. Considerações sobre o "Meu livro de arte"

Antes de iniciar a análise do "Meu livro de arte", de Axel Flotats Momblant, destinado para a pré-escola, é importante realizar um esclarecimento. Não acredito que os materiais de suporte pedagógico devam ser abolidos, nem que eles possam ter inúmeras contribuições na atribulada vida dos professores da educação básica. Livros didáticos são, muitas vezes o material primário de auxílio nas construções das aulas nas mais diversas disciplinas, pudera, em um contexto em que um docente trabalha 40 horas semanais, se não 60 horas, com quase 20 turmas, cada turma com cerca de 25 estudantes. Ainda, sem o tempo necessário de planejamento ser respeitado em diversos governos, com salários baixos, e ainda tendo sua vida fora da escola, com namorados, namoradas, esposos, esposa, filhos/as, contas, tempos de lazer, etc. Muitas vezes os livros possibilitam uma pesquisa mais rápida, ideias de atividades, e suas contribuições serão cada vez maiores no sentido de auxiliar em um ensino que não só respeite as especificidades locais, mas também problematize elas com o objetivo de propor transformações sociais, quanto maior for a autonomia dos agentes envolvidos em escolher aquilo que para eles serve, ou como diria Oswald de Andrade, ter o docente uma postura "Contra todos os importadores de consciência enlatada."

Feito esse esclarecimento, volto livro citado nesse subdivisão do texto, antes fazendo nova ressalva para não perdermos a ideia geral da proposta do Instituto Alfa e Beto, a utilização do material é total, não há possibilidade de realizar opções de aproveitar um ou outro elemento apenas, a proposta do material é seguir rigorosamente a ordem estabelecida dos materiais e os tempos de cada atividade.

A homogeneização da educação pode ser percebida com a utilização indiscriminada de estereótipos no livro, como afirma MARTINS (2010, p. 237) que o processo de negação da possibilidade de autoria dos estudantes, e inclusive dos professores, inicia com a utilização de referenciais imagéticos feitos por adultos, sob a convenção social que essas imagens são imagens de "gosto infantil", para a autora " Uma das marcas dessas visualidades é que, em sua maioria, são produzidas por adultos, cuja intenção é reproduzir traçados, supostamente relacionados a certo gosto infantil." Ao estudante resta a frustração de não conseguir desenhar daquela forma. Que foi feita não só por um adulto, mas por um adulto que estudou e é profissional no campo da ilustração, como vemos na Figura 1:

No contexto da proposta do Instituto até mesmo os professores são passivos na escolha do material. Embora de uma maneira geral, mesmo quando há a possibilidade de escolha, normalmente são escolhidos referencias similares. Acontece no caso em questão, que a proposta acaba por impedir a utilização de outras referências, inclusive as regionais, tão importantes para o reconhecimento de pertencimento. A utilização de estereótipos acaba por auxiliar no processo de manutenção do status quo segundo XXX

Figura 1: As Cores na natureza



Atividade 15
Fonte: Meu livro de arte

> ... a política dos estereótipos desenha certos significados, certas fantasias, tendo como referência um efeito normalizador, baseado em modelos, imagens positivas da hegemonia social. Ou seja, os estereótipos desenham um tipo particular de estrutura de saber e, para isso, constroem jogos de verdades que anulam as percepções identitárias e, por conseguinte, as alteridades, ao mesmo tempo em que fantasiam outras identidades plausíveis centradas nos modelos dominantes. p.213

Dessa maneira se fortalece a manutenção das desigualdades, e criam-se as condições para aprofunda-las, não apenas na dimensão discente, mas também na docente, pois sob essas condições históricas determinadas, há uma separação daquele que propôs pedagogicamente o programa "trabalho intelectual", do professor que executa "trabalho manual", o que faz que ambos tenham uma atividade unilateral:

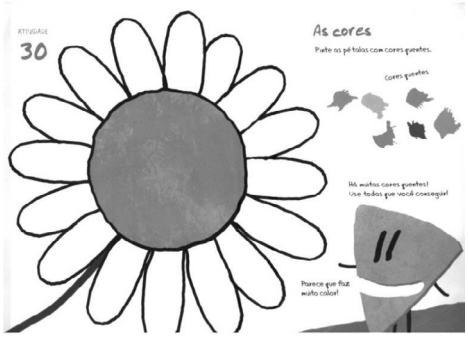
> É importante que, sobretudo, destaque-se que o produzir da atividade humana como trabalho (alienado) é um resultado histórico, devido à divisão originária do trabalho [...] Essa divisão se torna real quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e o trabalho mental [...] Por outro lado, que a atividade do homem se apresenta como humanização da natureza, devir da natureza por mediação do homem, o qual agindo de modo voluntário, universal e consciente, como ser genérico ou individuo social, e fazendo de toda a natureza o seu corpo inorgânico [...] cria uma totalidade de forças produtivas e delas dispõe para desenvolver-se onilateralmente (MANACORDA, 2007, p. 59 – 65)

Nesse sentido essa forma historicamente determinada de compreender o processo de construção de conhecimento na escola, acaba por reforçar uma estruturado na divisão social, entre a dimensão intelectual e manual, e, no caso em questão, criando também uma barreira com o questões específicas do local.

O estado de Roraima, estado mais ao norte do Brasil, tem cerca de 496 mil habitantes. Destes, cerca de 60 mil são indígenas autodeclarados, entre os povos existentes estão os Yanomamis; Ingaricó, Macuxi, Patamona, Taurepang, Waimiri-Atroari, Wai-Wai e Wapixana. Sua capital, Boa Vista, está situada acima da linha do equador no Brasil, e possui cerca de 80% da população do estado. Uma das características de Boa Vista é a existência de grande população migratória, provenientes de outras regiões do país, cerca de 39% da população é migrante. A grande maioria composta por nordestinos, muitos deslocando-se por influência de parentes, em vários desses casos, por incentivo de pessoas em colocações eletivas, e que no senso comum, são chamados de "políticos". Ainda há uma parcela bem menor de sulistas, sobretudo de paranaenses e gaúchos, que influenciam na agricultura e, mais recentemente, há um movimento migratório impulsionado por concursos públicos que leva ao estado profissionais de todo o Brasil. Essa diversidade local, que cria uma riqueza interessante, como o fato de os restaurantes terem churrasco, Tambaqui (peixe local), vatapá, feijão tropeiro, etc... é totalmente iso-

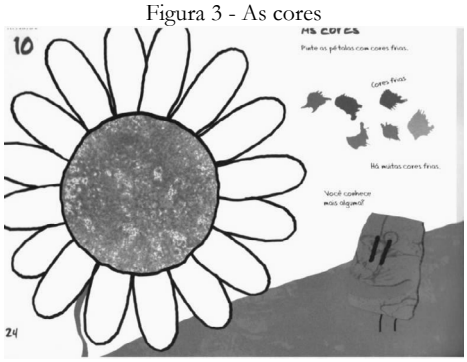
lada no rígido esquema educacional do Instituto Alfa e Beto e sua ideologia imagética. Vemos nas Figura 2 e 3 a velha flor tão conhecida por todos e que exemplifica bem, o que é definido por Martins (2010, p.243), como "O ensino organizado em torno do ato de copiar não leva em conta o potencial cognitivo e criativo, nem os referenciais socioculturais das crianças".

Figura 2 - As Cores



Atividade 30
Fonte: Meu livro de Arte

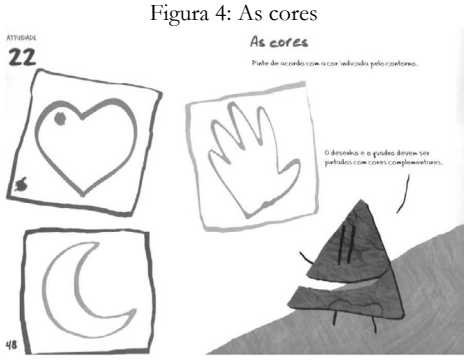
Figura 3 - As cores



Atividade 10
Fonte: Meu Livro de Arte

Ambas as figuras acima são quase iguais, mudando apenas a orientação em pintar com cores quentes e frias (na Figura 3, em maior tamanho podemos ler melhor as orientações da página. Na Figura 2 muda apenas a temperatura das cores). Pintar as pétalas, com cores frias ou quentes, seguir no traçado, não sair do lugar demarcado, são práticas nem tão novas na história do ensino das Artes Visuais que aqui se repetem, em diversos momentos, e em diversas atividades (ver também a Figura 4 - Atividade 22). Tal proposição acaba por contribuir na construção de relações a partir de modelos gerais, negando o convívio com a diferença, e esses modelos gerais acabam sendo hegemonizados por uma prática de seguir orientações, literalmente, "à risca", obedecer, repetir o solicitado e não transformar, criticar, se posicionar, dessa maneira concordamos com PEREIRA (2010, p.213) quando ele afirma "as representações dos estereótipos fazem parte de uma tática bastante coerente de manutenção da ordem dominante." Pois elas propõe uma visão homogeneizada do mundo a partir do olhar hegemônico, e, portanto, vinculado ao *status quo*.

Figura 4: As cores



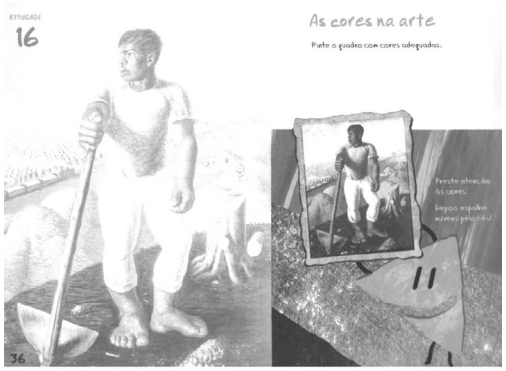
Atividade 22
Fonte: Meu Livro de Arte

As narrativas visuais, construídas nos livros utilizados como objetos de estudo desse artigo articulam-se com o conjunto de visualidades que são hegemônicas nas escolas contemporâneas, para Pereira:

> essas imagens simplificadas de coisas e de pessoas são narrações visuais, ficções das relações das crianças com o mundo. Fazem parte da visualidade do cotidiano da escola, enquanto enfeitam murais, calendários, livros didáticos, estampas com alfabeto.(PEREIRA, 2010, p. 214)

Mesmo quando utilizam reproduções de trabalhos de artistas, acabam por manter a lógica de reprodução. Na Figura 5, ao tratar da pintura "Lavrador de café" de Cândido Portinari, é mantida a proposta de "pintar o quadro com cores adequadas". Na página, o estudante deve fazer a cópia das cores do trabalho original (a reprodução menor é colorida), na reprodução maior da mesma pintura, que tem tons de cinza.

Figura 5 - As Cores na arte.



Atividade 16
Fonte: Meu livro de Arte

Segundo as linhas gerais dos dois livros analisados nesse artigo, o Programa Alfa e Beto segue uma concepção que separa a proposição pedagógica da prática educativa. Tal proposta aproxima-se da concepção tecnicista que teve seu ápice em um momento de uma formação aligeirada dos professores no campo das Artes, com as Licenciaturas Curtas, com a formação polivalente nos cursos de Educação Artística na década de 70 e esses docentes, sem uma formação sólida correram em direção à livros didáticos que suprissem suas lacunas formativas. Caindo então em receitas de atividades, desenhos prontos, em um primeiro momento mimeografados, depois fotocopiados. Os cadernos analisados nesse texto reconstróem essa prática, trazendo um neotecnicismo. Separa aquele que pensa sobre educação, do professor que só aplica, fazendo professores unilaterais. O Estado não propõe políticas educacionais, reduz sua ação a compra de programas privados. E os estudantes são induzidos a construírem uma aproximação no campo das Artes Visuais prescritiva. Prescreve como fazer, o que fazer e quando fazer, tendo resultados homogêneos.

Nessa homogeneidade perde-se a riqueza local, as contribuições das culturas de diversas regiões do Brasil, dos diversos povos indígenas, da proximidade e influência da Venezuela e Guiana Inglesa. Da diversidade dos artistas locais, muitos indígenas. Perde-se a possibilidade do estudo dos mitos e lendas que possibilitaram clássicos da literatura nacional como Macunaíma, de Mario de Andrade e Cobra Norato, de Raul Bopp.

Nesse programa educacional, a disciplina de Arte, e mais especificamente, o Ensino das Artes Visuais não é compreendido como parte da educação estética (com origem etimológica do termo aisthethikós no grego, referente à capacidade de sentir) que é mais ampla e diz respeito a problematização da cultura, sua produção e transformação como um todo. De como sensivelmente nos movemos no mundo, o percebemos e as possibilidades de transformação do mesmo e de nós.

Nesse sentido, o ensino das Artes Visuais para além e em contradição ao ato de centralizar a prática em como os educandos podem copiar atividades, de como eles devem aprender a "pintar adequadamente", ou sobre a meneira de treinar a pintura dentro do limite traçado, pode problematizar os processos culturais pelos quais os estudantes são produzidos e produzem, questionando as estruturas de produção, os espaços de legitimação e as possibilidades e necessidades históricas de mudanças.

4. Considerações Finais

Essa dimensão da pesquisa, que estuda a concepção de trabalho docente no programa Alfa e Beto, aqui circunscrita nos cadernos "Conte Outra Vez: Manual do Professor" e no "Meu livro de Arte" vem demonstrando que nesse programa privado, utilizado em escolas públicas, existe uma perigosa concepção de trabalho docente. Perigosa, é claro, para aqueles que pensam a educação como processo de transformação, de protagonismo de todos os envolvidos. A separação no planejamento do ensino, da organização dos planos de aula, da autonomia docente na utilização dos seus referencias, resulta em uma concepção que transforma o educador não em um sujeito que pesquisa, reflete, problematiza e, em dialogo com os educandos, com eles transforma, mas sim e um ser humano que reproduz, obedece, e em razão disso é coisificado e coisificante FREIRE (1987).

Da mesma maneira, as atividades propostas aos estudantes, reproduzem concepções há muito criticas por setores mais críticos no campo educacional que pensam as Artes Visuais. Como é o caso de ações que visem o preenchimento de espaços delimitados, referências esteriotipadas, etc. A submissão do local não só se aplica na total exclusão de aspectos contextuais das atividades propostas, como também no planejamento, na medida que o próprio docente vira executor de um planejamento realizado em outro espaço, com a perspectiva que seja utilizado em qualquer lugar do país.

Essas considerações finais encerram-se não só com a denúncia de um estado de coisas, mas com o anúncio da necessidade histórica de que tenhamos sujeitos atores da e na sua construção, que o planejamento dialetize o local com o global, que envolva os estudantes e docentes enquanto protagonistas, para que ambos possam coletivamente transformar a si e ao mundo.

5. Referências

COSTA, A. Reflexões sobre cultura e poder social: uma abordagem transversal para o conceito de local. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 69. In.: http://www.espacoacademico.com.br/069/69costa.htm

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GAMBOA, S. S. Qualidade-Quantidade: para além de um dualismo técnico e uma dicotomia epistemológica. In. SANTOS FILHO, J. C. ; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: qualidade-quantidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social**: elemento para uma análise marxista. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

MARTINS, A. F. Toda criança desenha... Toda criança desenha?!. MARTINS, R. TOURINHO, I. (org). **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: EditoraUFSM, 2010.

MESZAROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOMBLANT, A. F. Meu livro de arte. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

PEREIRA, A. A. Estereótipos desenhados, Identidades projetadas. In.: MARTINS, R. TOURINHO, I. (org). **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: EditoraUFSM, 2010.

ROCHA, D. S. **Conte outra vez** - Manual do Professor. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: USP, 2002.

SANTOS, M. **Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

O PROCESSO ANTROPOFÁGICO NO MOVIMENTO RORAIMEIRA: CONTRIBUIÇÕES INTERCULTURAIS PARA O ENSINO DE ARTES NO ESTADO DE RORAIMA

Ivete Souza da Silva

O outro lado da linha do equador: palavras introdutórias

Atravessado pela Linha do Equador Roraima é o único estado brasileiro localizado no hemisfério norte, e sua capital Boa Vista é a mais distante do Distrito Federal e, da considerada maior metrópole do Brasil, São Paulo. Mas, não é somente a distância do restante do Brasil, nem a dificuldade com que a população roraimense tem acesso as produções culturais e de consumo, que torna Roraima um estado particular. Junto com os estados do Amazonas, Rondônia, Para, Amapá, Mato Grosso, Tocantins, Acre e oeste do Maranhão, Roraima integra a Amazônia Legal, totalizando 59% do território brasileiro e 65% da Amazônia em seu conjunto (SOUZA, 2009), sendo 70% do seu território reservas indígenas, que abrigam 8 (oito) etnias. Mesmo tendo grande parte do seu território destinado às comunidades indígenas o estado possui segundo dados do IBGE (2010), dos 450.479 habitantes, apenas 55.922 indígenas, o restante são migrantes das diversas regiões do país, principalmente da região norte e nordeste, e também estrangeiros vindos da Venezuela e Guiana.

Tendo se tornado Estado Federado do Brasil em 1988 com a Constituição da República, Roraima vive, ainda de forma intensa, sua construção econômica/social/cultural e política. Assim como o restante da Amazônia, a história de Roraima, mesmo antes de se tornar estado, é marcada por práticas exploratórias que buscavam apropriarem-se de suas riquezas naturais, provocando a imigração de brasileiros e estrangeiros e a morte de muitos indígenas que aqui viviam. Em busca de riqueza e de melhores condições econômicas muitas pessoas vieram, e ainda vem, para este canto desconhecido do Brasil. No entanto, grande parte das pessoas que migram para Roraima, a grande maioria para a capital Boa Vista, após algum tempo, retornam para os seus estados de origem, ou, seguem para outros estados, tornando a construção de uma identidade roraimense um entre-lugar (BHABHA, 2003) constante. Uma identidade que se inventa a partir do encontro e do convívio entre as várias culturas que por aqui passam, ou ficam. Roraima é como diria Canclini (2006), um "local fronteiriço", não pela sua localização geográfica, mas, por abarcar em seu território elementos culturais de todo o Brasil e dos países vizinhos, que se relacionam sem uma definição exata, ou um processo de hibridação, sendo de lugar nenhum e de todo o lugar ao mesmo tempo.

Essa diversidade cultural e as relações estabelecidas a partir delas, adentram o espaço escolar, desafiando os professores(as) a lidarem com tal realidade. Considerando as particularidades locais e a necessidade da construção de uma prática educativa contextualizada, pretende-se com esta pesquisa fornecer subsídios teóricos e epistemológicos para a educação de maneira geral, e para o ensino das artes em particular, no estado de Roraima, por meio das ideias antropofágicas contidas no Movimento Roraimeira. A mesma está vinculada ao CRUVIANA – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Arte e Intercultura, o qual vem atuando no desenvolvimento de pesquisas na área da educação de maneira geral, e no campo das Artes Visuais em particular a partir de uma perspectiva intercultural. Tendo como linhas de pesquisa "Arte, visualidades e educação; Formação e aprendizagem docente; Educação e Intercultura".

Os estudos sobre a contribuição dos pressupostos antropofágicos para a educação foram iniciados pelo pesquisador Marcos Reigota (1999) em seu livro "A Floresta e a Escola", sendo mais tarde abordadas por Valdo Barcelos (2003 – atual), e Ivete Souza da Silva (2008, 2010, 2013, atual). A Antropofagia Cultural Brasileira Pós Semana da Arte Moderna de 1922, realizada em São Paulo no Teatro Municipal e liderada por artistas como Oswald de Andrade, Mario de Andrade, Menotti Del Pichia, Anita Malfatti, Sérgio Milliet, Heitor Villa-Lobos, Víctor Brecheret, entre outros, tinha como um de seus principais objetivos romper com padrões artísticos e culturais instituídos na época. O movimento antropofágico pretendia criar, por meio da arte, uma cultura com raízes nacionais. Em interfaces com as diferentes culturas aqui existentes, os antropófagos buscavam a valorização destas, bem como das suas relações antropofágicas para a construção da identidade brasileira. Identidade essa caracterizada pelas inúmeras "identidades" que compõem o Brasil. Afinal, o que é o povo brasileiro senão

a mistura de todas as etnias e culturas que aqui chegaram?! É por meio da construção de uma "identidade nacional" que os antropófagos pretendiam romper com normas e padrões importados sem contextualização, de uma Europa "cansada e triste", como diria Oswald. Lançava-se, assim, o desafio da criação em detrimento da **cópia** e da **imitação.**

As ideias antropofágicas, não ficaram apenas nos idos da década de 1920, mas, foram disseminadas inspirando a produção de diferentes artistas e intelectuais brasileiros, como por exemplo, o artista plástico Hélio Oiticia, o músico Caetano Veloso, o cineasta Glauber Rocha, e tantos outros, que, juntos, deram vida ao Movimento Tropicalista, considerado segunda geração do movimento antropofágico. Outras produções artísticas, culturais e intelectuais foram construídas com base nos pressupostos antropofágicos nas diversas regiões do país em diferentes épocas, sendo o Movimento Roraimeira um exemplo desse exercício, segundo Eliakin Rufino (2006), um de seus criadores.

O movimento Roraimeira acontece na década de 1980 quando o estado vive um período de intensa imigração de diferentes partes do país e, também, da Venezuela e Guiana, recebendo principalmente imigrantes nordestinos que vêm trabalhar no garimpo de ouro, tendo estes a ilusão de melhorar significativamente as condições econômicas em que viviam, e, até mesmo de obter uma riqueza imediata. Esse momento foi marcado pela violência e a morte de muitos indígenas, pois grande parte dos garimpos eram localizados em terras indígenas. Diante desse cenário e aliado a situação de transformação do Território Federal de Roraima em Estado (1988), o Movimento Roraimeira, por meio de alguns artistas, dentre eles Zeca Preto, Neuber Uchoa e Eliakin Rufino, buscava em um primeiro momento, exaltar as riquezas naturais de Roraima e valorizar a forte contribuição dos povos indígenas para a formação local. Segundo o pesquisador Oliveira et. al (2009), três elementos impulsionaram o movimento estimulando as produções entre 1988 e 2000, são eles: o ciclo garimpeiro da segunda metade da década de 1980; o crescimento demográfico acelerado; e a transformação do Território Federal de Roraima em Estado em 1988. Após o ano 2000 o grupo se separa centrando suas produções de forma individual, as quais traziam um olhar crítico para os problemas ambientais e culturais vividos no estado.

O "legado antropofágico" (ROCHA, 2011), ao ser transposto para a educação, e para o ensino de artes em particular, nos desafia a pensarmos a construção de uma prática pedagógica contextualizada, que vá ao encontro das necessidades locais. Propõe a criação de uma Pedagogia da Devoração (SILVA, 2008), construída a partir dos saberes e fazeres de cada pessoa envolvida no processo educativo. A escola é um dos espaços da educação, no qual as mais diversas culturas se encontram e se atravessam, constituindo-se em um espaço formador e transformador de saberes diversos. Nesse sentido, Fleuri e Souza (2003, p. 65), ao pensarem as questões culturais a partir de uma educação intercultural nos chamam a atenção para o fato de que, "a relação entre educação e cultura(s) não pode mais se limitar ao âmbito dos conteúdos culturais, ou do currículo escolar", pois, há que se considerarem as relações entre os diferentes sujeitos, e a forma como os mesmos a "agenciam". Esta necessidade vem ao encontro das proposições de Freire (1996) ao pensar a educação, quando o mesmo, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, sugere como um dos saberes indispensáveis à prática educativa o exercício de "saber escutar". Para o autor cada pessoa constrói sua leitura de mundo de acordo com sua cultura e a forma como a entende e a vivencia, saber escutar significa considerar tais saberes e fazeres para a construção da prática educativa. Freire (1996) sugere com isso, que o educador, parta da leitura de mundo do educando e *com* ele a supere construindo uma forma mais "crítica de inteligir o mundo". Mulheres e homens em constante ebulição de seu estar sendo no mundo adentram o espaço educativo escolar e levam consigo a sua bagagem de conhecimentos. Seus corpos transpiram saberes diversos, desejam impacientemente trocar, se relacionar, aprender.

Logo, para pensarmos e de fato construirmos, uma educação com bases interculturais e antropofágicas, que considere como matéria prima de sua criação o contexto e cultura local, é necessário escolhermos nossa comida. Então porque não devorar o Movimeneto Roraimeira? Porque não olhar o que ele tem a oferecer à educação de Roraima e ao ensino de artes? Olhar com olhos livres e, assim, escolher sem medo o que queremos comer, devorar, deglutir, mastigar. É desse processo que surge a criação antropofágica. Comer só o que interessa. Devorá-lo e cuspir fora o que não serve. Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago. (ANDRADE, 1928).

Delineamento metodológico: alguns apontamentos

O delineamento metodológico desta pesquisa tem como principal base teórica as ideias de Hélio Oiticica de maneira geral e, de forma particular sua série Parangolé. A expressão Parangolé, tem origem no trabalho "antropofágico" (FAVARETO, 2002) do artista plástico Hélio Oiticica, o qual, foi buscar buscar no linguajar popular, na gíria do sambista malandro do morro carioca, da década de 50, essa palavra que queria dizer algo como *jogar conversa fora*, *bater um papo* sem compromisso. O *Parangolé* consistia em uma espécie de capa, estandarte ou bandeira que para existir deveria ser vestida, sentida e tocada, completando-se no movimento e no gingado do corpo de cada pessoa que o usava. Para os pesquisadores(as) das *invenções* de Hélio Oiticica, a série Parangolé é a maior *invenção* do autor (ASBURI, 2008; FAVARETO, 2002; SPERLING, 2008), tendo como principais características a possibilidade de criação e invenção a partir da valorização das particularidades de cada espaço e indivíduo. Passando da criação do objeto para a proposição vivencial do corpo o parangolé, configura-se, segundo seu próprio criador, na "antiarte por excelência" (OITICICA, 2009). Tal peculiaridade pode contribuir para as nossas práticas de pesquisa desde que façamos a sua devida apropriação. Desde que, cada educador e pesquisador se permita construir/criar, se assim desejar, o seu parangolé metodológico. O termo *Parangolé Metodológico* foi criado pelo pesquisador Valdo Barcelos (2007), ao tecer reflexões sobre as metodologias de pesquisas construídas na área da educação, as quais, segundo o autor, são todas muito parecidas faltando um pouco mais de sabor, de dobras e de enviezamentos. Como afirmou Hélio Oiticica, "Não existe ideia separada do objeto, nunca existiu, o que existe é a invenção", da mesma forma, não há mais possibilidade de pensarmos a pesquisa separando ideia e objeto. A pesquisa acontece no movimento existente na relação entre ideia e objeto. O método de uma pesquisa não está pronto quando a iniciamos, mas, sim, vai sendo construído a partir das necessidades que vamos sentindo durante o seu desenvolvimento.

As atividades realizadas para a feitura desta pesquisa estão em acordo com a proposição metodológica apresentada por autores como: Minayo (1989); Demo (1990); Costa, (2002), os quais defendem a ideia de que a pesquisa nas ciências sociais é de caráter eminentemente qualitativo. O referencial que orienta o "olhar investigativo e reflexivo do pesquisador" (BARCELOS, 2005, 2006) no sentido da "produção das informações de pesquisa" (JACQUES GAUTHIER, 1998), é do estabelecimento de diálogos que privilegiem os aspectos interculturais (CANCLINI, 2003b) com imaginários e representações sobre a educação de maneira geral e o ensino das artes em particular presentes nas produções de orientação cultural do Movimento Roraimeira no período de 1988 a 2000. É por meio da conversa e o diálogo estabelecido com cada autor, cada teoria, cada palavra dita e lida, que dá forma ao Parangolé Metodológico desta pesquisa, pois, como já dizia Hélio Oiticica (2009), é com o "movimento do corpo" que o parangolé se constrói/constitui. Sem o corpo e a dança do corpo, o parangolé não existe. O parangolé é a desinibição intelectual, a livre expressão do corpo e da mente.

O ensino de arte: reflexões interculturais e antropofágicas

O ensino contemporâneo de arte é marcado por uma mistura de tendências que influenciaram o ensino formal no Brasil. Dentre elas estão: a Pedagogia Tradicional; a Pedagogia Nova; a Pedagogia Tecnicista e as tendências Realistas-Progressistas. Conhecer essas tendências e suas propostas pedagógicas é de suma importância para que possamos, segundo Fusari e Ferraz (1993), entendermos nossas práticas educativas e nosso próprio processo de formação.

A pedagogia tradicional pautava-se na mecanização do ensino tendo como foco a figura do professor, sendo o aluno mero receptor do conhecimento. Esta tendência foi criticada por Paulo Freire em sua Obra Pedagogia do oprimido e ficou conhecida como "educação bancária". Sua materialização no ensino de artes se deu, conforme Fusari e Ferraz (1993) de formas distintas nas escolas particulares e públicas. Na primeira pela prática de reprodução de obras de arte famosas, onde os estudantes estudavam os traços do artista para que não fossem enganados ao comprarem obras de arte. A segunda, por atender os filhos de operários, destinava-se ao estudo de formas geométricas e lineares visando sua ocupação no trabalho. Em contraponto a educação tradicional, nos anos de 1930, surge à pedagogia escolanovista (FUSARI e FERRAZ, 1993), que inverte os papeis colocando o aluno como centro do processo, sendo o professor apenas um acompanhador da construção do conhecimento. Buscando romper com a prática da cópia e da repetição, incentivadas na pedagogia tradicional, a pedagogia escolanovista passa a "valorizar o estado psicológico das pessoas" (FUSARI e FERRAZ, 1993). A

supervalorização da livre expressão, marcada pela prática do desenho livre, acaba deixando de lado o ensino dos conteúdos, gerando um enfraquecimento no ensino.

Na década de 1960, este modelo de educação passa a ser considerada insuficiente no preparo de profissionais para atender as demandas da sociedade tecnológica, o que faz com que o Brasil passe a ver na tendência tecnicista uma possibilidade para suprir tal necessidade. Assim, com o objetivo de "preparar indivíduos competentes e qualificados para o mercado de trabalho" (FUSARI e FERRAZ, 1983) a tendência tecnicista passa a exigir dos professores a elaboração de planos de ensino com conteúdos, objetivos, métodos e procedimentos avaliativos claros. Sem formação para o cumprimento de tal proposta e tendo em vista as cobranças por parte dos governantes, os professores de artes passam a ver no livro didático uma possibilidade de ensino. Daí pensarmos o uso de desenhos mimeografados, e atualmente xerocados, nas escolas até os dias de hoje, onde a participação do educando se resume a apenas pintá-lo. Prática encontrada em escolas de Boa Vista-RR que utilizam o programa do instituto Alfa e Beto.

Durante esse período de discussões e debates envolvendo as tendências, tradicionais, escolanovistas e tecnicistas, havia outros grupos de intelectuais e educadores, dentre eles Paulo Freire, preocupados com a construção de uma prática educativa emancipatória e comprometida com a transformação social. No entanto, tais discussões começaram a ganhar força no Brasil apenas na década de 1970, passando a educação de maneira geral, e o ensino de arte em particular, ganhar um viés problematizador e emancipador. Nesta perspectiva podemos destacar a proposta de Abordagem Triangular da pesquisadora Ana Mae Barbosa. Para a autora o ensino da arte deve ser desenvolvido a partir de três dimensões que se relacionam, são elas: a criação; a contextualização; e a leitura da obra (BARBOSA, 1998). O professor é convidado a criar a sua metodologia de ensino, sem ter necessariamente uma ordem a ser seguida, sua forma de abordagem dependerá do contexto em que as discussões vêm sendo desenvolvidas. O que Ana Mae defende é um ensino da arte crítico e reflexivo, que valorize a cultura visual (HERNANDEZ, 2007) do educando, alfabetizando visualmente para uma leitura de mundo.

A partir desta abordagem, foram desenvolvidos projetos envolvendo o ensino da arte no Museu de arte de São Paulo (MASP) e no Museu de Arte Contemporânea da USP, onde foram produzidos matérias de incentivo aos professores divulgando experiências realizadas. No entanto, tal abordagem, embora tenha ganhado espaço no ensino da arte nos museus, incentivando-os a construírem projetos educativos, nas escolas esbarraram nos resquícios das tendências anteriores, que por ora ainda aparecem nas práticas pedagógicas dos professores. O desenho livre, por exemplo, ainda adotado por muitos professores para representar passeios e atividades realizadas na escola. Outra prática é a reprodução de obras de arte que, talvez por uma tentativa de desenvolver uma abordagem triangular, ganhou o nome de "releitura", mas em grande medida continua sendo uma cópia descontextualizada e despolitizada.

Tais considerações acerca do ensino das artes não são particularidades de um estado ou região brasileira, mas do contexto nacional da educação no país, que busca por meio de pesquisas e organizações como a FAEB (Federação de Arte/Educadores do Brasil), ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e a ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas), construir espaços de discussões sobre as problemáticas presentes no ensino das artes. No que se refere ao estado de Roraima em particular, este apresenta ainda problemas relativos a qualificação profissional, pois grande parte dos professores(as) que atuam no ensino de artes não possuem formação na área. São professores(as) formados em outras licenciaturas que, para atenderem as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), que em seu Art. 26. § 2º determina o ensino de arte como componente obrigatório na educação básica, passam a atuar como professores(as) no ensino de artes.

O ensino da arte para ter sentido ao educando, assim como a educação de maneira geral, necessita estar articulado com os saberes que este leva consigo para dentro do espaço escolar. Daí a importância da construção de um espaço educativo propositivo onde o educando possa manifestar a sua cultura e a sua visão de mundo, entendendo-se como construtor do seu conhecimento. Ao apropriar-se do processo de construção do seu conhecimento o educando estará exercitando uma atitude questionadora, crítica, criativa e inventiva, ensaiando sua intervenção cidadã em outros espaços sociais, ultrapassando os muros da escola. A arte passa então a assumir o seu papel de ampliar fronteiras, como afirma Buoro (2001) resgatando a dimensão do humano como "ser social e cultural, leitor e interprete, criador e criatura". Dessa forma, a educação de maneira geral e o ensino das artes em particular, estarão contribuindo para a formação do educando enquanto sujeito crítico e reflexivo, capaz de

ler o mundo em que vive e atuar na construção de alternativas para a resolução dos problemas do seu tempo. E que na construção dessas alternativas saiba considerar as diferentes leituras de mundo presentes em seu contexto.

Uma educação com bases interculturais parte do principio da importância das relações entre as culturas e, não, na sua exploração como objeto de estudo. Para a perspectiva intercultural o sujeito, os saberes e as experiências que ele constrói, a partir de suas relações, são o foco do processo educativo. Nesse sentido, o que busca é, como bem afirma Fleuri (2003, p. 94), apoiado nas ideias de Terranova, a "possibilidade de *respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule mas que ativem o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos*." Para tal, há que se recriar e reinventar algumas práticas pedagógicas, como, por exemplo, aquelas já cansadas e tristes, que teimam em tratar todas as pessoas e espaços como iguais, sem considerar suas particularidades e singularidades. Um bom lugar para se começar a mudança é por nós mesmos. Repensando nossas práticas, a importância delas para nosso estar no mundo e para as outras pessoas *com* quem e *para* quem, construímos e pensamos toda ação educativa. Pois, segundo Paulo Freire (2001b), na Sétima Carta de sua obra *PROFESSORA SIM tia NÃO*, se quisermos ser ouvidos temos que aprender, antes, a ouvir. Dessa forma estaremos caminhando para a construção de um espaço dialógico (FREIRE, 1983), e para a possibilidade de uma educação intercultural (FLEURI, 2003), onde tanto educador, quanto educando, possam atuar juntos na construção do espaço pedagógico, considerando nessa relação suas diferenças.

O processo antropofágico que vem sendo apresentado, contribui para a viabilização desse espaço na medida em que propõe conhecer o outro, o estranho, o estrangeiro, olhando-o com olhos livres, para, assim, estabelecer relações com este outro e conhecê-lo/devorá-lo. A antropofagia oswaldiana, propõe um diálogo entre as diferentes culturas, sem imposição de verdades, hábitos ou costumes. Diálogo este necessário para uma educação voltada a sua realidade, capaz de fazer a contextualização de seu tempo e de seu povo. A escola, nesse sentido, como muito bem sugere Azibeiro (2003, p. 87), poderia, buscar "compreender não só o que cada um quer dizer, mas também os contextos culturais a partir dos quais seus atos e suas palavras adquirem significados". Para tal ato sugerido pela autora, é preciso que nós, mulheres e homens, educadores e educadoras, estejamos dispostos a voltar nossos sentidos – olhos, ouvidos, tato, cheiro e paladar - para a realidade de cada contexto. É preciso que aprendamos e nos disponibilizemos a fazer a leitura das diferentes realidades, construídas nas relações entre as diferentes pessoas e sua cultura.

Movimento Roraimeira: uma possibilidade antropofágica para pensar o ensino de artes em Roraima

A antropofagia, através dos pressupostos de devoração e da criação, propõe olhar com olhos livres as diferentes possibilidades do relacionar, do criar, do viver e do educar. Tais pressupostos auxiliam na busca de alternativas para lidar com os problemas e desafios de cada espaço educativo, possibilitando a construção de uma educação intercultural. Como diria Hélio, "só existe o grande mundo da invenção" (2009), e nós brasileiros temos uma imensidade de fios soltos para tecer uma educação e uma pedagogia nossa. Característica. Basta para isso, lançarmos mão daquilo que temos a nossa disposição. Daí a importância de pensarmos as possíveis contribuições do Movimento Roraimeira para a educação de Roraima e para o ensino de artes em particular. A educação em Roraima necessita ser pensada a partir de Roraima e do povo roraimense. Parafraseando Oswald de Andrade (1972), diria que o Movimento Roraimeira, necessita de um exame cuidadoso, pois nele pode estar a chave para a construção de uma educação característica, que dialogue com seu contexto.

Marcio Souza (2010) ao se referir a história do Amazonas, estado brasileiro que como Roraima compõe a Amazônia brasileira, afirma que esta é marcada pela aceitação de "códigos já devidamente mastigados e expelidos pela metrópole, numa constante copofagia cultura". O estado de Roraima, assim como Amazonas e outros estados da Amazônia brasileira é marcado por práticas copofagicas, que apenas importam modelos ditados por outras regiões do país, sem considerar sua diversidade étnica e cultural e as necessidades educativas, políticas, culturais e econômicas de seu povo. Chega de práticas copofagicas, é hora de assumirmos nossa antropofagia cultural e devorar seus princípios, pois como afirmou Oswald de Andrade,

> (...) no fim da vida, nos seus últimos garranchos – os manuscritos estão na Unicamp -, escreveu uma carta e enviou para o Congresso dos Escritores, pedindo que dessem muita atenção para a antropofagia, pois a antropofagia era uma forma de civilização muito sofisticada, ainda não estudada, que merecia um exame mais cuidadoso, por parte de antropólogos, artistas e cientistas, porque era a chave para a compreensão do Brasil. Então ele dizia que para a vida não há salvação, não há messias, não, o que existe é o advento de um dia: a vida é devoração permanente. E essa alta sabedoria está na antropofagia. (CORRÊA, apud, COSTA, 2011, p. 74).

Oswald, assim como os demais antropófagos, sabia muito bem da importância da antropofagia não só para a compreensão do Brasil, mas, também, para o curso de sua formação futura. Desejavam eles que nós brasileiros assumíssemos nossa criatividade e inventividade, sem negar o que somos e sem nos fecharmos ao estrangeiro. Que fossemos capazes de devorar o estrangeiro sem culpa ou sentimento de inferioridade, como sugeria Mario de Andrade (2008), para, assim, assumirmos nossa brasilidade e a partir dela construir nossas teorias, filosofias e, porque não dizer a nossa educação. No entanto, para o "exercício de uma impiedosa antropofagia", como afirma Roberto Gomes (1990), é necessário entendermos o que nos aconteceu. Desmontarmos nosso pensamento e postura colonizada que, ao longo da nossa história, fez com que acreditássemos que somente o que não nos pertencia era bom, e sentíssemos vergonha do nosso jeito brasileiro de ser, nossa cultura sempre em estado de hibridez.

Gomes ao discorrer sobre a construção de uma consciência brasileira, nos chama a atenção para o fato de que durante muito tempo vivemos a partir de modelos que não eram nossos. Vivemos querendo ser "não-brasileiro" (GOMES, 1990, p. 102). Primeiro desejamos ser europeus, depois desejamos ser norte-americamos. Estes são resquícios de um país que, segundo o autor, nasceu sem nenhuma pretensão de existir, pois as pessoas que para cá vieram pretendiam apenas acumular riquezas e retornar ao seu país de origem (GOMES, 1990). Fazendo dessas terras uma extensão das terras europeias, que produziria o que lá não era possível. Esse caminho acabou por gerar a negação de uma cultura que se reconhece como brasileira. Alias, vale lembrar que até o século XVIII "o termo brasileiro, como expressão e afirmação de uma nacionalidade, era praticamente inexistente" (MOOG. V, apud; GOMES, 1990, p. 101). Na educação não foi diferente. Ainda hoje buscamos nas referências estrangeiras receitas para os nossos problemas. No entanto o estrangeiro só pode ter algo a nos oferecer se for devorado antropofagicamente!

Ironicamente, ou, tristemente, o estado de Roraima vive hoje o que o Brasil viveu em seu processo de colonização. Como um local de passagem e de busca de riquezas seus habitantes não se reconhecem como parte de integrante deste. A identidade roraimense aos poucos vai sendo construída, e com ela e a partir dela, necessita-se buscar a edificação de uma educação comprometida com sua gente e problematizadora da sua realidade.

O antropófago, como bem afirma Antônio de Alcântara Machado ao apresentar a 1ª Dentição da Revista de Antropofagia, em Maio de 1928, "come o índio e come o civilizado: só ele fica lambendo os dedos. Pronto para comer os irmãos". Vamos então comer o Movimento Roraimeira e ver o que ele tem a oferecer para o ensino de artes no estado de Roraima. Devorar os seus princípios e com ele buscar uma educação "independente culturalmente de modelos estrangeiros" (ANDRADE, 1972). Que não tenha vergonha de ser o que é, e que esteja sempre pronta para comer os irmãos e lamber os dedos.

Referências bibliográficas

ANDRADE. O. Manifesto Poesia Pau-Brasil. **Correio da Manhã**. São Paulo, Março 1924.

Manifesto Antropófago, **Revista de Antropofagia**, ANO I, N° I. Piratininga, Maio, 1928.

Ponta de Lança. Rio de janeiro. Civilização Brasileira, 1972.

ANDRADE, M. **Macunaíma**.: o herói sem nenhum caráter. Rio de Janeiro. Agir, 2008.

AZIBEIRO, N. E. **Educação Intercultural e complexidade:** desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: Educação Intercultural:mediações necessárias; FLEURI, R.M. (Org). Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

BARCELOS, V.H.L. Antropofagia Cultural e Educação Ambiental – contribuições à formação de professores(as). **ANAIS da 28ª. Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2003.

Antropofagia Cultural Brasileira e Educação Ambiental – contribuições à Formação de Professores(as). Projeto de Pós-Doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2007a.

Antropofagia e Epistemologia – por uma não-pedagogia na educação ambiental. Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. PPGEA/FURG, Rio Grande – RS, 2010.

BARCELOS, V; SILVA. I. S. Saberes, sabores e devorações – para uma educação ambiental antropofágica e pós-moderna. In: CORREA. G.; PREVE. A.M. **Ambientes da Ecologia: Perspectivas em política e educação.** Santa Maria. UFSM, 2007.

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

BHABHA. H K. **O local da cultura.** Belo Horizonte. Tradução: Mirian Ávila; Eliana Lourenço de Lima; Gláucia Renate Gonçalves. Editora UFMG, 2003.

BUORO, A. B. **O olhar em construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo. Cortez, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9394/96.** Brasília, 1996.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em www.censo2010.ibge.gov.br. Acessado em 22 de Fevereiro de 2014.

Consumidores e Cidadãos. Rio de Janeiro. UFRJ, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.

Pedagogia da Autonomia. São Paulo. Paz e Terra, 1996

Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo. OLHOd'agua, 2001b.

FLEURI, R. M. **Educação Intercultural:** mediações necessárias. In: Educação Intercultural: mediações necessárias; FLEURI, R.M. (Org). Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

FLEURI, R.M E SOUZA, M. I. P. de. **Entre limites e limiares de culturas:** educação na perspectiva intercultural. In: Educação Intercultural: mediações necessárias; FLEURI, R.M. (Org). Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

FUSARI, M.F.de R; FERRAZ. M.H.C. de T. Arte na Educação Escolar. São Paulo. Cortez, 1993.

GOMES, R. **Crítica da Razão Tupiniquim**. São Paulo. FTD, 1990.

HERNANDEZ, F. **Espigador@s de la cultura visual:** outra narrativa para la educacioón de lãs artes visuales. Barcelona. Octaedro, 2007.

OITICICA, H. **Encontros.** Rio de Janeiro. Beco do Azougue Editorial, 2009.

OLIVEIRA. R. da S. et al. **Identidade e Poesia musicada: panorama do Movimento Roaraimeira a partir da cidade de Boa Vista como fonte de inspiração.** In: Revista Acta Geográfica, Ano III, Nº 6, Jul/Dez 2009. P. 217-37.

REVISTA RAIZ. Cultura do Brasil. 7 de Dezembro de 2006. Disponível em http://revistaraiz.uol.com.br/portal/index.php?option=-com_content&task=view&id=241 &Itemid=180. Acessado em 26 de Fevereiro de 2014.

REIGOTA. M. **A Floresta e a Escola:** por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo - SP. Cortez, 1999.

ROCHA, C. Uma Teoria da Exportação? Ou: Antropofagia como visão de mundo". In: RUFFINELLI, Jorge; ROCHA, João Cezar de Castro (Orgs). **Antropofagia Hoje? Oswald de Andrade em cena**. São Paulo: Prol Editora Gráfica, 2011.

SILVA, I. S. **As Contribuições Ecologistas da *Antropofagia Cultural Brasileira* para uma Pedagogia da *"Devoração"*.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação (UFSM-CE), 2008.

Educação Ambiental, Intercultura e Antropofagia Cultural Brasileira: contribuições para a Formação de Professores(as). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), 2010.

Antropofagia Cultural Brasileira e as práticas inventivas de Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal: contribuições ecologistas e interculturais para a Formação de Professores(as). Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), 2013.

SOUZA, M. História da Amazônia. Manaus. Valer, 2009.

A expressão Amazonense. Manaus. Valer, 3ª Ed. 2010.

A experiência como elemento projetual: um olhar poético sobre as trocas estabelecidas na construção de tecidos culturais de uma artesã e de um designer

Maria Isabel Sulino Carvalho Silveira

1. Introdução

O caminho que tramou as tessituras do estudo de caso sobre a artesã D. Anésia e o designer João Antonio se deu a partir do momento em que esta pesquisadora, com seu projeto de pesquisa em mãos, no ano de 2012, foi até a cidade de Carmo. Ao chegar lá, num dia frio e chuvoso, fez um longo trânsito pelo local e seguiu para a tecelagem WS, a qual já conhecia, até então como turista e apreciadora desse saber. Entrando lá, foi recebida pelo Sr. Welington, proprietário da empresa e pai do designer João Antonio, aqui observado. Solícito, Welington respondeu algumas perguntas e, após contar sua história com os teares manuais, apresentou João e disse que ele poderia amparar melhor as questões sobre tecidos manuais.

E no vai-e-vem da história, João revelou que não conhecia ninguém melhor do que a artesã D. Anésia para falar sobre os teares manuais. Após tecer elogios a ela, mostrou-se disposto a nos apresentar D. Anésia. Em suas palavras: "Tem técnicas nos teares manuais que só D. Anésia sabe. Eu vou lá e a gente estabelece trocas, eu levo fios diferentes para ela, ela faz alguns trabalhos pra mim". (informação verbal)[1]

Então desde a amarração inicial deste estudo, percebemos uma troca entre os dois, cada qual com suas particularidades. Assim, acreditamos que a poética da continuidade do artesanato esteja na junção entre indústria e artesanato, e não na separação desses saberes. Acreditamos que o homem

> [...] elabora seu potencial criador através do trabalho. É uma experiência vital. Nela o homem encontra sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas. A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. Nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade de viver. Retirando à arte o caráter de trabalho, ela é reduzida a algo de supérfluo, enfeite talvez, porém, prescindível à existência humana (OSTROWER, 2013, p. 31).

Com esse pensamento, acreditamos que, juntos, artesãos e designers construam uma história sólida do design brasileiro. E compartilhem esse universo, estabelecendo trocas e diálogos só possíveis pela fusão.

Entretanto, não há respostas definitivas, e sim estudos que mostram os meios, que fornecem elementos para que designers e artesãos enfrentemos nosso tempo, onde os processos são orientados para a massificação dos produtos, alienando o homem do seu trabalho, esmagando seu potencial criativo.

Para tecer a malha entre artesãos e designers, esse artigo seguiu pautado pelas conversas com a artesã e com o designer, orientados pelas perguntas que figuram o corpo deste texto. Contudo, é importante ressaltar que, neste caminho, respeitou-se a história de cada um com o tear manual, bem como a linguagem local, que direciona a maneira como cada um entende o processo criativo. Para tanto, alguns rumos da conversa foram adaptados à situação.

Podemos dirimir também que as questões que pautaram o estudo podem ser definidas com base em vários conceitos, como o conceito de Norman (2013), quando classifica o 'design' em vários tipos emocionais. Nesse sentido, podemos entender que as perguntas feitas a artesã D. Anésia e ao designer João Antonio fazem uma linha de estudo do artesanato, envolvidas por emoções, num "design reflexivo":

> [...] são todas culturais. Não há nada de prático, nada de biológico nas respostas. As respostas são convenções aprendidas não importa em que sociedade você habite. Para alguns de vocês, as respostas

1. PEREIRA, João Antonio. Entrevista concedida a esta pesquisadora por ocasião de visita à WS Tecelagem Manual, na cidade de Carmo do Rio Claro, MG. 3 arq.video (130min) 31/01/2014

> serão óbvias; para outros, as perguntas nem sequer farão sentido. Esta é a essência do design reflexivo: tudo está na mente do observador (NORMAN, 2013, p. 111).

Com esse pensar, levamos em consideração todos os itens descri tos a seguir: História de vida, Processo criativo, Processo produtivo e Passos para chegar ao produto final.

2. Referencial teórico: A artesã Anesia Rosalina: uma representante dos teares manuais

Figura 1: Artesã Anésia Rosalina dos Santos



Fonte: Registro fotográfico, acervo pessoal, 01/02/2012

Anésia Rosalina dos Santos, ou D. Anésia, como é carinhosamente chamada pelas pessoas da cidade, nasceu em 10 de setembro de 1928 na zona rural de Carmo. Nasceu na zona rural e reside há mais de 30 anos na cidade do Carmo.

Ela estudou na escola regular até a 4ª série do ensino fundamental e, ainda criança, teve seu primeiro contato com o processo de tecer. A princípio, foi incentivada pela avó e pela mãe, também tecedeiras. Esse saber é cultural no Carmo, no passado de forma inconsciente, hoje consciente:

> O comportamento de cada ser humano se molda pelos padrões culturais, históricos, do grupo em que ele, indivíduo, nasce e cresce. Ainda vinculado aos mesmos padrões coletivos, ele se desenvolverá enquanto individualidade, com seu modo pessoal de agir, seus sonhos, suas aspirações e suas eventuais realizações (OSTROWER, 2013, p. 11).

D. Anésia também foi ligada a esse saber pela família do pai, constituída por tecelões. Mas seu primeiro contato com os tecidos manuais consistia em limpar a lã com a "carda" e descaroçar o algodão com o "descaroçador".

Figura 2: Descaroçador



Fonte: Registro fotográfico, acervo pessoal 30/01/2014

No começo, ela relata, os tecidos manuais atendiam a maioria das necessidades dos familiares; elas faziam com eles calças e camisas masculinas, lençóis, toalhas e também peças da indumentária feminina, como saias. Inquirida sobre a origem das ideias para confeccionar os tecidos que iam compor as peças de roupas que elas faziam, respondeu: "Minha filha, vinham brotando na cabeça, misturava uma coisa ali, outra aqui" (informação verbal)[2].

2. Ibid.

Neste momento, torna-se oportuno lembrar de um fato importante da história da moda brasileira:

> Vestes e trajes eram feitos e usados à moda da casa, ou seja, misturando detalhes do povo que vivia ou aparecia por aqui. Deu no que deu. Os resultados mostram que cá entre nós existe, além da identidade étnica, uma identidade estética recheada de formas e cores, bordados e pinturas. Essa é a característica da moda que percorre nossa história. (CHATAIGNIER, 2010, p. 39).

D. Anésia contou que sua mãe a colocava para fiar algodão, ajudando na produção dos tecidos; trabalho pelo qual a mãe a remunerava. No entanto, ela confessa aos risos: "quando eu fiava grosso, minha mãe ficava brava" (informação verbal)[3]. Assim ela segue tecendo sua história sentada em frente ao tear, já inteiramente tomado pelas formas de seu trabalho.

> [...] o artesão não pensa que está fazendo uma coisa qualquer que deverá ser vendida. Por isso, os aspectos estéticos, isto é, aqueles que agem e orientam a sensibilidade operativa do artesão, como o ritmo, o canto, os reclamos cadenciados etc., podem emergir como elementos primários e fortemente educativos, não puramente recreativos nem instrumentais (RUGIU, 1998, p. 156).

A partir desse contar e de simples associações na oficina de trabalho de D. Anésia, podemos ainda viajar no tempo ao mirar a antiga roca que ela ainda usa. A roca é utilizada para fiar fios de lã de carneiro e algodão, os mais comuns na região. Já a carda serve para desfiar e pentear a lã na mesma direção, antes de ser transformada em fios. Aliás, ressalta ela entusiasmada: "meu próximo fazer, minha filha, é tecer 10 colchas de lã de carneiro" (informação verbal)[4]. Uma parte desse material vemos na imagem a seguir, coletada na visita a sua oficina.

Figuras 3 e 4: Roca e Carda na oficina de trabalho da D. Anésia





Fonte: Registro fotográfico, acervo pessoal 15/05/2012

Assim, foi tecendo, tecendo, até que se casou aos 23 anos, ainda na zona rural. Naquela época, D. Anésia relata que cumpria as tarefas domésticas e o marido provia o sustento familiar trabalhando na plantação. E assim foi até que, por problemas pessoais, eles tiveram que vender as terras e mudaram-se para a cidade, já com filhos.

Em situação precária, a família de D. Anésia não tinha nem toalhas de banho. Além das dificuldades financeiras que enfrentava, o acesso aos produtos de uso básico para a casa era muito difícil, conta, salvo as colchas que eram comuns na região.

Foi quando D. Anésia subitamente decidiu comprar fios de algodão das muitas fiandeiras que moravam nas fazendas. Comprou os fios e teceu as primeiras toalhas para sua família. Então, começou a tecer colchas para vender, pensando em prover o sustento dos filhos. Isso também deveu-se ao fato de que, em decorrência de um acidente de trabalho, o marido ficara impossibilitado de desempenhar suas atividades no campo. Nesse afã de fazer as colchas para vender, D. Anésia conta que, certo dia, viu chegarem algumas mulheres de fora da cidade do Carmo para comprar colchas, e viram as toalhas de banho que ela tinha tecido para os filhos.

3. SANTOS, Anésia Rosalina. Entrevista a esta pesquisadora em visita a seu atelier, na cidade de Carmo do Rio Claro, MG. 2 arq.video (90 min)15/05/2012

4. SANTOS, Anésia Rosalina. Entrevista concedida a esta pesquisadora em nova visita a seu atelier, na cidade de Carmo do Rio Claro, MG. 2 arq.vídeo (125 min) 30/01/2014

Havia talvez oito unidades. As mulheres pediram a D. Anésia que fizesse toalhas de banho para elas também. Ela reflete que, na época, já amarrava "abrolho" muito bem – processo que dá um bom acabamento às toalhas. D. Anésia o descreve como a técnica que dá forma às pontas dos tecidos manuais, o acabamento, que pode ser com desenhos, franjas etc.

A figura 5 apresenta um modelo de "abrolho" feito por D. Anésia, que ela identifica como "rasto de gato". Ela acredita ser esse o nome correto por descrever um ponto pequeno. O desenho pode ser considerado um "clássico" nas tecelagens manuais do Carmo, repetido à exaustão nas tecelagens manuais da cidade. Segundo a artesã Maria Isabel Freire, filha de D. Anésia e também artesã, a repetição desse ponto acontece devido à facilidade do processo que o envolve e ao bom rendimento do tecido que ele confere.

Figura 5: "abrolho" feito por D. Anésia



Fonte: Registro fotográfico, acervo pessoal, 01/02/2013

Entre tessituras, pontos e desenhos, as mulheres passaram a comprar suas colchas e toalhas. Uma delas lhe fez um pedido maior: "D. Anésia, quero que a senhora teça pra mim uma colcha com linha da marca Cléa" (informação verbal)[5]. A tal linha não existia na cidade do Carmo, e D. Anésia se deslocou até a cidade de Passos/MG, comprou a linha, teceu a colcha e, com a sobra, resolveu tecer também um jogo de toalhas. "Com seis filhos pra criar, minha filha, sem ajuda nem de um palito de fósforo, cheguei de Passos com as linhas; urdia, punha no tear e tecia dia e noite" (informação verbal)[6].

Urdir, D. Anésia conta, é a primeira etapa da criação do tecido manual, é o momento

em que o tecelão pensa e põe em ordem os fios ou outros materiais que vão compor o trabalho. É quando o tecelão planeja o tamanho do tecido que vai construir, quanto de material vai usar.

Podemos dizer que é o momento em que se forma a teia, onde o tecelão tem a possibilidade de ordenar seus pensamentos, tramar a história, tecer novas alternativas, refletir – é um processo onde cada matéria pode ser desdobrada de múltiplas maneiras

> [...] encerra múltiplas possiblidades de indagação. Embora seja o indivíduo que age, escolhe e define as propostas e ainda as elabora e as configura de um modo determinado, trata-se também, talvez antes de tudo, de uma questão cultural. Não só a ação do indivíduo é condicionada pelo meio social, como também as possíveis formas a serem criadas têm que vir ao encontro de conhecimentos existentes, de possíveis técnicas ou tecnologias, respondendo a necessidades sociais e a aspirações culturais (OSTROWER, 2013, p. 40).

Figura 6: Urdidura



Fonte: Fotografia do processo na oficina de D. Anésia, 15/05/2012, acervo pessoal

5. SANTOS, Anésia Rosalina. Entrevista a esta pesquisadora em visita a seu atelier, na cidade de Carmo do Rio Claro, MG. 2 arq.video (90 min)15/05/2012

6. SANTOS, Anésia Rosalina. Entrevista concedida a esta pesquisadora em nova visita a seu atelier, na cidade de Carmo do Rio Claro, MG. 2 arq.vídeo (125 min) 30/01/2014

Então, em meio a técnicas e influências culturais, D. Anésia relatou que as pessoas gostavam cada vez mais das suas tramas manuais, as vizinhas também começaram a gostar dos tecidos e das suas vendas. Ela, generosamente, passou a ensinar as vizinhas e outras pessoas da cidade interessadas. E elas foram aprendendo, vendendo, e algumas delas hoje têm suas próprias tecelagens no Carmo.

Um dia o "Bié Vilela", como ela chamou carinhosamente o produtor de teatro Gabriel Vilela, cidadão carmelitano residente no Rio de Janeiro, indicou-a para uma telenovela denominada Fera Ferida. A partir de então, ficou conhecida e passou a ensinar não só no Carmo, como também no Rio, Mato Grosso, Goiânia e vários outros lugares por onde passou compartilhando esse saber. E ela se tornou uma referência para as tecelãs do Carmo.

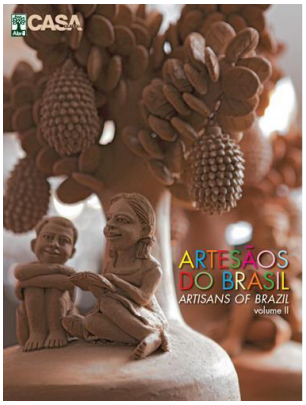
No entanto, mesmo diante da ascensão que o artesanato proporcionou e proporciona a D. Anésia, bem como para tantos outros artesãos, percebemos que o processo de exploração, ativo desde o tempo da colonização, persiste.

Os artesãos continuam a ser explorados. Uma vez, ela mostrou não ter conhecimento das várias publicações encontradas sobre ela. Por exemplo, no anuário de 2012, publicado pela Revista Casa Claudia, intitulado Artesãos do Brasil, onde as páginas 172 e 173 trazem uma matéria sobre ela e os teares manuais. Reconhecemos a importância dessas publicações para a valorização dos artesãos, bem como de seus produtos; no entanto, isso não se dá.

> No mundo contemporâneo, esta interdependência não é uma relação de reciprocidade igualitária como nas sociedades arcaicas, onde o intercâmbio de alimentos era controlado por princípios que restabeleciam o equilíbrio. A multinacionalização do capital, que é acompanhada pela transnacionalização da cultura, impõe uma troca desigual tanto aos bens materiais quanto aos bens simbólicos (CANCLINI, 1982, p. 26).

Esse anuário por exemplo, é ofertado por mais de R$ 90,00 (noventa reais) ao público consumidor e D. Anésia não teve nem conhecimento, nem acesso aos créditos das vendas dessa publicação.

Figura 7: Anuário Artesãos do Brasil



Fonte: On line < http://loja.abril.com.br/Livro-Artesaos-Do-Brasil---Edicao-2-487868/>

Essa é uma das diversas ocorrências em que pessoas usam gratuitamente a imagem de artesãos para vender revistas ou mesmo produtos artesanais. No entanto, todas as vezes em que comentamos sobre as publicações citando seu nome, as quais ela disse desconhecer, D. Anésia demonstrou conflito entre indignação e felicidade. Indignação porque vão muitas pessoas até sua casa, tiram fotos, coletam dados e depois nem ao menos voltam para mostrar a ela o resultado do que foi feito com sua imagem. Felicidade porque ela gosta de ver sua história publicada, disse que fica grata que as pessoas tenham interesse em saber sua história e tem orgulho disso. Esse relato é um ponto de vista desta pesquisadora, que acredita que não existem verdades absolutas, e sim diálogos, discussões acerca da busca pela valorização da profissão de artesão, visto que foram eles os precursores dos trabalhos, que deram origem a todas as profissões.

O designer João Antonio: da dinastia de artesãos ao universo do design

Figura 8: Designer João Antonio Pereira



Fonte: Registro fotográfico, acervo pessoal, 01/02/2012

Nascido em 02 de dezembro de 1988 na cidade de Carmo, João Antonio Pereira, a quem trataremos por João, é graduado em Design de Moda na Universidade Anhembi Morumbi. João é hoje o responsável pela área de criação da tecelagem manual denominada por 'WS', pertencente a sua família.

Todas as vezes que fomos a sua tecelagem, ele nos recebeu com tranquilidade mineira e um "cafézin". Sua história se confunde com os teares manuais da cidade. Sua mãe Waninha, foi uma das precursoras da comercialização dos tecidos manuais do Carmo, levava João ainda bebê para a oficina de tecelagem onde trabalhava, por não ter recursos financeiros para mantê-lo sob os cuidados de uma babá em casa. E, enquanto a mãe tecia, ele tramava brincadeiras.

Diante de uma história rodeada de teares, fiquei surpresa ao lhe perguntar da origem de seu interesse pelo trabalho com a tecelagem manual. Ele respondeu:

> Por incrível que pareça foi bem tarde, já na faculdade, se não me engano no 5º ou 6º período do curso, na disciplina que se chamava "Inter", com instrução do professor Geraldo. Ele me incentivou, me mostrou o que eu tinha em mãos [referindo-se à importância dessa tradição]. Na verdade, me mudei para São Paulo para fazer Odonto, fiz durante seis meses. Nessa época, pensei: - gente o que é que estou fazendo? Daí tranquei Odonto, me matriculei em Moda, e só comuniquei meu pai depois, que a princípio ficou chocado; mas depois me apoiou bastante (informação verbal)[7].

Perguntado sobre os aspectos culturais que o influenciaram na opção pelo trabalho com tecidos manuais, João mencionou sua mãe, a vivência na cidade de São Paulo, a ida à casa dos tecelões e o entendimento de como esse trabalho influencia suas vidas. O último é o que mais o motiva a continuar trabalhando com esse saber. Nesse contexto percebemos o artesanato atuante também na área social, uma vez que:

> Possibilitando ao artesão melhores condições de vida e atuando contra o desemprego, o artesanato pode ser considerado elemento de equilíbrio no país e fator de coesão, de paz social. Conforme se sabe, este sistema de trabalho conta com a participação ativa da família. O lar, então, além de centro de vida é também núcleo de aprendizagem profissional. Outrossim, o mestre-artesão desempenha um papel relevante na comunidade e sua arte é fator de prestígio (JUNKEL; RIBEIRO; RASCOE, [s.d.], site).

Deste modo, João passou a ter outro "olhar" para os teares manuais, formou-se designer e decidiu voltar para o Carmo e trabalhar lá. Perguntado se algum aspecto cultural se sobressai em suas criações, João diz que o que o motiva a criar tecidos manuais são as misturas de elementos, são os "não fios", como canudinhos, fitas VHS, restos de jeans, que ele usa como fios nas tramas e urdumes para construir os tecidos, e conclui "Olho tudo e vou anotando, sem preconceito nenhum" (informação verbal)[8].

7. PEREIRA, João Antonio. Entrevista concedida a esta pesquisadora por ocasião de visita à WS Tecelagem Manual, na cidade de Carmo do Rio Claro, MG. 3 arq.video (130min) 31/01/2014

8. PEREIRA, João Antonio. Entrevista concedida a esta pesquisadora por ocasião de visita à WS Tecelagem Manual, na cidade de Carmo do Rio Claro, MG. 3 arq.video (130min) 31/01/2014

De acordo com os modos de fazer de João, podemos dizer que ele cria seus tecidos com um olhar que vem de uma cultura pluralista, uma vez que

> [...] muitos sistemas estéticos diferentes funcionam em cada forma cultural. Em consequência, a qualidade de um dado objeto cultural só pode ser avaliada num sistema estético específico [...]. Nessa situação, não é mais apropriado sustentar que os sistemas estéticos utilizados por determinadas formas de cultura, como as artes, são superiores em relação àqueles utilizados para outras formas, [...]. Em vez disso, como revelaram diversos estudos na sociologia da cultura, os limites entre alta cultura e cultura popular são fluidos; as duas formas de cultura são socialmente construídas (CRANE; BUENO, 2011, p. 30).

É seu tecido cultural, onde todas as formas de cultura às quais ele tem acesso ingressam nessa construção. Parte dos materiais utilizados por João no processo de tecer serão aqui chamados de "fios não fios".

Para ilustrar, fotografamos um jogo americano em que ele misturou canudinhos e outro à base de fitas VHS, o qual ganhou a 12ª edição do prêmio House & Gift de Design – categoria menção honrosa, têxtil, decoração, entregue em 22 de agosto do ano de 2011 no Museu de Arte Moderna em São Paulo.

Figuras 9 e 10: Jogo americano com canudinhos e Jogo americano com fitas VHS.





Fonte: On line[9]

Sobre essa mistura de elementos, João disse que gosta de dar um 'novo' sentido, uma 'nova' função ao objeto, como quando usou o canudinho como fio. Aprecia também a reutilização, o reaproveitamento, o sustentável. Passamos a considerar um outro ângulo da criatividade, onde o fazer artesanal propicia possibilidades criativas, de tal sorte que:

> É bem verdade que, no nível da tecnologia moderna e das complexidades de nossa sociedade, exige-se dos indivíduos uma especialização extraordinária. Esta pouco tem de imaginativo. De um modo geral, restringe-se, praticamente em todos os setores de trabalho, a processos de adestramento técnico, ignorando no indivíduo a sensibilidade e a inteligência espontânea do seu fazer. Isso, absolutamente não corresponde ao ser criativo (OSTROWER, 2013, p. 38).

Continuando em nossa trama, perguntamos-lhe sobre sua visão do processo criativo, sobre o "criar". Ele diz que, em seu caso, há várias vertentes. Às vezes, vão surgindo questões inconscientes, que ele acredita serem de sua própria vivência, e às vezes, ele precisa focar, fazer um projeto. E há, ainda, seu gosto por pegar coisas que já existiam na tecelagem, como uma peça clássica, e refazê-la.

A partir dessas referências, João projeta suas criações. "Evocando o ontem e projetando-o sobre o amanhã, o homem dispõe em memória de um instrumental para, a tempos vários, integrar experiências já feitas com novas experiências que pretende fazer" (OSTROWER, 2013, p. 18).

João Antonio disse também que tem uma rotina diária de dedicação. Afinal, seu artesanato gere uma empresa pela qual deve zelar, tanto pensando em sua sobrevivência como nos artesãos que dependem dos recursos vindos da comercialização de seus tecidos. Diante disso, podemos inferir que o artesanato vive um paradoxo:

> Muitos estudos a respeito das culturas populares surgiram a partir desta pergunta apocalíptica: o que se pode fazer para evitar que o capitalismo acabe com o artesanato e com outras manifestações tradicionais?

9. Disponível em: <https://www.facebook.com/tecelagemws/photos_stream>, acesso: 09/01/2014 ; e <http://mulher.uol.com.br/casa-e-decoracao/album/premio_house_gift_2011_album.htm#fotoNav=2> acesso: 09/09/2011

> Antes de procurar a resposta, deve-se perguntar se a pergunta está bem formulada. Ela deve ser repensada com base numa visão mais complexa de como o modo de produção vigente reproduz e renova a sua hegemonia (CANCLINI, 1982, p. 44).

Em meio às contradições contemporâneas, João tece a sobrevivência do artesanato. Em suas coleções, costuma eleger temas, visto que, para comercializar, precisa de uma toalha de mesa que combine com o guardanapo, com a almofada, sucessivamente. "É uma parte onde coloco o olhar comercial, preocupo-me com o consumidor que irá adquirir o meu produto", frisa João. Sobre seu ponto de vista, podemos inferir que a produção é determinada pelo próprio mercado, uma vez que a cultura de massa integra e se integra ao mesmo tempo numa realidade policultural. No entanto,

> A cultura de massa no universo capitalista não é imposta pelas instituições sociais; ela depende da indústria e do comércio, ela é proposta. Ela se sujeita aos tabus (da religião, do Estado etc.), mas não os cria; ela propõe modelos, mas não ordena nada. Passa sempre pela mediação do produto vendável e por isso mesmo toma emprestadas certas características do produto vendável, como a de se dobrar à lei do mercado, da oferta e da procura. Sua lei fundamental é a do mercado. Daí sua relativa elasticidade. A cultura de massa é o produto de um diálogo entre uma produção e um consumo (MORIN, 1977, p. 46).

Assim, se colocamos nosso ponto de vista sobre os próprios mecanismos de consumo e neles conseguimos tecer um produto artesanal que tenha uma dialética entre a produção-consumo, estamos contribuindo para a continuidade desse saber. A partir daí, João segue seu processo com a pesquisa de fios. É quando procura os fornecedores para saber de lançamentos, de algo "novo". O conceito de "novo", aqui, não se assemelha à massificação vivida pela moda vestuário:

> Pode-se mesmo afirmar que, no processo de evolução de uma cultura, nada existe propriamente de "novo". O "novo" é apenas uma forma transformada do passado, enriquecida na continuidade do processo, ou novamente revelada, de um repertório latente. Na verdade, os elementos são sempre os mesmos, apenas a visão pode ser enriquecida por novas incidências de luz nas diversas faces do mesmo cristal (MAGALHÃES, 1985, p. 45).

Nessa dialética de contruir um "novo" produto, João acredita que os profissionais do artesanato necessitam "[...] procurar informação, ou então o artesão vai ficar fazendo o que seus avós faziam, depois o que os pais faziam, o artesão fica viciado. Não é porque ele não tem bom gosto, nada disso. Ele fica viciado, é isso." (informação verbal)[10]. Entre as ambiguidades que envolvem todo o processo artesanal, assim entendemos a afirmação de João.

> Uma cultura é avaliada no tempo e se insere no processo histórico, não só pela diversidade dos elementos que a constituem, ou pela qualidade de representações que dela emergem, mas sobretudo por sua continuidade. Essa continuidade comporta modificações e alterações num processo aberto e flexível, de constante realimentação, o que garante a uma cultura sua sobrevivência. Para seu desenvolvimento harmonioso, pressupõe a consciência de um largo segmento do passado histórico (MAGALHÃES, 1985, p. 44).

Esses processos de mudanças derivam da formação do sujeito pós-moderno, que não tem identidade fixa, permanente; antes, o sujeito tinha uma identidade que o costurava à estrutura, de modo que tanto o sujeito quanto os mundos culturais que ele habitava eram reciprocamente mais unificados. Hoje,

> São exatamente essas coisas que agora estão "mudando". O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado: composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. [...] O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2011, p. 12).

10. PEREIRA, João Antonio. Entrevista concedida a esta pesquisadora por ocasião de visita à WS Tecelagem Manual, na cidade de Carmo do Rio Claro, MG. 3 arq.video (130min) 31/01/2014

No entanto, mesmo a modernidade sendo marcada pelas mudanças rápidas, ela não é definida exclusivamente por esse traço, mas também como um tempo altamente reflexivo. Perante a descontinuidade, a fragmentação e as rupturas contemporaneas têm uma linha comum que devemos ter em mente, mesmo quando João comenta que insere materiais mais "globalizados" nos tecidos manuais, tem grande preocupação em não descaracterizar a região. Ele afirma se preocupar em trazer todos os elementos e formas junto com a história. É muito delicado, diz. "Eu digo que é como pisar em ovos" (informação verbal)[11].

Ele conclui que seu "trunfo" é a história, a tradição, preocupado em não perdê-la no meio do caminho. Assim, em todo o processo, não tem grandes problemas. E fala que, nos tecidos manuais, a irregularidade ou o que se definiria como "erro" causa um efeito de que ele gosta.

3. Metodologia

A metodologia classifica o presente artigo como uma abordagem qualitativa, sendo bibliográfica, exploratória, descritiva e História de vida. E para sua concretização, foram utilizadas como instrumento entrevistas na forma livre e semiestruturada, com formulários com ambos os envolvidos. Para o registro, utilizou-se de recursos tecnológicos de áudio e vídeo com consentimento informado. Outra forma de coleta de dados utilizada foi a observação não participativa desta pesquisadora que, em visitas às tecelagens, comércio, museus, associação e órgãos públicos, tomou contato com a cultura local.

4. Analise e Resultados

Ao final desta pesquisa, observamos que não se deve excluir de estudo os problemas fundamentais da sociedade que envolvem os cruzamentos complexos da cultura, pois eles dominam nossos objetivos.

Vimos, ao longo do contato com o fazer artesanal no Carmo, que o fazer artesanal dos tecidos passou e passa por diversas fases envolvendo desde as contradições acerca da tradição do fazer artesanal até a inserção de "novos" traços nos tecidos manuais.

Notamos também que enquanto a Revolução Industrial acontecia no mundo, no século XIX, tal transformação só se manifestaria no Carmo na década de 1960, uma vez que até então, as artesãs locais não conheciam os fios industrializados, operando o processo têxtil inteiramente de forma manual.

Essa ocorrência fez com que artesãs como D. Anésia, a pioneira no Carmo no experimento de fios industrializados, passasse a tecer com esses fios, deixando de lado parte do fazer artesanal – os fios industrializados foram vistos pelos artesãos da cidade como um facilitador do trabalho.

Nesse sentido, observamos D. Anésia sempre pioneira em suas relações, inicialmente usando e compartilhando tecidos manuais e ensinamentos de cunho tradicional, hoje ela troca e compartilha conhecimento com o designer João Antonio. Assim, apesar de ter domínio do saber tradicional, nas contaminações entre ela e João – designer com formação contemporânea, ela aceita o novo, o valor do acaso e das experimentações.

De outro lado, João Antonio se mantém tradicional na técnica, mas adotando materiais globalizados que conferem novidade aos tecidos manuais. Adicionalmente, ele respeita e valoriza o potencial de cada artesão, conhecendo o fazer de cada um. A essência desse conhecimento, João provavelmente absorveu de sua mãe, artesã. E posteriormente de D. Anésia, por quem ele nutre profunda admiração.

5. Considerações

Pessoalmente, tomei contato com esse processo de contaminação cruzada de técnicas e indivíduos, a princípio numa vertente de incentivo. Mas posso afirmar que observação e entendimento me permitiram crescer como designer na área criativa, a partir da noção superficial desse processo com a qual cheguei ao Carmo. Antes do início desta pesquisa, eu visitava a cidade na qualidade de consumidora, influenciada pelo contato familiar com tecidos manuais – as colchas que minha mãe tem guardadas há mais de 30 anos, tecidas por minha avó, hoje falecida.

Conquistei outro olhar sobre o processo produtivo, tão importante para o designer na área de criação de produtos. Como pesquisadora, sustentei um olhar de observação, de incentivo à relação entre artesãos e

11. bid.

designers; afinal, essas parcerias podem tecer ajudar na preservação do artesanato, dos tecidos manuais especificamente.

Eu também, contaminada por essa pesquisa, conheci mais sobre os tecidos manuais, e soube que qualquer fase do processo de construção de um tecido manual pode ser interrompida pelo designer para inserção de outros materiais, transformando o tecido. Isso não acontece na indústria, onde a produção é em série. É importante citar o status de exclusividade que o produto artesanal oferece, uma vez que nenhum tecido sai totalmente igual a outro. Podemos observar isso nos pontos dos tecidos manuais, os quais, mesmo com modelos e cores idênticos, são únicos: um ponto fica mais apertado, outro mais solto; é muito difícil obter tecidos totalmente iguais no processo artesanal, até por essa particularidade ser sua característica.

No entanto, mesmo com tantos benefícios no processo artesanal, a preservação desse saber é cheia de ambiguidades.

Mesmo cientes das ambiguidades e paradoxos envolvendo o artesanato, acreditamos que nele formaremos um conceito para o design brasileiro. É nessa relação que nós, designers pós-modernos, podemos articular projetos em conjunto com os artesãos, partindo de um sistema aberto e dinâmico que articule e respeite as habilidades do design com elementos econômicos, culturais e éticos de uma sociedade.

A relação entre artesãos e designers é sempre promissora – apreciação da qual nem todos compartilham. Todavia, foi essa relação que incitou o desenvolvimento da presente pesquisa. Acreditamos ser essa relação que ajuda a promover a continuidade do artesanato.

Porém, mais importante que a relação, é ver os profissionais compartilharem estudos sobre suas profissões e serem tratados com respeito neste país. Especialmente os artesãos, que deram sua contribuição a quase, ou talvez a todas as profissões, pois foi pela mão dos artesãos que surgiram as primeiras lapidações de objetos capazes de satisfazer as necessidades sociais.

6. Referencias

CANCLINI, N. G. **As Culturas Populares no Capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CHATAIGNIER, G. **Fio a Fio**: tecidos, moda e linguagem. São Paulo: Estação das Letras, 2006.

CRANE, D; BUENO, M.L. **Ensaios sobre Moda, Arte e Globalização Cultural**. São Paulo: Senac, 2011.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

MAGALHÃES, A. **E Triunfo?** a questão dos bens culturais no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

MORIN, E. **Cultura de Massas no Século XX**. O espirito do tempo – 1 Neurose. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1977.

NORMAN, D. **Design Emocional**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

OSTROWER, F. **Criatividade e PWrocessos de Criação**. 28.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do Mestre Artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

Fontes *(Sites)*

Casa Abril <www.casa.abril.com.br/materia/artesaos-do-brasil-2-livro-traz-novos-nomes-e-lindas-obras> Acesso: 11/06/2012

JUNKEL, L.; RIBEIRO, I.; RASCOE, R. **Artesanato** <http://www.eba.ufmg.br/alunos/kurtnavigator/arteartesanato/artesanato.html>, acesso: 27/01/2014

ARTE E ARTESANATO NAS AULAS DE TECELAGEM: RESSIGNIFICANDO OLHARES SOBRE A CULTURA POPULAR NO CONTEXTO MEXICANO

Vanessa Freitag

1. Introdução

Como trabalhar a cultura popular no contexto universitário? Quais são os olhares construídos pelos estudantes sobre a arte popular? Como ressignificar esses olhares em torno à diversidade cultural e artística durante a formação universitária? As respectivas interrogantes fundamentam a construção desse texto cujo propósito é refletir sobre a experiência didática realizada durante as aulas de tecelagem com estudantes do curso de *Cultura y Arte*. Com isso, busco compartilhar o processo de formação de olhares sobre as práticas artesanais no âmbito universitário mexicano. As aulas se caracterizaram pela aproximação gradativa dos estudantes à linguagem têxtil, às suas histórias de vida e sobretudo, à sua formação como profissionais no campo da arte e cultura.

Grosso modo, a ideia do presente texto é gerar um espaço de diálogo e reflexão sobre o ensino da arte em contextos de diversidade cultural. Entendo como diversidade cultural as manifestações artísticas criadas por distintos grupos sociais e com múltiplos propósitos (Bourdieu, 1979; Chalmers, 2003; Eisner, 2003; Novelo, 2002; Barbosa, 2009). Entre elas, podemos destacar os grupos folclóricos, os artistas populares, a arte urbana e os coletivos de artistas, entre outros. Me interessa discutir especialmente, o papel da arte que se produz em contextos não formais, sua incidência e recepção nas aulas de artes e para a formação integral do aluno. Se defende a postura de que tanto a arte contemporânea, portanto, erudita e legitimada, como a arte popular (muitas vezes desqualificada pelos alunos e professores) devem ser problematizadas e trabalhadas seriamente em espaços não formais assim como, em espaços escolares e universitários. Como qualquer outro campo do saber, a arte também está socialmente construída e reflete ideologias, experiências e valores que são próprios de uma determinada cultura. Neste sentido, é importante questionar esses saberes e valores que muitas vezes são trabalhados de forma irreflexiva no ensino de arte e com isso, ampliar o olhar sobre as produções artísticas que lidam com outros códigos que dialoguem com a pluralidade cultural.

O contexto deste estudo se refere à minha atuação como professora universitária no curso de "Cultura e Arte" cujo propósito é formar estudantes para atuarem como gestores culturais. Como tal, a escola tem uma série de ateliês cuja finalidade é a sensibilização dos alunos nas linguagens artísticas e artesanais. Durante seis semestres, os mesmos podem conhecer e praticar diversas linguagens e aprender técnicas e princípios básicos de cada ateliê. A intenção desses ateliês nao é formar artistas, muito menos professores de arte (embora alguns trabalhem como tal), mas a de "sensibilizar" o futuro gestor nas linguagens artísticas.

Portanto, a estrutura do texto está constituida da seguinte forma: num primeiro momento, se fará uma breve contextualização sobre o panorama artesanal no México (algumas problemáticas vividas pelos produtores e as possibilidades do artesanato neste contexto); posteriormente, se apresentará algumas características da linguagem têxtil; finalmente, se discutirá alguns resultados da pesquisa e o trabalho desenvolvido no ateliê de tecelagem propriamente dito.

2. Breve panorama sobre o trabalho artesanal mexicano.

El artesano representa la condición específicamente humana del compromiso
(Sennett, 2009).

Sendo uma das práticas mais conhecidas e reconhecidas no contexto mexicano, o artesanato conserva suas características tradicionais apesar do tempo e das dificuldades enfrentadas pelos seus criadores. Neste sentido, se pode dizer que no México o trabalho artesanal vive uma paradoxa: por um lado, pobreza, doenças, carências e exclusão são sinônimos dessa atividade de raiz tão antiga; por outro, se glorifica e se enaltece com

orgulho as mãos criativas do povo mexicano capaz de traduzir em cores, formas e materiais, tradições que resistem ao tempo e às novas tecnologías.

O certo é que sobreviver com tantas dificuldades para manter o ofício ativo e vivo entre as novas gerações de artesãos tem sido um dos principais desafios dos artesãos atualmente. Nesse país, de norte a sul, se observam tipos de artesanatos muito variados que exploram as características climáticas e a matéria-prima de cada contexto, sem contar a hibridização de crenças religiosas e profanas que também servem como referentes para criar trabalhos inventivos.

De acordo com Novelo (2002), os artesãos mexicanos pertecem ao extrato mais baixo dessa sociedade, já sejam indígenas ou mestiços; camponeses ou citadinos; homens e mulheres; adultos e anciãos. Ser artesão e ser indígena significa viver duplamente a exclusão social, os olhares que recriminam, minizam e ridicularizam as raízes mexicanas. Considerado desde a Revolução Mexicana (1910) como um dos "símbolos" que identificam este povo, o trabalho artesanal somente é visto com orgulho quando convêm a uma determinada clase social (especialmente, com propósitos políticos).

Mas para entender um pouco mais a dimensão do ofício neste contexto é importante resgatar algumas definições de "arte popular" e "artesanato" na perspectiva de alguns pensadores mexicanos. No México, artesanato não é, necessariamente, sinônimo de manualidades. No entanto, é sim um trabalho manual, na maioria das vezes familiar, transmitido de uma geração a outra (de famílias com cinco ou mais gerações dedicadas ao ofício), que mantém a memória coletiva de um grupo ou sociedade e que serve de catalizador de tradições esquecidas.

Para Scheffer (1987), como cultura popular se refere a um determinado povo produtor de elementos culturais diversos, criativos, expresivos e artísticos. Além do mais, se refere aos costumes que se transmitem de uma geração à outra de maneira não institucionalizada (ou seja, a través da experiência direta com a prática artesanal) e finalmente, a tudo aquilo que se aprende de modo espontâneo como resultado da vivência do individuo com o seu meio.

Neste sentido, os artesãos costumam ter um refinado sentido estético no trabalho que realizam: cada nova peça, cada nova linha artesanal, cada cor e material utilizado, imprimem uma função que supera a necessidade inicial de responder à uma utilidade prática ou cotidiana. Caso contrário, que sentido tem decorar cada nova peça? desenhar formas diversas sobre a superficie dos objetos, inundar de cores e texturas a simplicidade das coisas feitas a mão? Para Pomar (2008:29, tradução livre da autora), os objetos denominados como "arte popular" possuem quatro características, a saber:

> A concepção que tem o seu criador de acordo com a cultura da qual provêm; Os materiais que pode ter ao seu alcance e que são provenientes do entorno em que vivem; A capacidade criativa do artesão; A demanda que eles possuem na comunidade onde se manufaturam.

Enquanto os artesãos imprimem um caráter estético y representativo de uma dada cultura a objetos criativos e inovadores, o artesanato possui, além do mais, uma função social específica: conservação e preservação das costumes tradicionais de um povo, traduzido na indumentária tradicional e festiva, na produção de utensílios domésticos, na simbología cerimonial e nas festividades de uma determinada sociedade ao longo do tempo. De acordo com Franco Frías (2005, p. 16) a arte popular é "o trabalho tradicional do artesão que agrega um elemento de beleza o de expressão artística ao carácter utilitario do objeto ou sua função na vida social". Isto quer dizer que a arte popular é uma expressão artística de carácter utilitário, mas não se trata de uma regra. Dentre a diversidade de objetos criados pelos artesãos, me interessa dedicar algumas linhas à produção têxtil. No próximo apartado, se apresentam brevemente as principais características dessa linguagem, aspectos históricos e a situação do trabalho artesanal no contexto mexicano.

2.1. Linguagem têxtil: entre arte e artesanato.

A linguagem têxtil é considerada um dos elementos mais significativos da cultura mexicana onde se vê refletida sua extraordinaria diversidade cultural. A tradição têxtil neste país remonta à época pré-hispânica com a produção de diferentes tecidos e tapetes através do tear de cintura. A maioria dos materiais utilizados para tecer provinham de fibras vegetais tais como, algodão e palmas, além disso, de algumas plumas de aves, peles e pelos de animais, com a finalidade de complementar os adornos e estrutura do tecido. A finalidade dos teares era a produção de tapetes, cobertores, banderas e especialmente, a confecção da indumentária de diversas clases sociais: a maioria da população usava um traje simples, feito de fibras naturais e sem adornos; já os guerreiros, sacerdotes e dirigentes tinham o direito de vestir-se com certa sofisticação e usavam trajes com brocados muito coloridos, com plumas e adornos de pedras preciosas, além de bordados com um importante conteúdo cultural (YLLADES, 2009, p.09).

Um dos teares mais antigos e tradicionais que ainda se usam em muitas regiões do México, é o tear de cintura. A eficiência técnica e a facilidade de transportá-los para qualquer lugar consiste numa de suas principais características. Nesses teares, a largura do tecido não podia ultrapassar a extensão dos braços de quem os tecia. Os tecidos ocupavam uma posição importante nas sociedades pré-hispânicas caracterizadas por conteúdos simbólicos, ritualísticos e religiosos.



Figura 01
Diosa Xochiquétzal.



Figura 02.
Telar de cintura, Zinacatán, Chiapas.
Fonte: http://www.mexicodesconocido.com.mx/fotos-semana-artesanias-zinacantan-chiapas.html



Figura 03
Estructura del telar de cintura.
Fonte: http://www.arts-history.mx

Tecer era uma atividade que desde a época pré-hispânica estava associada ao gênero feminino. Ainda na infância, as meninas eram incentivadas e incorporadas pouco a pouco, na arte têxtil. Aos quatro anos de idade, já sabiam os primeiros passos do ofício ao brincar com os instrumentos relacionados com o tear. Quando completavam 16 anos, já estavam preparadas para realizar qualquer labor no tear e consequentemente, estavam prontas para contrair matrimônio. De acordo à cosmovisão da cultura mexica, ***Xochiquétzal*** (Xochi=flor; Quetzal= hermosa) é considerada a deusa protetora dos tecedores e a primeira entidade a tecer e a transmitir os saberes do ofícios aos homens.

Também é considerada a deusa da fertilidade, representando a íntima relação desta prática com a chuva e o surgimento de uma nova vida. Tecer era uma atividade predominantemente feminina e que se realizava no seio familiar (YLLADES,2009). Devido a fragilidade dos materiais usados para tecer e das inconstâncias climáticas, lamentávelmente contribuiram no processo de deterioração da maioria dos têxteis mexicanos. Grande parte da história desses tecidos se encontram nos murais de sítios arqueológicos, nas figuras de alguns objetos cerâmicos, nos códices e esculturas pré-hispânicos.

A linguagem têxtil possibilita a apropriação de materiais diversificados e com isso, a construção de tecidos para diferentes usos e significados. É interessante observar como alguns artistas contemporâneos usam esta linguagem e suas técnicas para produzir objetos artísticos, caracterizados como arte contemporânea (a exemplo, se cita o trabalho da artista Joana Vasconcelos, Cecilia Martínez, Eliza Bennett, Sue Stone, entre outros).

Muitas vezes, as obras criadas não ultrapassam os limites da bidimensionalidade do têxtil e se enfocam na pesquisa de diferentes texturas e materiais inovadores na criação de tapizes (específicamente para parede). Outros se interessam em explorar as possibilidades espaciais e a construção de cenários (instalações) mediados pelas peças criadas através da trama e urdumbre. Vejamos algumas experiências tidas durante as aulas de tecelagem no contexto universitário.

3. Aulas de tecelagem: modos de significar o olhar sobre o artesanato mexicano.

Me parece importante dedicar este apartado para refletir sobre a experiência prática tida nas aulas de tecelagem com estudantes do curso de *Cultura y Arte* de uma instituição do ensino superior no México. Como responsável pela disciplina, meu propósito foi trabalhar a revalorização dos oficios artesanais através da experiência direta e investigativa numa linguagem em específico: a arte têxtil. Enquanto aos aspectos pedagógicos da disciplina, se buscou aproximar gradativamente os estudantes à linguagem têxtil, aos principios técnicos e terminologias que se usaria ao longo do curso, assim como, à construção de seus próprios teares (com bastidor de prego).

Num primeiro momento, o domínio da técnica foi uma prioridade das aulas posto que só assim, os alunos poderiam criar e usar uma variedade de materiais para produzir suas peças. As sessões foram divididas em quatro módulos ao longo do semestre: cada nova etapa, se fazia uma introdução teórica e leituras específicas sobre diferentes tipos de possibilidades técnicas e expressivas no tear; exemplos de artistas e artesãos que se dedicavam a explorar a linguagem têxtil e o contexto de produção dos principais representantes da cultura têxtil no México. As aulas eram complementadas com a pesquisa de materiais, desenhos e trabalhos por parte dos alunos, a fim de que investigassem sobre os diversos grupos indígenas produtores de têxteis no país e também, de artistas que se dedicavam à produção de tapizes.

A fim de conhecer quais eram as expectativas iniciais dos estudantes antes de começar o curso e o que foi mais significativo para os mesmos ao terminar as aulas, se aplicou um breve questionário em que relatariam suas experiências durante as atividades realizadas. Entre algumas das respostas registradas, se mencionam:

> *As aulas de tecelagem sempre me chamaram muito a atenção, acho uma* ***atividade realmente artística*** *os trabalhos feitos com esta técnica. Minhas expectativas sempre foram poder aprender a realizar a técnica com as* ***minhas próprias mãos****, pra falar a verdade, nao pensei aprender a fazer mais de uma técnica e foi o que aconteceu, dado que realizei mais de cinco trabalhos com técnicas mistas" (Aluna 1, dezembro de 2013).*
>
> *Antes de começar as aulas tinha uma ideia sobre o que ia fazer, sabia que queria aprender e que ia servir como um* ***exercício de distração e concentração****. Depois do curso, posso dizer que definitivamente as aulas superaram minhas*

> *expectativas, posto que não somente levo comigo os conhecimentos que foram compartilhados, mas também levo* ***uma maneira diferente de ver as coisas*** *e uma maneira distinta de viver. Aprendi muito mais do que esperava e não só isso, pude refletir sobre o que acontecia comigo; a* ***paciência*** *é algo que levo e também aprendi a valorizar as coisas (Aluna 2, dezembro de 2013).*
>
> *Cuando comecei o curso minhas expectativas eram baixas, já que não tinha certeza que tipo de técnicas utilizaríamos nas aulas ou que tão complicadas seriam e conforme foi passando o semestre me senti muito conforme e feliz com as técnicas utilizadas nas mesmas, já que não aprendemos somente as técnicas básicas da tecelagem mas também nossa* ***criatividade****. (Aluna 3, dezembro de 2013).*

Comparado com a variedade de ateliês e linguagens artísticas que a escola possui, o Ateliê de Tecelagem acaba sendo uma opção menos atrativa para a maioría dos alunos (e especialmente, para os alunos do sexo masculino). A maioría dos estudantes que participam do mesmo são as meninas e geralmente chegam a se interessar pela técnica porque já tiveram alguma experiência prévia com crochê ou outras manualidades ou porque visitaram o ateliê num semestre anterior, onde puderam observar as atividades que se realizavam neste espaço.

Um dos grandes desafios das aulas de tecelagem é ensinar a paciência e a capacidade de observação e planejamento sobre aquilo que se pretende tecer. Geralmente, os alunos começam de forma intuitiva e realizam trabalhos bastante espontâneos e outras vezes, cometem alguns equívocos que fazem parte do processo de aprendizagem da técnica (pular pontos, puxar demais os fios, cortar a urdumbre, entre outros). No entanto, se mostram muito exigentes sobre o que produzem e se inquietam com muita facilidade, e às vezes, se frustram diante de um trabalho que não ficou bem feito técnicamente. Como professora, preciso estar atenta aos sinais de desânimo dado que a aprendizagem do ofício requer tempo de maduração e exercício constante.

Nesses momentos, costumo comentar sobre o tempo que um mestre artesão necessita para realizar trabalhos bem feitos e bonitos e que a experiência tida nas aulas de tecelagem, possam servir para que vejam as coisas desde outra perspectiva, desde um ritmo mais lento, que aprendam a apreciar as coisas feitas à mão, os detalhes e peculiaridades dos materiais usados pelos artesãos, como podemos observar nos testemunhos destas alunas:

> *Aprendi algo muito importante (quase esquecido) que é a* ***paciência****. Encontrei um espaço que gerava tranquilidade na minha vida acelerada, além disso, a possibilidade de conviver com novas pessoas e inclusive chegar a estimá-las. Pude construir uma maior consciência sobre este trabalho, o fato de apreciar os distintos fios, o uso do tiempo, o esforço e inclusive as ideologias, crenças e imaginação que um artesão imprime num trabalho. O fato de ter a capacidade (como futura compradora) de não "pechinchar" o trabalho alheio, e difundir este trabalho que identifica o meu país e que forma parte das* ***nossas tradições e costumes*** *que não se deve perdê-las. (Aluna 4, dezembro de 2013).*
>
> *Aprendi a ser* ***paciente, observadora****. A valorizar trabalhos como este, saber todo o processo, tempo, material e esforço que representa. Sem dúvida, é uma forma de se comunicar, por este meio, podes transmitir muitas coisas e também muitas outras coisas sobre nossa cultura que se vê refletidas nesses trabalhos. Adorei poder ter a experiência de ver de perto o processo de um tear de cintura, o trabalho e a capacidade que consiste realizar uma única peça desta forma. Realmente, as pessoas não valorizam um trabalho tão delicado que se tem ao realizar artesanato. Tem toda uma* ***carga cultural e tradicional*** *atrás. Desde o processo inicial até o resultado final. Acho que no caso do artesanato não se paga o preço que se deveria pagar, dado que não se conhece os processos que implicam sua realização. No caso da tecelagem, não se tem a mínima ideia do tempo e esforço que se requer para criar um objeto e não só isso, simplesmente não se toma em conta que ao apoiar este tipo de manifestaçoes culturais, estamos resgatando parte das* ***nossas tradições*** *e a* ***essência do nosso povo****. (Aluna 5, dezembro de 2013).*

A intenção das aulas sempre foi a aprendizagem das técnicas e pontos básicos que caracterizavam a linguagem da tecelagem, para num segundo momento, fomentar a criação e experimentação de novas técnicas, texturas, formas e estruturas por parte do aluno. Como podemos observar nos relatos dessas alunas, a participação no ateliê propiciou o aprendizado de conhecimentos, actitudes e valores que foram construidos através da experimentação e significação dos exercícios vivenciados durante as aulas. Com cada novo ponto aprendido (peruano, duplo, tafetá, nós, enlaces, etcétera), os alunos tinham a liberdade para decidir quais materiais e estruturas usariam para criar seus projetos.

Esse processo de aprender uma linguagem que era nova para muitos (embora a tradição têxtil seja conhecida entre os mexicanos), comprender a lógica de criação significou diretamente a valorização das práticas

artesanais para cada estudante. Como comentado no início deste texto, as artes populares parecem ainda ser pouco trabalhadas no contexto educativo de um modo geral. Por este motivo, conhecer a linguagem se relaciona diretamente com o conhecimento e compreensão de um modo de vida: o artesanal.

Neste sentido, Sayer (1998,p.64) reforça o anterior ao dizer que "as escolas governamentais deveriam respeitar as tradições artesanais locais e convidar os mestres artesãos para ensinar no contexto da sala de aula". Uma das experiências bastante comentadas pelos alunos durante um dos semestres cursados foi a visita de uma artesã indígena que nos brindou uma aula sobre o "tear de cintura". A técnica em si é bastante rudimentar e usa poucas ferramentas para tecer, mas exige bastante habilidade técnica por parte do tecedor. Este contato com a história de vida da artesã foi importante dado que o tear de cintura é um tipo de trabalho que não se aprende de outra forma se não se tem um contato direto com os artesãos especialistas nesta técnica.

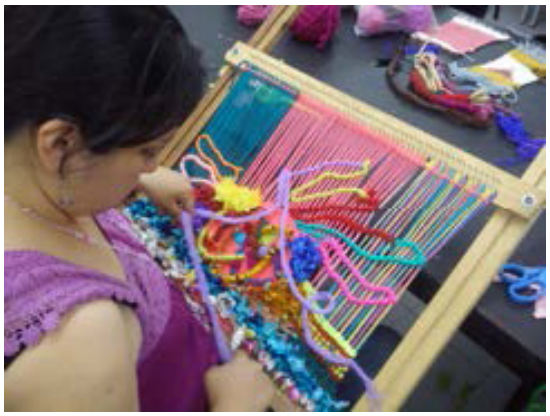


Figura 04. Aluna trabalhando no tear de pregos. Junho de 2014, fotografia de Vanessa Freitag.



Figura 05. Aluna trabalhando no tear de pregos. Dezembro de 2013, fotografia de Vanessa Freitag.

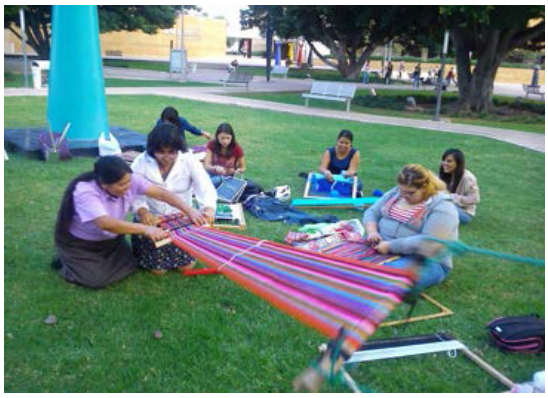


Figura 06. Alunas trabalhando no tear de cintura. Dezembro de 2013, fotografia de Vanessa Freitag.



Figura 07. Alunas conhecendo os princípios da tecelagem. Dezembro de 2013, fotografia de Vanessa Freitag.

4. Considerações Finais.

Como se pode apreciar ao longo deste texto, embora México seja um país com uma grande riqueza cultural e artística, isso não significa que as mesmas sejam igualmente apreciadas e valorizadas pelos alunos no contexto educativo. Nas aulas de tecelagem, sempre busquei relacionar o trabalho artesanal com o artístico e que os alunos pudessem ver esta prática como uma atividade artística, que comunica, que encanta, que carrega consigo tradições e costumes de um povo, que têm muitas finalidades que não só a de ser útil ou fungir como adorno. Com isso, o maior objetivo das aulas de tecelagem foi o de conscientizar sobre a importância do trabalho artesanal para o povo mexicano e tornar o olhar dos estudantes, um pouco mais receptivo e aberto às diferentes manifestaçoes culturais:

> *"É um setor pouco valorizado, sem dúvida, e que não consegue ser valorizado econômicamente de uma forma adequada e que isto talvez se deva em parte, às mudanças de estilo/estética das pessoas" (Aluna 5, junho de 2014).*

> *"Muitas vezes se desprestigia este tipo de trabalho e poderia dizer o mesmo do artesanato de um modo geral. Com este tipo de ateliês (de tecelagem) nos damos conta, de forma muito mais clara e próxima, sobre o trabalho que realmente implica realizar este tipo de atividades. Podemos ver desde uma perspectiva muito mais objetiva e assim, ser mais críticos e apreciar muito mais o que temos" (Aluna 6, junho de 2014).*

O comentario da aluna 5 é bastante significativo dado que se refere às mudanças no modo como as pessoas veem os oficios artesanais em detrimento de outras linguagens artísticas: mudam-se as formas de ver, mudam-se os gostos e interesses por certos objetos. Desta forma, o ponto é sempre questionarmos sobre como aprendemos a ver e a reconhecer certos tipos de arte, o que influencia nosso olhar a respeito e ao contrário, como invisibilizamos algumas práticas artísticas e tradicionais. Mas isso também se refere à formação do olhar sobre as coisas, como bem reitera Efland (2003:168): "inclusive dentro da comunidade artística profissional, se pode entender as questoes de poder à luz da tendência do mundo da arte de relegar o artesanato ao patamar de arte decorativa e à arte popular ao mero kitsch ou entretenimento".

Neste sentido, quando conocemos, olhamos de modo distinto e cuando olhamos de outra forma, significamos mais intensamente as experiências e damos sentido a outras que nos passavam desapercebidas. Dejar-se seduzir pela arte popular nos permite lentificar a percepção para examiná-la atentamente, para saborear suas qualidades, para reconhecer seus valores e também as similitudes e diferenças com outras culturas. Espero que as experiências relatadas neste texto, possam motivar e contribuir para repensar as atividades artísticas populares nos diferentes espaços educativos de nosso país.

5. Referencias Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae (2009) "Arte y Cultura". Disponible en: **Encuentro Nacional sobre Arte y Diversidad Cultural**. Perú, 05 al 07 de noviembre de 2009 http://encuentroeducacionarte.blogspot.mx

BOURDIEU, Pierre (1979) **La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto.** Taurus: Argentina.

CHALMERS, Graeme F. (2003) **Arte, Educación y Diversidad Cultural**. Paidós Arte y Educación, Barcelona.

EFLAND, Arthur D; FREEDMAN, Kerry; Patricia STUHR (2003) **La educación en el arte posmoderno**. Paidós: Barcelona.

EISNER, Elliot (2003) **El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia.** Paidós: Barcelona.

FRANCO FRÍAS, Efraín (2005) **Cultura popular y artesanías**. Gobierno del Estado, Secretaría de Cultural, Guadalajara, Jalisco.

NOVELO, Victoria (2002) "La expropiación de la cultura popular". En: **Culturas populares y política cultural**. México: CNCA, pp.77-85.

POMAR, María Pomar (2008) **A ojo de pájaro. El arte popular guanajuatense.** Editora de La Rana, Guanajuato.

SAYER, Chloë (1998) "La misión de educar". En: **Artes de México: Arte Popular Museo Ruth Lechuga**, n.42, México, pp.63-66.

SENNETT, Richard (2009) **El artesano**. Editorial Anagrama, Barcelona.

YLLADES, Teresa (2009) **Telares y tejedores. Textil artesanal en Guanajuato.** Ediciones de La Rana: Guanajuato.

PARTE II

FORA DE FOCO: PESQUISA EM ENSINO DE ARTES VISUAIS EM ESPAÇOS NÃO HEGEMÔNICOS



ENSINO DE ARTES VISUAIS EM ATELIÊS: CONTAMINAÇÕES ENTRE MODELOS DE ENSINO FORMAL E NÃO FORMAL

Lívia Marques Carvalho

Introdução

A partir das últimas décadas do século XX, a chamada educação não formal vem se expandindo em todo o mundo de maneira considerável. Esse modelo de educação sempre existiu, porém não havia uma denominação específica para essa ação educativa. O termo não formal é de origem americana (*non formal*) e foi introduzido no final dos anos de 1960, quando as discussões sobre a chamada "crise da educação" tiveram início nos Estados Unidos. O documento elaborado durante a realização da International Conference on World Crisis in Education aponta para a necessidade de se desenvolver meios educativos não limitados apenas aos espaços escolares e, pela primeira vez, proclama a área da educação não formal como um campo referente ao setor educacional (COOMPS, 1986).

No Brasil, até a década de 1980, a educação não formal era pouco valorizada, tanto no que se refere às políticas públicas, que não previam nenhuma regulamentação para esse campo da educação, quanto em relação aos educadores, que não mostravam interesse em discutir esse assunto. As reflexões e as pesquisas pedagógicas (teóricas e metodológicas) se voltavam quase que unicamente à escola. Isso porque, a partir do século XIX, quando a escolarização começou a tornar-se mais ampla, "o discurso pedagógico se concentrou cada vez mais na escola" (TRILLA; GHANEM; ARANTES, 2008, p. 17). A escola institucionalizada passou a ser, então, o modelo padrão da ação educativa. As publicações brasileiras que discutem a respeito da distinção entre a educação formal, a não formal e a informal e também de seus fazeres são relativamente novas, não obstante a educação não formal já contar com o reconhecimento internacional desde a década de 1960.

No entanto, se voltarmos nossos olhos para as diversas atividades educativas desenvolvidas em ONGs (Organizações Não Governamentais), museus, associações, movimentos sociais, entre outros espaços do terceiro setor, perceberemos que ações educativas no campo não formal já vinham sendo desenvolvidas há muito tempo no Brasil sem, contudo, utilizar essa denominação. Entender as relações de convergências e complementariedade entre as práticas educativas realizadas nesses campos de educação é o ponto de interesse deste trabalho.

Educação não formal: cenário e conjuntura

Neste subtítulo elencarei, de maneira assistemática, alguns fatores que, a meu ver, contribuíram para que a educação não formal fosse considerada um campo pedagógico a ser observado e tivesse um conceito autônomo.

As últimas décadas do século XX foram marcadas por uma crise de grande alcance, tanto em nível mundial quanto local. As mudanças provenientes das transformações decorrentes do processo de globalização tornam a sociedade cada dia mais complexa. Pesquisadores dos mais diversos campos vêm se dedicando a discutir intensamente essa problemática, redefinindo conceitos e apontando novas[1] necessidades geradas por essa realidade conduzida pela dinâmica da globalização.

A preocupação com a ressonância dessa crise na educação, considerada como elemento-chave para enfrentar os desafios advindos do mundo globalizado, levou os dirigentes da ONU e da UNESCO a promoverem, em 1990, em Jomtien/Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos. Os documentos dessa Conferência ampliaram o campo da educação para outras dimensões além da escola, ao definirem como necessidades básicas de aprendizagem conteúdos teóricos e práticos, valores e atitudes para viver, sobreviver e desenvolver as capacidades humanas.

Pouco tempo depois, em 1996, a UNESCO constituiu uma comissão internacional, presidida por Jacques Delors[2], com o objetivo de discutir a educação para o século XXI. O relatório, editado sob a forma de livro, intitulado *Educação: um Tesouro a Descobrir,* de 1998, e reeditado pela Editora Cortez em 2012, apresenta o

1. UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

2. Jacques Lucien Jean Delors, economista e político francês, foi professor visitante na Universidade Paris-Dauphine (1974-1979) e na Escola Nacional de Administração (França).

conceito dos *Quatros Pilares da Educação*. Tal conceito propõe que a educação envolva os quatro tipos essenciais de educação: aprender a conhecer (adquirir meios de compreender); aprender a fazer (para agir sobre o meio circundante); aprender a viver juntos (cooperação com os outros em todas as atividades humanas) e aprender a ser (conceito mais importante, pois envolve todos os anteriores).

O Relatório de Delors destaca a articulação entre conhecimento e cidadania que incide no aprimoramento da formação continuada do indivíduo. Defende que a prática pedagógica deve ser, ao mesmo tempo, teórica e prática e mobilizável para o confronto com os desafios do mundo atual, contribuindo, assim, para eliminar a distinção fundada na tradição entre a educação escolar inicial e a educação permanente.

Por sua vez, o Brasil, ao assinar a Declaração de Jomtien em 1990, assumiu perante a comunidade internacional o compromisso de erradicar a alfabetização e universalizar o ensino fundamental. Tal compromisso deu início a diversas reformas educacionais em consonância com as linhas básicas da *Educação para todos*. A primeira grande mudança foi trazida pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 – LDB – 9394/96, que em seu Artigo 1°, estabelece: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996).

A questão da formação do cidadão apresentada, tanto pela conferência mencionada quanto pela LDB de 1996, convoca os pais e a sociedade civil para uma maior participação nos assuntos relativos à educação, indicando assim o alargamento do campo da educação para outros âmbitos muito além da instituição escolar.

Jaume Trilla, Ghanem e Arantes (2008) fazem uma análise pormenorizada sobre as mudanças econômicas e sociais ocorridas no final de século XX e suas implicações na origem da chamada "crise na educação escolar", ao mesmo tempo que investigam como esses fatores criaram condições para tornar perceptível a educação não formal como um campo a ser digno de estudos e pesquisas. O autor cita algumas delas, como, por exemplo:

> Ampliação do tempo livre, o que gera a necessidade de desenvolver ações educativas que se transformem em marcos de atuação e/ou em objetivos.
>
> Mudanças na instituição familiar e em outros aspectos da vida cotidiana, urbanística etc. que tornam necessárias novas instituições e meios educacionais capazes de assumir determinadas funções educativas antes exercidas, de maneira informal, pela família (TRILLA, GHANEM; ARANTES 2008, p. 20).

Analisando essas circunstâncias é aceitável deduzir que a educação não formal possui um conjunto de fundamentos próprios e que o conceito de aprendizagem, ao longo da vida, tomou uma dimensão estratégica e funcional para lidar com as questões concernentes à contemporaneidade.

A Educação formal, a não formal e a informal: campos entrelaçados

Para apreendermos as singularidades da educação não formal, é preciso diferenciá-la das outras modalidades de educação, a formal e a informal. Para Almerindo Afonso (1989, p. 78):

> Por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

Embora conceitualmente esses campos sejam separados, partilho da opinião de autores como Jaume Trilla (2008) e Valéria Garcia (2013), que consideram a existência de sinergia, inter-relação e complementariedade entre estes. Neste trabalho, estou denominando essas qualidades de contaminações.

Nos últimos anos, tenho discutido o ensino de Artes em espaços não formais nas áreas de ONGs e também em museus. Nesse momento, estou interessada em observar o ensino de artes visuais em um espaço não formal pouco investigado – os ateliês de artes visuais.

No presente trabalho, procuro perceber os pontos de junção e permeabilidades entre o que se nomeia ensino formal, não formal e, em certa medida, informal.

Tomei como ponto de partida o ateliê *IMAA* de Ilson Moraes, um professor-artista que reside na cidade de João Pessoa o qual foi, durante muitos anos, professor da Casa Pequeno Davi, uma ONG sediada nessa cidade. Atualmente, além de dar aulas em seu ateliê, leciona em uma Escola da Rede Pública. Transita, portanto, nos espaços educacionais em questão. Por meio de entrevista a mim concedida, procurei perceber as contaminações existentes entre os modelos de ensino na sua prática em artes visuais em ateliê.

Ilson licenciou-se em Educação Artística em 2001 pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mas seu envolvimento com artes se deu muito antes, quando ainda cursava o Ensino Médio em Pelotas-RS, onde nasceu. Em 1987, começou a trabalhar em uma galeria dessa cidade e, além de ocupar-se de todas as atividades referentes às exposições ali realizadas, conviveu com importantes artistas e críticos e fez todos os cursos oferecidos pela galeria. Com o passar do tempo, incentivado pelos que apreciavam seu trabalho, abriu seu próprio ateliê e passou a ensinar artes visuais.

A graduação em Educação Artística aconteceu depois de sua mudança para João Pessoa, ao perceber que um curso de licenciatura é uma necessidade que se impõe a quem deseja ensinar. Ele considera que foi muito importante ter feito a graduação, pois o curso, além de habilitá-lo a lecionar, ampliou seus conhecimentos sobre arte e sobre os preceitos científicos e metodológicos que orientam suas atividades como professor em qualquer dos âmbitos em que leciona. A própria trajetória de trabalho de Ilson já evidencia a interdependência e a complementariedade entre os modelos de educação.

O ateliê de Ilson é situado no bairro Bancários, considerado um bairro de classe média da cidade de João Pessoa. Ocupa grande parte da casa em que o artista-professor reside e é um local extremamente bonito, claro, arejado e acolhedor. O ateliê se abre para um jardim encantador, cheio de plantas, objetos de arte e com um pequeno lago no qual cria peixes. Além de ser visualmente agradável, proporciona a contemplação da natureza e ainda oferece a sensação de tranquilidade e harmonia. Segundo Ilson, o ambiente foi planejado exatamente com o propósito de transmitir aos alunos a sensação de paz, prazer e deleite, de modo a favorecer o processo de criação.

Atualmente, ele leciona no ateliê para um grupo de quinze alunos, dos quais quatro são do sexo masculino, com idade entre trinta e cinco e cinquenta e cinco anos, nove são mulheres, na faixa etária de quarenta a setenta e cinco anos, e dois meninos de oito e nove anos – um dos quais é autista. É um grupo bastante heterogêneo, em que os adultos têm profissões diversas como bancários, fisioterapeutas, professores, advogados, médicos e alguns deles já são aposentados. Ilson comentou que apesar da diversidade de idade, de gênero e de haver um aluno com necessidades especiais o entrosamento entre eles se dá sem problemas.

As aulas têm duração de três horas e acontecem duas vezes por semana. Mas, os alunos apresentam a flexibilidade de poder escolher frequentar apenas um dia ou os dois dias. Diferente do que ocorre na escola regular e até mesmo na ONG, onde a carga horaria da disciplina é fixada pela instituição e não permite o aluno manifestar preferência.

Indagado sobre o motivo que leva os alunos a procurarem estudar artes visuais em seu ateliê, uma vez que esse ato não é imposto por lei, nem há pressão moral ou convenção social, Ilson mencionou que o principal interesse manifestado pelos alunos é o de aprender técnicas artísticas, bem como desenvolver a perspectiva da criação. Ele acredita que um dos motivos para os alunos se manterem interessados em frequentar o ateliê é a maneira estimulante como conduz as aulas e pelo aprendizado compartilhado.

No ateliê, são ensinadas as técnicas de desenho, pintura e escultura. Segundo Ilson, os alunos transitam por todas as técnicas e experimentam diversos materiais, escolhendo, em um momento posterior, aquela que desejam se aprofundar mais. Entre as técnicas ensinadas, a escultura em argila é a que tem maior predominância. Os conteúdos ministrados atendem aos interesses específicos dos alunos, não sofrendo, portanto, nenhuma regulamentação do Estado, em nível nacional, estadual ou municipal.

No ateliê, diferentemente das escolas institucionais, a transmissão de conhecimentos, a fixação de tempos e sequencialidades dos conteúdos e as outras etapas referentes ao ensino acontecem com uma organização interna própria.

Quanto à metodologia que emprega, Ilson (2014) explica: "primeiro, tento perceber de que forma esse aluno tenta se expressar, qual a linguagem e qual o material que melhor lhe convém. Depois, fazemos uma reflexão sobre o fazer artístico, a técnica e o sentido do trabalho". Como relatado em um artigo publicado

anteriormente[3], Ilson adota no seu ateliê os princípios da Abordagem Triangular iniciando pelo fazer, para, em seguida, ocupar-se dos outros vértices do triangulo – a contextualização e a leitura –, não necessariamente nessa ordem. Essa abordagem de ensino ele emprega na escola em que leciona, sendo a mesma que adotava quando ensinava na ONG. Ou seja, a metodologia não é um aspecto que diferencie os modelos de educação, mas pode ser um fator de convergência.

Examinando como se processa o ensino de Artes em ateliê e fazendo reflexões sobre as contaminações entre os espaços educativos, destaco alguns pontos que me chamaram a atenção.

Inicialmente percebo que, de algum modo, nesse ateliê, se instaura um processo de socialização entre as relações com o diferente (idade, gênero, ocupação, entre outras). Antigamente, o processo de integração dos indivíduos em um grupo era feito, essencialmente, no campo da educação informal.

Hoje, tanto as escolas como outros espaços estão assumindo essa atribuição antes confiada à família ou à convivência social realizada de modo espontâneo. Isso acontece, dentre outros aspectos, porque na atualidade as ruas não oferecem segurança e por haver poucos espaços coletivos como praças, jardins e parques para convivência. Conta também o fato de as famílias estarem diminuindo de tamanho e se estruturando de maneira nuclear, tornando pouco frequente o contato entre primos, tios, avós etc.

As relações familiares possibilitam um leque de convivência importante para o desenvolvimento das pessoas no meio social. Assim, a família é o primeiro e privilegiado espaço de transmissão de cultura e, dadas as contingências do mundo pós-industrial e a necessidade de trabalho, esta diminuiu o número de filhos bem como o tempo de convivência entre seus membros. Assim, outros espaços estão sendo chamados para cumprir essa função, conforme estabelece o Artigo 1° da LDB – 9394/96, como citado anteriormente.

Certamente, a escola formal não pode atender a todas as dimensões da educação, nesse sentido, os espaços de educação não formal aparecem como relações de complementariedade com função de acrescentar conteúdos bastante específicos, sendo um adicional, um diferencial que possibilita o desenvolvimento de habilidades para o trabalho ou na área do lazer, como é o caso do Ateliê *IMAA*.

A própria abordagem metodológica empregada por Ilson em seu ateliê – a Abordagem Triangular –, é uma proposta, por si mesma, desde sua gênese, permeada por contaminações e que pode ser de ensino aplicável em qualquer espaço educativo. Como já é bastante conhecido, a Abordagem Triangular foi idealizada e sistematizada por Ana Mae Barbosa, entre os anos 1987 e 1993, quando dirigia o Museu de Arte Contemporâneo de Universidade de São Paulo (MAC/USP), um espaço de ensino não formal, e depois passou a ser adotada nas Escolas da Rede Pública, o que mostra que há um intercâmbio também no campo metodológico entre os espaços educativos formal e não formal. Ilson tomou conhecimento dessa abordagem de ensino ao cursar a Licenciatura em Educação Artística.

Ao ser indagado sobre o que ele levava da sua experiência em ONGs para a escola regular, Ilson afirmou que não se deixa engessar pelos componentes curriculares da escola. Certos tipos de atividades requeridas pela escola, como, por exemplo, trabalhar com datas comemorativas, são transformados por ele em proposta de trabalho, ou seja, tornam-se "temas geradores" inspirados nas concepções de Paulo Freire, sendo entendidos como o assunto que centraliza o processo da educação e sobre o qual acontecem os estudos, pesquisas, análises, discussões e reflexões. Explicou que o "dia da consciência negra", que seria uma dessas datas comemorativas a serem trabalhadas, rendeu um belo trabalho escolar ao pesquisar com os alunos trabalhos artísticos feitos por artistas negros. A maneira de proceder de Ilson com os temas geradores contaminou também os outros professores da escola onde leciona, os quais passaram a seguir seu exemplo.

Ao estabelecer comparações entre o ensino na escola regular, em ONG e em ateliê, Ilson mencionou a dificuldade de trabalhar nas Escolas de Rede Pública devido à falta de espaços específicos, ao tempo reduzido e à precariedade de materiais para ministrar as aulas, em contraste com a ONG e o ateliê, os quais possuem espaço amplo e agradável, carga horária elevada bem como instrumentos e materiais adequados. No entanto, fez questão de ressaltar: "nós, como profissionais, lidamos com o mesmo instrumento, o ser humano, que, independente de sua condição econômica, tem medos, desejos e reações muito parecidas diante do processo de criação" (MORAES, 2014).

Questionado a respeito do que mais gosta do ofício de ensino em ateliê, Ilson respondeu com liberdade poética: "gosto muito quando vejo nas pessoas sua angústia de criar, ali elas são puras e únicas, perdem as refe-

3. Carvalho, Lívia Marques e Carolino, Jaqueline (2010).

rências sociais e se deixam levar por essa sensação de quereres, como diz Caetano Veloso: 'Ah, bruta flor do querer...']" (MORAES, 2014). Nesse sentido, deixa antever sua paixão em ser professor.

Considerações finais

As contingências da sociedade contemporânea redimensionaram o papel da escola e da educação. Por meio de uma breve análise, teço algumas considerações sobre a expansão da educação não formal como coadjuvante para atender às necessidades atuais de educação, que tomam com paradigma a noção de que a educação é um processo de aprendizagem permanente, que vai desde a infância até a idade adulta de um indivíduo.

Aponto alguns fatores das áreas sociais, econômicas, culturais que concorreram para que a educação não formal passasse a ser reconhecida como um campo pedagógico a ser observado e que tivesse um conceito próprio. Teço algumas considerações sobre as circunstâncias que tornaram isso possível.

Nessa perspectiva, apresento a distinção entre os conceitos de educação formal, não formal e informal e, por meio de uma pesquisa realizada sobre o ensino de artes visuais em um ateliê da cidade de João Pessoa, discuto como esses campos, embora possuam conceitos independentes, oferecem muitos pontos de confluências, inter-relações e complementariedades.

A ocorrência de educação formal, da não formal e da informal não é dependente dos espaços onde elas ocorrem. Porém, muitas práticas de educação não formal usualmente são levadas a efeito em espaços institucionais como ONGs, museus, associações etc. Em contrapartida, o ensino de Artes em ateliês não pertence a nenhuma instituição ou entidade para fins específicos e, frequentemente, acontece na própria residência do artista-professor.

No ateliê estudado, o público-alvo é bastante diversificado em relação a idade, gênero e formação. A maioria dos alunos é adulta do sexo feminino e exerce uma profissão ou está aposentada. Assim, podemos observar que o ensino de Artes em ateliê aparece como uma oportunidade de complementar conhecimentos almejados e que não foram transmitidos na escola regular.

Os conteúdos ministrados não estão sujeitos a resoluções e normatizações de qualquer natureza, dependem, basicamente, do que o professor tem capacidade e habilidade para oferecer bem como do interesse do aluno. O ensino é mais voltado para a transmissão de habilidades que envolvam o fazer artístico, embora conhecimentos teóricos também sejam passados. O ambiente onde ocorre o ensino é muito agradável, adequado e propício ao ensino de Artes. O ateliê apresenta-se ainda como um interessante espaço com função socializadora.

A educação formal, a não formal e a informal possuem conceitos distintos e autônomos, mas, para se colocar em prática o que vem sendo recomendado pelas leis de diretrizes e bases nacionais e para enfrentar os impasses e desafios necessários à educação na atualidade, é impresumível que haja interações e complementações entre os diferentes âmbitos de educação.

Referências

AFONSO, Almerindo J. Sociologia da educação não formal: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, A. J.; STOER, S. R. **A Sociologia na Escola**. Porto: Afrontamento, 1989. p. 83-96.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 mar. 2005.

CARVALHO, Lívia Marques; CAROLINO, Jaqueline Alves. Abordagem triangular e as estratégias de um educador social. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda. **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 353-364.

COOMPS, Philip H. **A crise mundial da educação**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir:** relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, Valeria Aroeira. **O papel do social e da educação não formal nas discussões e ações educacionais**. Disponível em: <www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/pdf/ mesa_8_texto_valeria.pdf>. Acesso em: 12 maio 2013.MORAES, Ilson. Paraíba, Brasil, jun. 2014. Entrevista concedida a Lívia Marques Carvalho.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valeria (Org.). **Educação formal e não formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

UNESCO. Conferência Mundial de Educação para Todos. Declaração Mundial de Educação para Todos. **Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** UNICEF, 1990.

ENSINOS DE ARTE: SOB OLHARES DE ESTUDANTES DE ARTES VISUAIS

Maria Betânia e Silva

1. Introdução

Cada vez mais tem sido fundamental problematizar questões que, com o decorrer do tempo, parecem cristalizar-se e entrar no discurso do senso comum, sobretudo, quando se refere a situações educacionais e, mais particularmente, ao ensino de arte. Expressões usuais como *"o professor na escola pública não ensina arte", "não existe espaço e nem material para arte na escola", "a arte não é valorizada na escola", "o ensino de arte na escola pública é um caos"* estão carregadas de preconceitos, revestidas de relação de poder que camuflam a necessidade e importância de investigação científica para compreender o que de fato ocorre no interior da escola. Muitas vezes, a repetição do discurso pode representar a ausência de estudos sobre o tema ou mesmo o desconhecimento sobre a dinâmica existente no cotidiano do espaço escolar e de sala de aula como também nas formas de organização do trabalho docente e das práticas pedagógicas do professor.

Alguns questionamentos se põem em evidência ao refletirmos sobre as afirmativas apresentadas. Assim, quando se utilizam essas expressões de qual lugar se está falando? De qual prática pedagógica se está fazendo referência? É possível afirmar que todos os professores que ministram o componente curricular arte desenvolvem práticas pedagógicas iguais? Possuem as mesmas formas de organização do trabalho docente e apresentação do mesmo? De qual escola se pode afirmar a existência dessas atitudes e ações? Por que tantas vozes costumam descreditar a escola pública? Por que os professores da escola pública são estigmatizados? Por que a responsabilidade de todo o contexto educacional recai sobre o professor? Por que a insistência em afirmar que o ensino público não tem qualidade? Essas indagações abrem várias outras possibilidades de investigação e descobertas de realidades distintas, múltiplas, plurais das sutilezas que estão presentes, continuamente, na dinamicidade escolar onde novos desafios se apresentam dia-a-dia e a motivação se apresenta como um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento de qualquer ação.

2. Múltiplas concepções, múltiplas práticas, múltiplos olhares

Esse texto tece considerações acerca da problemática apresentada e está baseado em cinco artigos[1] que foram produzidos por estudantes de Artes Visuais em seus estágios curriculares realizados na Educação Básica, em três escolas públicas da cidade do Recife. As turmas observadas se concentram no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Em nossa análise destacamos algumas categorias que se evidenciam nos registros dos estudantes e que se direcionam as concepções de arte apresentadas, a prática docente e como se dão as aulas e a infraestrutura da escola.

A arte em sua própria natureza abre múltiplas possibilidades de compreensão, formas de produção e apresentação. Como um bem universal, que esteve e está presente em todas as culturas, ela se apresenta como um dos pilares necessários à existência humana.

Múltiplas também são as concepções de arte identificadas ao longo da história do ensino de arte, no caso brasileiro (SILVA; GALVÃO, 2009). Mas, o que dizem esses estudantes, que estão em formação, sobre a arte?

> Possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade e da cognição dos alunos, viabilizando uma nova forma de ver e compreender o mundo. Também é um campo, no qual, o indivíduo explora e expõe diferentes formas de expressão plástica contribuindo para o desenvolvimento nos estudantes da criticidade e capacidade de organizar informações de diferentes linguagens artísticas proporcionando o acesso à produção de arte nos diferentes contextos e momentos da história (SILVA, 2014, p.46).

1. Todos os artigos (SILVA; SILVA; PADILHA; SANTOS; SOUZA) estão disponíveis no livro *Cruzamentos Estéticos em Artes Visuais* publicado pela Editora Universitária da UFPE (2014).

A fala apresentada, de um dos estudantes, destaca a sensibilidade, a cognição e a expressão como substantivos atribuídos as funções da arte. Essas características foram abordadas pelas autoras Silva e Galvão (2009) no decorrer da história do ensino de arte. Porém, ressaltamos uma ampliação, significativa, no seu fim, inserindo a possibilidade de desenvolver novas formas de ver, compreender o mundo, explorar e expor expressões, desenvolver-se criticamente e organizar informações referentes ao campo de conhecimento específico. Esse entendimento dialoga com os estudos contemporâneos que tem se debruçado sobre isso (BARBOSA e CUNHA, 2010; OLIVEIRA, 2007; COSTA, 2011).

Outra concepção de arte que evidenciamos, presente nos artigos analisados, além de abordar as questões relativas à sensibilidade e criticidade estabelece relações diretas nas contribuições para a qualidade de vida e da aprendizagem promovendo o desenvolvimento de virtudes pessoais que se refletem nos comportamentos sociais.

Assim,

> Fica mais que comprovada a importância extrema do ensino de artes na mudança que pode proporcionar na qualidade de vida e do aprendizado dos indivíduos, aproximando-os da sua sensibilidade, criticidade, ensinando os benefícios da perseverança, autoconfiança, respeito e confiança nos colegas e, sobretudo, do seu papel na sociedade (SANTOS, 2014, p.129).

Nas percepções dos estudantes a postura de todos os professores, observados nos estágios, trazem à tona preocupações, cuidados e preparação nas aulas de arte. Esses aspectos se refletem na busca contínua em estimular o diálogo, o debate e discussão dos conteúdos abordados em sala. Além disso, há um cuidado constante em tornar as aulas mais dinâmicas, contextualizando diversos assuntos com a turma e aproximando ao cotidiano de vida dos mesmos. Por sua vez, os estudantes tem a possibilidade em interagir expressando seus pontos de vista, produzindo e refletindo sobre a arte e entrando em contato ou mesmo ampliando o acesso à produção artística existente e veiculada na cidade, na própria comunidade em que a escola está inserida e onde eles habitam. Ao mesmo tempo, é possível captar a liberdade dada ao aluno no sentido de construir, desenvolver e aprimorar seu próprio estilo e processo cognitivo.

Como sujeito da aprendizagem, o aluno, constrói seus saberes em arte ao estabelecer relações entre o percurso de criação de seus trabalhos e sua reflexão pessoal, tendo como referência também a diversidade da arte produzida ao longo da história.

Arslan e Iavelberg (2006) levantaram um questionamento provocador que nos leva a pensar sobre o que ensinamos, para quem ensinamos, como ensinamos e por que ensinamos o que ensinamos e não outra coisa?

As autoras discorrem assim,

> Como preparar o estudante de arte para viver com dignidade, liberdade e responsabilidade no mundo contemporâneo, no qual as mudanças e o convívio com a incerteza nos campos econômico, profissional e social afetam sobremaneira o cotidiano das pessoas? Uma postura educacional prescritiva seria um fracasso, porque condicionaria a prática dos professores. Uma abordagem predominantemente aberta significaria abandonar o aluno à própria sorte. Faz-se necessária a construção pelos arte-educadores, de uma proposta que responda às características da realidade local, das escolas, dos docentes, dos dirigentes e, sobretudo, dos alunos, considerando a realidade global (ARSLAN e IAVELBERG, 2006, p.5).

Os professores são sujeitos fundamentais não somente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, mas, sobretudo, nos modos de ver, compreender, valorizar e refletir sobre e com a arte.

Ao discutir sobre os saberes docentes Tardif (2005) afirma que o saber não é uma coisa que flutua no espaço. O saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida, com sua história profissional, com suas relações com os estudantes em sala de aula, com os outros profissionais que atuam na escola, etc. Todos esses elementos contribuem para a constituição do trabalho docente.

Nessa dinâmica o saber dos professores é definido como social, plural e temporal. Social por trazer cinco aspectos fundamentais: 1) porque o saber é partilhado por todo um grupo de agentes que possuem uma formação comum, os professores; 2) porque sua

posse e utilização repousam sobre um sistema que garante sua legitimidade e orienta sua definição e utilização (universidade, administração escolar, grupos científicos, Ministério da Educação etc.); 3) o saber é social porque seus próprios objetos são sociais, práticas sociais; 4) os saberes a serem ensinados e o saber-ensinar evo-

luem com o tempo e as mudanças sociais; 5) por fim, o saber docente é social por ser adquirido no contexto de uma formação profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho (TARDIF, 2005).

No cotidiano de cada estabelecimento escolar, docentes, alunos, famílias e outros atores da comunidade escolar interagem entre si seja com programas e métodos, seja com reuniões várias, imprimindo ritmos e atribuindo significados que estabelecem particularidades e diferenciam uma escola de outra. O funcionamento do estabelecimento de ensino é, assim, fruto de múltiplas relações entre estrutura formal e atores com interesses e posições diversas diante da vida, numa dinâmica que produz uma singularidade própria a cada escola (CARDOSO, 2002).

As práticas docentes observadas, nas instituições públicas de ensino contempladas no estudo, colocam em evidência essa singularidade de cada instituição e põem em destaque o saber social ao compreender que o professor vai realizando testes e experimentando processos metodológicos que se ajustam aos estudantes ao longo de sua trajetória profissional. Esse exercício contínuo reforça que a aprendizagem da docência se dá por excelência na prática da própria docência.

Dessa forma as aulas, ministradas pelos professores, apresentam objetivos e conteúdos em que se explicitam temáticas diversas que abrangem a cultura, a história, técnicas e práticas artísticas, o contato com os espaços culturais com o fim de aprimorar os sentidos e estabelecer significados no processo de aprendizagem dilatando o acesso ao conhecimento.

Em suas observações, uma das estudantes, Padilha (2014) relata que o acesso à cultura proporciona o desenvolvimento da criatividade desenvolvendo a compreensão da tradição cultural, da inclusão de novas informações na interação entre pessoas e contribui para o desenvolvimento da capacidade criativa e cognitiva do indivíduo.

Um aspecto significativo que pode contribuir e proporcionar ainda a construção do conhecimento é o próprio registro daquilo que o professor desenvolve sobre e em sua prática pedagógica. Nem sempre o conteúdo trabalhado em uma turma é desenvolvido da mesma forma em outra. O feedback apresentado por um grupo se diferencia de outro. Os exercícios também utilizados em sala e ou fora dela têm formas e modos distintos de recepção e de realização. Evidentemente, o professor é um construtor contínuo de conhecimento, pois ao registrar também sua prática a mesma se materializa em reflexão.

A dinâmica do cotidiano escolar muitas vezes exige soluções de problemas imediatos e a resposta do professor a essas situações, muitas vezes, serve unicamente para aquele exato momento. Nesse sentido, a representação escrita sobre a prática permite visualizá-la por outras perspectivas permitindo desdobramentos, ajustes, modificações no próprio processo de organização, elaboração, sistematização da prática docente.

A busca na utilização dos recursos disponíveis no espaço escolar, por parte dos professores das escolas observadas, também se apresenta uma constante nos olhares dos estudantes de artes visuais, como meio para o desenvolvimento e ampliação do conhecimento a ser estudado em arte. Por um lado, algumas escolas apresentaram uma variedade significativa de equipamentos e materiais como tvs, vídeos, projetores,

equipamentos de som, tablets para os estudantes, materiais artísticos. Por outro lado, outras escolas apresentaram, praticamente, a inexistência de qualquer equipamento e ou material que pudesse ser utilizado pelo professor para além do quadro e do giz.

No segundo exemplo, mesmo com as adversidades e limitações estruturais foi possível observar a busca do professor em tornar o processo de aprendizagem viável e efetivo estimulando, continuamente, o debate em sala de aula e realizando, ainda assim, atividades artísticas a partir dos conteúdos estudados. Para além das dificuldades enfrentadas pelo professor, os estudantes demonstraram interesse e assiduidade nas aulas de arte, no período em que as aulas foram observadas durante o estágio dos estudantes.

Diante das adversidades, o saber plural do professor, apresentado por Tardif (2005), ressalta ao compreender que ele é assim chamado por ser compósito, heterogêneo, porque envolve, no exercício mesmo do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas e de natureza diferente.

Desse modo, as aulas teóricas ou práticas, teóricas e práticas apresentaram um grande empenho por parte dos professores na aplicação, condução, socialização, atitude constante de integração dos saberes e articulação também com a comunidade promovendo atividades para além do espaço escolar. Nesse sentido, foi possível

identificar uma multiplicidade de conteúdos e práticas abordados em sala de aula como a realização de oficinas, sarais, atividades artísticas, visitas a espaços culturais, valorização da cultura popular, pluralidade de manifestações artísticas, estudo da obra de diferentes artistas, entre outras coisas, evidenciando a dinâmica do cotidiano escolar e as possibilidades variadas de ampliação do repertório cultural dos estudantes.

Penetrar no interior da escola para compreender seu funcionamento, as relações estabelecidas e construídas, as práticas, as riquezas, as dificuldades, os desafios e descobertas vivenciadas no cotidiano da escola e na dinâmica diária da sala de aula significa ainda se debruçar sobre a constituição do currículo. Como ele se estrutura? Como se dão as relações de ensino, de aprendizagem, de avaliação? Que processos metodológicos são utilizados pelo professor? Como se dão as relações de poder? Que papel exerce o currículo oculto? Como se identificam e se comportam as subjetividades, as identidades, as diferenças?

Como afirma Silva (2004) aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo. Uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. Qual conhecimento deve ser ensinado? Qual conhecimento é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?

Nessa perspectiva, qual conhecimento deve ser ensinado em arte? Qual conhecimento é considerado importante, válido, essencial para merecer ser considerado parte do currículo em arte?

> O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. (...) por que esses conhecimentos e não aqueles devem ser selecionados? (...) o que eles ou elas devem ser?, ou melhor o que eles ou elas devem se tornar? (SILVA, 2004, p.15).

Se consideramos o professor como um sujeito essencial e fundamental no processo de ensino/aprendizagem, é ele mesmo, o professor, quem seleciona os conhecimentos a serem veiculados em arte dentro do que a legislação e as diretrizes estabelecem. Então, outras possiblidades de investigação são provocadas: o que seleciona o professor para o ensino de arte? Por que seleciona o que seleciona e não outros saberes? O que o professor de arte objetiva que seus estudantes aprendam, desenvolvam ou ampliem?

Sistematizações diversas comportam a estruturação, a organização, a elaboração, a produção, a (re)invenção do cotidiano escolar. As atividades realizadas em sala de aula e extra-classe, a organização contínua dos conteúdos; a distribuição do tempo; a relação professor/aluno e vice-versa é constituída no decorrer do cotidiano. O espaço físico, o tempo, os materiais escolares e inúmeros outros elementos também contribuem para essa dinâmica na escola que é singular, específica e própria desse lugar.

Vale problematizar que o professor ao selecionar conteúdos, práticas e formas de serem abordados em sala, exerce uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Poder que atravessa diferentes instâncias que vão desde o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação, as equipes que estruturam e organizam os conhecimentos considerados válidos, essenciais, chegando aos professores que, por sua vez, elaboram, constroem, planejam seus roteiros de trabalho e selecionam os conhecimentos a serem estudados e abordados em sala de aula. Nesse sentido, pensar as relações de poder exige compreender ainda essa trama de relações.

No entanto, o processo de seleção realizado pelo professor também atravessa processos de aprendizagem vividos e saberes aprendidos por ele, ao longo de sua trajetória profissional. Tardif (2005) apresenta, além do social e do plural, o saber dos professores como temporal e isso significa dizer que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. A experiência de trabalho é apenas um espaço onde o professor aplica saberes. Isso quer dizer que a aplicação dos saberes pressupõe reflexividade, retomada, produção, reprodução, invenção e reinvenção daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer. Essa dinâmica compreende sua própria prática profissional.

Desafios outros, enfrentados pelos professores de arte, foram identificados pelos estudantes em suas observações, presentes nos artigos analisados, que dizem respeito diretamente à organização do espaço escolar. Lugar visto como fundamental para o desenvolvimento de estímulos que necessitam ser, continuamente, provocados.

Em uma das escolas o espaço para as aulas de arte é amplo, bem iluminado, com mesas coletivas e sala exclusiva para arte com materiais diversos e em quantidade suficiente para utilizar nas atividades artísticas com todos os estudantes. Biblioteca atualizada, equipamentos eletrônicos também fazem parte dos materiais que o professor pode utilizar em seus planejamentos didáticos. Essa especificidade contribui sobremaneira como facilitador para a prática docente no sentido de poder explorar diferentes formas de reflexão, de produção e de experimentação.

Nas outras duas escolas não há salas específicas de arte. As salas convencionais são apertadas, quentes, possuem cadeiras antigas e desconfortáveis e faltam materiais específicos para as experimentações nas aulas de arte. Em uma delas os equipamentos eletrônicos se encontram quebrados. Na outra, há vários equipamentos disponíveis ao professor e todos os estudantes possuem tablets conectados à web. Mesmo assim, a

biblioteca se encontra defasada e percebe-se um improviso na estrutura física do espaço escolar.

A organização do ambiente escolar para favorecer o máximo desenvolvimento intelectual e social de todos, é uma questão a ser resolvida pelos educadores, (Cunha, 2008) continua afirmando que, a grande tarefa da educação, atualmente, parece ser a de encontrar o equilíbrio ideal entre liberdade e controle. Para tanto, o programa de ensino deve atuar como base na espontaneidade plena e absoluta do espírito ou por meio de conteúdos escolares que traduzam a experiência humana acumulada, sem, no entanto, imprimir verdades prontas e acabadas.

No entanto, há que se levar em consideração que a construção dos prédios escolares e os equipamentos necessários para favorecer o máximo desenvolvimento intelectual dos estudantes foge à responsabilidade dos educadores. Pois, como um educador pode atingir essa meta quando se depara em um ambiente escolar com salas de aula quentes, abafadas e com mesas e cadeiras desconfortáveis, além de ter diante de si uma turma superlotada de estudantes? São desafios a enfrentar, sobretudo, no que diz respeito às políticas públicas voltadas para a melhoria da educação no país, nos Estados e nos municípios.

A perspectiva de uma abordagem da escola como um espaço sociocultural, resgatando o papel ativo dos sujeitos na vida social e escolar é apresentada por Dayrell (1996). Ainda que estejam integradas, fazendo parte de um contexto cultural mais amplo, as escolas produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da instituição partilham ou deixam de partilhar. Reconhece, assim, os múltiplos sentidos presentes no cotidiano escolar, fruto das interações que ocorrem entre os diferentes sujeitos, que, por sua vez, possuem interesses, experiências e maneiras diversas de ver e compreender o mundo.

Essa multiplicidade de ações e superação das adversidades e contradições, por parte dos professores, existentes no sistema educacional, de um lado, vem pôr abaixo algumas das expressões carregadas de preconceitos, comentadas no início desse texto, que *"o professor de arte na escola pública não ensina arte", "a arte não é valorizada na escola", "o ensino de arte na escola pública é um caos"*. Não afirmamos com isso que não há necessidade de espaços, materiais, melhorias no ensino, valorização da arte como um conhecimento produzido pelo ser humano ao longo de sua história, absolutamente.

Pelo contrário, é sim fundamental e essencial que o professor tenha todas as condições objetivas, concretas, efetivas e de qualidade para desenvolver o seu trabalho profissional e com dignidade possibilitar o acesso ao conhecimento da arte da melhor forma possível para os estudantes. Isso comporta espaço, materiais, equipamentos, tempo, quantitativo adequado de estudantes por turma, entre outras condições imprescindíveis.

Essas condições não atravessam apenas questões relativas a espaços físicos, materiais e equipamentos, mas englobam, evidentemente, a necessidade de políticas que desenvolvam e garantam, sistematicamente, programas de formação continuada onde estes professores possam trocar suas experiências e saberes com os colegas de profissão, onde possam reabastecer-se, estudar, experimentar, vivenciar e usufruir, também eles, da arte existente e veiculada na cidade e em sua comunidade.

Construir um percurso de criação informado pela cultura requer um professor orientador que incentive, ensine, solicite envolvimento e constância em arte, o que necessita de atualização permanentemente (IAVELBERG, 2006).

Apesar dessas dificuldades de espaço e material apontadas pelos estudantes de artes visuais em suas observações, as aulas ministradas pelos professores apontam atitudes de constante integração dos saberes e articulação com a comunidade promovendo atividades para além do espaço escolar valorizando os saberes dos alunos e os comunitários. Os estudantes apreciam os momentos junto aos professores, expressam suas opiniões com liberdade e de forma construtiva.

A vivência se transforma em experiência formadora quando existe um pensar articulado com as aspirações humanas, de acordo com os interesses particulares também. Daí, a importância do ensinar a pensar, promovendo experiências que contribuam para os processos reflexivos sobre nossas próprias experiências. Olhar para nossas próprias histórias é reconhecer a importância das experiências relacionais. Tomamos consciência de nossa existência, ampliando nossas relações e interações (SILVEIRA, 2010).

Nesse movimento, reforçar o entendimento da necessidade de compreender que cada sujeito, em sua prática, desenvolve alternativas peculiares de relação com o mundo, quer dizer que esse mesmo sujeito desenvolve visões de mundo bastante coerentes com sua própria experiência. Isso provoca a observação de que existe uma estreita ligação e dependência entre o contexto e a conjuntura. Pereira (2009) em suas reflexões afirma que a lógica interna de cada processo é construída no decorrer e em função da experiência vivida, nada é pré-determinado e cada processo se dá no próprio cotidiano onde, de alguma forma, as ações do sujeito se realizam.

3. Considerações

Falar da formação de professores também significa articular espaços de mediação que conjugam a formação inicial e continuada compreendendo que no encontro dos profissionais acontecem as trocas de saberes e construção de novos (FOERSTE, 2010).

Por outro lado, a pluralidade das ações e das superações vivenciadas, pelos professores em seu cotidiano profissional, aponta e reforça os desequilíbrios existentes no sistema educacional brasileiro.

Nos exemplos apresentados, dentro da mesma rede de ensino, a pública, se identificam escolas de excelência no ensino, na infraestrutura, nos materiais, nos equipamentos, nas condições de formação continuada de professores. Encontram-se ainda escolas, consideradas de referência, que possuem equipamentos diversos e todos os estudantes com tablets e acesso à web, mas que não tem materiais disponíveis para experiências e atividades artísticas. Possuem bibliotecas defasadas e salas de aula que podem comprometer o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes por serem apertadas, superlotadas e quentes.

Diante dessas disparidades, voltamos a destacar a fundamental importância nas investigações que se debruçam sobre o que ocorre no interior do espaço escolar, no cotidiano de sala de aula, na prática pedagógica do professor, pois estes estudos possibilitam a compreensão da dinâmica do ensino de arte na escola e apresentam a multiplicidade de formas, de ações, de conteúdos, de possibilidades múltiplas desenvolvidas pelos professores e de desafios enfrentados pelos mesmos

cotidianamente. As investigações contribuem, sobremaneira, para o rompimento dos estigmas e afirmações generalizantes, que parecem insistir em permanecer no tempo.

Essas observações fazem conexão com as considerações apontadas por Freire ao afirmar que somos seres inacabados e a importância de reconhecer-nos como tal, pois a consciência dessa condição é a mola propulsora para um movimento constante de busca.

> Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo (FREIRE, 1996, p.72).

Por fim, o ensino de arte na escola de hoje haverá de fundar-se no prisma da diferença, para reinventar o mundo, um mundo mais justo e humano. Precisamos escutar o outro e ajudá-lo a reinventar sua história a cada dia (SILVEIRA, 2010).

Referências

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. Ensino de Arte. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

CARDOSO, Terezinha Maria. A cultura da escola engendrada nos espaços/tempos do cotidiano escolar. GT Sociologia da Educação N.14. ANPEd, 2002.

COSTA, Fábio José Rodrigues da (Org.). Cultura, arte e arte/educação. Curitiba: CRV, 2011.

CUNHA, M.V. Psicologia da Educação. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996, p.136-61.

FOERSTE, Gerda Margit Schütz. A prática de ensino da arte na construção do trabalho docente. In: REBOUÇAS, Moema Martins; COLA, César (Orgs.). Espaços de formação em arte. Vitória: EDUFES, 2010, p.23-36.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire. – São Paulo: Paz e terra, 1996.

OLIVEIRA, Marila Oliveira de. Arte, educação e cultura. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.

PEREIRA, Marcos Villela. In: VASCONCELLOS, Maria Luiza Azevedo. Sentidos no ensino da arte: educação e alfabetização estética. Pelotas: Editora Universitária UFPel, 2009, p.5-14.

SILVA, Maria Betânia e; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Concepções de Arte na Educação. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 141-159, set.2009 - ISSN: 1676-2584.

SILVA, Edielson Alves da. A prática docente no ensino de artes sob o olhar de um futuro arte-educador. In: ZACCARA, Madalena; SILVA, Maria Betânia e (Orgs.). Cruzamentos Estéticos em Artes Visuais. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014, p.45-56.

SILVA, Georgina Santos da. Desdobramentos sobre a experiência do ensino de arte em uma escola de referência do ensino médio em Pernambuco. In: ZACCARA, Madalena; SILVA, Maria Betânia e (Orgs.). Cruzamentos Estéticos em Artes Visuais. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014, p.57-66.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVEIRA, Fabiane Tejada da. Pensando a arte na escola a partir das relações com a formação. In: SILVA, Úrsula Rosa da; MEIRA, Mirela Ribeiro (Orgs.). Ensino de arte e (Des)territórios pedagógicos. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2010, p.55-62.

PADILHA, Ligia Karla da Silva. A arte e a formação da identidade cultural. In: ZACCARA, Madalena; SILVA, Maria Betânia e (Orgs.). Cruzamentos Estéticos em Artes Visuais. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014, p.87-98.

SANTOS, Priscila Barbosa dos. Escola Municipal de Artes João Pernambuco: facilidade de acesso versus a problemática do descaso. In: ZACCARA, Madalena; SILVA, Maria Betânia e (Orgs.). Cruzamentos Estéticos em Artes Visuais. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014, p.121-130.

SOUZA, Tallyta dos Santos Maciel de. O estágio de observação e o processo de ensino-aprendizagem de artes. In: ZACCARA, Madalena; SILVA, Maria Betânia e (Orgs.). Cruzamentos Estéticos em Artes Visuais. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014, p.181-190.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2005. 5ª edição.

ZACCARA, Madalena; SILVA, Maria Betânia e (Orgs.). Cruzamentos Estéticos em Artes Visuais. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014.

SER(TÃO) DO SER(IDÓ) – RN: TRILHANDO OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE EM ARTES VISUAIS MODALIDADE: MESA REDONDA

Jailson Valentim dos Santos
Maria Betânia e Silva

Os primeiros passos

Iniciamos aqui nossa caminhada pelos saberes do ensino de arte do SERtão do SERidó, com foco na formação de professores, tema do nosso estudo. Enquanto seguimos com nossos chinelos docentes, vamos pensando sobre a formação do professorado que atua na educação formal[1] dessa região. Vamos acompanhando o percurso e o desdobramento dos professores que ministram aulas de arte, dentro do currículo escolar, de uma região considerada periférica, marcada por traços estereotipados de pobreza, penúria e ignorância. No fluxo tentaremos desconstruir a ideia cristalizada no imaginário de alguns, de que o sertão é cenário apenas de escassez, castigo e miséria. Esse é um desafio que devem ser encarado com coragem, pois a educação do sensível pode trazer sentido à vida de qualquer pessoa, indistintamente. A educação estética não deve ser apenas um privilégio de alguns escolhidos, pois é um direito de todos, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 9.394/96. Esta considera legítimo o ensino de Arte na educação básica ao apontar que "o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (Art. 26, § 2º).

Respaldado por essa Lei e visando a valorização da Arte, enquanto área do conhecimento, vamos caminhando e tecendo uma conversa sobre a educação do sensível dentro do sistema de ensino do Rio Grande do Norte. Nossa conversa pretende se firmar nos seguintes eixos: o ensino de arte; a formação docente; e as políticas educacionais contemporâneas. Três eixos que se fundem como territórios complexos, borrando suas fronteiras por meio de encontros de forças possíveis. Campos de atuação que vive em constante movimento.

Partimos da premissa de que não existe Arte/Educadores[2], com formação em Licenciatura em Artes Visuais ou Educação Artística, atuando no sertão do Seridó/RN. Seu foco recai sobre seis escolas da rede pública de três municípios: Parelhas, Currais Novos e Caicó. Esse recorte visa um maior aprofundamento da investigação, pois se trata das maiores cidades da região, podendo representar uma amostragem significativa para o ensino de Arte na conjuntura seridoense.

O estudo volta-se à investigação da formação dos professores que ministram a disciplina de arte, bem como suas concepções e práticas em arte, realizadas no ensino formal da rede pública do Seridó-RN. Para atender a esse objetivo foi necessário fazer algumas delimitações da área empírica da pesquisa, visando melhor compreender e adensar o estudo. A partir dessa delimitação, elencamos algumas problemáticas em torno do tema, quais sejam: Qual é a formação inicial dos professores que ministram aulas de arte na rede pública de ensino fundamental e médio na região do Seridó? Quem são eles e quais são suas concepções sobre arte e seu ensino? As práticas em Arte/Educação vêm ecoando significativamente na qualidade do ensino de Arte nessa região? Como funcionam as políticas de formação na área de Arte junto às secretarias de ensino? Estas são frequentes e sistemáticas ou ficam somente em ações pontuais?

Esses questionamentos nos orientarão na criação de uma cartografia[3] do ensino de arte no Seridó-RN, podendo ampliar a discussão acerca do ensino e da aprendizagem em arte na localidade. A ideia é favorecer, na medida do possível, a uma maior afinação da área educacional com a Arte, enquanto área do saber, considerando as políticas desenvolvidas e as práticas pedagógicas que são realizadas nas escolas. Poderemos verificar os conteúdos que são trabalhados no contexto escolar e como esses afetam as relações interpessoais dos edu-

1. A educação formal é, na perspectiva de José Carlos Libâneo, "aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática" (2007, p. 88). Este sentido da modalidade educacional formal corresponde ao sentido que usamos nesse texto.

2. Em uma sondagem inicial, feita informalmente na região, fui informado pela secretária de educação de Parelhas que não existe nenhum Arte/Educador com formação específica atuando no município. Em Caicó, município com mais de oitenta escolas, existem apenas três.

3. O conceito de Cartografia deriva da geografia e foi utilizado por Deleuze e Guattari na obra *Mil Platôs*: Capitalismo e esquizofrenia (1995).

candos, atentando para possíveis atualizações de conteúdos e metodologias. Mapear a inserção dos professores no ensino de arte é importante porque, a partir desse traçado, será possível pensar mais profundamente sobre as práticas docentes realizadas nessa região, bem como sobre a ausência de cursos de formação específica num raio próximo. Isso porque entendemos que o desempenho pedagógico dos professores que ministram a disciplina de arte exige conhecimentos e competências particulares desse campo específico, que podem favorecer o pleno exercício docente.

Refletiremos ainda sobre as estratégias adotadas pelas Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios, para chegar às concepções e às práticas desenvolvidas nas escolas atualmente. Paralelamente, tentaremos construir dados sobre o ensino de arte na região, para analisá-los de acordo com a legislação legal, que considera os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs e a Lei de Diretrizes e Bases/LDB. Nesta perspectiva, construiremos uma tessitura a partir da produção dos dados, do acompanhamento do professor, da documentação e da organização dos registros do ensino de Arte no Seridó potiguar, no período que corresponde aos anos letivos de 2014 e 2015.

A revisão bibliográfica abarcou autores relevantes para trabalhar o tema proposto e foi determinante para a delimitação do marco teórico. Os referenciais agora apresentados embasarão, inicialmente, o corpo desta investigação e definirão os conceitos a serem trabalhados. Destacamos a contribuição de autores, no que tange à Arte e a Educação, como: Ana Mae Barbosa (2002/2005), Paulo Freire (1996), João-Francisco Duarte Junior (2001), Marli Meira e Silvia Pilloto (2010), Luciana Gruppelli Loponte (2012), Antônio Nóvoa (1999), Fernando Hernández (1998), entre outros. A pesquisa de campo seguirá os preceitos da cartografia (PASSOS; KASTRUP & ESCÓSSIA, 2009).

Será necessário mapear também a demanda de arte/educadores com formação superior nas escolas públicas, uma vez que é sabido dos problemas que a educação escolar, incluindo o ensino de arte, enfrenta para atender às exigências e especificidades da Área, em esfera nacional. Essas dificuldades, por vezes, são percebidas mais nitidamente na rede pública de ensino dos estados e municípios sem grande expressão econômica, especialmente no caso da região estudada, pois não forma professores na área de Artes.

Tomamos as trilhas do Seridó por meio dos municípios investigados e vamos descobrindo um pouco das potências desse território. O Seridó é uma região situada em terras interestaduais semiáridas e envolve trinta e nove municípios, dos quais dezessete pertencentes ao estado do Rio Grande do Norte[4] e catorze ao estado da Paraíba[5]. Aqui destacaremos apenas os municípios de nosso interesse no momento.

Caicó

Caicó é a principal cidade da região do Seridó e está a 256 km de distância da capital do estado, Natal. O município fica localizado na confluência dos rios Seridó e Barra Nova e sua população estimada em 2013 era de 66.246 habitantes, de acordo com o IBGE. Este dado enfatiza Caicó como a sétima cidade mais populosa do estado, sendo a segunda mais populosa do interior do Rio Grande do Norte.

O Censo Escolar[6] do Rio Grande do Norte divulgou em 2013, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, mostrando que a cidade possuía em 2012, oitenta e uma escolas e 16.770 alunos matriculados. O quadro abaixo evidencia alguns números das escolas públicas.

Censo Educacional 2012

Ensino público em Caicó - Matrículas, Docentes e Rede Escolar			
Rede Pública de Ensino	Docentes	Escolas	Matriculados
Ensino pré-escolar - escola pública municipal	48	24	883

4. São eles: Acari, Caicó, Carnaúba dos Dantas, Cruzeta, Currais Novos, Equador, Ipueira, Jardim de Piranhas, Jardim do Seridó, Ouro Branco, Parelhas, Santana do Seridó, São Fernando, São João do Sabugi, São José do Seridó, Serra Negra do Norte e Timbaúba dos Batistas.

5. São eles: Frei Martinho, Juazeirinho, Nova Palmeira, Pedra Lavrada, Picuí, Tenório, Junco do Seridó, Salgadinho, Santa Luzia, São José do Sabugi, São Mamede, Várzea, Baraúna e Cubati.

6. Disponível em: http://www.educacao.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/seec/aplicativos/enviados/matricula.asp. Acesso em 01/04/2014.

Ensino fundamental - escola pública estadual	141	16	2.461
Ensino fundamental - escola pública municipal	198	33	3.654
Ensino médio - escola pública federal	40	1	331
Ensino médio - escola pública estadual	85	3	2.314

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP

Currais Novos

Currais Novos é um dos principais municípios do Seridó e está localizado a 172 km de Natal. A população estimada em 2013, de acordo com o IBGE, é de 44.528 habitantes. Como o próprio nome sugere, o município chama-se Currais Novos devido a suas atividades ligadas à pecuária, as vaquejadas e ao divertimento rural entorno do gado bovino: costumes cultivados até a atualidade. Na cidade existe um total de cinquenta e cinco escolas públicas, segundo o Censo Escolar divulgado em 2013, sendo que quinze delas são estaduais, trinta e nove municipais e uma federal. O quadro abaixo mostra sucintamente a situação do sistema público de ensino.

Censo Educacional 2012

Ensino em Currais Novos - Matrículas, Docentes e Rede Escolar			
Rede Pública de Ensino	Docentes	Escolas	Matriculados
Ensino pré-escolar - escola pública municipal	39	18	889
Ensino fundamental - escola pública estadual	84	9	1.353
Ensino fundamental - escola pública municipal	185	21	3.635
Ensino médio - escola pública federal	48	1	431
Ensino médio - escola pública estadual	91	6	1.612

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP

Parelhas

Parelhas é o terceiro maior município do Seridó e conta com uma população estimada de 21.288 habitantes, conforme dados do IBGE de 2013. As competições esportivas realizadas em duplas ou parelhas de cavalos, pelos primeiros habitantes da localidade, em meados do Século XIX, deram origem ao nome do município. No campo educacional o quadro abaixo mostra alguns dados importantes do sistema público de ensino do município, publicado pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte.

Censo Educacional 2012

Ensino em Parelhas - Matrículas, Docentes e Rede Escolar			
Rede Pública de Ensino	Docentes	Escolas	Matriculados
Ensino pré-escolar – escola pública municipal	20	7	423
Ensino fundamental - escola pública estadual	71	7	1.462
Ensino fundamental - escola pública municipal	58	10	1.469
Ensino médio - escola pública estadual	35	3	889

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP

Nesse breve passeio pelo Seridó fomos observando a paisagem, no fluxo escolar e no cotidiano das cidades, atentando para as belezas (rústicas) do cenário sertanejo e a sensibilidade do povo para a arte. Podemos perceber que aqui se abre uma lacuna, um espaço para pesquisa no campo da Arte, especificamente no que tange a educação não formal, haja vista a quantidade de atividades que são realizadas fora das instituições escolares

tradicionais. Chama a atenção também que no campo da educação não encontramos nenhum curso de formação superior na área de Artes, que atenda a demanda das escolas.

A UFRN, *campus* Natal, é a única instituição que forma professor de Artes Visuais no Estado do Rio Grande do Norte, sendo o curso presencial, com duração média de quatro anos. Esse é um dos entraves que enfrenta a educação em arte do Seridó, na contemporaneidade, pois se tem um número insuficiente de arte/educadores atuando nas escolas, ao mesmo tempo em que se tornar urgente a necessidade de formar profissionais habilitados para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das artes visuais no Seridó potiguar.

Norteadores do percurso

A motivação para iniciar esta pesquisa de mestrado inicialmente foi pessoal. Trata-se de questões muito íntimas, que habitam a nossa gaveta de guardados. Essas se relacionam com a nossa infância vivida sobre esse chão, duro e seco, mas que sua aridez não foi suficiente para tirar de uma criança pobre e disléxica, o sonho de ser um artista, nem a satisfação de se tornar educador, de criar, de embelezar e de encantar. Foram dos registros da memória, dos poucos momentos de brincadeira infantil, pinçados dos brinquedos de barro que fazíamos na olaria onde nosso pai, oleiro, trabalhava, potencializados pelo estímulo da educação não formal, onde nossa mãe exercia a função de merendeira, no Centro Social Urbano-CSU, que veio o desejo de contribuir com o ensino da região. A convivência e o aprendizado com os artistas da cidade, sem formação acadêmica, deram força a esse desejo.

No âmbito social, acreditamos que a motivação veio da necessidade de contribuir com a qualidade da educação do sensível, dentro de uma perspectiva mais afetiva, respeitosa e humanizada (MEIRA &PILLOTO, 2010). Pensando de forma mais alargada e lançando o nosso foco para o futuro, podemos refletir sobre o que fazer com o número de arte/educadores que não existe e como atender de forma satisfatória às demandas nas escolas. Isso porque precisamos melhorar a prática educativa em Arte-Educação, como defende BARBOSA, 2002; DUARTE JUNIOR, 1991; IAVELBERG, 2003; entre outros. Entendemos que o ensino de arte deve ter como premissa à elevação cultural, a conquista da autonomia, o desenvolvimento da criticidade e a melhoria da expressão poética de todos, inclusive para aqueles que formam as camadas populares.

Não se sabe ao certo o perfil dos professores que ministram aulas de arte no Seridó-RN, mas é possível deduzir que a sua maioria não possui formação específica na Área. Nessa perspectiva, a motivação no campo acadêmico aproxima-se da necessidade de conhecer mais profundamente o contexto do ensino de Arte na região, para que seja possível um debate capaz de reverberar na criação e implantação de políticas públicas (não de governo), mais justas para todos. De acordo com esta premissa é que buscaremos lançar luzes sobre as estratégias adotadas pelas secretarias de educação para atender essa demanda das escolas, reforçando o fato de que não existe curso de formação específica na área de Artes, dentro de um raio próximo.

O Plano Nacional de Educação, decênio 2011-2020, tem como uma de suas metas, garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtido em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Daí a importância de conhecer profundamente a realidade das demandas da área de Artes, para que seja reivindicada a implementação de cursos e programas especiais, que contemplem os profissionais da Área nas diversas partes do território nacional, assegurando a formação específica em Arte, bem como a formação continuada, para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem no Brasil.

Para essa discussão a professora Luciana Loponte (2012) afirma que é cada vez mais desafiante instigar processos de formação docente dentro da estrutura organizacional em que vivemos. Se por um lado temos alunos do ensino básico que não se sentem confortáveis no papel de educandos, por outro vemos professores que não têm certeza se querem realmente ser educadores. Este quadro pode ser agravado quando o professor ministra uma disciplina sem formação na área. Não nos enganemos, existem muitos professores com formação específica que desenvolvem práticas engessadas e duras, *discutíveis*, como diria Loponte. Essa pesquisadora acredita que atualmente o maior desafio do formador de professores "é instaurar desejos de docência na formação inicial, que capturem e engajem jovens iniciantes para reforçar a frente de batalha pela valorização da arte na educação" (LOPONTE, 2012).

Consciente desse desafio apontado por Loponte é que a grande defensora da Arte-Educação no Brasil, Ana Mae Barbosa, salienta que "a arte na educação contrapõe-se às supostas verdades educacionais e às mais suspeitas ainda certezas da escola" (BARBOSA, 2005, p.12). A pesquisadora evidencia o fato do Brasil, juntamente com Cuba e Chile, liderarem o ensino da Arte na América Latina, com um sistema de Arte/Educação bem desenvolvido (idem, p.14).

Barbosa defende isso porque acredita que estamos tangenciando um discurso que valoriza o desenvolvimento cognitivo, mas também porque sabe da importância da experiência estética para o sujeito ampliar sua capacidade de sonhar e de buscar o sentido da existência.

Por outro lado, o pesquisador português António Nóvoa (NÓVOA, 1999) nos alerta para a necessidade de superarmos a dicotomia que existe na formação de professores, uma vez que o modelo formativo é pendular, alternando entre os *modelos acadêmicos* e os *modelos práticos*. Estes métodos, que vem se arrastando ao longo da história, afirma Nóvoa, são *centrados nas escolas e em métodos "aplicados"*. Buoro & Costa (2007, p. 254) creem que "a formação de cada professor traz as marcas de suas escolhas pessoais e suas afinidades teóricas". Já Corrêa (2004, p. 11) salienta que quem vai "atuar na comunidade escolar deverá receber durante o período de sua formação, subsídios necessários à prática pedagógica que irá desenvolver futuramente".

Diante dessas colocações é possível perceber que estes estudiosos preocupam-se com a apropriação que os professores fazem das teorias metodológicas, juntamente com as práticas, pois é importante o uso, de forma crítica, do arsenal teórico/metodológico, que é produzido e disponibilizado. As teorias devem estar a serviço da prática docente, por isso a importância do professor "apropriar-se dos conteúdos teóricos das diferentes metodologias e assim, se sentir seguro para experimentar os percursos metodológicos propostos" (BUORO & COSTA, 2007, p. 254). De acordo com esta afirmativa, podemos entender que o professor deve conhecer em profundidade essas teorias, bem como o contexto em que atua, para não fazer uso inadequado do conhecimento. Corrêa (2004, p.13) alça voo à base dessa discussão para salientar que "a ideologia e a prática docente que envolve o cotidiano escolar não visam à transformação nem à mudança e sim à manutenção do modelo vigente de forma acrítica". Como não nos satisfazemos com o que é posto, trabalhamos para combater práticas dessa natureza: para o bem da escola, do alunado e da sociedade como um todo.

Caminhando na contramão desse modelo, Fernando Hernández (HERNADEZ, 1998) propõe a transgressão. Devemos transgredir com a visão da

educação escolar atual, que é baseada nos "conteúdos" apresentados como "objetos" estáveis e universais, deixando de considerar a realidade construída pelo coletivo. Entre outras coisas, o autor pretende com esta proposta que tenhamos coragem de "transgredir a incapacidade da Escola para repensar-se de maneira permanente, dialogar com as transformações que acontecem na sociedade, nos alunos e na própria educação" (Idem, p. 13).

A cartografia como método

Os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento desta pesquisa têm inspiração na cartografia. A escolha por esse método inclui a finalidade de elucidar as questões destacadas nos objetivos. A noção de cartografia vem da geografia, mas foi o filósofo Gilles Deleuze (1995) quem se apropriou dessa palavra para lhe empregar um novo sentido. Esse francês aproxima a cartografia de um traçado que corresponde a mapas processuais de um território existencial.

Podemos entrar em um mapa por diversos pontos, pois ele carrega consigo a ideia de multiplicidade. Para Deleuze (1995, p. 17) as multiplicidades são planas e se definem pelo fora, pelas linhas abstratas, linhas de fuga que se expandem na horizontalidade, numa relação rizomática. O filósofo francês nos apresenta a noção de rizoma, termo que vem da biologia, das raízes fasciculadas, que permitem uma multiplicidade de conexões. Na visão deleuziana, "uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas" (1995, p. 22). Não existe hierarquia no rizoma, pois ele é uma teia que carrega sua força no constante cruzamento de linhas, "que não param de se remeter umas as outras", usando as palavras do autor. No rizoma, as conexões estabelecidas pelas linhas são múltiplas, pois um ponto qualquer pode ser conectado a outro ponto qualquer, mudando de natureza ao se conectarem uns aos outros, formando um território que comporta a coletividade. Um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo, afirma Deleuze, pois ele pode e é um lugar de múltiplas entradas e saídas.

Para Virgínia Kastrup (2009, p. 33), a cartografia como método de pesquisa pressupõe todas as questões subjetivas que contribuem para o pesquisador conseguir enxergar o todo. O método cartográfico aponta para um percurso a ser percorrido e permite que o pesquisador analise o "mundo" sem encerrá-lo em categorias objetivas, que pressupõe quantitatividade, e tão pouco em categorias qualitativas, pois se tratam de modelos que estão atrelados excessivamente ao científico. O cartógrafo assume uma postura de envolvimento, não de neutralidade, pois modifica o meio enquanto está sendo modificado por ele. Para Deleuze, "nós não temos unidade de medida, mas somente multiplicidade ou variedades de medidas" (1995, p. 17).

O fato do método cartográfico não pressupor uma orientação do trabalho do pesquisador, afirma Passos (2012, p. 17), com prescrições, regras prontas e objetivos previamente estabelecidos, não significa que se trate de uma ação sem direção. Para Passos, "a cartografia reverte o sentido tradicional do método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa". Nesse sentido, o cartógrafo caminha enquanto traça, no percurso, suas metas, pois se trata de uma prática que valoriza e observa o modo processual do objeto.

O território cartográfico abre-se a experiências múltiplas no campo da estética, da ética, da política e das relações humanas, especialmente por nos apresentar conceitos que negam a representação e a hierarquia, justamente por serem relacionais e rizomáticos. Na área de Artes e da Educação esse modo de construir conhecimento tem chamado a atenção de muitos pesquisadores, justamente por questionar o modelo pronto, que pressupõe a execução de um plano fechado com metas a alcançar e habilidades a aplicar. A ideia é que o pesquisador se lance no processo de forma mais orgânica, sem pontos fixos, mas com linhas que traçam novos mapas e apontam para uma multiplicidade de vinculações. Nessa perspectiva o pesquisador experiencia os fatos, enquanto faz agenciamento e constrói junto com o outro o conhecimento, no território em constante transformação. Na voz de Deleuze, "um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões" (1995, p. 17).

Os processos de formação de professores têm ganhado destaque dentro dessa construção rizomática que é a arte/educação. Fato que motiva a nossa construção desse mapa dos professores do sertão potiguar, por meio do traçado de linhas que perpassam saberes, desejos e anseios dentro de um território marcado por uma cultura que tem sua força reconhecida no saber popular.

Foi feito levantamento bibliográfico durante o primeiro semestre de 2014, considerando além das fontes impressas disponíveis na biblioteca da UFPB, consulta nos bancos de teses e dissertações disponíveis nos sítios dessa instituição, além da UFRN e UERN. O levantamento considerou ainda os sítios da CAPES, CNPQ e SCIELO, nos quais as palavras-chave usadas nas buscas on-line não constaram resultados pertinentes. Em sítios de busca outros, também não encontramos nenhum trabalho sobre o ensino de arte no Seridó, muito embora encontramos artigos e dissertações úteis para conseguir pistas de bibliografia especializada para contextualizar o nosso objeto de estudo dentro da pesquisa.

A prática de campo consiste na produção de dados da pesquisa[7], envolvendo visitas às escolas, observações *in loco*, reuniões, entrevistas semiestruturadas com professores, conselho pedagógico e equipe diretiva das mesmas, consulta a banco de dados junto às escolas e as Secretarias de Educação, dos referidos municípios e do estado do Rio Grande do Norte. A bibliografia especializada no assunto orientará no sentido de melhor descrever, compilar, cruzar, aproximar, sobrepor, refletir e analisar dados, culminando na criação de um mapa do ensino da arte na região, dentro de uma perspectiva coletivizada da experiência cartográfica.

O que abona essa caminhada?

Com chinelos docente salientamos que desconhecemos a existência de um estudo aprofundado, dirigido à formação de professores, que ministram aulas de arte nas redes estadual e municipal de ensino, na região do Seridó-RN. Um estudo desta natureza pode contemplar as áreas relacionadas à Arte e à Educação, ampliando a difusão e a expansão do conhecimento. Essa pesquisa pode possibilitar aos professores de arte da região, aos secretários de educação e a quem possa interessar uma melhor compreensão das dinâmicas dos saberes e dos conhecimentos que tangenciam a área de Arte na localidade. Ainda pode contribuir para um redirecionamento das discussões sobre o ensino e a aprendizagem em arte, uma vez que no seu íntimo a pesquisa pretende fazer

7. De acordo com Kastrup (1999, p. 33), para os recentes estudos que tangenciam a cognição, dentro de uma perspectiva construtivista, "não há coleta de dados, mas, desde o início, uma produção dos dados da pesquisa".

uma reflexão sobre a formação docente e a prática professoral que é desenvolvida nas escolas públicas dessa região. Pensando em conhecer mais profundamente e na possibilidade de (sempre) melhorar a educação do sensível que vem sendo ofertada aos educandos sertanejos, os dados gerados por meio dessa experiência cartográfica serão descritos e discutidos na coletividade, podendo servir para estabelecer comparativos entre cidades, por exemplo.

Acreditamos que a implantação de um curso formal na área de Artes poderá trazer benefícios diversos para os professores, como um espaço de discussão sobre a formação acadêmica e a prática docente, por exemplo, podendo reverberar positivamente no alunado da região, estudantes do ensino fundamental e médio.

Referências

BARBOSA, Ana Mae**. Arte-Educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

___Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

___Pesquisa em Arte-Educação: recorte sociopolítico (Depoimento - Ana Mae Barbosa). *In:* Educação e Realidade. 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte (PCN). Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BUORO, Anamelia Bueno & COSTA, Bia. **Por uma construção do olhar na formação do professor.** *In* Arte, educação e cultura. Marilda Oliveira de Oliveira (Org.). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

CORRÊA, Ayrton Dutra. **Ensino de artes:** múltiplos olhares. Ayrton Dutra Corrêa (Org.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. Mil Platôs. v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1995.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Por que Arte-Educação?** Campinas: Papirus, 1991.

___O Sentido dos sentidos. A educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação:** projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

KASTRUP, Virgínia. **A Invenção de si e do mundo:** Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: Papirus, 1999.

___O Funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In* PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virginia, ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2007.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Das Poéticas da formação inicial e continuada em Artes Visuais**. Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil. São Paulo, 2012.

MEIRA, Marli Ribeiro. **Arte, afeto e educação:** a sensibilidade na ação pedagógica. Marly Ribeiro Meira e Silvia Sell Duarte Pillotto. Porto Alegre: Mediação, 2010.

NÓVOA, António. **O Passado e o presente dos professores.** *In* Profissão Professor. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

PASSOS, Eduardo e BARROS, Regina Benevides de. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção.** *In* PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virginia, ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Projeto de criação do curso de licenciatura em Artes Visuais**. UFRN, 2005. Disponível em www.sigaa.ufrn.br.

Acesso em 20/06/2014.

http://www.curraisnovos.rn.gov.br http://www.cerescaico.ufrn.br http://caico.rn.gov.br http://cidades.ibge.gov.br

http://www.prefeituradeparelhas.net/ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

O ENSINO DA ARTE NA ZONA URBANA NA CIDADE DE CRATO, CEARÁ, BRASIL MODALIDADE: MESA REDONDA

Charles Farias Siqueira

Introdução

Atualmente temos uma quantidade expressiva de arte/educadores/as que investigam o Ensino da Arte e/ou a Arte/Educação na formação inicial e continuada dos/as pedagogos/as em algumas instituições de ensino superior do Brasil, na busca de uma valorização da legislação vigente nesta área do conhecimento (SILVA e ARAÚJO, 2005; SILVA, 2010; VIDAL, 2011 e MARTINS, 2012).

O esforço dos/as arte/educadores/as de inserir essa área do conhecimento na formação dos/as Pedagogos/as não foi um avanço para a melhoria de um Ensino da Arte na Educação Básica, em que permita experiências exitosas nas práticas pedagógicas de escolas públicas municipais. A Arte na formação inicial dos cursos de Pedagogia, por si só, não dá conta da complexidade de cada linguagem (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). É preciso insistir na formação continuada dos/as pedagogos/as desde a Educação Infantil e anos iniciais, já que, é neste segmento da Educação Básica em que mais atuam.

A pesquisadora Iavelberg (2003) colabora com uma discussão importante sobre a formação dos professores e suas reflexões (sobre a formação docente) contemplem três aspectos dessa formação: pedagógica, pessoal e gerencial. Em se tratando de formação pessoal, a autora aponta que os professores de arte devem ser "estudantes" na sua vida pessoal e profissional. Essa postura de que todo professor de arte deve ser um estudante é pertinente, pois somos sujeitos que vivemos sempre aprendendo com arte e sobre arte. Apaixonar-se pela arte nos torna exemplos para os nossos pares.

> É necessário que o professor seja um "estudante" fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes (IAVELBERG, 2003, p. 12).

Ao tratar de formação pedagógica ou educacional, compreende-se o/a pedagogo/a como um sujeito provido de conhecimento de teorias que darão suporte à pratica docente imbricada com a seleção dos conteúdos e do planejamento das aulas. A formação gerencial é o conjunto de conhecimentos que integra as leis, pareceres e resoluções que ampare a valorização desses sujeitos na organização do trabalho docente.

Para compor a formação profissional desses docentes, devemos considerar também a sua formação pessoal e cultural, a qual contempla as produções do seu meio, inclusive a participação de exposições artísticas, peças teatrais, recitais de músicas, permitindo desdobramentos em suas experiências nas aulas de arte.

Neste sentido, a pesquisa em andamento permitirá compreender porque os pedagogos ensinam Arte na Educação Básica e o que ensinam. Ao se formarem tornam-se professores generalistas com a responsabilidade de oferecer um ensino da Arte juntamente com as outras disciplinas do saber escolar. É por esse motivo que é imposto ao pedagogo ministrar a disciplina de Arte e outras, mesmo sem ter formação específica.

A nossa investigação buscará compreender as referências teóricas e metodológicas desses/as pedagogos/as e tendo como base a abordagem triangular da professora Ana Mae Barbosa, que pela qual a aprendizagem da arte se faz pela leitura da imagem, a contextualização e a produção artística.

A Abordagem Triangular será a nossa "bússola" na compreensão dos referenciais teóricos e metodológicos, pois poderemos delinear uma aproximação ou distanciamento com as práticas pedagógicas. Acreditamos que um dos problemas do Ensino da Arte no Brasil consiste, principalmente, da falta de uma abordagem que trate a arte como área do conhecimento, algo muito bem compreendido e defendido por Ana Mae.

Para Barbosa (2001) é preciso ampliar as possibilidades de formação e atualização do professor de arte, para que ele resignifique sua concepção de arte e de ensino da arte. Ao mesmo tempo em que sua proposta dá

ênfase a experimentação artística e estética do professor ou futuro professor, esta dimensão revela outro entendimento em torno da formação docente. Esse compreende um docente que busca aprimorar as suas práticas pedagógicas imbricadas com as teorias do conhecimento estético, contextualizando com as suas experiências no universo artístico.

Podemos afirmar que a partir dos estudos de Barbosa, a Abordagem Triangular vislumbra um campo de formação em que teoria e prática estão no todo e por esta razão é imprescindível a experimentação, andando lado a lado aos pressupostos teóricos e metodológicos.

É nessa circunstância que o ensino da arte, enquanto disciplina do saber escolar, deve proporcionar a todos os indivíduos, no processo de ensino e aprendizagem, as condições necessárias e fundamentais que os habilite a compreender, produzir e ler imagens.

A formação do professor de arte é concebida a partir do eixo norteador que considera o princípio da experimentação, enquanto parte integrante do processo de formação em um todo entrelaçado entre teoria e prática.

E para isso, não devemos considerar a proposta educativa formulada, sistematizada e experimentada pela Profª Ana Mae Barbosa, um modelo pronto e acabado, mas um referencial teórico/prático norteador do fazer pedagógico do professor de arte para a alfabetização visual de seus estudantes.

Para tanto é preciso saber quais são os fazeres pedagógicos desses professores. À primeira vista, deduzimos que esses organizam e sistematizam as suas aulas a partir dos planejamentos pedagógicos aligeirados e fragmentados oferecidos pela coordenação da Secretaria de Educação Municipal de Crato. Diante disso, o que norteia o fazer pedagógico no ensino da arte dos pedagogos na escola pesquisada?

A Abordagem Triangular é uma das alternativas de orientação do professor de arte nas situações didáticas em suas aulas, com o objetivo da formação do estudante/leitor do universo artístico.

Primeiros dados

A Secretaria de Educação do Município do Crato oferece o ensino fundamental em quarenta e oito escolas, contemplando um total de 225 pedagogos (161 efetivos e 64 temporários), deste total delimitamos seis interlocutores da pesquisa que atuam na nos anos iniciais na Escola Padre Frederico Nierhoff. O recorte no número de profissionais foi necessário, pois a realização de consulta, análise de dados e conclusão da dissertação exige um tempo reduzido de dois anos.

A escola selecionada para essa pesquisa se justifica por ser a unidade de ensino de referência. Referência aqui entendida, pela Coordenação da Secretaria, como uma escola que obteve grau satisfatório no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, nas avaliações do Ministério da Educação - MEC. Segundo os dados oficiais do MEC, *5.9* foi uma nota superior em relação às demais escolas do Crato no ano de 2011.

Tendo como esse espaço de pesquisa, farei observações nas aulas de arte nos turnos manhã e tarde no 1º, 2º e 3º anos distribuídos em doze turmas totalizando um atendimento de 285 crianças para seis pedagogos. As categorias funcionais dos docentes do Crato são divididas em: Professor I, Professor II e Professor III. O Professor I leciona **Arte**, Geografia, História, Língua Portuguesa e Religião; o Professor II ensina Matemática e, por último, o Professor III ensina apenas Ciências.

Esse formato, no número de disciplinas por professor, é organizado de acordo com a carga horária de cada disciplina. O **Professor I** será o nosso interlocutor da pesquisa já que o mesmo ensina arte em todas as turmas dos anos iniciais, perfazendo seis pedagogos que ministram a disciplina. A escola oferece apenas os três anos iniciais nos turnos manhã e tarde, assim distribuidos: 1°A, 2°A e 3°A pela manhã e 1°B, 2°B e 3°B pela tarde.

A jornada de trabalho dos pedagogos desta escola equivale a 40 horas/semanais destinadas à preparação das aulas, à avaliação dos alunos, aos estudos, projetos e eventos de interesse da Comunidade Escolar (CRATO, 2008, p.4).

Essa discussão sobre a desproporção da organização do currículo e na prática docente será problematizada com algumas reflexões: Por que o Professor I ensina cinco componentes curriculares distintos e os outros apenas um? Esse argumento de distribuição de carga horária é realmente convicente? Por que o Professor I não ensina apenas Arte? Será que o critério para ser o professor de arte é para aquele sujeito que tem uma familiaridade com "trabalhos manuais" ou aproxime as disciplinas comuns? Para a pesquisadora Amaral (2010), essa realidade coexiste em outros contextos,

> As escolas particulares, públicas municipais e estaduais resolvem colocar professores/as de outras áreas para lecionar artes e o critério de seleção é: gostar de ou fazer arte, ou os que lecionam literatura, história (as mais comuns), podendo encontrar professores/as de qualquer área ensinando arte (AMARAL, 2010, p.147).

As diretrizes dos cursos de Pedagogia no Brasil afirmam que é função do pedagogo também atuar nas escolas para o ensino das diversas disciplinas do saber escolar. Aponta também que o pedagogo, além de docente, tem a opção de ser supervisor, gestor, orientador e coordenador. Será que o curso de Pedagogia os formam para assumirem todas essas funções? De acordo com o Parecer CNE/CP (2006) observa-se,

> Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
>
> VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (BRASIL, 2006, p. 2)

Discorrer sobre o Ensino da Arte no Brasil, no contexto do Crato, significa compreender como ocorre a formação continuada do pedagogo na contemporaneidade para atender às exigências impostas pela legislação vigente, bem como pelos segmentos sociais que reconhecem a importância da arte no campo da promoção humana. Os segmentos sociais contemplam instituições governamentais e não-governamentais que promovem ações educativas de arte/educação na busca de melhoria da qualidade de vida dos sujeitos.

No Ceará as instituições públicas são responsáveis pelos dispositivos de organização e realização da docência. De acordo com a Resolução n°411/2006 do Conselho de Educação do Ceará versa em seu artigo 3°, as responsabilidades das instituições públicas para os/as arte-educadores/as são:

> I – oferecer condições aos arte-educadores para o cumprimento dos objetivos expressos nesta resolução;
>
> II – disponibilizar material adequado às necessidades dos arte-educadores e reserva-lhes horários que manisfestem a importância do seu trabalho no processo escolar;
>
> III – desenvolver possibilidades de formação continuada para sempre melhor qualificação dos recursos humanos responsáveis por essa área do conhecimento;
>
> IV – oferecer possibilidades de acesso a eventos locais de interesse artístico para alunos e professores, com a devida preparação, acompanhamento e avaliação;
>
> V – cultivar talentos artísticos excepcionais que se revelem durante o processo escolar, incentivando-os a perceber sua missão de usar esses talentos para o seu crescimento interior e o bem da comunidade;
>
> VI – dar ao canto coral um lugar privilegiado nos programas de arte-educação, pois é um instrumento de alto valor educativo, facilitando boas relações interpessoais, disciplina interiorizada, amor à cultura e as tradições da pátria e do mundo, mediante o conhecimento e valorização de seu acervo musical, estimulação à aprendizagem individual e coletiva (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 2006, p. 2).

Observa-se recentemente que na região do Cariri Cearense, a Universidade Regional do Cariri – URCA oferece dois cursos de Licenciatura, sendo em Artes Visuais e outro em Teatro. A Universidade Federal do Ceará – UFC é responsável pela formação na Licenciatura em Música. Todos esses cursos estão localizados em Juazeiro do Norte. Porém, questiona-se se esses cursos estão provocando impacto na procura de uma segunda formação para esses/as pedagogos/as. Desta forma, buscaremos compreender também se eles buscam uma segunda formação.

Recentemente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC), ofereceu uma formação continuada para professores que ensinam arte em rede nacional, o PROF-Artes.

O PROF-Artes é um programa de mestrado semipresencial em que realizou-se em varias Instituições Associadas do país através do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O professor de arte precisa apenas ser portador de um diploma de ensino superior e estar em docência em instituição pública para participar dessa formação por meio de uma prova nacional. As linhas de pesquisas desse mestrado compreendem, Proces-

sos de ensino, aprendizagem e mediação em artes e Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes, divididas em três subareas: artes cênicas, artes visuais e música.

A instituição responsável no Ceará é Universidade Federal do Ceará- UFC com 15 vagas, uma em Artes Cênicas e catorze para Música. Onde sugerimos outra reflexão, a criação do Mestrado Profissional em Arte teve procura dos pedagogos que ensinam arte na cidade de Crato? Essa questão será o nosso foco também de compreender até que ponto a formação continuada é apenas responsabilidade da Secretaria de Educação.

Os Espaços Expositivos

Já nos espaços expositivos, analisaremos se os mesmos participam das ações artístico-culturais promovidas pelos equipamentos culturais da região, tais como, Galeria de Artes Plásticas do Serviço Social do Comércio – SESC de Crato e Juazeiro do Norte e Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil – CCBNB/Cariri.

Delimitamos para a pesquisa apenas esses equipamentos culturais, pois são espaços expositivos em que há promoção de atividades artísticas, ou até mesmo um programa educativo disponibilizado em suas agendas e exposições temporárias coletivas e individuais de diversos artistas. Por ser uma Pesquisa-participativa, faremos visitas aos espaços expositivos com os/as pedagogos/as, onde permitirá a interpretação das situações didáticas nas aulas de arte, inferindo mais perguntas sobre a sua formação pedagógica, pessoal e gerencial.

Esse problema se agrava quando os pedagogos não procuram experimentar fazeres artísticos, esses propiciados pelos SESC e o CCBNB/Cariri, visto que esses permitem um aprendizado na Arte e da arte/educação para o Cariri.

Com o propósito de compreender as práticas pedagógicas dos professores que ensinam arte no contexto do Cariri mapeamos a partir do Banco de Teses da CAPES e do Portal de Periódicos Científicos Eletrônicos da Universidade Federal da Paraíba, dissertações e teses que ampliassem o entendimento do objeto da pesquisa.

A corroboração do trabalho de campo requer do sujeito-pesquisador uma articulação da teoria estudada com objeto investigado (práticas pedagógicas em Arte) e os interlocutores da pesquisa (Professor I) no tocante à compreensão do Ensino da Arte na escola citada.

Por utilizar questionários e entrevistas semi-estruturadas, abordaremos a interpretação das falas dos interlocutores por meio da metodologia da Análise de Conteúdo, desmistificando as outras realidades através da realidade. A realidade das práticas pedagógicas dos/as pedagogos/as não se resume apenas em observações no contexto escolar, é necessário desmitificar em suas falas outros sentidos não expressos na comunicação. Para a estudiosa Bardin (1977), o pesquisador é um analista que desconfia e desvia a comunicação dos sujeitos em via dupla, de modo a,

> (...) compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente *desviar* o olhar para uma outra significação, uma outra, mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efectuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura "à letra", mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano (BARDIN, 1977, p. 41).

Além das observações de práticas pedagógicas, é fundamental reunir por meio de entrevistas semi-estruturadas, o perfil dos sujeitos, tornando possível elucidar as fundamentações teóricas e metodológicas desses no Ensino da Arte. "É na fala do educador, no ensinar (intervir, devolver, encaminhar), na expressão de seu desejo, casado com o desejo que foi lido, compreendido pelo educando, que ele tece seu ensinar" (FREIRE, 2008, p. 32).

A construção deste problema de esfera municipal permitirá reorientar a função dos conteúdos de arte na vida dos pedagogos. "Entender como crescem e se relacionam com o meio social e cultural. Como estabelecem a comunicação e como desenvolvem as linguagens e as expressões. Enfim, como aprendem?" (COUTINHO, 2002, p. 157).

Nesta perspectiva investigaremos se estes sujeitos experimentam arte e relacionam esse fazer artístico com a sua prática pedagógica nas aulas de artes, buscando mediar a relação da prática pedagógica desses profissionais com as suas experiências.

O registro de organização dos dados coletados nas experiências artísticas desses profissionais serão acompanhados em diários de campo, visitas à secretaria de educação do município, entrevistas semi-estruturadas com

o auxílio dos aparatos tecnológicos, visitas aos espaços artísticos e o acompanhamento das formações continuadas em Arte.

Acreditamos que a formação continuada do/a pedagogo/a que atua com Arte, enquanto área de conhecimento, recebeu e ainda recebe no Crato um forte caráter polivalente e fragmentado. A polivalência foi e é algo que tem atingido e fragilizado o Ensino da Arte na cidade.

Lembramos que a formação do pedagogo não se limita em cursos universitários de dois ou quatro anos, é imprescindível propiciar uma formação contínua que amplie o universo teórico e prático, articulando a percepção, a imaginação e o conhecimento. É preciso que esse sujeito não só organize seu trabalho pedagógico, mas o avalie mediante as situações imersas do interior de sua sala de aula.

Considerações

Infere-se que é de grande responsabilidade da Secretaria de Educação Municipal do Crato oferecer uma formação continuada em Artes imbricada com experimentações artísticas nos equipamentos culturais do Cariri. Neste contexto é preciso que o pedagogo seja um "estudante" interessado em fazeres artísticos, para além de fazeres expressivos. Fazeres artísticos são entendidos aqui como sendo todas as atividades de construção da própria poética do professor de arte, permitindo pesquisas e experimentações contínuas com diversos materiais expressivos. Já os fazeres expressivos nem sempre contemplam a produção da própria poética. Todo fazer artístico é impregnado de fazeres expressivos.

Denota-se que as Diretrizes Curriculares da Pedagogia ainda responsabiliza esse profissional para ser um professor generalista, em que ensine todas as disciplinas da educação infantil aos anos iniciais. Isso gera um profissional dividido em várias áreas do conhecimento escolar. Acredita-se que os/as pedagogos/as ensinam arte da mesma forma como aprenderam na sua formação inicial ou em formações descontínuas, onde o fazer artístico não promove na sua prática pedagógica uma ação-reflexão-ação.

Espera-se que as visitas regulares dos pedagogos da Escola Padre Frederico Nierhoff aos equipamentos culturais na região do Crato possam existir proposições de mudanças nas situações didáticas nas aulas de arte, andando lado a lado com fazer/contextualizar/ler em que essa vivência desloque sentidos de compreensão de si mesmo e também dos outros para sua formação pessoal e cultural.

Referências

AMARAL, M. V. N. **Os *Instantes-Já* da Abordagem Triangular na Arte/Educação**. In: BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). Abordagem Triangular no Ensino das Artes Visuais e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2001. BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Diário Oficial da União. (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em 02/07/2014.

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

CRATO. Lei n° 2.468 de 04 de Abril de 2008. **Plano de Cargos, Carreiras e Magistério para os integrantes do quadro do magistério da Secretaria de Educação do Município de Crato e dá outras providências**. Promulgada em 1° de março de 2008. Crato/CE, 2008. Disponível em < http://www.sindsmcrato.com.br > Acesso em 10 de setembro de 2014.

FERRAZ, Maria H.Corrêa de Toledo e FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Arte na Educação Escolar.** 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Madalena**. Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. **Resolução n°411 de 25 de Janeiro de 2006**. Disponível em: <http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/RES-0411-2006.pdf > Acesso em 19 de Julho de 2014.

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

MARTINS, Mirian Celeste (et all). **Arte na Pedagogia**. Anais do XXII Congresso Nacional de Federação dos arte-Educadores do Brasil – CONFAEB. Instituto de Artes/Universidade Estadual Paulista – UNESP/São Paulo. 2012. Disponivel em: < http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/comunicacoes/475.pdf > Acesso em 15 de agosto de 2014.

MINAYO, Maria Cecília de S.(org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

NÓVOA, Antonio. **Vida de Professores**. Porto, Porto Editora. Portugal. 2° edição. 1995.

PARECER CNE/CP Nº: 5/2005. 31/12/2005. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf Acesso em 14 de agosto de 2014.

REGIMENTO PROF-ARTES. Disponível em: <http://www-dev.ceart.udesc.br/arquivos/id_submenu/65/regimento_prof_artes.pdf > Acesso em 09 de setembro de 2014.

SILVA, Everson Melquiades Araújo e ARAÚJO, Clarissa Martins de. **Formação Continuada de professores e a Abordagem Triangular de Ensino da Arte.** In: BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da. Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais (orgs.). São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. **Formação Docente em Arte: da formação nas licenciaturas** à **formação continuada.** Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-14/maria-cristina-rosa.pdf> Acesso em 16/04/2014.

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

VIDAL, FABIANA SOUTO LIMA. **A Formação Inicial em Pedagogia e o Ensino da Arte: Um estudo em Instituições do Ensino Superior do Estado do Pernambuco.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2011. Disponível em < http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/4190/arquivo3370_1.pdf ?sequence=1 > Acesso em 16 de Agosto de 2014.

ENSINO DE ARTES VISUAIS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM JOÃO PESSOA PB

Robson Xavier da Costa

1. Contextualizando o ensino de artes visuais na Educação Inclusiva

O Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, afirma que 'a educação é direito de todos'. Essa afirmação na lei garante que todos os cidadãos brasileiros possam ter acesso à educação e cidadania, independente de sua condição física e social. É preciso valorizar as diferenças e permitir um ensino de qualidade para todos os alunos sem discriminação, o acesso à cultura e arte também é direito garantido na constituição brasileira, embora sua aplicabilidade ainda esteja distante.

Desde a Declaração de Salamanca e do Plano de Ação para a Educação de Necessidades Especiais do MEC, consideramos que a educação inclusiva tornou-se uma realidade no mundo e no Brasil, porém, nem todas as instituições educativas, mesmo que sejam especializadas no atendimento as crianças e jovens com necessidades especiais, disponibilizam em seus currículos aulas de artes visuais, área considerada essencial para o desenvolvimento do potencial criativo das pessoas com necessidades educativas especiais, por promover o aumento da autoestima, o desbloqueio do potencial criativo, a elaboração do pensamento divergente, a socialização e a valorização da produção artística dessas pessoas.

Considerando que uma doença crônica ou uma deficiência no cotidiano das pessoas acarreta uma série de dificuldades, entre elas a financeira, a emocional e principalmente a cognitiva, passando a exigir dos responsáveis diretos, como os pais, uma postura de caráter mais forte e consistente frente à dificuldade e aceitação do fato. A vida da família e da criança passa por fortes modificações a partir do diagnóstico, eles são obrigados se adaptar a um novo modo de vida, no qual as exigências e demandas do tratamento passam a fazer parte do cotidiano, alterando toda a estrutura familiar e consequentemente a relação da criança e do jovem com a escola.

Diante dos problemas enfrentados, percebe-se a necessidade do apoio aos familiares, e as próprias crianças e jovens, que chegam a ser em alguns casos considerados inúteis pelos parentes. O suporte educativo disponibilizado por meio do apoio das Universidades as instituições de educação inclusiva pode ser considerado de extrema relevância, principalmente por se tratar do atendimento a pessoas de baixa renda e em situação de alto risco social.

Assim, percebemos que a atuação e o reforço dado pelo ensino Inclusivo de artes visuais, pode ser uma motivação para as crianças e jovens atendidos pelas instituições citadas, descobrirem suas potencialidades e aprender a conviver com mais qualidade de vida, em parceria com seus colegas, passando a valorizar as diferenças e os múltiplos saberes, vivenciando a multiculturalidade (MASON, 2001).

O trabalho com artes visuais poderá fazer com que essas crianças incorporem ao dia a dia, com mais consciência, a necessidade do cuidar de si e do outro, auxiliando na compreensão e fortalecimento da passagem de dificuldades e da vivencia das emoções no cotidiano.

Facilitando o processo do autoconhecimento e proporcionando um suporte emocional o ensino de artes visuais pode agir como um agente transformador para a busca e o fortalecimento interior, tornando se um caminho possível, por meio do qual, os sujeitos podem encontrar possibilidades de expressão. Usando técnicas e materiais artísticos, os sujeitos podem processar elaborar e redimensionar suas dificuldades na vida, vivenciando também a socialização em grupo. Estas ações podem ativar a capacidade criativa por meio das atividades artísticas, favorecendo o aumento da autoestima e a valorização dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem das artes visuais.

2. O Processo

Neste projeto de pesquisa/ação extensão utilizamos os recursos da metodologia de estudo de caso (YIN, 2005) e da pesquisa qualitativa participante (CORBIN & STRAUSS, 2007), associados à prática do ensino inclusivo em artes visuais. Os métodos citados fazem parte da chamada pesquisa qualitativa das ciências sociais e podem ser aplicados em contextos variados de pesquisa com seres humanos.

> A abordagem qualitativa tem sido frequentemente utilizada em estudos voltados para a compreensão da vida humana em grupos, em campos como sociologia, antropologia, psicologia, dentre outros das ciências sociais. Esta abordagem tem tido diferentes significados ao longo da evolução do pensamento científico, mas se pode dizer, enquanto definição genérica, que abrange estudos nos quais se localiza o observador no mundo, constituindo-se, portanto, num enfoque naturalístico e interpretativo da realidade (Denzin & Lincoln *apud* COELHO CESAR, 2005, p.2).

O estudo de casos é um dos métodos mais utilizados na área de educação em artes visuais no Brasil, correspondendo a vários trabalhos apresentados em congressos, jornadas e encontros em todo o país. Esse método tem sido uma ferramenta eficaz na construção científica do conhecimento na área de ensino de artes visuais. O estudo de caso vai muito além de contar uma simples história, permite o conhecimento científico e a reflexão sobre os fatos ocorridos.

> Para se discutir o Método do Estudo de Caso três aspectos devem ser considerados: a natureza da experiência, enquanto fenômeno a ser investigado, o conhecimento que se pretende alcançar e a possibilidade de generalização de estudos a partir do método. (...) O caso é uma unidade de análise, que pode ser um indivíduo, o papel desempenhado por um indivíduo ou uma organização, um pequeno grupo, uma comunidade ou até mesmo uma nação. Todos esses tipos de caso são unidades sociais. Entretanto casos também podem ser definidos temporariamente eventos que ocorreram num dado período, ou espacialmente o estudo de um fenômeno que ocorre num dado local. Portanto, um caso pode ser um fenômeno simples ou complexo (COELHO CESAR, 2005, p.3 e 4).

A pesquisa qualitativa participante leva em conta os processos vivenciados pelos sujeitos, incluindo a participação do investigador como um dos atores sociais envolvidos, buscando analisar variáveis presentes em uma determinada situação ou contexto social. Durante o desenvolvimento da pesquisa, um dos principais processos utilizados é a observação participante, uma técnica científica, sistematizada, planejada e objetiva. Trata-se não só de ver, mas de entender, buscar indícios ou evidências, identificar questões importantes, estar atento aos detalhes, comparar informações com outras fontes possíveis e com a realidade apresentada pelo grupo analisado.

Na observação participante o pesquisador está inserido no interior do grupo observado, participando ativamente das atividades desenvolvidas, tornando se parte integrante do mesmo, partilhando os conflitos e vivenciando o contexto. Na pesquisa no ensino inclusivo de artes visuais o pesquisador propõe ações específicas baseadas na demanda do grupo, influenciando e sendo influenciado pelos resultados do processo. Os resultados parciais ou totais da pesquisa devem voltar a comunidade de origem como *feedback* do trabalho, permitindo aos atores sociais sua própria leitura do processo.

As oficinas criativas em artes visuais são desenvolvidas por 04 equipes diferentes (cada uma formada por 03 alunos, 01 técnico da instituição beneficiária, 01 técnico do Grupo de Pesquisa em Arteterapia e Educação em Artes Visuais, acompanhados pela Equipe Técnica do Projeto) que atuam em quatro instituições de educação inclusiva na cidade de João Pessoa (a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC); a Fundação de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD) e o Lar de Idosos Vila Vicentina (LIVV).

O projeto de pesquisa/ação extensão tem caráter permanente. Cada equipe de trabalho desenvolve atividades correspondentes a um total de 20h semanais de trabalho para os bolsistas, distribuídas nas etapas de planejamento, execução e avaliação. Mensalmente as atividades das oficinas desenvolvidas nas instituições, sob a tutoria dos profissionais e representantes institucionais, são avaliadas em reuniões de avaliação e planejamento, acompanhadas pela coordenação geral do Projeto. Somam-se as atividades a produção de relatórios e artigos a partir dos trabalhos desenvolvidos em campo.

As oficinas desenvolvidas têm periodicidade quinzenal e duração de 4h/aulas, foram iniciadas em Agosto de 2014 e tem como meta o desbloqueio do potencial criativo dos sujeitos atendidos, respeitando suas limitações e possibilidades, voltando se, também, para a profissionalização e encaminhamento para o campo da economia criativa.

Neste artigo avaliamos os trabalhos iniciados em duas instituições de educação inclusiva em João Pessoa (a APAE e o ICPAC). O trabalho foi iniciado a partir das seguintes etapas:

1. Contato inicial da equipe técnica com a instituição;
2. Encontros de observação;
3. Elaboração do plano de trabalho da equipe técnica;
4. Início da aplicação da proposta nas instituições;
5. Reuniões periódicas de avaliação do projeto (semanais);
6. Registro das ações (fotografia, vídeo e trabalhos criativos dos alunos);
7. Elaboração de relatórios parciais das atividades desenvolvidas no projeto (em processo).

A avaliação do projeto é contínua e processual, ao longo de todo o ano, realizaremos reuniões mensais de avaliação e planejamento, para identificar os pontos positivos e negativos da aplicação das propostas e redirecionar os procedimentos, minimizando os pontos negativos, visando aprimorar os pontos positivos do processo.

Também utilizamos a auto avaliação dos educandos e demais membros da equipe técnica, que podem analisar seu próprio trabalho e o trabalho da equipe. No final de cada semestre de trabalho será realizada uma avaliação final com todos os participantes da equipe técnica, por meio de questionário e de avaliação oral em grupo, para definir o que funcionou e o que deve ser melhorado no ano subsequente.

3. A escolha das instituições

Na cidade de João Pessoa, Paraíba, Brasil, existem instituições educacionais especializadas na educação especial e em práticas de educação inclusiva, que atendem um público específico, pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, dentre as quais destacamos a Fundação de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD), instituição ligada ao Governo Estadual com abrangência e influência em todas as microrregiões da Paraíba; o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC) em João Pessoa; a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) com sedes em várias cidades do Estado e também em João Pessoa e o Núcleo de Apoio a Casa da Criança com Câncer (NACC PB) em João Pessoa e a Instituição de Longa Permanência para Idosos - Vila Vicentina Júlia Freire (VVJF), entre outros.

A FUNAD (Imagens 01 e 02) é uma fundação criada pela lei 5.208 de 18 de dezembro de 1989, tendo como missão habilitar, reabilitar, profissionalizar e inserir no mercado de trabalho pessoas com deficiências, desenvolver programas de prevenção e capacitação de recursos humanos e gerenciar as ações de educação especial no Estado da Paraíba Atendendo a pessoas portadoras de diversas deficiências e síndromes, sendo considerada um polo de referência nesse tipo de atendimento. Nessa instituição o trabalho com artes visuais é essencial para favorecer o desenvolvimento das habilidades e competências dos usuários e estimular a profissionalização.



Imagem 01 – Entrada da FUNAD. Fonte: www.primeirahorapb.com.br



Imagem 02 – Atividade festiva na FUNAD. Fonte: www.paraiba.pb.gov.br

O ICPAC (Imagens 02 e 03) é uma ONG, de caráter assistencial, foi a primeira escola para pessoas portadoras de deficiência visuais criada no Nordeste, fundada em 1948. Atende alunos de baixa renda de todo o Estado da Paraíba e Estados vizinhos, num total de 100 estudantes em diferentes faixas etárias e escolaridades, dos quais 20 são residentes permanentes, além de dispor de uma excelente biblioteca em braile, única no Estado.



Imagem 03 – Entrada do ICPAC. Fonte: www.cbnfoz.com.br.



Imagem 04 – Corredor do ICPAC. Fonte: www.cbnfoz.com.br

A APAE (Imagens 04 e 05) de João Pessoa foi fundada em 1957, sendo uma das mais antigas instituições de educação especial do Estado, é uma Sociedade civil filantrópica, de caráter educacional, cultural e assistencial de caráter permanente, que faz parte da Rede Nacional das APAES, em João Pessoa tem sede no bairro dos Bancários.



Imagem 05 – Entrada da APAE JP. Fonte: www.facebook.com/apae.joaopessoa/photos



Imagem 06 – Sala de aula da APAE JP. Fonte: www.facebook.com/apae.joaopessoa/photos.

O NACC (Imagem 06) é uma ONG criada em 1997 que atende crianças e jovens de todo o Estado da Paraíba e também de estados vizinhos, abrigando temporariamente as crianças e as suas mães durante o tratamento de câncer realizado em João Pessoa. Os usuários do NACC são temporários, residindo alguns dias na casa, em alguns casos, ficam mais tempo, estas crianças contam com o apoio de voluntários que desenvolvem atividades de acolhimento, educacionais e recreação para tornar a estadia das mesmas mais agradável, durante o tratamento para o câncer. Atualmente cerca de 150 a 200 crianças são atendidas pela casa.



Imagem 07 – Entrada da Casa da Criança com Câncer da Paraíba. Fonte: www.pt-br.facebook.com.br.

A VVJF (Imagens 07 e 08) é uma casa de apoio social, onde residem 64 homens e mulheres internos. Uma das mais tradicionais residências de João Pessoa, todos são encaminhados pelo ministério público. A instituição sobrevive graças a verbas públicas, doações, conta com um quadro de 25 funcionários e alguns voluntários.



Imagem 08 – Entrada da Vila Vicentina Júlia Freire. Fonte: www.wscom.com.br



Imagem 09 – Interior da Vila Vicentina Júlia Freire. Fonte: www.wscom.com.br

O ensino inclusivo de artes visuais nessas instituições tem uma importância central para favorecer o aumento da autoestima dos usuários, valorizando suas habilidades e potencialidades, permitindo o desenvolvimento da motricidade fina, do potencial criativo, da socialização e da inicialização da formação profissional, favorecendo a inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Dentre as instituições citadas optamos por trabalhar no projeto de pesquisa/ação extensão com 04 (a APAE, o ICPAC, a FUNAD e a VVJF), por contemplar quatro tipologias de abordagens para o ensino de artes visuais, um voltado para crianças e jovens em situação de déficit intelectual; outra abordando crianças e jovens com deficiências visuais; outra atendendo pessoas com todos os tipos de deficiências e um último com pessoas idosas. Utilizamos também como critério de seleção necessidade da implantação permanente do ensino de artes visuais, criando novos campos de estágio para os alunos da graduação em artes visuais – licenciatura da UFPB. Neste artigo abordamos apenas o trabalho desenvolvido em 02 instituições o ICPAC e a APAE.

Este projeto de pesquisa/ação extensão atende as novas diretrizes brasileiras para a saúde pública que incluem no Sistema Único de Saúde (SUS) as práticas integrativas e complementares (PICs) implantadas a partir da portaria MS 971 de 2006, com a criação da Política Nacional de Práticas integrativas e Complementares (PNPIC), favorecendo nos estados e municípios a implantação dos serviços complementares de saúde na rede pública, embora essas práticas já sejam aplicadas, na rede privada, no país desde a década de 1980.

Denominadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) de Medicina tradicional e complementar/alternativa (MT/MCA), as PICs compreendem sistemas complexos de atendimento a saúde que utilizam recursos terapêuticos complementares, visando estimular os mecanismos naturais de defesa e prevenção por meio de tratamentos para recuperação da saúde integral, propondo uma visão e acolhimento holístico do ser humano, tratando os aspectos emocionais, físicos, psicológicos e sociais, utilizando as práticas terapêuticas complementares e/ou aplicação de medicamentos naturais. O ensino inclusivo de artes visuais e a arteterapia, não estão incluídos como áreas prioritárias neste segmento, porém, podem ser consideradas práticas integrativas complementares, o que faz com que, sejam contempladas em alguns CPICs[1] em todo o Brasil e também nos CAPS.[2]

Este projeto de pesquisa ação/extensão procura minimizar a pouca oferta de ações educativas em artes visuais inclusivas nas referidas instituições em João Pessoa, visando a formação estética e cultural dos alunos, o desenvolvimento do potencial criativo e a inserção dos jovens portadores de necessidades educativas especiais no campo da economia criativa. Estimulando a aprendizagem de práticas artísticas concretas que possam ser inseridas no mercado produtivo de bens visuais de consumo, artes aplicadas, design e artesanato para que possam produzir e eventualmente comercializar seus trabalhos artísticos, favorecendo o equilíbrio da saúde integral, possibilitando a prevenção das doenças crônicas e a melhoria da qualidade de vida.

Esta pesquisa/ação extensão tem como foco a análise os pontos descritos na Política Nacional de Humanização (PNH) do SUS, acolhimento, autonomia, clinica ampliada, igualdade, integridade, protagonismo,

1. Centros de Práticas Integrativas Complementares.

2. Centros de Atenção Psicossocial.

universalidade e vínculo. O acolhimento compreende a recepção do usuário desde seu primeiro contato com a instituição, o momento da escuta seletiva, com os encaminhamentos necessários para o tratamento; a autonomia, observar o usuário como protagonista e corresponsável pelo seu próprio processo de cuidado continuado em saúde; a clinica ampliada trabalha com a formação da equipe multiprofissional, a descrição da clientela, a construção do vínculo do projeto terapêutico e ampliação dos recursos visando a saúde integral do usuário. A igualdade é o processo da democratização do acesso aos serviços e ações de promoção continuada de saúde integral.

A integridade é a garantia ao cidadão do direito a saúde e a manutenção de uma rede de serviços que garanta a saúde integral. O protagonismo é o ato de valorizar o pensamento e as ações dos usuários em torno do seu próprio tratamento, valorizando sua autonomia e inserção no processo. A universalidade é responsabilidade do Estado de prestar serviços de saúde de qualidade para toda a população e o vínculo é o estabelecimento da relação entre o usuário e o trabalhador da saúde (cuidador) favorecendo a otimização dos serviços oferecidos e a valorização da educação e saúde pública.

As práticas artísticas integrativas ainda são pouco aplicadas nas instituições de educação inclusiva em João Pessoa, que nem sempre dispõem de profissionais capacitados para o desenvolvimento das oficinas criativas, desta forma, a ação de alunos e professores do curso de artes visuais – licenciatura da UFPB - nessas instituições, pode despertar o interesse dos alunos para a área em questão e favorecer a ampliação do mercado de trabalho para os futuros professores de artes visuais, egressos do curso.

Partimos do seguinte problema: qual a demanda concreta para o ensino de artes visuais em instituições de educação inclusiva em João Pessoa? Para tentar responder a esta pergunta resolvemos implantar este projeto de pesquisa/ação extensão que pretende aproximar a teoria da prática na formação do licenciado em artes visuais.

4. Considerações sobre o ensino de artes visuais na APAE JP e no ICPAC

Antes do início das atividades do "Projeto Artes Visuais & Inclusão", com a participação direta da estudante de pós graduação Maria das Graças de Souza Leite, já havia na APAE JP, um trabalho sistemático com oficinas de artes. Segundo relato da coordenadora pedagógica, na década de 1990, o artista visual Sérgio Lucena, residente atualmente em São Paulo, desenvolveu durante um ano um trabalho com as crianças e jovens na Instituição, com resultados satisfatórios, a partir do estímulo à pintura sobre tela, após essa experiência, as oficinas de arte continuaram sendo desenvolvidas por meio do trabalho de alguns professores ou voluntários, algumas das telas produzidas pelas crianças encontram-se nas paredes da Instituição, após essa experiência inicial, também, foram desenvolvidos trabalhos manuais pela Terapeuta Ocupacional (Imagens 09 e 10).

> A terapia ocupacional na APAE-JP tem por objetivos: incentivar o prazer pelo lúdico e a motivação pela realização da atividade; resgatar ou aperfeiçoar a coordenação motora fina; estimular o desenvolvimento cognitivo, de forma que o usuário possa compreender e planejar suas atividades; trabalhar as atividades de vida diária e vida prática; desenvolver e ou aprimorar a coordenação viso-motora; melhorar a amplitude de movimento; desenvolver aspectos psicomotores, tais como: orientação temporal, espacial, esquema corporal, equilíbrio e lateralidade; estimulação a socialização (APAE JP).



Imagem 10 – Oficina de Artes.
Fonte: www.joaopessoa.apaebrasil.org.br



Imagem 11 – Oficina de Terapia Ocupacional.
Fonte: www.joaopessoa.apaebrasil.org.br

> Estas oficinas vêm sendo realizadas profissionalmente desde 1998, como um trabalho de preparação profissional de aluno com necessidades especiais na área mental e motora.
>
> **1.Oficina de tecelagem**: tem como objetivo geral capacitar o aluno para o mercado de trabalho de acordo com suas possibilidades. (...) **2. Oficina de corte e costura**: esta oficina funciona nos turnos vespertino e matutino com alunos e um grupo de mães voluntárias. Na oficina são confeccionadas bolsas em retalhos, fuxico, tiaras e consertos de roupas.
>
> **3. Oficina de encadernação**: confecção de blocos risque e rabisque, comercializados; confecção de cadernos sem pauta para uso dos alunos em atividades de aula. Todas as atividades são desenvolvidas como terapia, bem como em nível de pré-profissionalização, visto que as oficinas são montadas a partir de cursos realizados na Instituição em parceria com empresas especializadas (APAE JP).

No ICPAC a tradição de trabalhos com arte/educação volta-se para a área de música, desde o canto coral, até o domínio de instrumentos musicais (Imagens 11 e 12). Aulas de artes visuais foram realizadas na década de 1990, sem registro na instituição dos trabalhos dos estudantes. Desde julho de 2014, o projeto Artes Visuais & Inclusão encontra-se em processo de implantação na Instituição, com a participação dos estudantes Julie Alexandra e Aristhon Cajú, tendo atrasado, devido a alguns problemas logísticos, como indefinição de sala adequada para trabalho com cerâmica, falta de materiais artísticos, falta de espaço no calendário escolar dos estudantes para incluir as aulas de artes visuais.

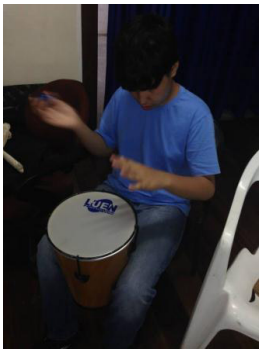


Imagem 12 – Atividade de percussão no ICPAC.
Fonte: www.fecebook.com/ICPAC/photos.



Imagem 13 – Estudantes do ICPAC durante apresentação musical.
Fonte: www.facebook.com/ICPAC/photos.

O Projeto de Pesquisa/ação Extensão foi aprovado pelo Programa de Apoio a Licenciatura – PROLICEN da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em abril de 2014, entre os meses de maio de junho foram feitos os primeiros contatos do Grupo de Pesquisa em Arteterapia e Educação em Artes Visuais (GPAEAV/UFPB/CNPq) com as instituições beneficiárias, objetivando tomar contato com o contexto institucional, definir as turmas e horários, e o planejamento das primeiras ações pedagógicas. Inicialmente a equipe do Projeto resolveu trabalhar com a temática "identidade", todos os trabalhos em ambas as instituições devem abordar o tema proposto, para que possam posteriormente sejam avaliados.

Como as atividades desenvolvidas pela equipe do "Projeto Artes Visuais & Inclusão" nas Instituições de João Pessoa estão apenas no início, ainda não é possível avaliar resultados dos trabalhos desenvolvidos, a ação de pesquisa é permanente e será avaliada a cada ano. Esperamos contribuir para a melhoria da qualidade das aulas de artes visuais desenvolvidas nas referidas Instituições e ampliar o campo de estágio para os estudantes de artes visuais da UFPB.

Referências

APAE - JOÃO PESSOA. Disponível em: http://joaopessoa.apaebrasil.org.br. Acesso em: 01 de setembro de 2014.

BELLO, S. **Pintando sua alma:** método de desenvolvimento da personalidade criativa. 2 ed. Rio de Janeiro: WAK, 2004.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Queiroz, 1979.

CORBIN, J; STRAUSS, A. L. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2 ed. São Paulo: Artmed, 2007.

DA COSTA, R. X. (Org). **Arteterapia & Educação Inclusiva**: diálogos multidisciplinares. Rio de Janeiro: WAK, 2010.

MASON, Rachel. **Por uma arte-educação multicultural**. Campinas: Mercado das letras, 2001.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PHILIPPINI, Ângela. **Linguagens e materiais expressivos em Arteterapia**: uso, indicações e propriedades. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

___Para entender Arteterapia: cartografias da coragem. Rio de Janeiro: WAK, 2005.

RICTHER, Ivone. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

STAINBACK, Susan e STAINBANK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STROCCHI, M. C. **Autoestima**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

URRUTIGARAY, M. C. **Arteterapia**: a transformação pessoal pelas imagens 4 ed Rio de Janeiro: Walk, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Documentos oficiais

Diretrizes curriculares para educação especial na educação básica. Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. Brasília: MEC/SEF, 2001.

Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva Declaração dos direitos das pessoas deficientes

Declaração internacional de Montreal sobre inclusão

PARTE III

Modernidade e Pós-modernidade: uma discussão polissêmica entre Filosofia, Artes Visuais e Educação



O QUE É MODERNO E PÓS-MODERNO EM ARTES VISUAIS? UMA ANÁLISE DE PARADIGMAS.

Adriana Rodrigues Suarez
Ana Luiza Ruschel Nunes

Podemos descrever o campo da História das Artes Visuais como o campo que trata dos fatos e dos objetos artísticos, contemplando a explicação da origem das formas e das imagens criadas pelo indivíduo, o estabelecimento de normas para apreciar a qualidade artística, análise dos códigos dessas linguagens, o exame dos conteúdos iconográficos e a procura do significado cultural e social desses objetos. Pensar em unir essas capacidades de ensinar, aprender e pesquisar a História das Artes Visuais nos traz a conscientização que a formação desse conhecimento deve ser valorizada nos contextos social, estético e educacional, contribuindo para a formação humana crítica/social/cultural do indivíduo. Essas ações contribuem para uma ação pedagógica mais significativa, através de um pensamento crítico-reflexivo. De qual contexto da história da arte falaremos? Do contexto no campo das Artes Visuais, período em que muitas discussões ocorreram e ocorrem com fervor, a Arte Moderna e a Pós- Moderna, seus artistas e obras.

"Moderno", "Modernismo" e "Modernidade" termos que suscitam muitas interpretações, muitas vezes equivocados, assim se faz necessário uma distinção entre eles para que sua aplicabilidade seja correta dentro do contexto qual se pretende aplicar. Para Cauquelin (2005), a maior parte dos teóricos da Arte Moderna se interessam pelo conteúdo da obra de arte, pelo reparte das tendências no interior dos movimentos que estão analisando e pela avaliação das características que os marcam. Para o crítico e teórico Greenberg (2013), o Modernismo é a radicalização dos traços da Arte Moderna, carregando consigo as qualidades de abstração de pureza, de abstração formal, que tendem a dar à arte uma autonomia total, deixando bem atrás dela as referências exógenas, extrapictóricas, que ainda caracterizam a Arte Moderna. Podemos afirmar que Modernismo, de acordo com a língua designa um comportamento, uma atitude diante às inovações culturais e sociais. Modernista é aquele que é a favor da novidade, seja em que domínio for, como se pode ser, contrariamente, passadista, é aquele que gosta de estar a par dos modismos, adota-os com entusiasmo, propaga-os e contribui para fabricá-los.

Logo ao que se refere à Modernidade está ligado ao desenvolvimento da autonomização, de auto-referenciação da arte; designa um conjunto dos traços da sociedade e da cultura que podem ser detectados em um momento determinado, em uma determinada sociedade. Esse título, o termo Modernidade, pode ser aplicado da mesma forma à época que nos é contemporânea, traçando uma observação, sendo um termo Modernidade de ordem sócio-histórica. A Modernidade é o transitório, o fugidio, o contingente. Assim ligados, o conceito de Modernidade e a prática estética fundem-se no que vai se tornar a Arte Moderna. Arte que está relacionada ao gosto pela novidade, a recusa do passado qualificado de acadêmico, a posição ambivalente de uma arte ao mesmo tempo "da moda" (efêmera) e substancial (a eternidade), sabendo que está situado ao período da era industrial, do momento extremo da sociedade de consumo. (CAUQUELIN, 2005).

Diante das breves significações dos termos: Moderno, Modernismo e Modernidade, falaremos inicialmente das características pertinentes a Arte Moderna. Tendo em vista que é de suma importância para que possamos compreender o caminho até a Arte Pós- Moderna, quais são relacionados suas condições de existência, conceitos e transformações a partir de 1900 até o presente, objetivos pertinente desse artigo. O pressuposto básico ao tratar do assunto à maneira de uma colagem é ser ainda prematuro para um breve texto, tentar um apanhado histórico e crítico coeso desse período, uma vez que ainda estamos vivendo nele. Período esse, da História da Arte, que abarca a Arte Moderna e a Arte Pós- Moderna, quando se caracterizam por enorme riqueza, complexidade, multiplicidade e simultaneidade de ideias.

Os movimentos e conceitos da Arte Moderna foram intencionais, deliberados, dirigidos e programados desde o começo. Acompanhada de uma pletora de manifestos, documentos e declarações programáticas. Cada movimento foi deliberadamente criado, chamando a atenção para certos aspectos específicos, artistas e, muitas vezes, críticos de arte, quais formavam plataformas para lançar os movimentos, formulando dessa maneira

determinados conceitos. Os movimentos artísticos modernos foram essencialmente "conceituais": as obras de arte eram consideradas em função dos conceitos que exemplificavam. O papel do crítico e do teórico tornou-se incomparavelmente importante na concepção dos novos avanços artísticos. Quando se fala de Arte Moderna, usualmente se pensa em um tipo de Arte que rompeu com todas as tradições do passado e tenta fazer coisas que nenhum artista sequer sonharia nos tempos antigos.

Alguns gostam da ideia de progresso e acreditam que também a arte deve acompanhar a evolução do tempo. Outros preferem achar que a Arte Moderna esta totalmente errada. Contudo sabemos que a situação é realmente mais complexa, e que a Arte Moderna, não menos que a Arte Antiga, surge em resposta a certos problemas bem definidos. Nesse momento da História da Arte, os artistas se autoconscientizaram do problema estilo, e começaram a experimentar e a desencadear novos movimentos que usualmente adotavam um novo "ismo" como "Grito de Guerra". (GOMPERTZ, 2013). Entre esses "ismos" adotados na Arte Moderna temos o Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Futurismo, Abstracionismo, Dadaísmo, Surrealismo entre outros, sendo que alguns desses estilos serão abordados de maneira rápida para que possamos compreender a liberdade alcançada pela luta ao novo que tanto foi almejado pelos artistas desse período, ditando assim o seu objetivo ao momento da sua existência.

Podemos dizer que a Arte Moderna encontrou uma nova função ao servir como campo de provas para novos modelos de combinação de formas e padrões. Mas afinal, o que o artista /pintor deve experimentar? Por que não se contenta em postar-se ante a natureza e em pintá-la com todo seu talento? Mas em outros momentos da história, o artista somente representou o que via?

Segundo Gombrich conhecemos que não foi bem assim, na Arte Egípcia, representavam em suas pinturas o que conheciam e não o que viam; na Arte Grega insuflaram vida nas formas esquemáticas; na Arte Medieval, usavam a pintura para representar o sagrado e na Arte Chinesa valorizavam a contemplação, logo nenhum desses casos os artistas pintavam o que viam. Essa ideia da representação do que viam, veio da Renascença, quando representavam a perspectiva científica, a técnica do sfumato, as cores venezianas, os movimentos, a expressão, resultando numa soma, para que o artista representa-se o mundo a sua volta. Mas cada geração continuava existindo insuspeitados "bolsões de resistência", fazendo com que os artistas experimentassem novas pinturas, em vez de pintarem o que viam. (GOMBRICH, 1999)

Os rebeldes do século XIX propuseram a realizar uma limpeza geral, em todas as convenções, através do movimento artístico do Romantismo, em especial, movimento que exaltou a glória, a imaginação do artista em suas obras, dando liberdade de expressão e técnica ao artista, qual tinha como objetivo representar em suas produções o dinamismo e a dramaticidade necessária para seus temas. No decorrer do tempo histórico, resultado da Revolução Industrial, as tecnologias se tornaram participantes ativos da sociedade e com isso interferiram em todos os contextos sociais, culturais e artísticos. Grande descoberta tecnológica responsável pela quebra da arte acadêmica, presa a conceitos sistemáticos foi o surgimento da fotografia, evento que rouba a cena da representação pictórica, daqueles artistas que seguiam o formato da representação do que viam. O século XIX foi um período de grandes conquistas tecnológicas cujos desdobramentos foram cruciais para moldar novas formas de convívio em sociedade.

Os avanços no campo científico foram responsáveis pela criação de invenções que tiveram grande impacto nos mais diversos campos, inclusive no campo das artes. Algumas delas tiveram um efeito mais imediato, como o cinematógrafo, a câmera fotográfica, o rádio, o telefone e o fonógrafo. Os artistas já utilizavam a câmera escura, como modo de auxiliar o desenho, antes mesmo da impressão fotográfica ser uma realidade. Com o surgimento da fotografia, resultado dessa nova era tecnológica, a classe média, passou a consumir o mercado das imagens, antes somente usufruído pela classe de burgueses, já que o preço era acessível, sendo que qualquer pessoa poderia ser retratada. Essa atitude foi vista como ameaçadora por alguns críticos, entre eles o crítico Charles Baudelaire, que segundo Jason, chegou a dizer que o mau uso da fotografia contribuía para o empobrecimento do gênio artístico. Em meio a diversas polêmicas, pintores e escultores faziam experimentos com a fotografia, outros utilizavam como um esboço para suas obras ou possuíam coleções de fotografias, sobretudo de modelos, que serviam como referência em seu processo criativo (a fotografia passou a ser vista como arte mais de cem anos depois da sua invenção). (JANSON, 2011)

Durante a revolução da arte que atingiu o clímax antes da I Guerra Mundial, novos olhares foram valorizados pelos artistas como, por exemplo, a admiração pela escultura negra, na verdade, um dos fatores que reuniu

artistas jovens das mais diversas tendências. Tais objetos podiam ser adquiridos em lojas de antiguidades por muito pouco dinheiro, assim, algumas máscaras tribais vindas da África substituíram as reproduções do "Apollo de Belvedere" que tinham adornado os estúdios dos artistas acadêmicos. Essas máscaras satisfez um grupo de artistas que buscavam diluir a complexidade da arte acadêmica pela simplicidade, expressividade e clareza da Arte Africana. Esse novo conceito de arte deveria ser como os artistas: desejável e moderna, uma arte que fosse um pouco rock'n'roll: ruidosa, rebelde, divertida e avançada. (GOMPERTZ, 2013)

Por bem ou por mal esses artistas do século XX tiveram que se tornar inventores, experimentar cada vez mais formas de produzir suas artes, despertando o interesse pela originalidade mais do que pela mestria, dos grandes mestres do passado.

Nesse contexto de novos conceitos, novas formas de arte, se faz necessário explicitar alguns dos "ismos" da Arte Moderna, para que apresentem seu "gritos" de liberdade, ficando dessa maneira, um pouco mais entendido o papel de cada um desses movimentos. Iniciaremos pelo Movimento Expressionista, primeiro movimento artístico, que através de seus experimentos, rompe definitivamente com o padrão estético de beleza. Enquanto as distorções imagéticas eram produzidas em formato de caricatura, era encarada como arte do humor, sendo que ninguém a considerou difícil de entender, mas muitos preconceitos foram abordados em relação a uma "caricatura séria", de uma arte que muda deliberadamente as coisas, para expressar sentimentos de melancolia, medo, tristeza, solidão, amor. (PROENÇA, 2009)

Os artistas expressionistas alimentavam sentimentos tão fortes a respeito do sofrimento humano, que eram propensos a pensar que a insistência na harmonia e beleza em arte nascera exatamente de uma recusa em ser sincero, tornando-se quase um objeto de honra dos expressionistas, evitar qualquer detalhe que sequer sugerisse boniteza e polimento, e desta forma chocar o burguês em sua complacência real ou imaginada.

O artista russo Wassily Kandinsky, místico, pertencente ao Abstracionismo, outra vertente da Arte Moderna, detestava os valores do progresso e da ciência, e anelava por uma regeneração do mundo através de uma nova arte de puro intimismo. Destaca uma arte com efeitos psicológicos da cor pura, onde sua convicção de que era possível e necessário gerar uma comunhão de espírito a espírito estimulou-o a expor essas primeiras tentativas de música cromática, que inauguraram efetivamente o que passou a ser conhecido como Arte Abstrata. Uma arte que foge da figuração, se bastando pelo movimento e pela cor, conhecida também como arte não-figurativa ou arte não-objetiva. Uma arte que buscou a liberdade total da figuração, uma liberdade de olhares, no entendimento subjetivo sobre a arte. (SYLVESTER, 2006)

Ainda na transformação da cena artística nesses anos que antecederam a I Guerra Mundial, marcando assim as fortes características da Arte Moderna, originou-se o Cubismo, movimento que resultou em afastamentos muito mais radicais da tradição ocidental de pintura do que mesmo os acordes cromáticos de Kandisnky.

O Cubismo não propunha abolir a representação, apenas queria reformá-la. Picasso nunca pretendeu que os métodos do Cubismo pudessem substituir todos os outros modos de representação do mundo visível. Pelo contrário, estava sempre disposto a modificar seus métodos e a retornar, vez por outra, dos mais arrojados experimentos em criação de imagens às várias formas tradicionais de arte. O próprio Picasso negou que estivesse fazendo experimentos. Disse não ter investigado, apenas encontrou. Zombava dos que queriam entender a sua arte. "Todos querem entender de arte. Por que não tentam entender o canto de um pássaro?". Nenhuma pintura pode ser explicada em palavras, muito menos uma pintura da Arte Moderna. (STONGOS, 2000)

Foi sobre a influência de Van Gogh e Gauguin que outros artistas foram estimulados a abandonar o superficionalismo habilidoso de uma arte demasiada refinada, e a serem diretos e francos em suas formas e esquemas de cores. Em 1905, um grupo de jovens artistas se tornaram conhecidos por Les Fauves, outro "Ismo" da Arte Moderna, provocaram o olhar pelo desprezo às formas da natureza e seu deleite no emprego de cores violentas.

Os Fauvista sacrificavam o sombreado pelo prazer dos feitos, enquanto os Cubistas tornaram o caminho oposto: renunciaram a esse prazer e jogaram mais seu jogo de esconde-esconde com o tradicional mecanismo da modelagem formal.

A partir dessa condição crescente número de artistas passou a considerar ponto pacífico que o que importa em arte é encontrar novas soluções para os chamados problemas de forma. Para esses artistas modernos, a forma vem sempre em primeiro lugar, deixando o tema em segundo. (GOMBRICH, 1999)

Para Cauquelin (2005) o crítico de vanguarda está presente na Arte Moderna para cimentar os grupos, para teorizar seus conflitos, para lutar contra os conservadores e para convencer o público. A arte deve dese-

nhar a via futura, lançar as bases de uma sociedade nova, se o futurismo não é admitido pelos críticos franceses, nem por isso deixa de dar uma lição: a modernidade deve ser realizada "a frente" do conservadorismo burguês. Com o lema: *Sempre à Frente*. Os críticos que teorizam esses movimentos artísticos realizam um combate ideológico cujo tom é frequentemente o do manifesto.

Em certo momento na Arte Moderna, cabia aos artistas decidir o que era ou não arte, o artista francês Marcel Duchamp queria inverter as coisas considerando o meio secundário, primordial, era a ideia, o conceito, isto é, só depois do artista ter escolhido e desenvolvido um conceito, estaria em condições de escolher um meio, e o meio deveria ser aquele que permitisse expressar a ideia da maneira mais bem- sucedida. Quis Duchamp, também desmascarar que o artista não é uma forma mais elevada de vida humana, como a sociedade marcava para tentar compreendê-los. Através do movimento artístico nominado de Dadaísmo, Duchamp redefiniu o que a arte era e podia ser, talvez seja ele que devemos culpar por todo esse debate "Isso é Arte?". Com certeza o objetivo desse movimento "Dada" não era causar prazer estético, mas afastar-se do mundo e tentar compreendê-lo ou comentá-lo por meio da apresentação de ideias sem nenhum propósito funcional além de si mesma. A influência de Duchamp é onipresente ao longo de toda a história da Arte Moderna, seja como um dos primeiros seguidores do Cubismo ou, mais recentemente, como o pai do conceitualismo, e porque não, pai do pós-modernismo? Duchamp emergiu da Arte Moderna; ele não a iniciou. Ela começou antes mesmo dele nascer, no século XIX, quando eventos mundiais conspiraram para fazer de paris o lugar mais intelectualmente estimulante do planeta. (GOMPERTZ, 2013)

Em um contexto Modernista, o artista sente necessidade em estudar as obras indígenas com o mesmo zelo com que o artista acadêmico estudou a escultura grega. Mas havia um caminho apenas raramente explorado no passado: a criação de imagens oníricas e fantásticas. O artista grego Giorgio de Chirico, tinha como ambição captar a sensação de estranheza que pode dominar quando nos deparamos com o inesperado, o enigmático. Em contato com sãs obras, o artista belga René Magritte sentiu pela primeira vez algo que representava uma complexa ruptura com os hábitos mentais: classificou-os como: uma nova visão!

Nos escritos de Sylvester (2006), o artista belgo René Magritte era um destacado artista de um grupo denominado Surrealista, qual estilo foi cunhado em 1924, quando jovens buscavam criar em arte algo mais real que a realidade em si. Impressionados com os escritos de Freud, pai da psicanálise, segundo o qual, nossos pensamentos em estado vígil ficam entorpecidos, a criança e o selvagem que existem em nós passam a dominar, concretizando que a arte nunca pode ser produzida pela razão, esses artistas procuravam ansiosamente sondar estados mentais do inconsciente do ser humano. (SYLVESTER, 2006)

Através desses movimentos e artistas da Arte Moderna e seus "ismos", quais foram apresentados de maneira sucinta nesse artigo, nos instiga a uma discussão, pudemos compreender que não se satisfizeram em representar simplesmente "o que viam". Queriam mais, e muito mais, queriam representar o que viam, com olhares particulares, através do desejo de análise, crítica e interpretações múltiplas do mundo que estava em completa transformação, desejando ardentemente por novos olhares, novas interpretações, através de múltiplas experimentações.

Para Gompertz (2013), a leitura sobre o Movimento Minimalista que marca o final da Arte Moderna, não difere de nenhuma arte produzida em qualquer tempo. Arte é sempre, em certa medida, uma tentativa de criar ordem a partir do caos. O objetivo de pôr a vida em ordem foi simplesmente um pouquinho mais intenso que dos movimentos artísticos precedentes. Artistas na maior parte do sexo masculino, e todo branco, tinham como objetivo compelir o espectador a lidar com o objeto físico que tinha diante de si sem ser desviado pela personalidade do criador. Alguns artistas entre eles Donald Judd, chegaram a parar de dar títulos às suas obras, pois poderiam distrair a atenção do espectador. Como já anunciado anteriormente, a Arte Minimalista marca o fim do Modernismo, fim da Arte Moderna, para que a Arte ingressa-se agora numa nova era, talvez, a arte Pós- Moderna.

Ainda para Gompertz (2013), na continuidade dessa leitura Modernista, na era industrial, tendo como resultado uma sociedade do consumo, surge o movimento artístico Pop Art. Movimento artístico que é conhecido como terapia das compras, com início na década de 50, na Inglaterra, mas que alcançou sua maturidade na década de 60, na cidade de Nova York, quando firma-se nos Estados Unidos pelo artista americano Andy Warhol, qual escolheu a sociedade de consumo como tema. Diz-se que a Pop Art é o marco de passagem da modernidade para a Pós-Modernidade na cultura ocidental.

Pós-Modernismo é o nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas desde 1950, quando, por convenção, se encerra o modernismo (1900-1950). Ele nasce com a arquitetura e a computação nos anos 50. Toma corpo com a Art Pop nos anos 60. Cresce ao entrar pela filosofia, durante os anos 70, como crítica da cultura ocidental. E amadurece hoje, alastrando-se na moda, no cinema, na música e no cotidiano programado pela tecnociência, (...) sem que ninguém saiba se é decadência ou renascimento cultural." (SANTOS, 2004, p. 7-8). "Entre as muitas tendências em que se dividem as criações artísticas chamadas de pós-modernas estão o Happening, a Arte Conceitual, a Arte por Computador, a Minimal Art e a Body Art", sendo que para Proença

> (...) "Conhecer cada um desses movimentos não é uma tarefa simples, pois sua definição não é uma questão plenamente resolvida pelos críticos de arte. E para tempos em que as próprias obras de arte estão em questão, qual a relevância de identificar características particularizadoras desses movimentos?" (PROENÇA, 2009, p. 357).

Para Stangos (2000), o bom do Pós-Modernismo é poder ser praticamente qualquer coisa que se queira. Por outro lado, o que é realmente "chato" no Pós-Modernismo é que pode ser praticamente qualquer coisa que se queira. Esse é o paradoxo da liberdade no coração desse movimento dotado de uma capacidade ímpar, mesmo em termos de arte moderna. O Pós-Modernismo, arte responsável por atrair a atenção do público para sua mensagem ambígua, através do questionamento, da imitação e da apropriação. (STANGOS, 2000)

Cindy Sherman, segundo Gompertz (2013) foi uma das primeiras expoentes da arte Pós-Moderna, ao longo de três anos ela produziu 69 retratos em preto e branco no estilo das fotografias de cenas publicitárias que os estúdios criam para promover seus principais atores. A artista atacou seu baú de fantasias para criar um elenco de personagens femininos ficcionais tal como concebidos e promovidos nos filmes B como: a mulher fatal, a prostituta, a gatinha sexy, a dona de cãs e a donzela fria. Segundo ela sua obra somente foi interrompida quando não mais restavam clichês. Sua arte se deu em torno da área da arte performática e conceitual.

O Modernismo tinha arestas retas, enquanto o Pós-Modernismo não tinha arestas. Concluindo as relações entre o Moderno e o Pós-Moderno, através dos conceitos trazidos nesse texto, por autores citados e por Gompertz (2013), podemos destacar que o Modernismo rejeitava a tradição; o Pós-Modernismo não rejeitava nada. O Modernismo era linear e sistemático; o Pós-Modernismo estava em toda parte. Os Modernistas acreditavam no futuro; os Pós-Modernistas não acreditavam em quase nada, preferiam questionar. Os Modernistas eram sérios e aventureiros; os Pós-Modernistas eram mestres da experimentação brincalhona, irreverência engenhosa e cinismo indiferente, ou melhor, como disse Moe num espetáculo do Simpsons, Pós-Moderno é ser "estranho pelo prazer de ser estranho". Mas isso não queria dizer que os artistas do Pós-Modernimo eram impotentes, desprovidos de opiniões ou convicção política, mas tratava-se de uma desconfiança compartilhada em relação a qualquer pessoa que propusesse verdades absolutas e soluções fáceis.

Percebemos que não é simples compreender o que a arte no contexto Pós-Moderno quer ditar, explanar, "gritar", mas não é somente uma dificuldade nossa, mas criticada, definida, redefinida e rejeitada pelo desconforto que causa também aos críticos, teóricos e historiadores de arte diante dessa atualidade artística. Para isso, perceber que realmente esses dois momentos históricos relatados brevemente nesse artigo: Modernismo e Pós-Modernismo trazem muitas inquietações não somente ao espectador, mas ao produtor dessa arte, que busca cada vez mais uma veia autêntica para "o fazer" do seu produto, sua arte, caminhar com suas próprias pernas em relação a sociedade, sendo ou não entendida por esse meio. Traçar talvez um breve parâmetro entre esses dois contextos nos ajude, ou nos conforte a começar a compreender pelo menos as diferenças iniciais entre eles.

O Modernismo busca uma cultura elevada, enquanto o Pós-Modernismo banaliza o cotidiano; o Modernismo traça uma estetização, o Pós- Modernismo prega a desestetização; o Modernismo busca uma interpretação, o Pós-Modernismo uma antiarte; o Modernismo objetiva em suas obras a originalidade enquanto o Pós-Modernismo valoriza o processo/pastiche; o Modernismo valoriza a forma e a abstração, o Pós-Modernismo permite conteúdo, uma configuração; o Modernismo é hermético, o Pós- Modernismo busca uma fácil compreensão, nem sempre; o Modernismo se transforma em conhecimento superior, o Pós-Modernismo faz jogo com a arte; o Modernismo faz oposição ao público, o Pós-Modernismo permite a participação do público, o Modernismo permeia uma crítica social/cultural, o Pós-Modernismo faz comentários cômicos, social; e por fim o Modernismo luta pela afirmação da arte, o Pós-Modernismo desvaloriza a obra/autor. (SANTOS, 2004)

Portanto, essa luta pelo diferente, atual, inovador, se analisarmos, sempre foi um desejo social em toda a história, pois a cada momento, desde o início dos tempos, o indivíduo através das suas necessidades, acreditou estar reagindo ao que se passa em seu meio, em todos os contextos: social, político, religioso, científico, cultural e artístico. Claro que na arte não poderia ser diferente, afinal sabemos que o produto artístico é resultado do que sente essa ou aquela sociedade, por isso ao estudarmos a história nos deparamos com milhares de representações das mais diferentes condições, e nos dias atuais, com o resultado de todas as situações promovidas pela tecnologia, pela indústria cultural, pela globalização, pelas necessidades imediatas, efêmeras, a produção artística não poderia ter outro resultado a não ser o processo apresentado neste artigo nos contextos Moderno e Pós-Moderno.

E hoje? Concordo com Will Gompertz quando relata em seu livro *Isso é Arte?* que não há termo consolidado para a arte produzida nas duas décadas que abrangem o fim do século XX e o início do século XXI, em se tratando de movimentos artísticos. O Pós-Modernismo foi o último a ser oficialmente reconhecido, qual marca um enfraquecimento perto do fim dos anos 80. Mas falar o que sobre a arte dos dias atuais?

Não nos preocupemos com a nomeação dada a esse momento artístico, apenas usufruamos dela, afinal os últimos vinte e cinco anos foram extraordinários, não somente na opinião de Gompertz, mas na nossa "humilde" opinião, pois nunca antes a arte foi feita e comprada, nunca antes o público e a mídia tiveram tanto interesse pelo assunto. Alguns curadores classificam essa abordagem artística sob uma teoria segundo a qual a feitura de arte atualmente envolve a criação de uma "arena de troca" entre um artista e uma comunidade de visitantes em que "compartilham" ideias e experiências (GOMPERTZ, 2013). Nunca antes houve tantos lugares aonde ir para ver as coisas, pois estão a todo tempo e lugar invadindo nossa vida, nossos olhares, enfim, nossas percepções. Estamos vivendo em meio a um *boom* global da arte, como nunca se viu antes.

Referências

CAUQUELIN, A. **Arte Contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GOMBRICH, E.H. **A História da Arte**. Rio de janeiro: LTC, 1999.

GOMPERTZ, W. **Isso é Arte? 150 anos de Arte Moderna do Impressionismo até hoje**. Rio deJaneiro: Zahar, 2013.

GREENBERG, C. **Arte e Cultura: Ensaios Críticos**. São Paulo: Cosac Naify, 2013. JANSON, H.W. **História da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 2009. SANTOS, J. **O que é Pós-Moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

STANGOS, N. **Conceitos da Arte Moderna**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. SYLVESTER, D. **Sobre Arte Moderna**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

A CONCEPÇÃO DE ARTE EM THEODOR ADORNO:
IMPLICAÇÕES FILOSÓFICAS, ESTÉTICAS E PEDAGÓGICAS

Donizeti Pessi

1. EDUCAÇÃO: Proposta de Emancipação

A Indústria Cultural semeia o anti-esclarecimento. A "semiformação" transmitida pela ela é verdadeira e falsa ao mesmo tempo. É verdadeira para uma sociedade constituída a partir de uma socialização domesticadora. É falsa, pois, ao proporcionar uma pseudo-formação[1], não viabiliza seu objetivo fundamental.[2] Assim, a Indústria Cultural é, tão somente, mais um instrumento de manutenção do poder e, portanto, da injustiça social.[3]

> Dê às pessoas concursos que elas ganham lembrando-se das letras de canções mais populares, dos nomes das capitais ou do Estado que produz mais petróleo. É melhor entulhá-las de dados não combustíveis, entupi-las com tantas "informações" que elas se sintam enfastiadas, mas muitíssimo "brilhantes". Aí elas acham que estão pensando, ficam com uma impressão de estar em movimento sem se mexer. E ficarão felizes porque os fatos dessa espécie não se modificam. Não lhes dê coisas escorregadias como filosofia ou sociologia para embrulhar as coisas. Esse é o caminho da melancolia.[4]

Adorno expõe um modo de transcender a alienação causada pela Indústria Cultural e, também, superar a barbárie, por esta tão camuflada. Adorno insiste no que chamou de educação após Auschwitz: "Após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, aquele se repita."[5] Ainda que ele mesmo diga que a educação não é necessariamente um fator de emancipação; isso parece extremamente pessimista e negativista, porém é o oposto: cria a necessidade de um senso crítico permanente. Ora, os nazistas tinham uma boa educação, o que não evitou que estes fizessem tamanhas barbáries.[6]

Para Adorno, também a educação autoritária é questionada, ela não pode ser um projeto utópico de transformação de toda a sociedade, mas sim a formação deve ser realizada de forma coletiva:

> Ele [Adorno] questiona a educação autoritária e pensa uma educação emancipatória, mas, ao não apresentar um projeto de transformação social global, deixa de lado uma compreensão da totalidade da sociedade repressiva e realiza um isolamento do processo educacional, atribuindo a ele um papel transformador que dificilmente pode realizar isoladamente.[7]

Dessa forma, fica manifesto que os autores [Adorno e Horkheimer] demonstram que um projeto social que emancipe o indivíduo da opressão a ele imposta pela Indústria Cultural requer uma educação do mesmo modo direcionada para fazer o homem se emancipar da massificação e das condições sociais de dominação.[8]

---

1. A semiformação não significa formação pela metade que, para se tornar plena, bastaria ser complementada: "o entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal". A semiformação também não é mera ausência de cultura. Ela é o resultado de um elaborado processo de destruição das "possibilidades libertadoras até mesmo da incultura, a qual 'poderia ser aumentada em consciência crítica graças a seu potencial de dúvida e ironia'". Assim, a semiformação está além da ingenuidade, ela é o corolário de uma exploração consciente do estado de ignorância, de vacuidade do espírito – reduzido a mero meio –, surgida com a perda de tradição pelo desencantamento do mundo e é totalmente incompatível com a cultura no sentido estrito. In. LOUREIRO, Robson. **Aversão à Teoria e Indigência da Prática: Crítica a Partir da Filosofia de Adorno**, Disponível em ≤http://www.cedes.unicamp.br≥, Acesso em 12 set. 2011.

2. Cf. BATISTA, Sueli Soares dos Santos. **Teoria Crítica e teorias educacionais:** Uma análise do discurso sobre educação. Disponível em: ≤http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400012&lang=PT≥. Acesso em 28 jun. 2011.

3. OLIVEIRA, Newton de. **Educação:** Pensamento e Sensibilidade. In. **Teoria Crítica, Estética e Educação.** Piracicaba: Unimep. 2001. p. 50.

4. LOUREIRO, Robson. **Aversão à Teoria e Indigência da Prática: Crítica a Partir da Filosofia de Adorno**, Disponível em ≤http://www.cedes.unicamp.br≥, Acesso em 12 set. 2011

5. ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação.** Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra. 1969. p. 4.

6. Cf. Idem.

7. VIANA, Nildo. Adorno: Educação e Emancipação. Disponível em: ≤http://www.scielo.br≥. Acesso em: 28 jun. 2011.

8. VILELA, Rita Amélia Teixeira [Org.]. **A teoria crítica da educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das ques-**

> A solução daquilo que, hoje, se configura como crise educacional não é algo a ser tributado como de responsabilidade das disciplinas pedagógicas, que indubitavelmente se ocupam com ela, muito menos de uma sociologia especializada, a saber, uma sociologia da educação. Todos os sintomas da decadência da educação, percebidos nos mais diferentes lugares, também nos segmentos daqueles que foram muito bem escolarizados, não se esgotam nas evidências, de longa data, da insuficiência do sistema escolar e dos métodos de ensino. Reformas pedagógicas isoladas, como sempre têm ocorrido, não resolvem os problemas e, seus resultados têm, até mesmo, contribuído para a deterioração do ensino, uma vez que abrandam as exigências que devem ser feitas às pessoas em processo de escolarização. [...]. O que é realidade como educação, que se sedimentou, não apenas na Alemanha, é uma forma evidente, utilitarista e negativa de formação das pessoas, é resultado do processo social na sociedade concreta e é neste processo que deve ser entendida. Essa educação não passa de um falso processo de socialização que se transformou, em verdade, numa semi-formação, numa generalização do espírito de alienação.[9]

Theodor Adorno aponta que a educação deve ser uma arma de resistência contra a eficácia da Indústria Cultural, visto que esta [a educação] deve formar uma consciência crítica e reflexiva, capaz de permitir aos indivíduos perceber as incoerências da vida social baseada no individualismo pregado pela Indústria Cultural e capacitar estes para o exercício de oposição da cultura verdadeiramente humana contra a cultura banalizada pela Indústria Cultural.[10]

Uma proposta de educação, da forma pensada por Adorno, seria capaz de educar sujeitos emancipados da dominação do regimento ideológico da Indústria Cultural e guiados para construir um verdadeiro mundo mais correto, sob o escudo da justiça social e da ação coletiva, orientada para o bem comum. Pode-se afirmar que essa era a grande iniciativa que Adorno exigia para a escola e para a educação, pois ele sempre mencionou a necessidade de formação de indivíduos dotados de amplo domínio de conhecimento e de atitudes sociais de respeito, de solidariedade e com compromisso para mudar o mundo "danificado" pelas relações sociais do capitalismo e do individualismo.

Na perspectiva de uma educação crítica e capaz de fomentar o processo de resistência à dominação e à massificação, segundo Adorno, a categoria de experiência está fortemente ligada ao seu objetivo educacional. Ela é condição para se promover o desenvolvimento da subjetividade, da individualidade, condições que foram perdidas no processo social de dominação.[11] Logo, a problemática, não está voltada para os motivos que fazem da educação algo necessário, mas sim para onde se deve encaminhar a educação.[12]

Adorno compara a pergunta "educação para quê?" ao conto infantil da centopéia que, quando questionada sobre como consegue mover suas pernas fica imóvel e incapaz de dar um passo sequer. Tal fato ocorre também com a educação: hoje se faz necessário o questionamento dos conceitos de educação e formação, pois, na atualidade ficaram um pouco turvos estes conceitos. A educação deve sair dos modelos ideais e levar as pessoas a um estado de emancipação, *Aufklärung* como dizia Kant, pois uma sociedade realmente igualitária somente se dá se for composta por indivíduos emancipados. Segundo Adorno, emancipados são aqueles que têm a capacidade de decisão consciente, racionalização crítica, independente de cada pessoa em particular e das ideologias transmitidas através da Indústria Cultural.[13]

Logo a emancipação, na perspectiva de Adorno, não se refere apenas ao indivíduo como ente isolado, mas fundamentalmente como um ser social. Ela é pressuposto da democracia e se funda na formação da vontade particular de cada um, tal como ocorre nas instituições representativas. É preciso supor, para evitar um resultado irracional, que cada um possa se servir de seu próprio entendimento.

---

tões atuais sobre currículo e práticas escolares. PUC, 2006. 44 p. Dissertação [Mestrado] - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2006.

9. ADORNO, Theodor. **Teoria da Semicultura, Educação e Sociedade.** In. VILELA, Rita Amélia Teixeira [Org.]. **A teoria crítica da educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares.** PUC, 2006. 44 p. Dissertação [Mestrado] - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2006.

10. Cf. Idem.

11. Cf. VILELA, Rita Amélia Teixeira [Org.]. **A teoria crítica da educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares.** PUC, 2006. 52 p. Tese [Mestrado] - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2006.

12. Cf. ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação.** Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra. 1969. p. 139.

13. Idem. p. 139-142.

A emancipação é a formação para a autonomia, mas ela só pode ser bem sucedida se for um processo coletivo, já que na nossa sociedade a mudança individual não provoca necessariamente a mudança social, mas esta é precondição daquela. A educação deve contribuir, portanto, para o processo de formação e emancipação, contribuindo para criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia.

Porém, é muito difícil falar em individuo emancipado devido a dois fatores. As ideologias da Indústria Cultural estão muito profundamente inculcadas nas mentes das pessoas, convertendo-as a si mesmas na ideologia. Ideologia esta de individualismo exacerbado. E, também, o fato que o conceito emancipação está ligado ao conceito de conscientização, mas este não pode ser estático, deve preparar as pessoas para um constante movimento de adaptação às tecnologias e aos outros fatores que circundam a racionalidade humana.

2. EDUCAÇÃO PELA ARTE

A arte é, para Adorno, uma experiência que fornece um conhecimento para aquele que entra em contato com ela, porém, enfatiza, sempre, sua inteligibilidade.

> Se a arte fosse pura intuição, ela limitar-se-ia à mera empiria, da qual, segundo Adorno, ela procura desviar-se. O mimetismo da arte só sobrevive pela sua antítese, pelo momento racional. É por isso que "A arte é a intuição de algo não-intuitivo, é semelhante ao conceito sem conceito." A arte se opõe ao conceito; mas, para isso, necessita dele.[14]

A arte sugere o conhecimento da realidade visto que abstrai dela [da realidade] e do concreto a inspiração necessária para tomar forma, inspiração esta absorvida em particular da sociedade, para que possa, através da racionalidade e criticidade por ela transmitida, transformá-la. Por isso, como a filosofia, a arte remete para o universal, aqui percebido como a coletividade que, no entanto, não sacrifica, tampouco reprime o particular em detrimento de uma ordem dominadora.

Adorno ressalta que um dos grandes subsídios pedagógicos oferecidos pela arte à filosofia se refere ao abalo que o conhecimento não-conceitual artístico causa à filosofia, em sua intenção de entender os fatos, o que é fenomenicamente demonstrável. Assim, a arte leva a filosofia a almejar o ideal, o que faz a mediação entre a condição histórica de horror e uma filosofia na qual seja resguardado um lugar para a esperança.[15]

> Central nas antinomias atuais é o fato de que a arte deve e pretende ser utopia, e tanto mais decididamente quanto a relação real das funções impede a utopia; e que ela, porém, para não trair a utopia pela aparência e pela consolação, não tem o direito de ser utopia.[16]

A arte possui uma relação com a educação para a emancipação, bem como para a verdade, da mesma forma que a filosofia, pois, "[...] a filosofia e a arte convergem no seu conteúdo de verdade: a verdade da obra de arte que se desdobra progressivamente é apenas a do conceito filosófico."[17]

"A arte, enquanto forma de conhecimento, recebe todo seu material e suas formas da realidade, especialmente do meio social, para, assim, poder transformá-lo"[18], a partir de uma racionalidade critica acerca dos fatos, neste meio, transcorridos. Por exemplo, quando Picasso elabora Guernica, ele faz sua obra espelhando-se nos horrores percebidos em virtude da guerra, visando a gerar em seus apreciadores um sentimento de reprovação e busca de superação daquela barbárie, através de uma racionalização crítica.

> A arte, que não é mais possível se não for reflexiva, deve renunciar por si mesma à alegria.a afirmativa que depois de Auschwitz não é mais possível escrever poesia, não deve ser cegamente interpretada, mas

14. LOUREIRO, Robson. **Filosofia e Educação:** Elementos de estética em Adorno. Disponível em: ≤http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/012e2.pdf≥. Acesso em 28 jun. 2011.

15. Cf. LOUREIRO, Robson. **Filosofia e Educação:** Elementos de estética em Adorno. Disponível em: http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/012e2.pdf. Acesso às 21hs e 31 min.

16. ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Teoria Estética.** Trad.: Artur Morão. Lisboa: Edições 70. 1970. p. 45.

17. ADORNO, Theodor. **Teoria Estética.** In. LOUREIRO, Robson. **Filosofia e Educação:** Elementos de estética em Adorno. Disponível em: ≤http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/012e2.pdf≥. Acesso em 08 ago. 2011.

18. ADORNO, Theodor Wiesengrund. **A arte** é **alegre?** In. **Teoria Crítica, Estética e Educação.** Piracicaba: Unimep. 2001. p. 13.

> com sua certeza depois que Auschwitz se tornou possível e que permanece possível no futuro previsível, a alegria despreocupada da arte não é mais concebível.[19]

É na alegria que a arte se liberta do aprisionamento, causado pela Indústria Cultural, e tem a capacidade de levar o indivíduo a uma auto-transcendência[20], para que se liberte das ideologias impostas e do individualismo exacerbado e se torne um indivíduo esclarecido, com senso crítico em vista dos fatos transcorridos a sua volta, perdendo o sentimento de apatia, convertendo-o [o sentimento] em empatia. Porém essa alegria não pode ser entendida como uma alegria despreocupada, mas sim como uma alegria contextualizada que leve à reflexão.

3. EDUCAÇÃO PELA MÚSICA

A música foi demonstrada por Adorno como sendo arte que conduz à emancipação, ou *Aufklärung* – Esclarecimento. E a música da qual Adorno fala é a dodecafônica.

> O termo "dodecafônico" tem origem na adoção dos doze sons da escala cromática que são utilizados na composição, evitando a repetição de uma nota antes que a toda a série de doze sons seja completamente exposta, o que impede que seja criado entre eles um "campo magnético" tonal.[21]

A música dodecafônica é descrita por Adorno como emancipatória, pois, não se tornou produto de um mercado musical, mercado dos fazedores de música que somente utilizavam dela para enriquecer e transmitir as ideologias da Indústria Cultural.

> Para Adorno, a música de Schoenberg contém uma exigência fundamental para a obra de arte: oferecer formas inspiradas, formas estas que não poderiam ser encontradas no mundo da realidade, mas que uma alma poderia constituí-las, como fez Schoenberg. Além disso, a atonalidade, para Adorno, contém em si algo de selvagem, pois é uma música livre do rigor e das convenções da tonalidade.[22]

Além de o acorde dissonante diante da harmonia ser mais avançado, como afirma Adorno, aparenta-se que ele seja mais antigo do que a própria tonalidade e o harmonismo. Os acordes complexos parecem a um ouvido ingênuo e destreinado como desafinados, como se fossem o resultado de um domínio ainda imperfeito da arte, da mesma forma que um leigo crê que estão "mal desenhados" os trabalhos da pintura de vanguarda. O próprio progresso, com seu protesto contra as convenções, tem algo de infantil, de regressivo.[23]

Schoenberg, segundo Adorno, leva a uma racionalização crítica, ou seja, leva a uma racionalização da música: esta que antes era vista apenas como um modo de transmissão de sentimentos e que dessa forma acabou caindo, em alguns casos, em um sentimentalismo apelativo, agora é vista como instrumento que leve o indivíduo a racionalizar, criar um senso crítico e, assim, não ter um pensamento induzido pela Indústria Cultural, mas que possa libertar-se disso e pensar por si mesmo. É onde se aplica o conceito de *Aufklärung*.

> Só se pode esperar passar o inverno se a música se emancipa também da técnica dodecafônica. Mas essa emancipação não há de ser alcançada mediante uma recaída na irracionalidade que a precedeu e hoje deveria estar compenetrada a todo momento com os postulados da escritura rigorosa criados precisamente pela dodecafonia, mas mediante a absorção desta por parte da composição livre e a absorção das regras dodecafônicas por parte da espontaneidade do ouvido crítico[24].

---

19. ADORNO, Theodor Wiesengrund. **A arte** é **alegre?** In. **Teoria Crítica, Estética e Educação.** Piracicaba: Unimep. 2001. p. 16.

20. Cf. Idem. p. 15.

21. FERNANDES, Paulo Irineu Barreto. **Theodor Adorno, Arnold Schönberg e a música dodecafônica.** Disponível em: ≤http://www.demac.ufu.br/semanadamusica/Textos/Texto07.pdf≥. Acesso em: 09 Ago. 2011.

22. FERNANDES, Paulo Irineu Barreto. **Theodor Adorno, Arnold Schönberg e a música dodecafônica.** Disponível em: ≤http://www.demac.ufu.br/semanadamusica/Textos/Texto07.pdf≥. Acesso em: 09 ago. 2011.

23. Cf, ADORNO, Theodor. **Filosofia da nova música**. In. FERNANDES, Paulo Irineu Barreto. **Theodor Adorno, Arnold Schönberg e a música dodecafônica.** Disponível em: ≤http://www.demac.ufu.br/semanadamusica/Textos/Texto07.pdf≥. Acesso em: 09 ago. 2011.

24. ADORNO, Theodor. **Filosofia da nova música**. In. FERNANDES, Paulo Irineu Barreto. **Theodor Adorno, Arnold Schönberg e a música dodecafônica.** Disponível em: ≤http://www.demac.ufu.br/semanadamusica/Textos/Texto07.pdf≥. Acesso em: 09 Ago. 2011

Para Adorno Schoenberg deu à música um sentido mais livre, libertando a harmonia das rigorosas séries harmônicas impostas aos estilos musicais vigentes. Porém, Adorno ainda coloca mais um degrau para a real emancipação em vista da música dodecafônica.

4. CONSIDERAÇÕES

As pessoas, cada vez mais, tem se deixado influenciar pelo consumo incomensurável dos produtos ofertados pela Indústria Cultural, fazendo da arte e da educação um meio de nivelamento dessas pessoas, sem que elas percebam que estão se marginalizando do próprio processo cultural.

Assim sendo, é necessário uma releitura e reflexão sobre quais são as contribuições da educação na formação do individuo para a emancipação e para a resistência, conforme as ideias adornianas, pois,

> a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (Adorno, 1995, p. 183).

As influências da Indústria Cultural na educação têm gerado reflexões que buscam compreensão a mudança de valores e de práticas socioculturais entre os indivíduos, bem promovidas pela mídia; que afeta igualmente artes.

5. REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Crítica Cultural e Sociedade.** In. **Indústria Cultural e Sociedade.** Trad.: Augustin Wernet; Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Ática. 1998.

___. **Educação e Emancipação.** Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra. 1969.

___. **Filosofia da nova música**. Tradução de Magda França. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989.

___. **Teoria Estética.** Trad.: Artur Morão. Lisboa: Edições 70. 1970.

___. **Dialética do Esclarecimento**. Trad.: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar. 2006

___. **Indústria Cultural e Sociedade.** Trad.: Augustin Wernet; Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Ática. 1998.

ALBUQUERQUE, Everaldo Maximilio de. **A indústria cultural em Adorno e a construção da música de massa através dos mecanismos da globalização.** Disponível em: http://facadaleitemoca.wordpress.com/2011/01/14/a-industria-cultural/. Acesso 07 Mai. 2011.

ARZUA, Glauce. **Reificação e Autonomia: a dupla face da razão na estética musical de Adorno.** In. **Teoria Crítica, Estética e Educação.** Piracicaba: UNIMEP. 2001.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. **Teoria Crítica e teorias educacionais:** Uma análise do discurso sobre educação. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400012&lang=PT. Acesso em 28 Jun. 2011.

BERTONI, Luci Mara. **Arte, Indústria Cultural e Educação.** Disponível em: http://www.scielo.br/ ccedes/v21n54/5271.pdf. Acesso em: 08 ago. 2011.

COSTA, Alda Cristina Silva da; PALHETA, Arlene Nazaré Amaral Alves; MENDES, Ana Maria Pires; LOUREIRO, Ari de Souza. **Indústria Cultural: revisando Adorno e Horkheimer.** Disponível em: http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/211.pdf. Acesso em 25 Abr. 2011.

DE OLIVEIRA, Manfredo. **Palestra Sobre Escola de Frankfurt.** Palestra proferida no Centro Cultural Banco do Nordeste-Fortaleza, 09 jul. 2009.

FARIMOM, Mauricio João. **Experiência Estética e Racionalidade:** Adorno e a possibilidade da dialética do esclarecimento. Tese de Mestrado. Porto Alegre. PUCRS, 2004. Tese (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

FERNANDES, Paulo Irineu Barreto. **Theodor Adorno, Arnold Schönberg e a música dodecafônica.** Disponível em: http://www.demac.ufu.br/semanadamusica/ Textos/Texto07.pdf. Acesso em: 09 Ago. 2011.

LOUREIRO, Robson. **Da Teoria Crítica de Adorno ao Cinema Crítico de Kluge: educação, história e estética. Tese de doutorado.** Florianópolis: UFSC, 2006. p.

142. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

___. **Educação e cinema no GT 16 da ANPED: considerações sobre o cinema em Adorno e Benjamin.** Disponível em: http://www.google.com.br/search?hl=ptBR&source=hp&biw=1003&bih=536&q=adorn o+e+o+cinema+hollywoodiano&aq=f&aqi=&aql=&oq=. Acesso em 26 Abr. 2011.

___. **Filosofia e Educação:** Elementos de estética em Adorno. Disponível em: http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/012e2.pdf. Acesso às 21hs e 31 min.

MORAES, Alexandre Lara de. **Sobre a negatividade do conceito de indivíduo em Adorno: a resistência possível.** Disponível em: http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1678-51772006000300010&script=sci_arttext. Acesso em 07 Mai. 2011.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Música, consumo e escola: refleões possíveis e necessárias.** In. **Teoria Crítica, Estética e Educação.** Piracicaba: Unimep. 2001.

PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica, Estética e Educação.** Piracicaba: Unimep. 2001.

SELLIGMAN-SILVA, Márcio. **Adorno: Filosofia como meio de crítica e rememoração.** Disponível em: http://www.aparios.com.br/forumdeutsch/revistas/vol9/adornofilosofiacomomeiodecritic aerememoracaoforum.pdf. Acesso em 11 Abr. 2011.

VIANA, Nildo. **Adorno:** Educação e Emancipação. Disponível em: http://www.scielo.br Acesso em: 28 Jun. 2011.

ILUMINISMO, TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO: LUZES E SOMBRAS NAS ARTES VISUAIS

Sandra Borsoi

Toda filosofia é uma teoria crítica dada a natureza e a especificidade do próprio conhecimento filosófico. Porém, convencionou-se na história do pensamento ocidental contemporâneo denominar de Teoria Crítica o grupo de filósofos, sociólogos, psicólogos, cientistas políticos e artistas que se reuniram na década de 1920 em torno da Universidade de Frankfurt, quando fundaram o *Sozialforschung Institut der Frankfurter*, popularmente conhecida como Escola de Frankfurt[1].

A intenção desse grupo de intelectuais era o de refletir criticamente sobre os rumos tomados pela ciência moderna quando submetida aos interesses privados da cultura do capital e das relações de poder político dominante. Nesse sentido, busca-se elaborar um diagnóstico sobre o papel da razão frente aos fins almejados pelo sistema capitalista. A racionalidade técnica e instrumental típica da lógica produtivista do capitalismo reificou as relações humanas em vista daquilo que exerce o fetiche e o que é útil (*Zweckrationalität*). Assim, Max Weber[2] bem caracteriza o papel da ciência frente ao espírito do capitalismo do início do século XX.

Segundo os chamados "intelectuais de 1ª geração", com ênfase em Adorno e Horkheimer, a saída dos efeitos colaterais do projeto da Modernidade, empenhado primeiramente pela Revolução Científica dos séculos XVI e XVII, e depois, pelo Iluminismo do século XVIII, requer uma revisão de seus pressupostos e uma releitura de suas metas, a fim de que o Esclarecimento promova efetivamente a emancipação, a autonomia e a liberdade a partir de um olhar crítico, histórico e dialético.

É importante expor que no início do século XX, o projeto moderno iluminista recai sob uma crise de identidade e de paradigmas. A suspeita instalada sobre seus intentos provém da crise que a própria humanidade já vivia frente ao caos civilizacional promovido pela Primeira Guerra Mundial e pela Segunda Grande Guerra eminente.

> Pode-se falar de uma claustrofobia da humanidade dentro do mundo administrado, de uma sensação de fechamento dentro de uma rede de malha espessa, tramada de ponta a ponta pela socialização. Quanto mais espessa é a rede, tanto mais se anseia sair dela, por quanto é precisamente a sua espessura que impede qualquer evasão. Isto reforça a fúria contra a civilização. Violenta e irracionalmente, protesta-se contra ela.[3]

Para Adorno e Horkheimer seria necessário compreender historicamente quais eram as motivações do Projeto da Modernidade para poder perceber como que o mesmo entra em crise e quais são suas possíveis saídas. Assim, convém aqui (I) expor os conceitos chaves da racionalidade iluminista e seu projeto de sociedade esclarecida; (II) qualificar a visão dos frankfurtianos como a perspectiva teórica que busca a revisão crítica e hermenêutica do projeto moderno iluminista. Entende-se que a saída dos frankfurtianos só tem chance de se materializar, caso haja um projeto crítico, histórico e dialético de formação (*Bildung*) com vistas à emancipação dos sujeitos.

A tese que defendemos aqui é que a prática educativa em Artes Visuais pode colaborar com um projeto de sociedade que visa a emancipação, a autonomia e a vivência ética e democrática do espaço público. Para isso, é necessário que os professores dessa área sejam formados segundo essa inspiração teórica, de modo que, com o devido discernimento, saibam distinguir os diferentes tipos de juízos (lógico, moral e estético) e, por meio do reconhecimento da obra de arte autêntica, possam promover a emancipação e a autonomia de sujeitos críticos.

1. Cf.: WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt**. Rio de Janeiro: Ed. Difel, 2002.

2. Cf.: WEBER, Max. Economia e Sociedade. 3.ed. V.1. Brasília: Ed. UNB, 1994.

3. ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Trad.: Maria Helena Ruschel; Sup.: Alvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995, p.107.

1. O projeto da razão esclarecida: Kant

O contexto histórico vivido por Immanuel Kant (1724-1804), filósofo que nasceu e viveu na pequena cidade da Prússia, Königsberg, emergia de muitas inovações, principalmente no campo intelectual, fazendo refletir uma nova perspectiva dos indivíduos sobre a sociedade. O espírito do Iluminismo motivava a formação de uma nova identidade social europeia, e a razão era peça chave para invocar uma nova compreensão sobre a realidade e, consequentemente, promover a liberdade: "No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores".[4]

O século XVIII, chamado por D'Alambert de "o Século da Filosofia por excelência" representa a crença na razão como propulsora do progresso humano. Por toda a Europa surgia entre os indivíduos uma nova compreensão do mundo e das possibilidades do conhecimento, iluminados pela razão. Foi a época em que a "razão" significou: "o ponto de encontro e o centro de expansão do século, a expressão de todos os seus desejos, de todos os seus esforços, de seu querer e de suas realizações. [...] A razão é una e idêntica para todo o indivíduo pensante, para toda a nação, toda a época, toda a cultura[5].

No entanto, a discussão vigente na época trata da forma de expressão da razão, ou seja, do paradigma metodológico que é historicamente abordado. Por isso, o iluminismo assume características determinadas em cada país, mais especificamente na França, Inglaterra, Itália, Alemanha. Na Alemanha, o termo "Esclarecimento" (*Aufklärung*) é o que melhor expressa o espírito da racionalidade iluminista. No artigo: "Resposta à Pergunta: o que é o Esclarecimento? (*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?)*", de 1783, Kant define o Esclarecimento como:

> a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung][6].

Vê-se aí que seria necessário ter coragem para assumir a própria maioridade (*Mündigkeit*)[7]. Na concepção de Kant, a razão iluminista constitui-se, de fato, somente no diálogo público, pois só aí os participantes veem-se submetidos à crítica radical, chegando, finalmente, a uma postura autocrítica. Portanto, só se pode pensar o caminho do progresso e da moralização através da produção de uma nova cultura (*Der Bildung und Kultur*) por intermédio da educação (*Erziehung*)[8].

A filosofia de Kant representa uma tentativa de possibilitar a construção de um conhecimento que contribua efetivamente para o desenvolvimento das ciências através da interconexão das condições do sujeito e do objeto. Essa interconexão ocorre pela confluência entre o entendimento puro e sensibilidade pura.

Kant lança mão de um novo sistema filosófico que ele mesmo chama de "Filosofia Transcendental", pelo que afirma: Chamo transcendental todo conhecimento que em geral se ocupe, não dos objetos, mas da maneira como temos de conhecê-los, tanto quanto possível *a priori*. Um sistema de tais conceitos se denominaria "Filosofia Transcendental"[9].

---

4. HORKHEIMER, M. O Conceito de Esclarecimento [*Begriff der Aufklärung*]. In: ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos [*Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente*]. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p. 19.

5. CASSIRER, E. **A Filosofia do Iluminismo**. [*Die Philosophie der Aufklärung*]. 1994, p. 22-3.

6. KANT, I. Resposta à Pergunta: O que é o Esclarecimento? [Beantwortung der Frage: Was Ist Aufklärung?]. In: Textos Seletos. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 100.

7. O termo jurídico equivalente, em alemão, é *Mündigkeit*, ou seja, há, em alemão, uma conotação com *Mund* que significa boca, direito de falar. Cf.: FLICKINGER, H.G. Pedagogia e Hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista. In: FAVERO, A. et all. (orgs.). **Filosofia e Racionalidade**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2002, p. 144.

8. Ver também: KANT, I. **Sobre a Pedagogia** [Über Pedagogik]. Trad.: Francisco Cock Fontanella. 3.ed. Piracicaba: Ed. Unimep, 2002.

9. KANT, Immanuel. Crítica da Razão Pura. In: **Os Pensadores**. Trad.: Valério Rohden e Udo Baldur Moosberg. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 33.

Trata-se aqui de demonstrar como Kant procura, por meio da Estética e da Lógica Transcendentais, uma convergência das polarizações, e como sua teoria crítica do conhecimento busca superar problemas como o solipsismo, a reflexão monológica e o dogmatismo, instaurados pelas diversas tendências de pensamento.

2. Teoria Crítica e Educação

Toda filosofia é Teoria Crítica, mas convencionou-se chamar de "Teoria Crítica" o movimento de pensadores da Escola de Frankfurt ou do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, fundado em 1923. Nesse texto apresentamos uma leitura contextual da teoria crítica divididos em dois momentos: 1) Adorno e Horkheimer em "O conceito de Esclarecimento"; 2) Horkheimer: "A indústria Cultural". As contribuições dessa Escola para a Educação apontam a revisão da racionalidade iluminista e a reformulação do conceito de formação (*Bildung*).

O conceito de Esclarecimento exposto por Adorno e Horkheimer em "*Dialetik der Aufklärung*" requer revisão de sua estrutura interna no sentido de se perceber criticamente quais foram os alcances e os limites do projeto moderno da razão.

O grande problema é que o Esclarecimento não superou os mitos tais como se manifestam. O projeto do Esclarecimento se fez tutelar pelos propósitos da cultura do capital, que se utilizaram da instrumentalidade da ciência e da tecnologia para incutir no imaginário coletivo um conceito mítico de progresso. No texto citado, os autores empenham uma crítica aos caminhos traçados pela ciência inspirada pelo positivismo e, propõem a revisão sob categorias marxistas dos conceitos de esclarecimento e de progresso: somente pela superação do *logos* sob o ser é que a realidade deixa de se tornar mito e a ciência tem a sua neutralidade desvelada frente a sua ideologia de dominação. A neutralidade da ciência é mais metafísica que a própria metafísica.

Horkheimer e a Indústria Cultural. A arte é uma das formas de construção de uma razão esclarecida e emancipada criticamente, pois revela uma forma de consciência do mundo. O problema é que a produção em série da obra de arte, empenhada pela indústria cultural só fez com que a arte perdesse seu valor estético em função de sua massificação e alienação.

O tema é atual e retrata a condição de uma sociedade que politicamente parece "anestesiada" frente ao que a música, o cinema, as artes plásticas, a televisão apresentam enquanto produtos de consumo. A Escola de Frankfurt assume um papel importante para a educação quando: a) valoriza a teoria; b) exerce a crítica a visão positivista da realidade; c) (re) afirma a razão em seu potencial emancipatório; d) profere a crítica aos interesses burgueses na cultura.

3. A Prática Educativa em Artes Visuais: um projeto de formação

A formação é o trabalho da criação de si, vinculado ao mundo no qual o sujeito está inserido. O indivíduo torna-se capaz de dar sentido ético-estético às suas experiências para elevar-se ao universal e interiorizar a ideia de humanidade. Portanto, a formação é um trabalho de si mesmo, numa abertura dialética entre experiência no mundo e um projeto de mundo. É uma livre criação de si para uma autodeterminação racional.

Neste sentido, ao se entender que as Artes Visuais podem ser conhecidas como parte de um projeto de formação deve-se deduzir que sua prática educativa (tempo e espaço da diversidade de experiências) tem que resultar na formação de um tipo desejável de indivíduo que se expressa socialmente no mundo em que está inserido.

As Artes Visuais representam um campo fecundo para que as intenções de um projeto crítico-emancipatório de sociedade tenha a chance de se materializar. Se diversas são as reflexões da Teoria Crítica acerca das expressões da arte e da cultura, cabe aqui pensar na prática educativa em Artes Visuais a partir de suas bases teóricas, a fim de mostrar a atualidade e a relevância de seus pressupostos. Não se pode descartar essa preocupação, visto que toda prática educativa é produzida teleologicamente, buscando responder a pergunta fundamental "o que é o homem?".

A discussão sobre o currículo de Artes Visuais é o meio que torna próprio arquitetar um projeto de formação enquanto um projeto de humanização e de esclarecimento. Ao reconhecer que a didática é um campo polissêmico do conhecimento pedagógico, entende-se que os problemas educacionais inerentes à cada disciplina ou área do saber (matemática, ciências, línguas, filosofia, arte) devem ser tratados de modo estrito, ou seja,

segundo suas racionalidades internas. Assim, se entende que há uma metodologia e uma didática específica em cada área/disciplina, que seus especialistas têm a possibilidade de desenvolver, visto que dominam o conteúdo a ser ensinado.

Se o domínio do conteúdo é o primeiro princípio da didática, já que primeiro deve-se saber *o que*(?) ensinar, para depois *como*(?) em vista de um *para que*(?) – finalidade, são os especialistas que devem problematizar sua prática pedagógica segundo seus intentos. Com isso, evitam-se equívocos generalistas, imediatistas e praticistas que, funcional e operacionalmente, elencam conteúdos sem qualquer preocupação epistemológica e pedagógica da área de ensino.

Dado esse pressuposto que busca legitimar um discurso sobre a prática educativa em Artes Visuais, cabe nesse momento pensar que o projeto de formação baseado na Teoria Crítica requer a problematização de três questões incipientes: (I) a relação tripartide entre conteúdo X metodologia X fundamentação teórico-prática; (II) a noção de poética enquanto representação polissêmica da autoconsciência e das experiências no mundo da vida, que permite expressar uma linguagem que precisa ser autônoma, livre e crítica; e (III) a formação de sujeitos socialmente emancipados que, por meio das Artes Visuais e de seu ensino, sejam capazes de proferir juízos éticos, estéticos e políticos.

A revisão crítica de um projeto de formação em Artes Visuais é um dos meios para que a modernidade retome seu curso enquanto projeto de sociedade esclarecida e humana. E se os desafios dessa revisão defronta-se a sua objetivação, a ideia, entretanto, permanece autêntica, já que se trata da perfeição possível segundo os limites da razão. (I) A relação tripartide entre conteúdos X metodologia X fundamentação teórico-prática precisa ser pensada de modo distinto e unívoco, a fim de se evitar confusões e anfibologias pedagógicas[10].

(a) *Dos Conteúdos*: quais são os conteúdos básicos indispensáveis à prática educativa em Artes Visuais reconhecidos pelas políticas públicas da educação? À sala: história da arte, estética da arte, escultura, pintura, desenho, gravura, linguagem visual, materiais expressivos, poéticas visuais, arte tecnologia, entre outros conteúdos importantes das Artes Visuais, expressos por suas diferentes vertentes, entende-se que não se pode afirmar que há uma verdade última reconhecida epistemologicamente, ou seja, não é dogmaticamente, mas de modo aberto e prospectivo que tais conhecimentos precisam ser problematizados pedagogicamente. Assim, contra toda forma de preconceito artístico e científico, todo conteúdo pode ser trabalhado em sala de aula; dos tradicionais, dos modernos até os pós- modernos – a questão está no modo e no fundamento que embora o trabalho pedagógico-formativo orientado teleologicamente.

Sobre o Método: No prefácio à obra "Fenomenologia do Espírito", Hegel se dedica ao problema do método enquanto expressão de um conhecimento que requer validade na exposição e defesa de proposições e argumentos. "Mas seu conceito [de método] já se encontra no que foi dito, e sua apresentação autêntica pertence à Lógica, ou melhor, é a própria Lógica. Pois o método não é outra coisa que a estrutura do todo, apresentado em sua pura essencialidade[11]". O método é entendido como manifestação ordenada de uma estrutura de pensamento que busca o seu reconhecimento por meio da verdade de suas proposições. "A verdade é seu próprio movimento dentro de si mesma"[12].

Sem se deixar cair sob um dogmatismo ou relativismo metodológico, entendemos o método como a expressão da racionalidade interna do objeto de investigação. É importante considerar que para além de sua instrumentalidade, o método não pode se encontrar desconexo dos princípios e dos fins da prática educativa.

Em Artes Visuais, independente do conteúdo, ressaltamos a importância de "*seguir um caminho*"[13] crítico nas bases do pensamento inspirado pela Escola de Frankfurt. Os caminhos da Teoria Crítica permitem olhar as Artes Visuais segundo a possibilidade de emancipação e esclarecimento dos sujeitos de modo crítico, histórico e dialético. Para isso, a rigorosidade acadêmica e a busca pela validação e justificação do conhecimento de modo universal indicam a postura pedagógica que o professor deve assumir enquanto agente crítico de esclarecimento. Sob esse viés epistemológico e pedagógico, o método configura-se como expressão de racionalidade interna, e oferece sentido ao pensar-agir da comunidade educativa.

10. A **anfibologia** (do grego *amphibolia*) vem a ser, na lógica e na lingüística moderna, o mesmo que **ambigüidade** (do latim *ambiguitas, atis*), isto é, a duplicidade de sentido em uma construção sintática. Um enunciado é ambíguo e, portanto, anfibológico quando permite mais de uma interpretação.

11. HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do Espírito** [*Phänomenologie des Geistes*]. 3.ed. Trad.: Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 53.

12. Idem, p. 54.

13. Para fazer referência à etimologia do termo grego *método μετα οδοσ*, "caminho a seguir".

Todos os conteúdos e obras de arte podem ser pensados, problematizados, reconhecidos, criticados e revistos desde que passem por uma criteriosa discussão nos diferentes espaços pedagógicos, a fim de guardar a racionalidade em torno de seus atos expressivos (Habermas)

A racionalidade (lógica) artística também se expressa nas práticas educativas. Toda aula possui um valor estético, e nas aulas de Artes Visuais, a sensibilidade, o olhar e as expressões de juízos estéticos necessitam ainda mais ser aflorados enquanto objetivação desse nível/tipo de reflexividade.

Da Fundamentação Teórico-prática. "A exigência de que Auschwitz não se repita é primordial em educação. Ela precede tanto a qualquer outra, que acredito não deva nem precise justificá-la"[14]. Com essa frase, Adorno introduz a máxima que deve inspirar todo ato educativo emancipatório: a supressão do horror e da barbárie (selvageria), em vistas do potencial humanizador da educação (esclarecimento e maioridade). A recaída da humanidade frente ao que representou o genocídio nazista e a banalização da violência[15] não poderia (e não pode) jamais se repetir. A instrumentalização da razão e a manipulação das massas (alienação) ocasionaram tudo aquilo que deve ser combatido por uma educação política (social) preocupada com a autonomia e a autodeterminação dos indivíduos (Kant).

Para entender o ideal de educação pensado por Adorno, é necessário compreender a conexão entre seus textos, tomando como pressuposto "Educação após Auschwitz" e partindo para os demais textos reunidos na coletânea "Educação e Emancipação". Sobre este, centramos nossas reflexões com o intuito de pensar os fins da educação escolar que pode projetar criticamente na sociedade atual.

Segundo Adorno, em sua obra *Educação e Emancipação*, o planejamento educacional deve ter um caráter qualitativo. Assim, descreve: "[...] o planejamento educacional é também um planejamento de conteúdo. Na verdade, não existe um planejamento quantitativo sem aspectos de conteúdo."[16]. Nisso está a urgência em incluir na discussão do que é, também, a questão de *educar para quê*? Isso não significa excluir as considerações quantitativas de conteúdos, mas situá-las no contexto geral da necessidade, ou seja, aplicá-los de modo que alcancem um objetivo qualitativo do conhecimento da realidade. Ao se perguntar *educar para quê*? já se apresenta um indagar do por quê, educar *para quê*? Isso, ao que se entende, não é tão compreensível, torna-se inseguro fazer certas afirmações, pois, "requer reflexões complicadas."[17] Neste contexto a educação:

> [...] não pode ser uma educação voltada a determinados modelos ideais. [...] a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos. [...] a simples e acelerada mudança da situação social bastaria para exigir dos indivíduos qualidades que podem ser designadas como capacitação à flexibilidade, ao comportamento emancipado, crítico.[18]

Segundo Adorno, na *Educação e Emancipação*, é necessário ter cuidado com o conceito de homem emancipado para não convertê-lo em um ideal orientador. Também afirma ser importante que o princípio do esclarecimento da consciência seja aplicado na prática educacional. Nesse aspecto compreende-se:

> A ideia da emancipação, [...] é ela própria demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada com uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional. [...] a uma prática que pretende gerar emancipação. Penso, sobretudo, em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. [...] a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante. [...] seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levarmos em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. No referente ao segundo problema, deverá haver entre nós diferenças sutis em relação ao problema da adaptação. De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade.[19]

14. ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Trad.: Maria Helena Ruschel; Supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995, p.104.

15. Cf. ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. Trad.: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

16. ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação.** Trad.: Wolfgang Leo Maar. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010, p. 139.

17. Idem, p. 140.

18. Idem, p. 141.

19. Idem, p.143.

Sendo assim, a educação não é somente uma educação para um futuro indeterminado, mas para a vivência do presente concreto. Nesse sentido, uma educação para a maioridade não pode e nem deve evitar incluir-se no processo educacional e nas tarefas da organização atual do mundo e sua sociedade. Para Adorno, maioridade significa: "Em certo sentido, tanto esclarecimento quanto racionalidade."[20] Deve-se compreender o termo maioridade no sentido de esclarecimento como racionalidade, como avaliação da realidade com a qual o homem se depara constantemente para um momento de adaptação, que Kant nomeia de civilização. O que se compreende é que, diante dos interesses econômicos, deve-se propugnar por uma educação que ofereça aos homens contemplar a relação de contradição entre adaptação e resistência, perante uma educação de interesses. Percebe-se que, diante das dimensões sociais e psicológicas, Adorno permanece ligado ao conceito emancipador do esclarecimento de Kant a Marx; assim, a sociedade pode ser por ela mesma mudada. E essa mudança consiste na: Dialética do esclarecimento o fato de ela se conceber a si mesma reflexivamente. Uma humanidade esclarecida pela dialética só não precisa suportar a irracionalidade de relacionamentos como pode também se decidir a mudá-los.[21]

Ao falar sobre as mudanças que a própria sociedade pode se propor a realizar é necessário compreender a pressão social e econômica sobre os indivíduos, a qual, exige do homem o máximo de adaptação, ou seja, que os torne mais de maneira automática. É nesse olhar que, para Adorno, uma educação para a maioridade significa uma educação para a resistência. Assim sendo: "A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade, [...]."[22] fortalece a resistência ao que reforça a adaptação. Na obra Educação e Emancipação, em diálogo com Becker, Adorno afirma que:

> [...] correndo o risco de ser tachado de filósofo, o que, afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que sem mais e nem menos não pode ser pressuposta, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todas, mas realmente em todas as dimensões de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e resistência.[23]

Essas estruturas e formas de uma educação para maioridade não podem ser tarefas delegadas às crianças, mas tarefas dos adultos que devem realizá-las com responsabilidade, para desenvolver o conhecimento e o entendimento da criança. Compreender o processo dos mecanismos da menoridade em busca da disciplina, para a transformação das ações em formação da criança, para humanizá-la e, consequentemente, levá-la, à humanidade, é papel da pedagogia. Com a responsabilidade sobre as crianças a pedagogia deve estabelecer autorreflexão em relação as suas próprias determinações de conteúdos que visam a formação do educando. Segundo Adorno, a ideia de teoria e prática não se pode desvincular da educação. O campo do conhecimento, tanto teórico como prático, precisa se vincular à educação, pois é fundamento adequado para a relação entre sujeitos que estão em busca do saber na sala de aula.[24]

(II) A arte poética, enquanto ciência de produção, expressa a subjetividade enquanto representação da autoconsciência e das experiências de mundo. Essas representações da subjetividade têm contornos filosóficos, históricos, culturais, psicológicos, estéticos, sociais e políticos. A produção em arte se torna autoprodução e produção do mundo, e se faz linguagem que comunica diferentes intencionalidades.

Nesse sentido, toda experiência humana é uma possível poética, depende do olhar e da percepção de cada sujeito agente. As práticas educativas, mais especificamente em Artes Visuais, são experiências que podem ter uma conotação poética enquanto projeção de sensibilidades, expectativas e intenções, tanto por parte do professor, quanto dos alunos. A questão trata da consciência desse nível de reflexividade, algo que somente o esclarecimento crítico reconhece como vivência autêntica de si, do outro e do mundo.

---

20. EIDAM, Heinz. Educação e Maioridade em Kant e Adorno. In: DALBOSCO, Claúdio Almir; EIDAM, Heinz. **Moralidade e educação em Immanuel Kant.** Ijuí: UNIJUÍ, 2009, p.84.

21. Idem, p.85.

22. Idem

23. ADORNO, *op. cit.*, p. 182.

24. Idem, p.146.

> Uma boa poesia é o meio mais eficaz de vivificar a mente. – Isso não vale, porém, somente para o poeta, mas para todo detentor de uma bela arte: ele precisa ter nascido para ela e não pode chegar a ela por disciplina e imitação; da mesma maneira, o artista necessita ainda para o êxito de seu trabalho, de um amor propício que o assalta como num momento de inspiração (por isso também é chamado de *vates*), porque o que é feito segundo preceitos e regras resulta sem graça (servil), mas um produto da bela arte não requer apenas gosto, que pode estar fundado em imitação, mas também originalidade do pensamento, a qual, vivificante por si mesma, é chamada de *espírito*. – O *pintor da natureza*, com pincel ou pena (este último em prosa ou em verso), não é o belo espírito, porque só imita; apenas o *pintor de ideias* é mestre da bela arte.[25]

Em sala de aula, não se trata de reproduzir ou imitar os conhecimentos e saberes escolares, mas de suscitar o pensamento original e autêntico que é capaz de emancipar, libertar e tornar autônomos os sujeitos da prática educativa. Nisso, as Artes Visuais podem oferecer uma importante contribuição.

(III) O ensino das Artes Visuais tem a responsabilidade de formar sujeitos socialmente emancipados, livres e críticos. Para isso, é importante pensar na formação daqueles que exercem o discurso pedagógico em vistas daqueles fins.

A formação crítica do professor, além de ser cientificamente qualificada e tecnicamente competente, precisa ser participativa e democraticamente construída. Os valores que precisam sustentar a formação de professores em Artes Visuais passam pela consciência de que as Artes tem um papel importante, junto às demais iniciativas pedagógicas, de formar sujeitos com o intuito de produzir avanços à própria sociedade, tornando-a mais humana.

A visão crítica, voltada à prática educativa em Artes Visuais, insere os sujeitos numa dinâmica social que estabelece uma postura autônoma e livre frente às ingerências do mundo que valoriza a lógica produtivista da indústria cultural. Se, por um lado, as práticas educativas podem aliadas aos interesses do sistema com fins de manipulação ideológica, econômica e social, do lado oposto, eles podem promover uma consciência emancipatória na medida em que, pela práxis, é capaz de promover um discurso pedagógico que atenda aos interesses dos sujeitos presentes no mundo cotidiano, valorizando as relações socioculturais e suas representações poéticas autênticas.

A relação entre filosofia, educação e arte a partir do enfoque epistemológico da Teoria Crítica permite compreender a dinâmica e a atualidade do projeto de formação de uma razão esclarecida e emancipada.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação.** Trad.: Wolfgang Leo Maar. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

___, Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Trad.: Maria Helena Ruschel; Supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. Trad.: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CASSIRER, E. **A Filosofia do Iluminismo**. [Die Philosophie der Aufklärung]. 1994.

CRAMPE-CASNABET, M. **Kant**: uma Revolução Filosófica [Kant: une Révolution Philosophique]. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

DALBOSCO, Claúdio Almir; EIDAM, Heinz. **Moralidade e educação em Immanuel Kant.** Ijuí: UNIJUÍ, 2009.

EIDAM, Heinz. Educação e Maioridade em Kant e Adorno. In: DALBOSCO, Claúdio Almir; EIDAM, Heinz. **Moralidade e educação em Immanuel Kant.** Ijuí: UNIJUÍ, 2009.

FLICKINGER, H.G. Pedagogia e Hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista. In: FAVERO,

A. et all. (orgs.). **Filosofia e Racionalidade**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2002. FREUD, Sigmund. **O mal estar na civilização**. São Paulo: Ed. Imago, 2006.

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do Espírito** [Phänomenologie des Geistes]. 3.ed. Trad.: Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 2005.

HORKHEIMER, M. O Conceito de Esclarecimento [Begriff der Aufklärung]. In: ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos [Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente]. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

25. KANT, Immanuel. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. Trad.: Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006, p.145.

KANT, Immanuel. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. [Anthropologie in pragmatischer Hinsicht]. Trad.: Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.

___, **Crítica da Razão Pura**. [Kritik der reinen Vernunft]. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

___, Resposta à Pergunta: O que é o Esclarecimento? [Beantwortung der Frage: Was Ist Aufklärung?]. In: **Textos Seletos**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

___, **Sobre a Pedagogia** [Uebe Päedagogie]. Trad.: Francisco Cock Fontanella. 3.ed. Piracicaba: Ed. Unimep, 2002.

KIEKEGAARD, Soren. **O desespero humano.** Trad. Monteiro, Adolfo Casais. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

___, **O Conceito de ironia.** Trad. Alonso Luiz Montenegro Valls. 3 ed.. Petrópolis: Vozes, 2010. WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. 3.ed. V.1. Brasília: Ed. UNB, 1994.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt**. Rio de Janeiro: Ed. Difel, 2002.

BILDUNG: FORMAÇÃO MORAL E ESTÉTICA NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

Carlos Willians Jaques Morais

Na sociedade globalizada convivem, lado a lado, grupos de pessoas de culturas diferentes, com distintos valores e convicções. A escola é um espaço onde tais diferenças se tornam particularmente aparentes. As expectativas das famílias não coincidem com relação à educação moral que desejam para seus filhos. Entretanto, defende-se aqui a ideia de que há valores básicos presentes nas mais diferentes culturas e que se apresentam como base comum para a educação moral no interior das instituições de ensino. É necessário favorecer o debate das ideias, de modo que seja possível fundamentar valores como o respeito e a dignidade, que podem servir de base comum para a educação moral, mesmo na sociedade globalizada e multicultural.

Partindo da constatação de que a moral é um dos mais discutidos e polêmicos temas da sociedade contemporânea, tomamos como referência o pensamento de um dos maiores filósofos da atualidade, Otfried Höffe, que observa uma relação entre a visibilidade do debate moral e a gravidade das práticas imorais. Na tentativa de encontrar caminhos que conduzam à mudança dessa realidade, desenvolve o argumento de que os problemas morais não se restringem ao comportamento deste ou daquele grupo social, deste ou daquele indivíduo, mas que eles se encontram intrinsecamente relacionados às tradições, aos costumes, aos juízos estéticos e aos valores que constituem o *ethos* histórico cultural da sociedade.

Por isso, Höffe entende que a superação da barbárie moral não pode ser alcançada mediante intervenções e sanções tópicas, locais, superficiais, mas que é necessário um repensar amplo e corajoso dos arquétipos de nossa cultura no que se refere aos conceitos de cidadania, democracia, justiça social e espaço público. Com Höffe, defende-se que a educação moral, para além da tradicional disciplinarização, deve centrar-se na formação do sujeito moral, tendo como escopo a virtude e o dever da justiça cosmopolita.

Para tratar dos problemas e das possibilidades de uma formação humana de senso cosmopolita, é importante destacar toda a trajetória histórica que sociedades democráticas têm percorrido no sentido de globalmente ajustarem interesses comuns no âmbito do trabalho e da economia. Sem dúvida, a gestão democrática de tais interesses não é tão tranqüila quanto se desejaria, pois nem sempre os interesses são comuns ou são interesses públicos. Por isso, na sociedade global não há senso de cosmopolitismo, mas a mercantilização dos produtos locais num contexto financeiro maior, com vistas ao fortalecimento da economia local. Nesses termos, percebe-se que levam vantagem os países que apresentam as condições econômicas e culturais necessárias para tornar seus produtos competitivos no mercado global; e o bônus dessas relações transnacionais não se voltam aos países para o fortalecimento de uma economia global, mas apenas ao enriquecimento próprio e a melhoria do índice do PIB (Produto Interno Bruto) dos Estados tomados particularmente. Infelizmente, nesse contexto, a educação e os bens culturais servem apenas aos interesses desse tipo de política econômica, segundo a lógica do consumo e da exploração.

Frente à possibilidade dos benefícios privados do lucro, vivemos num contexto econômico que só nos permite concordar com a tese hobbesiana do *homo homini lupus*, ou seja, o homem é o lobo do outro homem, e deseja apenas conquistar o consumidor como a presa que lhe garante o sustento, e, para isso, se não sofre coação de lei de mercado, não revela, por si mesmo, qualquer princípio de moralidade que o faça pensar em relações humanas pautadas na igualdade e na justiça, e não no egoísmo e na contravenção.

De outro modo, apesar das ingerências da lógica competitiva nas relações humanas, as tecnologias de informação e comunicação deram acesso a relações e produções culturais e artísticas transnacionais, isto é, tornou-se possível o contato às vezes até amistoso com outras culturas e cosmovisões, resultando em compreensão sobre elas. E aqui se encontra a via que permite superar os efeitos colaterais da gestão econômica da globalização: o choque das culturas pode ser superado por um projeto global de formação humana que reserva atenção à moral e à produção artística autêntica. Assim, trata-se de abordar a questão buscando compreender valores básicos presentes nas mais diferentes culturas (1) e delinear um projeto de formação cosmopolita (2). Nesses termos, pensa-se na criação de uma ordem mundial, que, baseado em uma instituição forte do Direito Interna-

cional, torna possível a respeitosa convivência entre os povos, não obstante o respeito às suas tradições culturais locais, desde que as mesmas não ameacem e não violem os direitos humanos.

1. Cultura e Educação no contexto cosmopolita

Todo discurso que defende um olhar de totalidade sobre determinadas formas de convivência humana logo tem como posição contrária a expressão de modos particulares de organização da vida. Todo indivíduo participa de um modo de organização social e cultural que determina seu pensamento e seu agir a partir de valores que são cultivados historicamente. Trata-se da condição humana, em que o sentido da existência se dá no compartilhar de experiências concretas num espaço vital.

As expressões culturais são tipicamente humanas enquanto expressões de um sentido da existência humana que é representado pela razão. O problema se encontra nas significações práticas das expressões culturais, uma vez que são as reivindicações subjetivas (juízos estéticos) que levam os homens em seu meio social a darem sentido às suas formas de vida por meio de elementos que, para além das crenças e das artificialidades, precisam ser vistos com certo ceticismo.

Frente ao fato de que as culturas são expressões de um sentimento de pertença dos indivíduos a suas respectivas comunidades, não se pode negar que há elementos comuns a todo tipo de expressão cultural que permitem, para além de um comunitarismo fechado, legitimar ações culturais comuns frente às suas expressões da racionalidade identitária de cada grupo, comunidade ou nação.[1]

O problema encontra-se nas expressões culturais que representam uma ameaça à integridade e à dignidade da vida humana, ou seja, práticas humanas que não podem ser consideradas justificadas racionalmente porque causam o constrangimento e não podem ser reconhecidas como um valor de costume e tradição dos povos. Exemplo disso é quando em algumas tribos africanas é cometida a mutilação genital feminina em meninas adolescentes quando chegam ao tempo da menarca, ou o apedrejamento de mulheres que cometem adultério em algumas comunidades do Oriente Médio. Tais expressões requerem uma resistência frente ao que é moral e legítimo, com o apoio das autoridades políticas e jurídicas e da sociedade organizada por associações mundiais, como a *Amnesty International*[2].

A legitimação da cultura encontra-se, portanto, no âmbito do reconhecimento dos direitos humanos, que, inclusive, se sustentam em valores cultivados na história da humanidade por diferentes expressões culturais e que apesar de tantas diferenças, têm elementos comuns para se projetarem numa linha de diálogo, não obstante a preservação de certas especificidades.

Höffe cita expressões culturais do antigo Oriente como a China, a Índia, o Egito e o antigo Israel que, por meio de seus livros, têm indicado a existência de leis que visam regular a vida humana e historicamente produzir cultura nessas sociedades antigas. Assim temos o *Codex Hammurabi*, a *Mahabharata*, o Antigo Testamento, os ensinamentos de Confúcio, e mesmo os antigos valores da Grécia: o direito, a justiça e a providência pelo bem-estar humano (HÖFFE, 2002). O que há de comum nessas diferentes tradições e expressões culturais do Oriente e do Ocidente? Todas possuem uma premissa antropológica que entende o homem como sujeito que busca viver segundo o direito, a paz e a justiça.

Eis o ponto comum que requer pensar as manifestações culturais no âmbito de sua legitimação. O direito, a paz e a justiça não são valores restritos ao âmbito da cultura, mas são valores universais que toda pessoa busca para viver em sociedade.

> Utilizando-se da forma jurídica e estatal, as sociedades unitárias costumam suprir suas necessidades coletivas de ação. Assim, organizam-se como um sujeito coletivo que, simultaneamente, se revela um sujeito responsável. No tocante à democracia qualificada, alcançam uma certa perfeição. Como o sujeito coletivo se legitima a partir dos sujeitos de direito determinantes, ou seja, dos indivíduos naturais, ocorre

1. "On peut adopter une argumentation stratègique en faveur d'une légitimation interculturelle. Pour convaincre les cultures qui demeurent étrangéres à cette instituition des droits, Il faut chercher une justification indifférente aux différences culturelles". [Podemos adotar um argumento estratégico em favor da legitimação intercultural. Para convencer as culturas que permanecem alheias a certas instituições de direitos, deve-se buscar uma justificação indiferente às diferenças culturais.] (Tradução nossa). HÖFFE, Otfried. Les Principes Universels du Droit et la Relativité Culturelle. In: HÖFFE, Otfried (Dir.).**La Politique et les Droits**: Cahiers de Philosophie Politique et Juridique. Caen: Centre de Publications de l'Université de Caen, 1992, p. 137

2. Organização não-governamental que trabalha em prol dos Direitos Humanos em 150 países, com mais de 3 milhões de ativistas.

> uma auto-organização em sentido enfático. E por vincular-se a princípios de justiça, o sujeito coletivo não só possui a capacidade de ser responsável, como também realmente assume a responsabilidade. (HÖFFE, 2005, p.1)

Assim, frente ao fenômeno da globalização, as culturas particulares precisam lançar mão de recursos que permitem sua justificação e legitimação no contexto mundial. São os valores da igualdade, da mutualidade e da reciprocidade que resguardam a possibilidade de suas manifestações, mesmo no contexto global, quando se respeita, entre outros, o princípio de justiça, que afirma: "As pretensões dos direitos de liberdade dependem dos recursos e de fatores culturais, possuindo, ainda, caráter comparativo." (HÖFFE, 2005, p.97). Trata-se do respeito às diferenças entre as especificidades culturais, mas também de notar que a cultura precisa aspirar aos interesses de nível superior, ou seja, utilizar um critério transcendental para não somente permitir aos sujeitos a vivência do bem ou do produto da cultura, mas para que os sujeitos entendam (*logos*) a cultura em seu contexto histórico e social.

> É a *conditio* humana que, aqui, estabelece as bases. Ao contrário do ceticismo atualmente reinante em relação à antropologia filosófica, existem, no caso da globalização, dois fatores independentes da História e Cultura. A primeira condição natural a ser aplicada consiste na terra coletiva e territorialmente delimitada, juntamente com as riquezas de seu solo e de seus frutos. Por sua vez, o pré-requisito psíquico, o dom da fala e da razão, habilita o ser humano a se orientar por todas as partes e conseguir compartilhar, através da comunicação, o mesmo mundo de pessoas situadas nos lugares mais longínquos. Já o pré-socrático Demócrito sabia que, graças à razão, em princípio, o ser humano se sente em casa em todos os lugares: "Ao homem sábio se abre toda a Terra; o Universo é a pátria da nobre alma". (HÖFFE, 2005, p.15)

Na falta de um critério racional para se compreender as manifestações culturais em sentido restrito, corre-se o risco de universalizar as representações estéticas e a cultura particular de um país ou de uma coletividade em função de interesses dominantes de ordem política ou econômica. Daí nascem os fundamentalismos de toda ordem: cultural, política, religiosa ou econômica, que, na falta de um esclarecimento crítico, não são capazes de pensar a condição humana senão nos limites de sua própria consciência egocêntrica e solipsista.

No entanto, com o fortalecimento das instituições, no sentido de integrar coletividades políticas e culturais em torno de uma vontade jurídica internacional em que é possível, por relações internacionais, suprimir os fundamentalismos mediante argumentos jurídicos qualificados, torna-se possível conceber um Estado Mundial baseado no Direito Cosmopolita.

> Posto que as pessoas, dentro de seus próprios limites, seguem regras coletivas, tais como, costumes e direitos, vê-se então despontar uma vontade de que se estabeleçam relações transnacionais sob uma forma jurídica. Atribui-se a uma vontade jurídica desse tipo, internacional ou transnacional, atravessando, pois, os limites impostos por fronteiras, o surgimento dos primeiros impulsos e dos trabalhos pioneiros na área de um Direito supranacional. Desde o início, houve duas áreas de atuação nesse campo jurídico: um Direito Internacional Público, ou Direito das Gentes, que cuida das relações inter-estatais, e um Direito Internacional Privado, mais tarde, Direito Cosmopolítico, que regula as relações inter-sociais, ou seja, o comércio, o casamento entre cidadãos de países diferentes e o intercâmbio científico e cultural. (HÖFFE, 2005, p.15).

Desse modo, a diferença pode ser vista e entendida como mais uma (entre outras) expressão de humanidade, já que se permite regular pelo que é mais extenso e universal, a saber, numa ordem jurídica que é a objetivação de princípios racionais de moral.

Por isso, o pluralismo não é um empecilho ao projeto de uma ordem político-jurídica mundial, mas, antes, pelo direito e pela liberdade de expressão, é condição para poder sobreviver frente ao fenômeno da globalização, caso se oriente e se legitime nos termos de um princípio orientador de justiça política, ou seja, no reconhecimento da igualdade e da reciprocidade por meio do valor universal (racional) da tolerância.

Höffe considera a tolerância um valor fundamental para viabilizar a convivência entre múltiplas e variadas formas de expressões culturais. Nesses termos, entende-se que a tolerância é um instrumento de justiça, a

fim de tornar possível a organização da vida social e política entre diferentes povos. A tolerância passa a ser compreendida como princípio universal da justiça política.

> Reconhecendo o direito de todos os concidadãos de desenvolver convicções próprias, consciente do perigo de sucumbir a erros ou preconceitos nas próprias convicções, e consciente de que, apesar de convicções iniciais concorrentes, é necessário chegar por fim a uma decisão vinculante para todos, ela tanto é capaz quanto também está disposta a submeter à discussão as convicções próprias e, se for o caso, a abrir mão delas. Naturalmente não importam todas as convicções, mas apenas as relevantes para a criação e manutenção de um ordenamento jurídico comum. (HÖFFE, 2003, p.112)

Tal modo de pensar não só entende a tolerância como um valor, mas lança mão do importante valor que é a democracia. Contra os ordenamentos de um Estado autoritário, o Estado Democrático de Direito expressa a mais apurada condição racional da política e do direito, se constituindo como imperativo para a efetivação de uma ordem mundial justa e igualitária.

Para a efetivação do Estado Mundial, nos termos de Otfried Höffe, faz-se necessário pensar num conceito amplo de formação humana. Em Kant, a tolerância, a liberdade e o uso da própria razão são valores que não podem dispensar o Esclarecimento (*Aufklärung*). A questão kantiana é ainda atual e se torna imperativa em nossos dias, visto que em nossa sociedade podemos "somente por algum tempo adiar o esclarecimento, mas não podemos renunciar aos sagrados direitos da humanidade." (KANT, 1985, p.110).

2. A formação cosmopolita de sujeitos

Pelas reflexões até então produzidas, chegamos ao ponto que pode tornar o projeto político-jurídico de Höffe uma realidade ou apenas especulação da razão prática. Retomando o trajeto percorrido, percebemos que em Aristóteles e em Kant a natureza humana se realiza quando se projeta em direção a uma concepção antropológica e cosmológica que não nega a si mesmo, mas antes só contribui para o progresso de toda espécie (Eugenia). A natureza de *pólis* do homem e a regulação da vida prática pelo dever introduzem na vida humana o ideal de lei que por ser racional é válida universalmente, e, portanto, deve ser o ponto de partida para qualquer projeto político de sociedade. É o que temos no projeto político de Otfried Höffe, cuja visão se torna plausível dado o contexto da globalização e de democracia vivido no mundo de hoje. Trata-se de uma proposta de humanização (racionalização) das relações transnacionais pautadas pela lei (Aristóteles e Kant) enquanto expressão de justiça e de igualdade entre os povos (universalidade). Nesses termos, também Habermas oferece considerações importantes ao tratar das relações transnacionais, do multiculturalismo e da coexistência de diversos grupos culturais, étnicos ou religiosos sob a igualdade de direitos reconhecidos mutuamente (tolerância ou justificação normativa) e validados intersubjetivamente (agir comunicativo).

Entretanto, essa teoria de sociedade global jamais poderá se efetivar caso não se pense na formação cultural e na educação que os sujeitos necessitam adquirir para o progresso de toda a humanidade. Somente uma escola que se oriente por princípios teóricos e práticos sustentados pela razão, inclusive tolerante, estética e comunicativa, e que tenha como principal objetivo formar pessoas para viverem os direitos de uma cidadania mundial é que pode fazer germinar todas as disposições naturais para viver segundo a proposta de uma República Mundial (*Weltrepublik*).

É na perspectiva de uma formação cosmopolita que se torna possível a efetivação de uma ordem política mundial, tal como Kant afirma:

> Deve-se orientar o jovem à humanidade no trato com os outros, aos sentimentos cosmopolitas. Em nossa alma há qualquer coisa que chamamos de interesse: 1. por nós próprios; 2. por aqueles que conosco cresceram; e, por fim, 3. pelo bem universal. É preciso fazer os jovens conhecerem esse interesse para que eles possam por ele se animar. Eles devem alegrar-se pelo bem geral mesmo que não seja vantajoso para a pátria, ou para si mesmos. (KANT, 2002, p.106)

Para tratar de uma educação cosmopolita enquanto instrumento de efetivação da justiça política nos termos de uma República Mundial, convém refletir sobre o conceito de formação (*Bildung*) de modo que possamos ampliar o mesmo frente às necessidades democráticas do mundo de hoje.

2.1. Bildung und Weltrepublik: ampliando o conceito de formação

A palavra "formação", que traduz o conceito clássico de *Bildung*, necessita ser compreendida não somente como sinônimo de orientação neo-humanista e romântica do final do século XVIII (entendida, segundo Reichenbach como "um refinamento do intelecto, da sensibilidade e do julgamento"[3]), mas, antes, precisa ser entendida como sinônimo de antropologia política e uma importante estratégia para a configuração de um projeto de sociedade. Não deve ser entendida apenas numa dimensão ético-estética, mas, antes, na sua dimensão cosmopolítica, isto é, político-jurídica.

Pelo conceito de *Bildung* (formação) tem-se a interface entre a cultura e a educação. No contexto do Iluminismo, visa-se a formação de uma razão que é capaz de explicar o sentido da existência, não pela determinação de natureza ou pelo fundamento teológico, mas, pela autoconsciência que é capaz de determinar a si mesma, tornando o homem um sujeito autônomo, livre e emancipado. Pela *Bildung* o homem busca a si mesmo, participando do ideal da humanidade e se projeta ao progresso enquanto uma finalidade.

Pode-se considerar que as discussões teóricas de Herder, Humboldt, Schiller, Hölderlin, Novalis, Goethe, Kant, Hegel, entre outros, produziram o espírito da *Bildung* enquanto determinação do homem por meio de sua própria capacidade de fazer uso da razão. Assim, o homem é capaz de se elevar ao universal e interiorizar a ideia de humanidade. Nesses termos, a formação, enquanto um trabalho artístico de criação de si,[4] dialeticamente se vincula a uma experiência e à projeção no mundo, revelando-se, assim, cosmopolita. Não obstante a crítica histórica e o ceticismo sobre essa expressão de racionalidade, Kant entende a *Bildung* como o espírito de um projeto que possibilita humanização ou civilização mediante uma educação compreendida no seu todo, isto é, enquanto "cuidado, disciplinarização e instrução com a formação." (KANT, 2002, p.11). O homem, que tem necessidade de cuidados e de formação, humaniza-se por meio da educação e, assim, avança "passos em direção à perfeição da natureza humana." (KANT, 2002, p.16)

Assim se vê que Kant tem uma ideia de educação que se ajusta às pretensões cosmopolitas. A análise sobre algumas passagens da obra "Sobre a Pedagogia" bem mostra essas pretensões:

> Há muitos germes na humanidade e toca a nós desenvolver em proporção adequada as disposições naturais e desenvolver a humanidade a partir dos seus germes e fazer com que o homem atinja a sua destinação. (KANT, 2002, p.18)
>
> Essa finalidade [da educação], pois, não pode ser atingida pelo homem singular, mas unicamente pela espécie humana. (KANT, 2002, p.19)
>
> Os pais cuidam da casa, os príncipes, do Estado. Uns e outros deixam de se propor como fim último o bem geral e a perfeição a que está destinada a humanidade e para a qual esta tem as disposições. O estabelecimento de um projeto educativo deve ser executado de modo cosmopolita. Mas o bem geral é uma Ideia que pode tornar-se prejudicial ao nosso bem particular? Nunca! Já que, ainda que pareça que lhe devamos sacrificar alguma coisa, na verdade trabalhamos melhor para o nosso estado presente. E, então, quantas conseqüências nobres se seguem! Uma boa educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo. (KANT, 2002, p.23)

Segundo os princípios do Esclarecimento (*Aufklärung*), de acordo com os quais o homem deve fazer uso de seu próprio entendimento mediante a formação de sua razão para a autonomia e a liberdade, tem-se pela *Bildung* a possibilidade de se tratar dos princípios e dos conteúdos que essa razão deve adquirir para se projetar no mundo segundo interesses públicos e universais que concorrem para sua realização humana.

Para Höffe, a formação técnico-científica é fundamental para que estrategicamente seu projeto político se torne efetivo. Tal condição se revela como uma *Bildung*, cujas pretensões cosmopolitas são atuais em termos de justiça política. O grande problema é que, dada a abrangência e as complexas condições de vida dos cidadãos, é necessário um discurso formativo que oriente valores, proponha saberes e exija compromissos com o bem comum.

---

3. REICHENBACH, Roland. On irritation and transformation: a-teleological *Bildung* and its significance for the democratic form of living. **Journal of Philosophy of Education**. Oxford/UK; Malden/USA, v.36, n.3, 2002, p.409.

4. Ver texto: HERMANN, Nadja. À prova de vestígios da formação. In: CENCI, Ângelo; DALBOSCO, Claudio; MÜHL, Eldon (Orgs). Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: EDUPF, 2009, p. 149-160.

> Nesta situação, exige-se uma competência técnica e metódica que em muitos casos só pode ser oferecida pela ciência. Os processos públicos de decisão podem e devem por isso se valer do apoio científico. Uma deliberação científica que se situa no contexto de estratégias de justiça deve preencher então certas condições, na infra-estrutura [racionalidade científica], na estrutura interna [consenso experimental] e na estrutura externa [cooperação de parceiros]. (HÖFFE, 2006, p.435)

A formação cosmopolita vê o homem segundo o que lhe é específico: suas carências e possibilidades. No espírito do Esclarecimento (*Aufklärung*) e da formação (*Bildung*), o homem se defronta com seus limites e se torna processualmente maior, já que possui as qualidades necessárias para sempre aprender. A questão é a intencionalidade que se encontra no bojo da formação, que nem sempre se configura segundo pretensões de universalidade. Pensar a educação nesses termos é tratá-la como uma antropologia política em que o homem responda a pergunta capital "o que é o homem?" na medida em que prospectivamente ele se educa e se projeta no mundo.

> Além disso, em grande parte, as competências devem ser aprendidas, não por imitação, mas apenas por processos de educação controlados. Por isso, o ser humano tem ao lado das necessidades (de primeiro grau) conhecidas só no reino animal, como fome, sede, sono e proteção, por isso, chamadas "animais", uma carência especificamente humana de educação. Sem ela, o homem não aprende a fixar metas próprias e a recorrer aos meios que lhe são adequados. Sem ela, ele não se torna capaz de compreender situações e a reagir diante delas com sentido. Em síntese: sem educação (que está inserida na cultura e na tradição) o ser humano não se desenvolve num ser que age conscientemente e com vontade. (HÖFFE, 2006, p.311)

Portanto, processos de legitimação democrática do Direito e do Estado requerem a formação (*Bildung*) de sujeitos de direitos que competentemente sejam capazes de emitir sua opinião, participar de discursos (HABERMAS, 1989, p.189) e, de modo conveniente, fixar tarefas de positivação de uma ordem político-jurídica global.

As competências passam pela formação da consciência crítica, omnilateral, discursiva, histórica, estética, social e ecológica. Tais dimensões críticas da razão teórica e prática requerem um amplo questionamento sobre as atuais práticas de formação. Pois, não obstante as críticas e as suspeitas em relação ao projeto da racionalidade moderna, como as manifestadas pelas representações da Escola de Frankfurt ou pelos chamados "pós-modernos", na linha empregada por Flickinger (2010), a revisão crítico-hermenêutica da racionalidade iluminista possibilita realocar a razão para o âmbito prospectivo de uma emancipação global regulada pelo direito e pela justiça em busca da paz.

O senso comunitário mundial, somente no sentido de amizade e amor à humanidade faz com que pessoas se coloquem à disposição para ajudar social ou culturalmente aqueles que também podem, no futuro, contribuir com a sociedade mundial. Social ou culturalmente, Höffe cita atividades comunitárias que podem ser consideradas virtudes cosmopolíticas: Cruz Vermelha, Médicos sem Fronteiras; Anistia Internacional; instituições de fomento à pesquisa, à língua, à literatura, à música, à arte; intercâmbios internacionais de estudantes (escolas e universidades); parcerias entre cidades, estados e países; entre outras.

Assim se vê que uma sociedade mundial esclarecida no âmbito intelectual, cultural e moral só pode ser causa de todo o bem neste mundo. As virtudes cosmopolitas necessitam ser formadas e esclarecidas como algo plenamente natural para ser apreendido e vivido. As famílias, as escolas e os Estados nacionais conjuntamente, como uma obrigação civil, necessitam de um projeto pedagógico cosmopolita que vise à orientação dos jovens para a vivência de valores universais e para a compreensão de seu fim de acordo com sua humanidade. É por isso que somos sujeitos estéticos e morais.

Referências

FLICKINGER, Hans-Georg. (2010). **A caminho de uma Pedagogia Hermenêutica**. Campinas: Autores Associados.

HABERMAS, Jürgen. (1989). **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 236p. [Moralbewusstsein und Kommunikatives Handeln. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1983].

HERMANN, Nadja. (2009). À prova de vestígios da formação. In: CENCI, Ângelo; DALBOSCO, Claudio; MÜHL, Eldon (Orgs). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: EDUPF, p. 149-160.

HÖFFE, Otfried. (1992). Les Principes Universels du Droit et la Relativité Culturelle. In: HÖFFE, Otfried (Dir.).**La Politique et les Droits**: Cahiers de Philosophie Politique et Juridique. Caen: Centre de Publications de l□ Université de Caen, p. 135-149.

___, (2002). Visão República Mundial: Democracia na era da globalização. **Veritas**. Porto Alegre. Vol. 47, n. 4, dez., p. 553-566.

___, (2003). **O que** é **Justiça?** Trad.: Peter Nauman. Porto Alegre: Edipucrs.

___, (2004). Valores em Instituições Democráticas de Ensino. Trad.: Ioli Gewert Wirth. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 87, mai/ago, p. 463-479.

___, (2005). **A Democracia no mundo de hoje**. Trad.: Tito Lívio Cruz Romão. São Paulo: Martins Fontes. [Demokratie im Zeitalter Globalizierung. München: Beck, 1999].

___, (2006). **Justiça Política**: fundamentação de uma filosofia crítica do direito e do estado. Trad.: Ernildo Stein. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes. [Politische Gerechtigkeit: Grundlegung einer Kritischen Philosophie von Recht und Staat. Frankfurt am Main: Sehrkamp, 1987].

KANT, Immanuel. (1980). **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. In: Os Pensadores (Vol. II). São Paulo: Abril Cultural.

___, (1985). Resposta à Pergunta: o que é o Esclarecimento? [Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?]. In: **Textos Seletos**. Trad. Raimundo Vier. 2. ed. Petrópolis: Vozes, p. 100-117.

___, (2002). **Sobre a Pedagogia**. [Über Pädagogik]. Trad. Francisco Cock Fontanella. 3. ed. Piracicaba: Ed. da UNIMEP, 107p.

___, (2004). **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. [Idee zu einer Allgemeinen Geschichte in Weltbürgerlicher Absicht]. Trad.: Rodrigo Naves; Ricardo Ribeiro Terra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes.

REICHENBACH, Roland. (2002). On irritation and transformation: a-teleological *Bildung* and its significance for the democratic form of living. **Journal of Philosophy of Education**. Oxford/UK; Malden/USA, v.36, n.3, p.409-419.

PARTE IV

Poéticas e práticas artísticas na escola: hibridização, mestiçagem e pluralidade.

Sou mestiço desde a carne até a arte, poéticas na arte e na vida



MEMÓRIA QUEBRADIÇA DE SITUAÇÕES DE ENSINO OU DE APRENDIZAGEM?

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

A propósito de mestiçagem, informo de imediato, que sou meio tapuyo ou monxoró, por parte de meu pai, e meio branco, por minha mãe, um mameluco assim, com essa cara vermelha dada às tapas que a multiplicidade impõe. E nesta viagem que se segue, a memória é solicitada para identificar momentos de mestiçagem outras – como as misturas entre papéis de docente ou de discente, em algumas experiências que vivi. Mas, Mnemosine, mãe da história, pode ser avarenta para seus filhos e lhes negar socorro pleno quando se percorrem os interstícios do passado. O que se consegue lograr no escrutínio do passado pode estar estilhaçado, densamente descontínuo, talvez impróprio para uma história com princípio, meio e fim. Daí, talvez tenhamos somente estórias, como diria Cascudo, que só podem ser História sob os auspícios de novas musas, nascidas no aqui e agora, ainda em crescimento e nem sempre suficientes para auxiliar o perscrutador na definição de seus caminhos. Tais musas são, porém, uma geração de filhas da memória e esta, não obstante ser esquiva e avara, ainda as amamenta e lhes dá as múltiplas faces que vão originar narrativas da mesma forma híbridas, plurais, mestiças ou, particularmente, quebradiças.

E assim começo.

O lugar era Mossoró, Rio Grande do Norte – RN, onde nasci. Eu deveria ter em torno de sete anos quando tentei alfabetizar Everton, meu primo em segundo grau, mais novo do que eu. O ano pode estar entre 1961 e 1963, quando eu era aluno de uma escola isolada que passei a frequentar já alfabetizado em casa por Adelaide, minha irmã e babá. Obviamente, eu não tinha consciência se meu empreendimento era adequado se considerasse a minha idade e a de Everton. Eu não conhecia Piaget. Sei que usava a "cartilha do ABC" e, certamente, eu tinha como modelo o de minha irmã, Adelaide. Eu tentava fazer que Everton memorizasse as letras, associando-as ao som que significavam. Sei que levei algumas tardes neste exercício, pois eu teria que "tomar conta dele", talvez para permitir que sua mãe cumprisse alguma tarefa fora de casa; mas não sei se logrei algum sucesso como alfabetizador. Esta, assim tão mal alinhavada em seu relato, foi minha primeira experiência como professor, numa instância doméstica, não formal.

No mesmo período, fui levado a dar aulas de catecismo na Catedral de Santa Luzia, padroeira da cidade. Tratava-se já de uma instituição que é precipuamente educacional, embora não se enquadre no sistema formal da educação. Mesmo tendo feito a Primeira Comunhão, eu continuei a frequentar as aulas de catecismo, todas as terças-feiras, no final da tarde. Acompanhavam-me Davi Maciel, Yatanilson Falcão e, ocasionalmente, José Maria Caldas. Este último, hoje médico pediatra, veio a ser meu professor no cursinho pré-vestibular que frequentei irregularmente, em 1973. Os demais são hoje profissionais cujas atribuições estão muito distanciadas do universo pedagógico. Uma das catequistas, talvez Francisca de Assis, nos incumbiu de acompanhar as crianças mais novas que chegavam. Sentávamos nos degraus que levavam ao altar mor e tentávamos ensinar a persignação ou recitávamos o Santo Anjo, a Ave Maria e o Pai Nosso.

Além de explorar esses conteúdos de iniciação às práticas católicas, havia um exercício de que eu gostava muito de fazer com os pequenos. Havia, em um gavetão da sacristia, uma coleção de gravuras em papel colado sobre tecido que mostrava cenas bíblicas ou outras que constavam de imagens contemporâneas, com crianças praticando boas ações ou estudando sob a assistência de anjos, por exemplo. Mnemosine não me ajuda a precisar como chegamos às gravuras que eram uma novidade, inclusive para mim e para meus colegas, pois não haviam sido usadas enquanto éramos catequisados. Digo novidade naquela específica circunstância, porque eu já fora levado a fazer descrições de imagens por Dona Sencinha, minha professora na escola isolada. Ela pendurava as gravuras no grande quadro negro de cavalete para que, observando-as, trabalhássemos nossa atenção e nossa capacidade de escrita. Entre as imagens da escola, além daquelas de conteúdos similares aos encontrados na igreja, havia as que eram apenas paisagens ou tratavam de cenas da história do Brasil. É possível que tais gravuras, da escola e da igreja, tivessem origem editorial semelhante e pudessem ser encontradas em outros espaços de ensino, espalhadas em Mossoró, talvez por um caixeiro viajante, figura que remanescia no comércio da época.

Recentemente, visitei a Catedral de Santa Luzia e procurei pelas gravuras, mas não as localizei. Uma senhora que me atendeu afirmou que nunca havia visto qualquer coisa desse tipo por lá. Ah! As novas musas dos arquivos!

Nestas ações fica clara a configuração de um "ensino através de imagens" que eu experimentei ora como aluno, ora como um incipiente professor. Desde aquele momento também se configurava uma vivência mestiça, uma hibridização de papéis de aprendiz e mestre em torno desta estratégia pedagógica tão cara ao pensamento sobre ensino de arte contemporâneo e tão bem defendida no Brasil por Ana Mae Barbosa (1991).

Evidentemente, nestes casos, os objetivos pretendidos com o uso de imagens não tinham a arte como fim; porém, como um meio, ela estava presente, possibilitando práticas de verbalização de informações visuais, inicialmente com a palavra escrita, na escola, e, posteriormente, com a palavra oralizada ou, posso dizer, performatizada, na experiência catequética. Não custa lembrar que a arte ou as imagens sempre estiveram presentes na história das religiões, da religião cristã católica em especial. A pregação dos conteúdos que embasam a sua fé sempre contou com o apoio de imagens no momento em que se dirigiu aos gentios não letrados e, como nesta experiência, analogamente, para facilitar a sua cognição pelas crianças que neles eram iniciadas.

Pode ter havido uma ou outra situação caracterizável como de ensino e aprendizagem simultâneos entre esta primeira infância e a minha adolescência, como nas trocas efetivadas com colegas de sala de aula quando eu cursava as últimas séries do então Ensino Primário. No entanto, as musas só me permitem emendar uma narração de meu contato, ainda em Mossoró, com o artista e amigo José Boulier Cavalcanti Sidou, nascido em 1951 e falecido em 2004. É que já tenho sistematizada uma anotação de sua memória (CARVALHO, 2010), a qual trago, com cortes e alguma edição, para esta nova escritura.

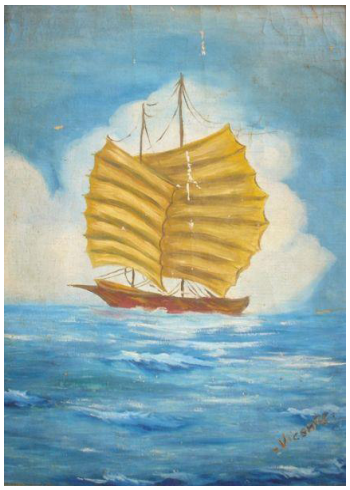
Boulier, com quem tive uma convivência contínua entre 1966 e 1973, era um artista multifacetado e possuía habilidades múltiplas que iam da pintura de trato acadêmico à criação de moda, passando por várias instâncias do trabalho manual. A princípio, fui apenas observador de suas atividades que se sobrepunham numa desordem, às vezes confusa, mas que eu admirava como parte de uma qualidade própria do artista criador. Somente aos poucos fui envolvido no torvelinho produtivo de seu atelier, situado em duas grandes salas, aos fundos da casa de seus pais, onde antes havia funcionado um armazém e refinaria de sal. Informo que, Mossoró, ao lado de Areia Branca, Grossos e Macau são municípios norte-rio-grandenses que se encontram entre os maiores produtores de sal marinho do Brasil.

Naquele ambiente, sem uma definição precisa de papel, passei a ser auxiliar de Boulier na execução de encomendas de decoração de vitrines e de clubes e, por ocasião das festas cívicas de setembro, na confecção de carros alegóricos. À parte a valorização que era dada ao dia 7 de setembro pela ditadura militar, em Mossoró ainda hoje se comemora, no dia 30, a libertação dos escravos que teria ocorrido em 1883, naquela cidade, cinco anos antes da Lei Áurea. O exército, a polícia, escolas com seus alunos e fanfarras, entidades públicas, clubes sociais e desportivos e até firmas comerciais faziam-se presentes em longos desfiles nas manhãs daquelas datas.

Meu trabalho, nessas empreitadas, consistia em encher áreas de cor ou fazer recorte e colagem, cabendo a Boulier o trabalho criativo de planejar e fazer todos os desenhos de base dos projetos que executávamos, inclusive quando o pintor e decorador Luiz Varela Laurentino (1942-2007) era envolvido. Boulier trabalhava com velocidade a partir de um planejamento ou esboços *in loco* extremamente sucintos. A este propósito, havia a expressão "tirar no pincel", usada por ele e Varela, que significava "resolver na hora da execução". Eu pude me acostumar a esta forma de trabalho, mas, quando fazia meus próprios projetos, eu não a usava, como continuo até hoje a não usar, mesmo porque a tendência é a de eu não ser bem sucedido. Minha formação universitária, como arquiteto, também se encarregou de me distanciar desta abordagem.

Minha atuação como auxiliar de Boulier continuou por certo tempo e se estendeu por outras atividades como a pintura em tecido, confecção de peças artesanais em couro, gesso e parafina, maquiagem estética e para teatro, entre outras. Naturalmente, eu aprendia muito em todas estas aventuras artísticas, mas não havia nenhuma formalização de uma atitude de ensino por parte dele. Certa vez, porém, Mnemosine não me ajuda a definir a motivação, talvez para me dotar de alguma autonomia em nosso trabalho conjunto, ele comprou papéis e lápis e se propôs a me dar aulas que não tiveram longevidade, embora tenhamos chegado a fazer sessões até de pintura a óleo (Figura 1).

Figura 1 – Primeira pintura a óleo de Vicente Vitoriano. Cerca de 1970.



Fotografia de Vicente Vitoriano. Fonte: arquivo pessoal.

Da mesma forma como se dava a rompantes, Boulier também não perseverava em sistematizar suas ações e aquelas "aulas" deixaram de ser dadas. Creio que ele não se viu como um professor, cansou-se, simplesmente, ou pensou que eu poderia "andar com meus próprios pés", sem uma intervenção continuada. No entanto, a autonomia que eu posso ter adquirido não foi suficiente para que, em nenhuma situação, eu viesse, em contraponto, experimentar ensinar alguma coisa a ele. Ou seja, nesta convivência, transcorrida num atelier, território que, embora não formal, é um espaço de ensino e aprendizagem para os que nele trabalham, não ocorreu um processo nítido em que eu tenha me tornado, ao mesmo tempo, aluno e professor. As pesquisas que passei a fazer e o modo como eu absorvia e processava informações visuais eram bem distantes das de Boulier que, provavelmente de forma pejorativa, eu identificava como "muito acadêmicas". Pontuo apenas o interesse comum que tivemos pelo surrealismo, algo que se estendia para além do seu atelier, atingindo outros artistas de Mossoró e também de Natal, o que pude observar depois de me mudar. Este distanciamento se configurava mesmo que, vez por outra, nossas fontes fossem as mesmas, como uma aula sobre pintura em aquarela na televisão (em preto e branco), os fascículos dos Gênios da Pintura e as revistas e jornais a que tínhamos acesso. Havia, então, na maior parte do tempo, uma disparidade de interesses que impedia o estabelecimento de trocas efetivas do tipo professor/aluno. Nem por isso deixamos de trabalhar juntos até 1974, quando fui para Natal, e é inegável que aprendi muito com ele, que também deve ter aprendido qualquer coisa comigo, de modo que posso afirmar que uma generosa parte de minha formação como artista e como pessoa se deve ao seu gênio inquieto e até mesmo anárquico.

Agora, dou um salto no tempo para me situar no início dos anos oitenta, quando eu já havia sido contratado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, em 1980, como professor substituto, na ocasião chamado de professor colaborador. Posteriormente, este contrato foi alterado, mediante um concurso interno, e os docentes desta categoria que foram aprovados passaram a fazer parte do quadro permanente da instituição. Mas a narrativa que desenvolvo a seguir trata de acontecimentos formalmente exteriores à academia, embora alguns personagens fossem seus funcionários atuando na TV Universitária – TVU e algumas passagens tenham ocorrido na sala de cenografia da emissora. O tempo, também, não é restrito ao início daquela década, mas é o de toda a década. As musas da documentação não me socorrem nesta hora e a memória se despedaça ao sabor dos afetos.

Jaime Lúcio Figueiredo (1944-2007) era cenógrafo da TVU e tinha Marcelo Fernandes (1957-) como seu auxiliar. Jaime, paraense vindo do Rio de Janeiro, era diretor de teatro e eu já trabalhava com ele desde 1978, quando fizemos um trabalho junto a alunos do Curso de Arquitetura da UFRN. Eu ainda era um deles. Deste exercício, a montagem de "A farsa do advogado Pathelin", surgiria, posteriormente, o Grupo Nuvem Verde de Teatro Aberto, que foi responsável pela primeira montagem de Bertolt Brecht no Rio Grande do Norte – RN, o espetáculo "A exceção e a regra", em 1979. Marcelo foi o primeiro coadjuvante na montagem, no papel do Cule (carregador) e, nestes meados, passou a morar com Jaime e também a trabalhar na TVU. Na relação cotidiana dos dois havia uma interação diretor e ator e cenógrafo e auxiliar de cenografia muito parecida com aquela que se dá entre professor e aluno. Eu estava no meio disto e, apesar de minha posição de professor na UFRN, meu

papel era mesmo o de aluno, pois muito aprendi sobre as duas instâncias: a do teatro e a da produção de televisão. Nesta, não por coincidência, as principais atividades se concentravam em torno da realização de programas do Projeto Saci, destinado à alfabetização, função para a qual a emissora havia sido criada. Os programas eram formatados como telenovelas e tinham direção de cena de José Gurgel da Silva Melo, meu colega do Departamento de Artes da UFRN e, à época, coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Artística – CLEA-UFRN.

Teatro, televisão, arte e educação, tudo estava imbricado, amalgamado pela visualidade, que a tudo perpassava. Houve ocasiões em que estivemos todos juntos, às vezes com mais pessoas da equipe técnica e atores, discutindo um ou outro projeto na sala de cenografia. Lembro ter estado, certa vez, com um exemplar de edição espanhola do livro de Dondis (1976) que nos atualizou sobre teoria das cores e seu comportamento na iluminação de estúdio. Situações como esta, em que não havia exatamente um propósito de ensino, ensejavam, contudo, aprendizagem para todos. Jaime, muito inteligente e intuitivo, absorvia tudo com facilidade e fazia esboços simples como projetos, mas muito claros que, em geral, eram aprovados por José Gurgel. Ouvindo nossas conversas, vendo os desenhos de Jaime e como eles se concretizavam em painéis e assemblages cenográficas, Marcelo Fernandes foi sendo contaminado de modo mais direto pelo vírus do desenho. Digo mais direto, pois ele também via meus trabalhos e, principalmente, os de Assis Marinho (1960-), depois que este passou a dividir a moradia com ele e Jaime. Marcelo ocasionalmente também frequentava exposições de outros artistas. No contexto, não tardou para que ele começasse a rabiscar com grafite ou esferográfica, compondo garatujas, sem nenhuma preocupação figurativa. Desde então, ele não parou mais de desenhar.

Contribuiu muito para o desenvolvimento da arte de Marcelo, como dito, o fato de ele morar com Assis Marinho, este que já era um artista experiente que lutava por viver de sua própria arte, desde que viera da Paraíba, aonde nascera. Eles moravam numa antiga e aconchegante casa de taipa, na encosta do Rio do Baldo, no centro de Natal, próximo da TVU e de outra onde eu morei. Por um bom tempo, lá nos encontrávamos diariamente, os quatro, incluindo Jaime que era o "dono" da casa. Assis trabalhava de modo incessante, usando aquarela e, principalmente, giz de cera sobre papel. Marcelo se apropriou do giz de cera e desenvolveu técnicas inusitadas sobre papel couchê com este material e com a borracha. Para ele e também para nós era pura invenção, e isto contagiava tanto a mim quanto a Assis. No entanto, nem eu nem Assis repetíamos as descobertas de Marcelo. Eu, particularmente, aprendia com ele a perseverança do trabalho diário que ele fazia sempre que não estava ocupado na cenografia da TVU, inclusive lá mesmo. Apenas observá-lo era algo como se quiséssemos deixar que ele se sentisse um criador legítimo, mesmo que fosse praticamente um iniciante e nós, mais experientes, pudéssemos representar figuras próximas à de professores. Na verdade, agíamos no sentido de estabelecer o fato de que estávamos em pé de igualdade. Posteriormente, Marcelo chegou a patentear o que ele chamou de lápis multicor, uma mistura de gizes derretidos ao sol, descoberta ao acaso.

De todo modo, eu não costumava desenhar junto com eles para ficar, como dito, apenas observando e, claro aprendia muito. Ocasionalmente, no entanto, eu o fazia, como quando experimentávamos um tipo novo de papel que Assis havia adquirido e desenhei "Uma velha cantora branca de blues" e "O ouvinte" (Figura 2). Neste sentido, informo que meu tempo naquela casa, apelidada de Titicaca, era geralmente dedicada às conversas sobre o teatro e à prática do violão, o que eu fazia na companhia de Jaime, inclusive em sessões de composição de canções para espetáculos e para os recitais do Gato Lúdico, apêndice performático-musical do Grupo Nuvem Verde.

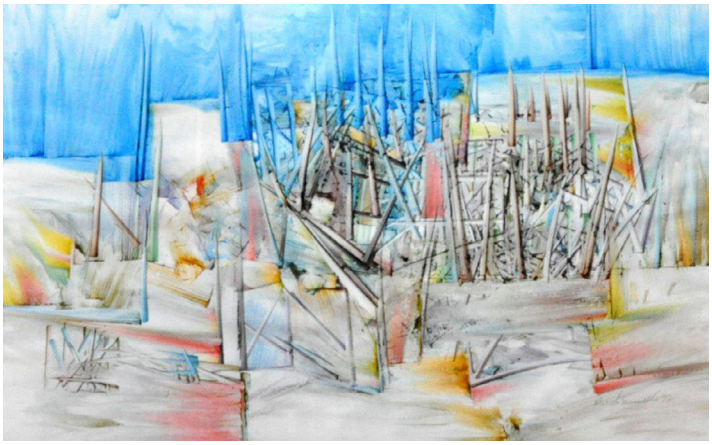


Figura 2 – O ouvinte. Giz de cera sobre papel de Vicente Vitoriano, 1989. Fotografia de Vicente Vitoriano. Fonte: arquivo pessoal.

À parte, em casa, comecei a experimentar técnicas com o giz de cera que eu tomava "emprestadas" de Assis Marinho. Meu interesse era explorar ao máximo as possibilidades da aplicação deste material sobre o papel, tendo em vista seu uso tão comum nas escolas e a possibilidade de "repassá-las" para meus alunos do CLEA--UFRN. Em meados da década, já tendo feito uma especialização em ensino de arte, quando conheci Noêmia Varela, Ana Mae Barbosa, a saudosa Lais Aderne e Ivone Richter, entre outros, eu já havia me desvencilhado do "deixar fazer" e entendia que ser professor significava, além de tantas outras coisas, ensinar. Porém, antes de levar os experimentos para a Universidade, eu também os compartilhava com Assis, particularmente a sobreposição de camadas de cores escuras sobre cores claras e as raspagens para obtenção de efeitos de luz. Deste procedimento, que era diretamente "adaptado" das técnicas com aquarela as quais eu e Assis usávamos, eu parti para associar o giz de cera com o pastel oleoso numa sucessão de camadas transparentes e opacas, o que me levou à produção de uma exposição individual em abril de 1989. A exposição chamou-se "Um processo", em referência à aprendizagem desta técnica. Recentemente, o professor de arte Ricardo Coringa (2012) desenvolveu uma crítica de processo desta exposição como seu Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – TCC-CLAV-UFRN.

Tendo Jaime Figueiredo como eixo, a relação de afetividade entre eu, Marcelo e Assis Marinho implicou, portanto, desdobramentos de aprendizagem muito ricos para todos. A ambientação íntima e cordial de nossos encontros, a formação mesma de nossa "comunidade flutuante", no dizer de Lucimar Belo, longe de sistematizações metodológicas próprias de processos formais de ensino e aprendizagem, propiciou trocas de conhecimentos práticos relacionados aos nossos labores e a ampliação de nossos horizontes criativos. Com isto, sem o sermos, todos éramos professores e aprendizes, numa demonstração de que o afeto e o respeito mútuos podem estar na base de uma educação desejável. Hoje, estes artistas possuem seu lugar na história da arte no RN. Assis, apesar de sua vida pessoal atribulada e cheia de percalços, é um importante continuador da tradição do regionalismo modernista, tendo Newton Navarro (1928-1992) como referência preponderante. Já Marcelo teve seu trabalho reconhecido quando venceu o I Salão de Artes Plásticas da Cidade do Natal – hoje Salão de Artes Visuais, em 1997 (Figura 3), e continua fiel ao abstracionismo em suas pinturas, enquanto, inquieto como sempre, segue dando vazão à sua inventividade, desenhando, pintando, criando objetos e mesmo dando aulas sobre suas técnicas e sobre o uso de seus lápis multicores.

Figura 3 – Galáxias. Giz de cera sobre papel, de Marcelo Fernandes, 1997.



Fotografia de Elaine Viana. Fonte: arquivos do Grupo de Pesquisa Matizes-DEART/UFRN

É muito nítida a mestiçagem entre professor e aluno aquela que experimentei durante vários cursos de extensão que ministrei na UFRN sobre técnicas de aquarela e pastel, principalmente durante os anos noventa, sobre o que dou, agora, uma breve notícia. Embora, como dito, eu não tivesse nenhum pejo em ensinar técnicas de pintura no curso de graduação, este era um empenho que eu evitava a fim de não "invadir" os conteúdos das disciplinas de pintura que na época eram, e ainda são, ministradas pelo artista Erasmo Andrade (1951-), meu colega do DEART. Mais tarde, como veremos a seguir, cheguei a ministrar a disciplina Pintura I, enquanto Erasmo esteve afastado para seu doutorado.

Nestes cursos de extensão, enquanto ministrava as aulas ou me preparava para isto, em alguns anos aprendi muito mais sobre como manipular a tinta aquarela do que havia conseguido desde minha adolescência,

precisamente desde 1972, quando comecei a usá-la. Quero me referir, em particular, à prática de desvencilhar-me da linha, esta que é o elemento preponderante em todo o meu trabalho artístico, para dar à obra acabada o aspecto mesmo de pintura e não o de desenho pintado. Há também, e que eu considero mais importante, ter desenvolvido nestes estudos técnicas de superposição de múltiplas aguadas planas, equacionando a qualidade do papel e das tintas, a natureza do material, da bitola e do carregamento do pincel, assim como dos níveis de pressão exercidos pela mão na hora de aplicar a água colorida. Estes foram aprendizados que adquiri, em geral, trabalhando sozinho para depois compartilhar como os participantes dos cursos.

Observo, na distância do tempo e à luz do esforço mnemônico, que isso só foi possível por conta do sistemático exercício a que me obriguei e que era exigido pelo convívio com os alunos. Eles formavam grupos sempre diversificados que incluíam desde crianças até senhoras idosas, muitas delas movidas apenas pela necessidade de ocupação. Mas havia grandes artistas, como Dagmar Medeiros, com quem aprendi a driblar a opacidade de certas marcas de tinta, e Gisele Caú, que me apresentou técnicas com lápis aquarelável, as quais ela desenvolvia com esmero e muita paciência. Estas artistas e outros participantes dos cursos de extensão me acompanharam posteriormente na criação do Grupo Universitário de Aquarela e Pastel - GUAP, formalizado como projeto de extensão do DEART em 2001. Atualmente, o Grupo conta com 34 membros, entre professores e alunos da UFRN e artistas da comunidade externa que trabalham com outros meios, como fotografia e vídeo, além da aquarela e do pastel que lhe dá nome. Tem sido estimulante atuar junto ao GUAP, apesar de todas as dificuldades implicadas pelo trabalho em grande grupo. Nele, temos aprendido muito, uns com os outros, sobre coisas que vão além do fazer artístico e das ocasionais oficinas dirigidas em que um ou outro membro assume o papel de ministrante. Nossa rotina, voltada a princípio para a produção e para a pesquisa em arte, também tem, assim, situações formalmente pedagógicas, além daquelas relacionadas à curadoria, à montagem de exposições e à mediação entre arte e público.

Para concluir estas narrativas, procuro juntar algumas peças da memória já em pedaços, mesmo que os fatos a seguir relatados tenham ocorrido há pouco tempo. Para tanto, lanço mãos do auxílio de alguma documentação mais ou menos organizada e encontrada em meio à massa de arquivos eletrônicos pessoais e numa publicação (CARVALHO, 2010). Esta narrativa trata do processo de produção de uma exposição cujo desenvolvimento se deu em paralelo às minhas atividades enquanto ministrava a disciplina Pintura I, no segundo semestre de 2009. É, portanto, uma situação que se deu no ambiente acadêmico no qual, a princípio, eu exercia o papel de professor.

A disciplina havia sido organizada segundo um projeto em que, objetivamente, eu tentava articular os elementos da abordagem de triangulação de conteúdos propostos por Ana Mae Barbosa (1991). Eu havia dado início a este exercício ainda em 2007 com a disciplina de História das Artes III, quando "pude conciliar minha própria aprendizagem do assunto e o esforço paralelo em fazer o alunado introduzir-se no mesmo de modo profícuo" e já operacionalizei discussões sobre "as inter-relações entre produção artística e teoria da arte, assim como a necessidade de o artista desenvolver um discurso sobre sua obra e seus próprios processos criativos" (CARVALHO, 2010, p. 323). Entendia-se "teoria da arte" como aquela implícita no estudo da história da arte e na escritura de crítica de arte. Esta relação foi o principal mote no desenvolvimento da disciplina Pintura I baseado na pesquisa em arte. O alunado deveria desenvolver projetos individuais de pintura cuja instauração dependia, além dos exercícios práticos, da construção de um portfólio ou diário de bordo onde fossem anotadas observações descritivas e a fundamentação histórico-crítica dos exercícios.

Com a disciplina em andamento, assumi a responsabilidade de fazer uma exposição em Mossoró, a partir do que "desenvolvi, ao mesmo tempo em que os alunos e na companhia deles, um projeto de pesquisa em arte sobre a relação entre arte e teoria" (CARVALHO, 2010, p. 330) ou entre pintura e palavra. Desta pesquisa resultou a exposição "Palavra pintada", exibida entre dezembro de 2009 e janeiro de 2010, na Galeria Joseph Boulier do Memorial da Resistência, em Mossoró. Entre abril e maio de 2010, a exposição foi ampliada e exibida em Natal, na Galeria Conviv'art, do Núcleo de Arte e Cultura – NAC-UFRN.

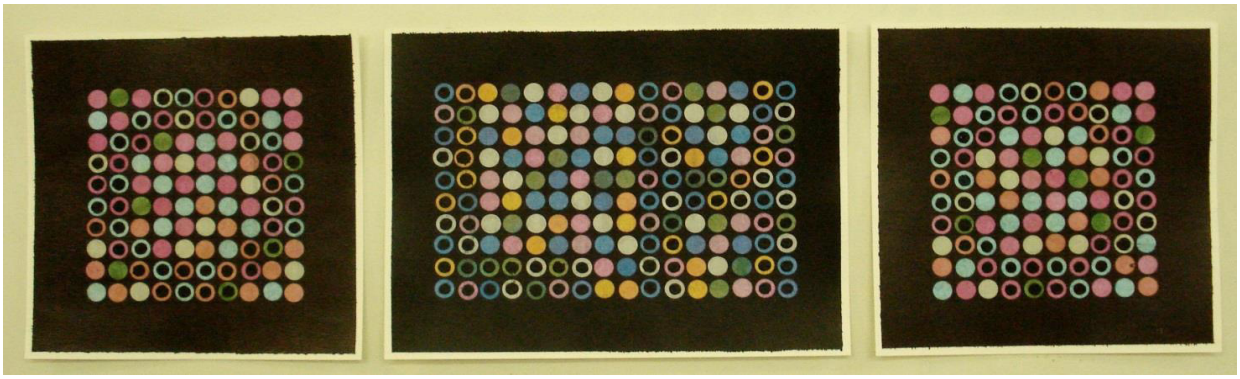
A ideia para o projeto surgiu da necessidade de ganhar tempo para produzir a exposição que deveria ser aberta em dezembro e já estávamos em fins de setembro. Como eu estava trabalhando com os alunos a relação entre prática e teoria artísticas, fui aos meus arquivos à procura de obras prontas que tratassem desta relação ou, de alguma forma, a refletisse. Verifiquei que eu possuía, sim, vários trabalhos associados ao tema da pesquisa. Alguns que fizeram parte da lista inicial, composta por dez obras, foram descartados, um deles por ter

sumido – numa das anotações em meu diário de bordo, eu acreditava que havia ido para o lixo. Tratava-se de uma complexa colagem que comentava a teoria de Greenberg sobre o caráter bidimensional da pintura como requisito do modernismo pictórico. Outros foram dispensados por eu não ter segurança sobre a sua qualidade. E havia aqueles que não estavam em meu poder, como o díptico "Paisagem e natureza morta", uma homenagem a René Magritte, em referência às suas obras que tratam da arbitrariedade semântica das palavras. Este trabalho eu havia dado de presente à artista Ana Antunes e fez parte das duas edições da mostra. Nesta categoria de obras ausentes também estava o tríptico "Sobre arte moderna", que havia sido premiado com aquisição pelo Governo do Estado e se encontrava na Fundação José Augusto. São retratos de Charles Baudelaire, Clement Greenberg e Arthur Danto com textos dos próprios. Feito este levantamento, vi que o conjunto não dava uma mostra e comecei novas produções.

Os partidos conceituais adotados pelos alunos em seus projetos não contemplavam a relação entre prática e teoria artísticas como objeto de estudo, mas eles se empenharam em dar lastro teórico aos seus trabalhos, conforme as minhas orientações e as que encontravam nas leituras. Eles tenderam a especular sobre questões que iam daquelas de caráter histórico, como o cinema, o construtivismo e a pop art, até outras como a negritude, o patrimônio histórico, a preservação da natureza, etc. Poucos se detiveram em pesquisar os próprios materiais objetos de estudo na disciplina e sua aplicabilidade. Eu me engajei neste grupo e comecei a fazer experimentações com misturas de materiais e variação de suportes. Meu trabalho, neste sentido, aproximou-se principalmente dos de Maria Patrícia de Araújo, que criou imagens compostas a partir de círculos justapostos, em concepções construtivas abstratas. Um ano depois, quando a exposição já havia sido mostrada em Natal, posso falar dos exercícios de Ébeson Rolim, que também trabalhou com círculos justapostos, mas numa abordagem figurativa, e de Andrea Lucinara que, num jogo de referências aos quebra-cabeças e à própria pintura com acrílica, incluiu textos em suas composições.

Na relação com composições de círculos, cheguei a produzir para a exposição, em sala de aula, um tríptico, batizado de "Olho" (Figura 4), em que as figuras são as letras ou a palavra e em que eu já perseguia tanto objetivos relativos às técnicas – colagens, aplicação de resina, etc., quanto àqueles conceituais, ligados à ideia da palavra pintada que deu título à exposição. Este título foi emprestado do "A palavra pintada" de Tom Wolfe (1987), mas enquanto ele discute em seu texto a ascendência da teoria (palavra) sobre a prática pictórica, a minha abordagem, ao considerar outras relações, ganhou o sentido literal de pintar ou desenhar palavras, quando me interessavam valores puramente gráficos ou estéticos das letras e de seus conjuntos. Mas eu cheguei a inserir textos do livro de Wolfe num tríptico, as "Monossílabas".

Figura 4 – Olho. Adesivos, tinta, resina e verniz acrílicos, de Vicente Vitoriano, 2009.



Fotografia de Vicente Vitoriano Fonte: arquivo pessoal.

Os exemplos de imbricação de minha pesquisa com a dos alunos, embora poucos, neste caso, mostram como aspectos dos seus trabalhos foram introduzidos na minha produção e vice-versa, de modo que a relação professor-aluno pode, circunstancialmente, ter suas definições relativizadas numa mestiçagem de papéis. Devo lembrar que estas borraduras nas definições de professor e aluno sofrem resistências muito tenazes no ambiente acadêmico, onde a hierarquia, uma tradicionalmente tácita ascendência do primeiro sobre o segundo, está tão engessada que, mesmo quando há o esforço do professor por rompê-la, o aluno se recolhe por respeito ou, não muito raramente, por uma deplorável arrogância. Contudo, não quero concluir este juntar de cacos de

história pessoal com uma palavra tão amarga. Prefiro manifestar minha alegria diante de muitos e estimulantes seres humanos, antes professores e alunos e, hoje, meus colegas artistas e professores de arte.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991. (Estudos).

CARVALHO, Vicente Vitoriano Marques. Exercícios de triangulação de conteúdos na formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 321-332.

CARVALHO, Vicente Vitoriano Marques. Formação artística: do autodidatismo à sistemática acadêmica – um novo ensaio autobiográfico. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA, 4., 2010. **Anais**... São Paulo:

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010. 1 CD-ROM.

DONDIS, Donis A. **La sintaxis de la imagen**: introducción al alfabeto visual. Tradução Justo G. Baramendi. Barcelona: Gustavo Gili, 1976.

CORINGA, Ricardo Nunes. **Crítica genética em artes visuais**: analisando "Um processo" de Vicente Vitoriano. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Licenciatura em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

WOLFE, Tom. **A palavra pintada**. Tradução Lia Alverga-Wyler. Porto Alegre: L&PM, 1987.

"EXPERIÊNCIAS, TRAJETÓRIAS, INQUIETUDES"

Eliane de Fátima Vieira Tinoco

1. Introdução

Qual é o espaço da sala de aula? Onde ele fica? É possível subvertê-lo mesmo que fisicamente ele seja construído em forma retangular? O presente texto, escrito para a participação em mesa redonda no XXIV CONFAEB, apresenta experiências escolares no ensino de Arte que ultrapassam o espaço da sala de aula. Especificamente, trabalharemos com as Artes Visuais, por ser nossa linguagem de formação e dos professores que serão aqui apresentados.

A escola é um espaço essencialmente retangular: blocos, salas, corredores, carteiras, quadro, quadra, pátio... Nas salas de aula, a formação de fileiras com as carteiras também enfatiza essa forma. Desse modo, no presente texto apresentarei experiências em que, no espaço escolar, busca-se recompor a sucessão de retângulos, transformando e performando com ensinantes/aprendizes/cidadãos. São exemplos de como os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem burlam-acrescentam-miscigenam o espaço na tentativa de construir vínculos diferenciados com o que está posto.

Para além dos conceitos que delimitam a mestiçagem às questões raciais, e que nas artes, identifica a fusão de estilos diferentes, a mestiçagem aqui é compreendida como a mistura de formação e auto-formação, o ser professor(a) e o ser artista, o ser professor(a) e aprendiz em/na Arte. "Sou mestiço desde a carne até a arte", é modo de me compreender no mundo como cidadã, como tataraneta de negros, de portugueses e de índios, como ser que ainda na infância decidiu seu caminho pela arte, como artista-professora-formadora com alternância de predomínio entre eles, como alguém que acredita na potencialidade do ensino de Arte. Os muitos "eus-nós" que existem em mim.

Após a apresentação do contexto de trabalho e uma breve explanação conceitual, o texto apresentará as propostas educativas de três professoras. Essas propostas foram escolhidas a partir da busca por fotografias no acervo do Polo UFU[1] da Rede Arte na Escola. Procurava por imagens em que o espaço de sala de aula estivesse modificado, transformado para o trabalho educativo.

As professoras que tiveram suas fotos escolhidas têm formação inicial em Artes Plásticas, participam de cursos e grupos de formação continuada, têm o hábito de registrar suas práticas, ministram aulas de Arte da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, e têm texto publicado em livros ou anais. Essa pequena descrição das professoras tem o intento de mostrar que são pessoas inquietas, que procuram se informar por meio do estudo constante e que estão engajadas nas discussões sobre o ensino de Arte no Brasil.

2. O contexto de trabalho dos professores

Aulas de Arte com professor com formação específica desde a Educação Infantil; trabalho sistemático de formação continuada desde 1992; diretrizes curriculares escritas pelos próprios professores da rede de ensino; quatro livros publicados, sendo dois de relatos e dois de resultado de pesquisa pelos professores da Educação Básica. Essas são as principais características do trabalho com o ensino de Arte na cidade de Uberlândia. É preciso salientar que a Universidade Federal de Uberlândia oferece os cursos de licenciatura em Artes Visuais, Música e Teatro, mas a maioria do quadro de professores da Rede Municipal tem formação em Artes Plásticas[2].

Os professores vêm se constituindo como protagonistas das práticas, dos saberes e das políticas que compõem a disciplina Arte na Rede Municipal de Ensino. Desde 1996 são convidados pela Secretaria Municipal de Educação a construírem o currículo da disciplina, o que acontece também com as demais disciplinas, no entanto, nas reuniões de formação continuada é o grupo que tem maior freqüência e maior número de reuniões por ano[3].

1. Universidade Federal de Uberlândia

2. O curso de licenciatura em Artes Visuais tinha a nomenclatura de Artes Plásticas até 2010.

3. A indicação da Secretaria Municipal de Educação é de que haja uma reunião por mês, perfazendo um total de 40 horas anuais. No entanto,

Para a disciplina Arte na grade curricular da Secretaria Municipal de Educação são disponibilizadas duas horas aula por semana, preferencialmente geminadas, da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Do sexto ao nono ano é apenas uma hora/aula por semana. No cargo de vinte horas semanais o professor ministra dezesseis horas/aula e as demais são utilizadas, de acordo com o Plano de Cargos e Salários, onde lhe convier.

A cada quinze dias acontecem reuniões de formação continuada no CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais) em prédio construído para esse fim. Dos mais de cento e oitenta professores de Arte da Rede apenas sessenta participam ativamente das reuniões. Desses sessenta, oito têm mestrado e aproximadamente quarenta têm especialização.

As reuniões de formação continuada são planejadas tendo em vista as necessidades dos professores, as normativas da Secretaria de Educação e o calendário de projetos específicos que foram construídos ao longo dos anos: Encontro de âmbito regional, viagem cultural, mostra de trabalhos nas escolas e mostra de trabalhos em espaços culturais.

Essa configuração vem proporcionando um trabalho de qualidade pela compreensão do professor como pesquisador, como sujeito político responsável pelas transformações que são necessárias e pelas mudanças operadas nas concepções pedagógicas e no comportamento dos professores.

3. Ensinar e aprender arte

Caminhar por lugares pouco conhecidos e se embrenhar nas descobertas. Deixar os sentidos abertos, ligados, antenados ao que acontece e às potencialidades. Visualizar as minúcias e as significâncias. Ouvir a voz dos sujeitos e suas vivências diárias. Especificar um assunto e esmiuçá-lo, dissecá-lo, sem imaginar que o conhecerá em toda a sua amplitude e que nunca será contrariado em sua teoria. Mergulhar de corpo e alma no assunto, até então pouco conhecido, para reconhecer suas características e apresentá-lo ao coletivo. Constituir um comportamento ético e estético partilhando o que foi ensinado e aprendido. Assim compreendo o trabalho do professor.

Partilho com Frange (2001) as palavras de Noêmia Varela:

> [...] o espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividades, conteúdos e pesquisas de pouco significado. Muito menos está voltado apenas para as atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e não formal da educação. Opera como campo de transformações vitais, dando ampla visão, muito vigor – saúde – à própria educação geral e aos que em seu espaço convivem e crescem na dimensão do exercício efetivo e dinâmico de sua capacidade criadora (VARELA, In: FRANGE. 2001, p. 212-213).

A presença da arte na educação abre possibilidades para o exercício da criação, que deveria ser comum a todas as disciplinas, mas que acaba tendo endereço definido na disciplina Arte.

No ensino de Arte que vivenciamos, os conteúdos específicos da disciplina, como os elementos formais, são analisados e discutidos a partir das relações que estabelecemos com temáticas sócio-culturais. Além disso, o contato físico com coisas, sons, cheiros, imagens, amplia a percepção do que classificamos como arte.

Mirian Celeste Martins salienta que

> (...) alguns conceitos são tão fortemente construídos em nossa infância que passam a determinar perspectivas que só poderão ser reavaliadas se ocorrerem outras oportunidades para que sejam ressignificadas. Há de se romper com *habitus* cristalizados, há de se transformá-los. É preciso percebê-los para poder olhar através de outra perspectiva, mais ampla, mais aberta e mais profunda. (2005, p.16).

Desse modo, o trabalho do professor precisa ser revisto e autoavaliado o tempo todo. Para isso é necessário que não se prenda a verdades absolutas, que tenha o olhar e o pensar críticos e que se permita ir além. Ao romper com „*habitus* cristalizados", por exemplo, na organização da sala de aula, apresenta aos alunos noções espaciais que não faziam parte de sua vivência. Para o professor, tais características não são fáceis de conseguir. É preciso empenho, estudo e disponibilidade.

---

o grupo de professores de Arte entende que para conseguir fazer todas asações a que se propõe são necessárias 60 horas anuais.

O investimento pessoal em formação continuada deve ser contínuo. Cursos de longa ou curta duração, seminários, congressos são oportunidades para conhecer a prática educativa de outros professores, conceitos, metodologias e também para divulgar o próprio trabalho, estando receptivo às críticas que possam surgir. A troca, o compartilhamento de informações amplia o repertório e possibilita uma autoavaliação.

O professor precisa se permitir aprender. Não só em cursos, mas também com os alunos, na constante relação ensinante-aprendiz.

No que diz respeito à aprendizagem, de acordo com Larrosa, é preciso possibilitar experiências às crianças. Segundo o autor

> a experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm. Requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (2004, p. 160).

Esse tempo diferenciado que propõe Larrosa, essa vagareza e suspensão, são quase impossíveis de se imaginar em uma época em que em todos os momentos o telefone celular nos interrompe, seja por ligações, mensagens ou redes sociais, e nos compele à rapidez, à interatividade e às relações superficiais. No entanto, é preciso que se incentive essa experiência da demora, da intimidade, para não sermos aprisionados ao automatismo. Pensar esse tempo diferenciado também é difícil quando se leva em conta o tempo curricular disponibilizado para as aulas de Arte. Por isso torna-se necessário o planejamento de ações que permitam experiências significativas, com conteúdo e com prazer de fazer.

Na escola as aulas de Arte são o período de conexão com as estesias, com a expressão e com o conhecimento de pensamentos e ações que têm como base a estética. É o instante de incentivar o pensamento não linear, de buscar informações em diferentes setores do cérebro e trabalhar com o burburinho interno que se forma. Nesse processo as ações de ler, contextualizar, fazer, desfazer, conhecer, historicizar, conviver, pensar, escutar, dialogar entre ensinantes e aprendizes devem ser constantes. No fazer artístico estão presentes a expressividade individual, o pensamento criativo, o conhecimento técnico e a experimentação de materiais diversos. É preciso deixar claro que a expressividade individual e o pensamento criativo não são entendidos como inatos e resultado do dom do aluno e, sim, como fruto de elaborações intelectuais e emocionais. O fazer artístico não pode ser pensado como atividade desconectada das demais ou como uma produção única a partir de uma motivação. O aluno precisa estar apto a desenvolver uma única imagem ou uma série de imagens, dependendo da proposição do professor e da disponibilidade de material.

A concepção de ensino de Arte aqui apresentada pressupõe e favorece a interdisciplinaridade e a multiculturalidade, assuntos tão caros ao nosso tempo. Para facilitar os processos de contextualização e de leitura de imagens, o professor de Arte necessita buscar conhecimentos de História, Geografia, Física, Química, Matemática, Literatura, Gramática, Biologia, etc. Nesse caso, pode trabalhar sozinho com os conhecimentos que tem, ou convidar os demais professores para um trabalho conjunto, em que a construção do conhecimento seja aprofundada e não haja apenas uma adaptação de assuntos ao conteúdo específico de cada disciplina. Nas duas opções o importante é que o conhecimento seja ampliado e não fragmentado.

No que diz respeito à multiculturalidade o professor de Arte necessita conhecer e reconhecer códigos visuais diversos, inclusive aqueles oriundos da comunidade escolar onde trabalha, no sentido de valorizá-los. Quando tais códigos provêm de culturas diferentes, faz-se necessário buscar os sistemas de representação e a cultura de origem para o melhor entendimento das mesmas.

> Especialmente o professor de artes precisa conhecer e buscar compreender os códigos visuais e estéticos presentes, de maneira a utilizá-los como seu referencial e ponto de partida, construindo a partir daí a abordagem metodológica e a estrutura de conteúdos a serem trabalhados. Para uma compreensão desses padrões é importante verificar como se compõe étnica e socialmente a comunidade escolar, o quanto ela é heterogênea, quais seus pontos de encontros e desencontros. (RICHTER, 2002, p.92).

Conhecer as origens dos alunos, suas identidades e seus anseios é tarefa a ser executada em cada aula, a cada encontro. Para tanto é necessário estar aberto para o diálogo e para o afeto.

4. O espaço da sala de aula

A sala de aula é historicamente concebida como o espaço do ensino. Diferentes autores propõem formas e técnicas de utilização desse espaço no sentido de transformar a tradicional fileira de carteiras. Para além das questões técnicas é preciso que a forma de apresentação do espaço esteja conectada ao tipo de ensino que o professor pretende. Costumo dizer que, por exemplo, o simples uso da tecnologia de *data-show* em sala de aula não favorece uma aula mais dinâmica. O professor sem preparo ou disponibilidade para a mudança, terá no aparelho um substituto para o quadro, continuando com aulas expositivas, sem nenhuma interatividade.

Desse modo, pensar o espaço de sala de aula é também pensar no currículo, nas metodologias, nos procedimentos, nos conceitos e nos sujeitos do processo educativo. Se o professor sai com seus alunos para uma área externa, precisa saber exatamente o que estará trabalhando com os aprendizes e qual a necessidade desse espaço para a atividade proposta. Do mesmo modo, se empilha carteiras no fundo da sala seu objetivo deve estar claro, até para não perder oportunidades que podem aparecer no decorrer da aula.

Uma antiga luta dos professores de Arte é quanto à existência de sala de aula ambiente que possua bancadas, pias, armários, etc. Essa é uma reivindicação justa e que muito auxiliaria na melhoria do ensino de Arte em todo o país. No entanto, não podemos deixar que a falta dessa sala ambiente seja motivo para a não realização de um trabalho de qualidade. As professoras que consultamos para a construção deste texto concordam que a sala ambiente seria uma grande conquista, mas enquanto ela não é uma realidade, há que se pensarem soluções espaciais que melhor se adéquem aos projetos educativos que planejam.

Em todas as fotos que visualizamos as soluções foram diferenciadas: desenhar no chão, colocar mesas e cadeiras empilhadas ou fora da sala, utilizar o empilhamento de mesas para a contação de histórias, sair com as crianças para o pátio ou demais espaços da escola, sair com as crianças para fora da escola, com pranchetas de desenho nas mãos, desenhar de pé, retirar as carteiras da sala deixando as cadeiras, colocar as carteiras em círculo, ou em grupo (as mais comuns) e inserir objetos dentro da sala, abarrotando o espaço. São soluções individuais, pensadas a partir de problemas específicos que vão aparecendo, mas que no grupo de formação continuada são compartilhadas com todos e passam a constituir o repertório de recursos daqueles que participam.

5. Sobre as experiências, trajetória e inquietudes

O espaço escolar quase sempre é composto por corredores com salas de aula retangulares, com carteiras e cadeiras enfileiradas, viradas de frente para um quadro, que depois de muitos anos sendo negro, vem sendo substituído por branco. Escolas públicas, particulares ou comunitárias multiplicam tal configuração por séculos de história da educação. As experiências que apresentaremos são amostras de que se pode e se deve transformar essa configuração com o intuito de se conseguir aulas mais dinâmicas em que os corpos possam se movimentar de formas diferenciadas e com maior alegria.

A inquietude com relação à utilização do espaço da sala de aula teve início há muitos anos nas trocas de experiências que são realizadas nas reuniões de formação continuada. Em várias vezes percebemos na fala do professor que a mudança do espaço era apenas uma maneira de tentar ser diferente do professor regente, de dizer que "na aula de Arte é diferente" e não existia a conexão com o conteúdo ou com as atividades propostas. Esse posicionamento levava a discussões conceituais e práticas sendo que alguns professores se desligaram do grupo por se sentirem agredidos.

Apesar de se incentivar a autocrítica, é difícil conter os ânimos quando alguém se exalta.

Como citado anteriormente, para a construção desse texto foi feita uma busca no acervo do Polo UFU da Rede Arte na Escola por fotografias de práticas educativas em que o espaço de sala de aula estivesse modificado. Após a escolha das fotografias foi lido o texto do professor de onde elas provinham para se relembrar a prática educativa que gerou aquela configuração de sala de aula. No trabalho de formação continuada os professores são incentivados a registrarem suas práticas, a se inscreverem em congressos, seminários, encontros e a escreverem suas práticas para outros tipos de publicação: revistas, livros, etc. Desse modo, o acervo de tex-

tos e de imagens é repleto de exemplos do trabalho educativo em Artes Visuais. A escolha das imagens para a construção desse texto levou em consideração, além da configuração do espaço de sala de aula, três assuntos: disciplina/indisciplina; trabalho coletivo; exemplos de faixa etária diferentes. Depois que as fotografias foram escolhidas as professoras autorizaram sua utilização para a escrita deste texto.

Esse processo trouxe algumas recordações e as professoras nos contaram minúcias que não estavam escritas em seus relatos. Detalhes de falas dos alunos, da relação com as pessoas da escola e da comunidade; dos sentimentos e emoções que foram compartilhadas.

Comecemos então nossa conversa com as fotografias:

Fotografia 1 – Desenho coletivo de crianças do 1º ano Ensino Fundamental



Fotografia de Valéria Carrilho da Costa Fonte: acervo Polo UFU da Rede Arte na Escola

A primeira fotografia escolhida é de uma ação coletiva. Crianças de pouca idade sentadas/deitadas no chão ao redor de uma folha de papel tamanho A3, para o início do desenho. Todas uniformizadas, apesar de uma estar com uniforme de cor diferente. A letra de forma declara que são crianças que estão se alfabetizando. O nome espelhado demonstra uma dificuldade inicial, comum a várias crianças no início da alfabetização. Os lápis, de vários tamanhos e cores, saíram de dentro de bolsinhas colocadas estrategicamente ao lado dos corpos. No canto superior esquerdo, uma parte de outra criança sentada de costas dá pistas de que existem outros grupos com a mesma ação por fazer. Há uma concentração e certa inibição de duas crianças que, após escreverem seus nomes, apenas olham o desenho dos colegas. Pela faixa etária, poderia ser uma aula de professor regente. Mas é uma aula de arte. Ainda no início. As cores ainda não apareceram no desenho.

O projeto de ensino tem uma longa história. A professora se inscreveu em um curso de formação continuada de professores para o trabalho com as culturas populares. Durante um ano vários professores estudaram, planejaram ações, discutiram e foram avaliados em suas propostas.

No segundo ano, hora de colocar em ação os planejamentos. Cada professor deveria realizar uma oficina de quatro horas de duração em doze escolas diferentes. Especificamente essa professora planejou trabalhar com a Folia de Reis[4]. A professora Valéria nos contou que o projeto foi gratificante e que os alunos aprenderam muito sobre o assunto, "[...] principalmente com o auxílio do Sr. José Humberto Xavier, mestre capitão da Companhia de Folia Irmãos Tavares II, que participava cantando e conversando com os alunos sobre essa prática religiosa cultural". (COSTA, 2011). Por ser a Folia uma ação coletiva, a professora pedia que os alunos desenhassem em grupos a apresentação que acabaram de assistir.

Ainda durante a realização do projeto em escolas diferentes, a professora levou para as suas salas de aula o mesmo assunto, para um trabalho mais aprofundado, com mais tempo e maior intimidade com os alunos.

Permitir que as crianças trabalhem no chão, em grupos, é desafiador. Retirar as carteiras e cadeiras e apontar para outra possibilidade de ocupação de espaço pode ser o motivo inicial para a indisciplina. No entanto, quando se permite que o corpo se ajuste da melhor forma para o desenho, o simples fato do conforto já diminui a oportunidade da indisciplina.

4. Folia de Reis - A Folia de Reis é uma festa religiosa católica de caráter popular e de origem ibérica presente na cultura brasileira desde o século XVI. Essa festa popular acontece em vários estados do Brasil: São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Espírito Santo, Paraná, Rio de Janeiro, Goiás. Os festejos se manifestam representando a viagem dos três Reis Magos: Baltazar, Belchior e Gaspar para a visita de adoração ao menino Jesus. (BORGES: 2012, p. 26)

Em suas aulas de Arte a cada início de ano essa professora compõe com as crianças os contratos de disciplina, as regras de comportamento das aulas de Arte. Os alunos criam as regras e a professora faz a mediação para que permaneçam apenas as regras possíveis de serem acatadas. As crianças, muitas vezes, criam regras mais rígidas e punitivas do que possamos imaginar. No decorrer do ano elas mesmas são as guardiãs das regras. Desse modo, a professora se sente mais à vontade para transformar o espaço da sala de aula e colocá-los em diferentes posições a cada dia.

Em outro projeto ela esticou cordões de um lado para o outro da sala de aula e as crianças tinham que se movimentar sem encostar. A visão e o tato sendo exercitados de uma forma que os alunos jamais haviam visto. A brincadeira favorecendo a aprendizagem. Um olhar para si e para o espaço em busca de brechas para o corpo se ajustar. A percepção do espaço se modificou a partir dessa ação.

Segundo a professora cada uma das ações de recomposição do espaço que ela propõe com as crianças interfere também na forma como elas percebem o espaço da folha de papel, qualquer que seja o tamanho. As crianças que muitas vezes desenham em um pequeno espaço do papel, após os exercícios de mudar de lugar, sentar-se no chão, andar entre os cordões, percebem que existem infinitas possibilidades de ocupação e manipulação do espaço.

Fotografia 2 – Crianças da Educação Infantil recolhendo o lixo da sala



Fotografia de Carmem Terezinha F. Antunes Lima Fonte: acervo Polo UFU da Rede Arte na Escola

A segunda fotografia que escolhemos apresenta certa "bagunça". Pois quero refletir a partir dessa expressão. Como ela se forma e conforma? De onde vem a ideia de que se não está enfileirado é porque está bagunçado?

É importante registrar que o ensino de Arte pode possibilitar outra postura do aluno com relação ao seu comportamento em sala de aula. Muitos professores e gestores ficam atordoados ao passarem em frente a uma sala de Arte e confundem o movimento que normalmente ali existe com uma bagunça. No entanto,

> [...] o ensino pode, e deve, muito bem conviver com conversa, com divertimento, com alegria e que a obsessão pelo silêncio em classe como fim em si acaba reforçando uma cultura retrógrada e anti-humana que acredita que conversar, relacionar-se, seja socialmente reprovável, quando a função social da escola deveria ser precisamente cultivar isso, articulando as relações humanas dos jovens com a prática cultural de aprender. (PARO, 2001, p. 124).

Na cultura escolar as aulas de Arte são reconhecidas como as aulas da bagunça. Alguns professores de outras disciplinas colaboram para esse discurso dizendo aos alunos que deixem para andar, conversar, fazer bagunça nas aulas de Arte. Infelizmente isso é mais comum do que se imagina. Na foto escolhida percebemos que são crianças pequenas e que se movimentam à vontade pelo espaço. A sala com o mobiliário de tamanho reduzido, próprio para Educação Infantil, com mais cadeiras do que mesas, demonstra que as crianças normalmente trabalham em grupos. Muitos brinquedos coloridos ao fundo confirmam ser essa uma sala de Educação Infantil. As crianças não estão uniformizadas, o que é comum no início do ano letivo, em sábados letivos ou em datas comemorativas. Há recortes de revistas por toda a parte. Enquanto duas crianças conversam ao fundo, as demais recolhem o lixo e colocam no cesto, que está nas mãos de um aluno. Para essa ação algumas se sentam, outras deitam para pegar o que está embaixo dos móveis, outras se abaixam. Desse modo, como pode ser bagunça se eles estão arrumando, organizando o espaço?

O trabalho da professora Carmem sempre começa pela roda de conversa.Perguntas que geram respostas, muchochos, acenos de ombros de quem diz: não sei. Retornam perguntas à professora e tudo flui entre risos, gritos, conversas laterais, até que alguém fala: eu sei! O assunto? Vários! Aqueles que as crianças demonstram interesse. Geralmente a professora, para início de conversa, pergunta o que aconteceu antes que eles chegassem à escola. Todos querem contar algo. Daí, em um trabalho de mediadora, Carmem vai pinçando os assuntos até chegar em uma temática para o projeto de ensino.

Mas, por que tanto lixo na sala? A professora estava trabalhando um projeto sobre autorretrato e, depois de fazer várias brincadeiras com o corpo, percebeu que algumas crianças não tinham a noção de onde ficavam certas partes do rosto. Aos três anos de idade ainda confundiam nariz com orelha, testa com queixo, por exemplo. Então ela pediu que eles procurassem nas revistas separadamente cada parte do rosto e recortassem. Aqueles que trabalham com a Educação Infantil sabem o quanto é difícil inserir a tesoura na sala de aula. As crianças não têm coordenação motora fina para conseguirem um bom resultado no recorte e ainda por cima, podem se machucar. Para que esse trabalho seja possível a professora faz toda uma encenação e criou uma música para a utilização da tesoura, o que permitiu que o trabalho fosse realizado. Tanto as músicas quanto as encenações são utilizadas como suporte para o ensino de Artes Visuais.

Após recortar, as crianças colocavam sobre o próprio rosto as partes: cabelo, nariz, boca, orelha, testa, olhos, etc. Além de irem para o espelho, a professora fotografava e mostrava para as crianças. Ela chamou esse exercício de "vestimentas da face". As crianças acharam muito engraçado! Depois essas vestimentas foram coladas em folhas sulfite tamanho A4, coloridas, preenchidas com materiais diversos e o trabalho se desdobrou. Segundo a professora Carmem:

> O objetivo foi elevar a autoestima e a sensibilização para si e para o outro. Além disso, buscamos incentivar a ludicidade no processo de produção e construção do projeto e desenvolver no aluno a competência para criar, interpretar e refletir sobre arte. (LIMA, 2014).

A professora Carmem não faz contratos de disciplina. O fato de trabalhar com crianças de três a cinco anos, ainda não alfabetizadas, não permite que as regras sejam escritas ou lidas por eles. Para conseguir a atenção e organizar a sala de aula após um trabalho como o mostrado na fotografia, ela utiliza encenações e músicas, cantadas por ela e com o tempo, pelas crianças, para voltar aos lugares e finalizar a aula do dia. Daí a necessidade de serem duas horas aula geminadas em cada sala por semana. Sem esse tempo seria impossível organizar o espaço para a sua proposta e devolvê-la como estava à professora regente.

Em outro projeto ela trabalhou com o desenho de observação de flores. As crianças saíram com pranchetas nas mãos para desenhar as flores do jardim da escola, do bairro em que a escola fica e do Horto Municipal, que é vizinho da escola. As fotografias que registraram essas ações, em dias diferentes, mostram crianças compenetradas no olhar, pensar e registrar o que estavam vendo. Crianças que aos três anos de idade, nas aulas de Arte, estavam pesquisando as flores que enfeitam os jardins da cidade. Uma fala constante da professora nas reuniões de formação continuada é de que na Educação Infantil o professor de Arte precisa trabalhar por projetos de longa duração para que os alunos compreendam que há uma continuidade no trabalho.

Fotografia 3 – Alunos do 5º ano brincando com balões



Fotografia de Mariza Barbosa. Fonte: acervo Polo UFU da Rede Arte na Escola

Na terceira fotografia a sala continua com as carteiras enfileiradas, mas os alunos do quinto ano se movimentam atrás dos balões que jogam ao alto. Imagem muito diferente das que costumamos ver de alunos em pé ao lado das carteiras. Na escola tradicional tal fato só acontecia quando alguma visita chegava na sala e os alunos de pé cumprimentavam. Esse tipo de imagem com os alunos enfileirados, quase "batendo continência" é o retrato de uma educação que moldava e que se deixava moldar pela obediência cega.

Na fotografia escolhida, as crianças sorriem, brincam, divertem-se.

No primeiro momento da aula, os alunos desenhavam, cada um em sua carteira, sobre a superfície dos balões. O projeto que trabalhava com a Arte Contemporânea queria apresentar diferentes suportes para o desenho:

> Para abordar o Desenho, pensei em trabalhar com um suporte diferenciado e que também pudesse levar o exercício a uma discussão mais ampla para introduzir o tema "Arte Contemporânea" [...] Este exercício permitiu abordar algumas questões referentes à Arte Contemporânea como suporte alternativo (balão), o diálogo entre as linguagens por meio do exercício com o corpo para trabalhar uma proposta de desenho e a efemeridade da ação artística, já que o desenho deixou de existir no momento em que os balões foram estourados. (OLIVEIRA, 2013).

A professora Mariza tem buscado diferentes configurações de sala de aula em todas as turmas do Ensino Fundamental com as quais trabalha. No mesmo texto em que a foto foi publicada há outros dois relatos, um em que ela trabalha com a cultura popular, fazendo brincadeiras de roda, e outro que ela trabalha com estêncil a partir do tema Capoeira. As demais fotografias mostram as crianças trabalhando em grupos, de pé ou sentadas no chão para o fazer artístico.

6. Finalizando

O trabalho de transformação do espaço da sala de aula é algo que não se consegue do dia para a noite. É preciso que o professor tenha segurança, que conheça seus alunos e que comece com pequenas ações. Um professor em início de profissão ou que esteja apenas substituindo outro, terá maiores dificuldades para conseguir modificar o espaço sem que haja indisciplina. Mas a indisciplina não pode ser a causa de desistência.

A constatação de que é possível um bom trabalho com outras configurações de sala de aula não pode ser justificativa para o não investimento em infra-estrutura para as escolas. Somos informados diariamente de colegas professores que trabalham em condições precárias em diferentes partes do país. O que se demonstra com esse texto é a viabilidade de se transformar o espaço de sala de aula, adequando-o, quando necessário, à ação pedagógica planejada. No entanto, as configurações de fileiras, grupos ou carteiras em círculos são as mais utilizadas no dia-a-dia.

Durante os anos em que trabalhei como professora da Educação Básica a busca por um espaço diferenciado para o trabalho com as aulas de Arte foi uma constante. O tempo tomado para retirar a sala da configuração de fileiras e depois recolocá-las nunca foi visto por mim como tempo perdido. Esse era o momento de trabalhar o respeito aos colegas e aos outros professores na tentativa de não arrastar carteiras, de negociar e fazer concessões quanto a quem ficava perto de quem, de apresentar ao olhar espaços na sala que normalmente ficavam cobertos.

No processo educativo não podemos ficar presos aos conteúdos conceituais e procedimentais que devem ser ministrados e nos esquecer que a educação é um processo global onde os conteúdos atitudinais também são essenciais para a formação do caráter dos alunos. É necessário compreender que a educação formal deve se ocupar da formação intelectual, social, psicológica e política dos alunos, ou seja, deve formar cidadãos e não seres reprodutores de conhecimentos acumulados.

Voltando aos questionamentos do início do texto, com relação ao espaço da sala de aula, as experiências apresentadas são consideradas exemplos do que é possível fazer quando o professor tem um planejamento consistente. Desse modo, pergunto: na formação de professores quais os conteúdos, procedimentos, metodologias a serem trabalhados para que se sintam seguros em atividades que seja necessária uma nova formatação da sala de aula?

Referências

BORGES, Brígida. Festas, tradições e manifestações populares na cidade de Uberlândia. In: TINOCO, Eliane F. V.; FRANÇA, Léa C. Z. **Artes Visuais:** ensino e aprendizagem – experiências na Rede Pública Municipal de Uberlândia. Uberlândia: Arte na Escola, 2012.

COSTA, Valéria Carrilho. A folia na escola: entre cores e cantos. 10. ed. Uberlândia. **Anais eletrônicos**. Uberlândia: UFU, 2011. Disponível em: http://www.encontro.proex.ufu.br/sites/ encontro.proex.ufu.br/files/historico/11/A_FOLIA_NA_ESCOLA_-ENTRE_CORES_E_ CANTOS.pdf. Acesso em: 25 ago. 2014.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.LIMA, Carmem Ferraz Antunes. **Do autorretrato ao jardim de flores:** como a mudança é Fundamental na Educação Infantil. Acervo Polo UFU da Rede Arte na Escola. Uberlândia, 2014.

OLIVEIRA, Mariza Barbosa. Exercícios e experimentações: abordagens do ensino de arte em sala de aula. 13. ed. Uberlândia. **Anais eletrônicos.**Uberlândia: UFU, 2013. Disponível em: http://www.encontro.proex.ufu.br/sites/encontro.proex.ufu.br/files/files/anexos/EXERC%C3%8D CIOS%20E%20EXPERIMENTA%C3%87%C3%95ES-ABORDAGENS%20DO%20ENSINO%

20DE%20ARTE%20EM.pdf. Acesso em: 25 ago. 2014.

VARELA, Noemia. Movimento Escolinhas de Arte; imagens e ideias. In: FRANGE, Lucimar Bello Pereira. **Noêmia Varela e a Arte**. Belo Horizonte: C/ Arte, 2001.

IN(COM)SISTÊNCIAS EXPERIMENTAIS E COLABORATIVAS

Lucimar Bello P. Frange

1. Introdução

Uma das tarefas da arte é *ajudar o moderno a desaparecer para que as experiências concretas de vida se tornem visíveis.*

Charles Esche
Curador da Bienal de SP, sobre desafios em um período de transição.

Sou mestiço desde a carne até a arte, proposta de Vicente Vitoriano para essa Mesa, tem sido uma flecha-finca-funda-fina, para pensar as relações entre poiésis e ensino. Mostro e questiono quatro oficinas, relações entre poéticas e ensino, artes visuais e literatura, percursos e atos de ensinar, aprender, se perder para apreendizagens outras. Foram trabalhadas em ambiências além de "salas de aulas", apostando em in(com)sistências experimentais e colaborativas. Esse experimentos na arte são fábricas imateriais, criam combinatórias entre pessoas, modos de economia, além de "linhas de produção". Geram e gestam arte, política, filosofia, organização, tecnologia, todos componentes de subjetividades. Não se trabalha pensando em uma "arte vendável", mas na essência de criação, mantendo juntos elementos essenciais e heterogêneos que criam novas formas, paradoxos, "monstros" que não se encaixam nos limites da vida normal, o fluxo fácil das coisas e das ações. Estou agindo e insistindo em ações de mínimos que nos constituem e sustentam a arte, em vidas colaborativas. O trabalho imaterial exige docilidade, mudança, disponibilidade e doação, criar um fora, *ser nu em devir* (GIL, p. 10). As experimentações são intervalares, passam pela arte – inquietudeS, dúvidaS, transgressão.Ões; pelo ensino – atoS, situação.Ões, acontecimentOs CriAtíveis; pela escola e comunidades flutuAntes, ampliAdas, expAndidas – ruAs cidAdes casAs escolAs mundOs.

- *Desenhos de Sabores*, oficina-relâmpago para feirantes, produtores e comunidade passageira, no Mercado, a partir da Exposição: *Coisas a fazer,* Curadoria de Franz Manata, na Galeria do Espaço Cultural no Mercado Municipal de Uberlândia, Minas Gerais, 2012.
- *Fábrica de ações que não existem*, oficina com professores e mediadores do Sistema de Museus de Belém, a partir da Exposição *se as coisas de péfossem*, na Casa das Onze Janelas, Belém do Pará, 2013.
- *coisas de pé*, oficina com 19 crianças (10 a 12 anos), do 5º Ano do Ensino Fundamental, Colégio Dom Mário (ao lado da Casa das Onze Janelas), a partir da Exposição *se as coisas de pé fossem*, na Casa das Onze Janelas, Belém do Pará, 2013.
- *Palavrarias Imagizantes*, oficina com estudantes, professores de arte, interessados, a partir da *Exposição Carta Cura Corte*, Curadoria de Irene Tourinho, na Galeria de Arte da FAV/UFG, em Goiânia, Goiás, 2013.

Desenhos de Sabores





_Ai, meu lábio dormia no mar estragado!
Manoel de Barros

1. A oficina *Desenhos de Sabores* aconteceu no Mercado Municipal, por ser um lugar de compras para sustento, lugar de trocas mercadológicas ligadas ao comer e suas derivações. Ao mesmo tempo, estava acolhida como artista em espaço contíguo, a Galeria. O Mercado é lugar onde se compra e se vende. Convido os "ven-

dentes" para desenhar com os "comíveis" e compartilhar biscoitos, doces e chás, tanto com os feirantes e produtores, quanto com os "comprantes". Os quitudes, as bebidas, as conversas desenhantes são COmidas, são experiências concretas, além do "formalismo modernista". São exercícios e tentativas de reapropriação de uma subjetividade perdida (GIL, p. 12). Trabalho o comer, bocaCorpo, bocaFocinho, bocaPessoa(S), acionada(s) para mundos outros. O vender é temporariamente suspenso por 1 hora, para que se instalem ações compar-Trilhantes – Desenhar Beber Chás Caseiros Flores. Comer Biscoitos Doces Queijos Temperados, agora desenhAdosComidos. Chás bebidos em canecas de metal, tal qual nas fazendas de interior desses Brasis. Os atos de comprar são evaporados. A situ-Ação se dá em Acontecimento, fabricAção e MaquinAção poiética colaborativa.S, que não se sus.Tentam, mas a.Tentam para modos de conviver escapantes. Deslocam-se os vendedores e os consumidores para se transformarem em "comentes" – "com.mentes". Os "comíveis", os "cozinháveis" e muitos dos "fazedores" habitam aquele local; os "famintes" e os "fomedores" vão comprar. Todos se deslocam de categorias (in) existentes, para criar possibilidades deslizantes de uma categoria/dada e compor/corpar minímas criações que, comidas, nem existem mais. Fugas em fugas, existências escapadas para mini-ações insustentáveis, exatamente porque acabaram. Experimentamos assim, o ordinário. As imagens feitas dos "comíveis" transformam-se para além de produtos essenciais de informação, de conhecimentos "adquiridos". Biscoitos, queijos, doces desenhados, chás e conversas, são textos e imagens que agregam saber, fazer, realizar, experimentar, inventar. Os pratos descartáveis brancos, são "papéis" a acolher atos desenhantes. A mesa comprida coberta com papel crepon branco, resgata o chamado "popular". A linguagem, no modo de se apresentar, é mestiça, híbrida, é terceiros lugares. Parto da *A/r/tografia* sistematizada por Rita Irwin. Artista e artisticidade; verbal e visual; o intenso e o denso das coisas se unem, são mutantes, alternativos, momentâneos, transitórios. Olhado e olhante pertercem tanto ao âmbito da "obras" (se é que posso dizer assim), e das imagens, quanto ao antropos (DUDI HUBERMANN, *O que vemos, o que nos olha*). O fazer e ver o experimentado em grupo é uma filosofia das imagens. Pode parecer pretensão, mas assim considero, uma filosofia das coisas incomuns, de não-sabidos, muito menos dos "estabelecidos". O espaço do Mercado se transforma por 60 minutos, em espaço "comente". Vendas e compras param por um instante, fissura dentre as dez horas seguidas e "vendentes". A venda-suspensa acolhe a comida conversadeira e surpreendente. Os feirantes, as serem convidados de banca em banca, perguntavam: *Como vamos parar e comer juntos no horário do trabalho*? *E se pessoas chegarem para comprar*? *Quem vai pagar o que vamos comer*? Respondia: *Compro de vocês e comemos todos, os daqui e os que chegarem, também convidados*. Assim aconteceu. Expressões de sustos e surpresas. Alguns vieram, comeram e beberam, outros trocaram entre companheiros da mesma banca, outros olharam de longe. Poucos ignoraram, sequer passaram perto. Na semana seguinte voltei ao Mercado e quase todos queriam saber quando comeríamos juntos novamente. A fresta-festa-encontro vingou, prometi voltar. Um vazio se abre como uma tautologia. As Categorias de Comer: "comíveis, cozinháveis, fazedores, comedores, famintes, com.mentes", são conversas com uma certa enciclopédia chinesa de Jorge Luis Borges na Introdução do livro *As palavras e as coisas*, de Michel Foucault. Lembro de Tiravanija e suas ações em galerias e museus, a fazer comidas e comerem juntos, desmontando os conceitos tradicionais de forma e de originalidade (en.wikipedia.org/wiki/Rirkrit_Tiravanija). Fazer e comer "acabam" quando todos saem, restam fotos e vídeos das ações comensais, ecos e contaminações. Lembro de Amilcar Paker e *Doris Criolla, uma experimentação gastronômica*, discutindo cozinha e resistência. Amilcar, chileno radicado no Brasil, realiza refeições com receitas da cozinha *crioula* gerando discussões sobre alimentação, processos políticos, sociais e culturais. (http://www.coletivogourmet.com.br/evento/experimentacao-gastronomica-doris-criolla-de-amilcar-packer/). Essas horas saboreadas, quer em galerias, no Mercado, quer em espaços culturais do sistema da arte ou não, seriam constituintes para afinar as "fôrças" do mundo a pedir e exigir "fórmas" de re-existências criAtíveis? Seria essa experiência no Mercado, pertencente ao mundo das artes visuais e seu ensino? Seriam *lábios dormentes em mares estragados*? Veleidades? Seriam aspirações flutuantes? Estesias, estéticas, éticas na e para a arte e seu ensino?

coisas de pé



Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras fatigadas de informar.
Manoel de Barros

2. Na oficina *coisas de pé*, as crianças chegaram na "sala de artes" após o recreio. As mesas `a espera, estavam emendadas, sem cadeiras, cobertas de objetos moles e cortantes: PVA(s) estampados e recortados, borrachas de apagar, papéis, barbantes e cordões coloridos, tesouras. Noutra mesa, copos descartáveis com sucos coloridos (tangerina, cupuaçu, acai). Foram convidadas a tomar os "sucos.cores" sem saber os nomes. Tinham de advinhar os sabores e, se quisessem, tomar dos três. Provaram, conversaram, riram muito, perguntaram: *isso é arte*? Respondi que teríamos que pensar juntos, *eu mesma nem sabia*… Mostrei slides de artistas contemporâneos que trabalham com atos de comer. E slides da Exposição; *se as coisas de pé fossem*. A chuva torrencial impediu a visita à Casa das Onze Janelas e à Exposição. Conversei sobre as dúvidas nos trabalhos expostos, e as delicadezas também nas montagens. Assim, introduzi o conceito sobre *o que fica do que escapa* (nome de trabalhos de Edith Derdyk - www.edithderdyk.com.br). Na sequência, as crianças foram provocadas a colocar "as coisas-moles" em pé. Foi uma luta, ficavam em pé, desmontavam, escorriam, escorregavam, até que começaram a fazer volumes com os papéis recortados e as borrachas amarradas como sustentação. Pediram muitos materiais de "ajuda" que, propositadamente, não estavam disponíveis. As soluções teriam que ser resolvidas com os materiais propostos. Os trabalhos quase prontos, batidas na porta. As crianças de todas as salas, quiseram ver o que acontecia alí. Começou uma "via sacra" e explicamos a cada grupo, as ações-desenhantes. Vieram os professores, a diretora, o professor de artes cênicas. As crianças mostravam e contavam sobre o que acontecera naquela metade de manhã, com cara de dia-inteiro. Ao final, o grupo das *coisas de pé,* levava em mãos-quase-sacras, suas in(sus)tentabilidades e uma experimentação "desfazente". Que cores mestiças comporiam esses momentos de bebidas-sucos-cores e coisas-moles a ficarem em-pé? Seria essa ação-desenhante na escola, compartilhada com os colegas, mínimas possibilidades para despertar instAntes criAtíveis? *A invenção,* segundo Virginia Kastrup*, é indissociável das práticas investigativas, é processo de solução de problemas, está alicerçada em relações e re-estruturação, produção de nova ação, sinônimo de inteligência. A cognição é um sistema metaestável. As formas emergem de um fundo de processualidade e restam nela imersas. As condições da forma não são formais, mas metaestáveis e complexas… Aprender é constituir um campo problemático e condições de resolubilidade, abertura de um campo de possibilidades. É tarefa infinita… Pensar a invenção como potência da cognição de diferir em relação a si mesma. As condições de cognição são do sujeito e do objeto, parciais e relativas, sempre em devir.* (KASTRUP, 1999, p. 70-82). Pergunto: *se as coisas de pé fossem*, *fábrica de ações que não existem*, *coisas de pé*, após terem sido feitas, acionam processualidades imersas em quem fez, em quem lê, em quem participa dessa mesa redonda? Esse texto desloca o leitor a processos outros? Para relações complexas, potências cognitivas além dos "já sabidos"? As palavras e associações de pensadores geram campos problemáticos? Criamos estrangeiros em nós mesmos? *Um fora-dentro*? (GIL, p. 19).

Arte, escreve Jacques Ancière, é um testemunho do encontro com o irrepresentável que desconcerta todo pensamento; um testemunho contra a arrogância da estética política do devir-mundo do pensamento. Arte é um modo *de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade, modos de pensabilidade, ideia de efetividade do pensamento. Arte são formas de inscrição de sentidos de comunidade* (RANCIÈRE, p. 12-9). Nas visualidades oficineiras aqui abordadas, percebemos irrepresentáveis? Relações entre fazeres, visibilidades, pensabilidades? Onde estão as frestas nas inscrições em comunidades flutuantes em cada uma das quatro oficinas? Pensamentos desconsertados se consertam? Queremos? Queremos experiências concretas de vidas visíveis? Estamos fatigados com as *coisas de pé*? Volto ao livro *O guardador de águas*, de Manoel de Barros: *O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa. Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada. Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa. Era uma enseada. Acho que o nome empobreceu a imagem.* Fazemos as palavras engolirem as experiências de mini-ações, quase-nada de estesias? Empobrecemos as imagens aos nomeá-las e significá-las? Criamos desassossegos fazendo devir subjetivações e abrindo futuros dinâmicos, sem soterrar passados?

Fábrica de Ações que Não Existem



No combate ate entre você e o mundo, prefira o mundo.
Franz Kafka

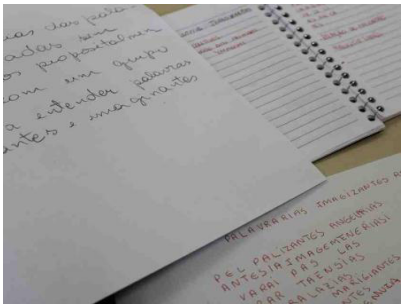
3. Na oficina *Fábrica de Ações que não existem*, linhas de bordar e papéis coloridos sobre a mesa comprida, na varanda – lugar escolhido por ser uma membrana entre as águas da Baía de Guajará e a Belém Colonial da Praça da Sé, as igrejas, museus e camadas de histórias. Propus a oficina a partir dos nomes dos trabalhos em Exposição (na sala ao lado): *Não fui fabricado de pé*; *As coisas que não existem são mais bonitas*; *se brancos vermelhos fossem*; *Morada das Delicadezas* (www.lucimarbello.com.br). No primeiro dia, propus associações com os títulos e os universos pessoais. Comemos juntos sequilhos de maizena (gentilmente feitos por uma das professoras). Saboreamos o "comível" acionando gosto de criações grávidas de possiblidades. Para o dia seguinte, propus uma busca nas casas de cada um, de possíveis contaminações, a serem apresentadas ao grupo, sustentando imagem-palavra-arte. Surgiram objetos biográficos agregados a papéis, costuras aleatórias, filmes, vídeos, foto-montagens, fotografias contaminadas, poesias verbo-visuais projetadas e lidas dentro do espaço expositivo, propostas (ir)reconhecíveis, (in)umeráveis, (in)esperadas camadas de in(com)possíveis, um celeiro de caminhos para continuidades. Estariam essas "fabricações que não existem" acontecendo ainda hoje(S)? Com quais propósitos? Em corpos vibráteis? Seriam carnes-corpantes na arte, seu ensino e suas histórias? Estariam instigando hibridizações, mestiçagens, pluralidades? Seriam frestas, escapatórias? Ações biopolíticas e culturais imbricadas em trabalhos chamados de "imateriais"?

Recorto os textos de Mariza Mokarzel e de Mauricio Ribeiro da Silva (escritos e plotados na Exposição). *No entrelaçar de sentimentos a matéria manifesta-se e os olhos percorrem o que se encontra além do sensível, além da janela. Lucimar Bello do mesmo modo que deixa transparecer o delicado tear que se aloja em seu corpo móvel, caminhante de si, observa e nos deixa avistar o arredor, a outra trama que se organiza a fim de estruturar a cidade que, no entanto, não cumpre o desejo e desordena o viver. Pedra e carne desarmonizam-se, aprisionam-se no interminável edifício, na verticalização que não cessa. As 'cidades em nós' surgem interrompendo os fios que formam o tecido urbano, daí a inquietude, o constante estado de alerta. A fiandeira, a artista, a cidadã confluem e se encontram em um mesmo ponto de onde prossegue aquele com o qual compartilha sua tessitura, delicados fios que não param de tecer* (Marisa Mokarzel). Tecemos subjetivações nessa oficina?

Contudo, na contramão do processo midiático que propõe a transformação dos corpos, dos edifícios e da cidade em imagem, construídos e reconstruídos, não a partir de sua própria e pulsante essência, mas pautados pelos padrões igualitários de beleza transmitidos pelas telas de nossos aparatos eletrônicos. Lembremos que a igualdade e a perenidade são entendidas em várias culturas como a estabilização instituída pela morte. Assim, a saturação proposta por Lucimar Bello nos apresenta algo além: uma arqueologia do sentido mágico inerente às imagens, ainda presente em nossos lugares de vida. E lembra-nos que é no espaço que se planta a semente da própria vida (Mauricio Ribeiro da Silva).Fabricamos, nessas experimentações, lugares criAtíveis de vidas em compar-trilhas? Estariam essas oficinas em Belém, interrompendo em nós, fios/vidros que formam o tecido urbano, inquietudes, estados de alerta? Plantando sementes em vidas? Arqueologizando sentidos mágicos inerentes às imagens?

Palavrarias Imagizantes





4. A oficina *Palavrarias Imagizantes* se propunha a uma junção do nome da Exposição *Carta Cura Corte*, com o nome de cada um dos participantes, criando palavras novas, nem pensadas nem escritas, gerando agregAções e combinAtórias. Visita à Exposição e sugestão de práticas de "roubo e doação" de palavras e de imagens. Para Gilles Deleuze, os devires são duplas rupturas, núpcias entre dois reinos (o contrário de um casal), como na vespa e na orquídea. A vespa é aparelho reprodutor da orquídea; a orquídea, é órgão sexual para a vespa. Encontrar é achar, é capturar que, por sua vez, é roubar, duplo-roubo, núpcias (nem casais, nem conjugalidade), sempre fora e entre (ao invés de regular, reconhecer, julgar). As "palavras criantes" geraram um caos; línguagens que não existem; linguagens territórios de

mudanças; linguagens caminhos da sala à cozinha aos quintais. Foram lidas por todos ao mesmo tempo, em vozes-dialogais, em vozes quase.gritadas, em vozes.sussurros, mantras-escapes. As leituras foram experiências de linguagem, experiências de pensamentos colaborativos, numa pedagogia do *que fica porque escapa*. Lembro de Hélio Oiticica, ao afirmar: *O que faço é música*. Lembro da performance *Glossolalia*, de Mauricio Ianês na 29º Bienal de São Paulo. (www.galeriavermelho.com.br/artista/artista/77/mauricio-ianês). Mostrei na oficina, comentando de "onde venho, de onde bebo, para onde estamos", não sei se indo, prefiro pensar em nos perdendo (isso é além e posterior a *De onde viemos, para onde vamos, para onde estamos indo,* de Gauguin. Mas claro, uma fonte mesmo que seja para dela discordar). *A modernidade*, segundo Bruno Latour, é uma falácia, uma ficção inventada para organizar a vida intelectual. Os chamados 'modernos' pregam a separação de ciência, política, natureza e cultura, numa teoria distante da realidade do mundo e inadaptada aos desafios impostos nesse século. Latour é autor de *Une anthropologie des Modernes* (Investigação sobre os modos de existência, uma antropologia dos Modernos). *Ecologizar*, afirma ele, é dizer que não separamos ciência, política, natureza e cultura. A história dos humanos na Terra é o embaraçamento cada vez mais das questões de natureza *e de sociedade*. Estamos mantendo embaraçamentos na arte e seu ensino? Ecologizamos? Mantemos a força da vida intensive em nossas ações, em artes visuais?

Vivemos num mundo de experimentações, de pensamentos sentados, segundo Norval Baitello Junior. As ideias estão sentadas, preguiçosas, sedentárias, são "carnes do assento". Acomodadas, perderam a agilidade, a mobilidade, a capacidade de atacar ou mesmo se defender. A educação agita, é energia da curiosidade. São "fórmas" cognitivas e expressivas. Sentar e sedar vem da mesma morfologia, "sedere, acalmar". Os pensamentos estão sentados em volumosos músculos. Somos seres caminhantes e de muitos eixos móveis, punhos, ombros, tronco, pescoço, bacia, joelhos, dedos, somos seres andarilhos inquietos. Tento propor sabores coletivos, *coisas de pé*, palavras (conta)minadas como saberes andarilhos, além do modernismo, nada sedativos, mas densos deslocamentos de possibilidades de invenção, mini-ações gerando colaborações e conglomerados de ciência, política, natureza, culturas. Para Vilém Flusser, *a evolução sofreu três catástrofes: a da hominização, descida das árvores, o caminhar bípede e ereto, o homem nômade para experimentar o ambiente e as situações; a civilização, o homem se fixa em aldeias, domestica vegetais e animais. Surge o assentado – sentar e possuir; as casas perfuradas, a proteção e o aconchego deixam de existir*. Surge o perambular, viajar, navegar, surfar, deambular. Ficamos sentados em lugares inóspitos, em casa, no trabalho, em bancos de transportes, em salas de aula, de espetáculos… *O vento,* para Norval, *agora não é ar em movimento, mas imagens e palavras, sons e cenas, narrativas e informação, sites, blogs, redes virtuais e sociais. As perfurações hoje, são as tomadas de conexão* desconectando compar-trilhas de presença(S). Comer saboreando coletivamente, montar *coisas se de pé fossem*, juntar nomes pessoais e títulos de trabalhos seriam mini-presenças ativadoras de criação nessas pessoas assentadas e em assentamentos? São nomadismos *voyeuristas*? Corpos entre caminhos e narrações suspensas? Corpos-culturas, invenções-aventuras? Viagens e passagens, póros, porto, portas, perigo, experimentações sem cadeiras? Saborear em pé, experimentar em mesas compridas sem sentar, ajuntar nomes, ler e cantá-los, são ações além de cadeiras-poltronas que anestesiam corpos sobre "almofadas glúteas"? Somos nômades, mas deixamos o corpo nos depósitos de corpos, as cadeiras.cadeias. E a educação, não estaria dormente em cadeias e assentamentos de "fôrmas", negando e soterrando "fórmas" em devir?

Essas quatro experimentações esbarram em questões a pensarmos: a educação no mundo acadêmico e a crise da escola pública. Viriam as pessoas para essas oficinas, à espera de frestas e escapatórias academizantes? Segundo Jorge Larossa, *há uma falta de motivação dos jovens uma vez que o ensino e a aprendizagem estão atrasados em relação ao mundo pós-alfabético e baseado na imagem; há uma distorção entre sistema educativo e mundo do trabalho; a escola encarna valores como esforço, disciplina, obediência.* A maior dúvida é a destruição do público. A privatização da educação está a serviço dos sistemas mercadológicos, da lógica de empresas do futuro, de interesses particulares e não de interesses comuns. Educação é assunto de todos e o público é tema prioritário na educação. A política tem a ver com o comum, não com os partidarismos. Estariam as oficinas aqui motradas esbarrando nesses itens? A educação, as ciências políticas, as culturas, a natureza, o social fazem, nessas experimentações, brotar e germinar vidas deslocadas, em estados in(com)possíveis de criação? Seria o precário, mera abundância de possibilidades, de arbitrariedades, de trivialidades das razões e finalidade de todas as coisas? (GUATTARI, p. 57).

Virginia Kastrup, uma estudiosa da cognição e da invenção, pergunta a partir de Gilles Deleuze, *o que a literatura e a arte tem a ensinar acerca da aprendizagem?* A aprendizagem inventiva não é privilégio de artistas nem de cientistas. A inventividade perpassa o cotidiano e permeia o funcionamento cognitivo de todos nós, homens comuns. A partir desse interesse eleuze convida à adoção da arte como uma perspectiva de aprendizagem problematizadora. Deleuze afirma: *a arte é o destino inconsciente do aprendiz* (DELEUZE & GUATTARI, 1995). A aprendizagem re-surge através do conceito de território, pelo qual podemos compreender a crítica à perspectiva ambientalista. A produção da subjetividade não pode ser concebida sem o seu correlato, a invenção do mundo. *Aprender não* é *adaptar-se a um meio ambiente dado, a um meio físico a soluto, mas envolve a criação do próprio mundo* (KASTRUP, 2000). Pergunto: em quais territórios tramamos as culturas imbricadas na sociabilidade e ecologias vistas a partir de Bruno Latour? Adotamos a arte como aprendizagem problematizadora? Inquietamos para criar mundOs? Apostamos em devir, dando consistência à criação?

Termino o texto com *Os deslimites da palavra*, de Manoel de Barros: *Ando muito completo de vazios. Meu órgão de morrer me predomina. Estou sem eternidades. Não posso mais saber quando amanheço ontem. Está rengo de mim o amanhecer. Ouço o tamanho oblíquo de uma folha. Atrás do ocaso fervem os insetos. Enfiei o que pude dentro de um grilo o meu destino. Essas coisas me mudam para cisco. A minha independência tem algemas.* Ando farta de in.formar, ando morrendo em sustâncias de ensinar arte. Ando farta de poeiras. Grito silêncios. Estou cansada de palavras de fatigar. Estou densa de inquietudes, ampla de vazios-gravetos. Penso ideias desviantes, catamos poesias em buracos. Andarilho borboletas. Oficinamos desvios-vorazes. Oficinamos línguas-afetos. Oficinamos grilos-cortantes. Oficinamos. Parlarvamos.

Referências

BAITELLO JUNIOR, Norval. **O pensamento sentado, sobre glúteos, cadeiras e imagens**. São Leopoldo, Ed. Unisinos, 2012.

BARROS, Manoel de. **Gramática expositiva do chão**. Rio de Janeiro, São Paulo, Record, 2007.

___. **Retratos do artista quando coisa.** Rio de Janeiro, São Paulo, Record, 1998.

___. **O guardador de** águas. Rio de Janeiro, Record, 1987.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo, Ed. 34, 1998.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas, uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

GIL, José. **Em busca da identidade, o desnorte**. Lisboa, Ed. Relógio 'Água, 2009.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *il Plat s*. São Paulo, Ed. 34, vol.1. 1995.

IRWIN, Rita L. e DIAS, Belidson (org.). **Pesquisa educacional baseada em Arte, A/r/tografia**. Santa Maria, Ed. UFSM, 2013.

KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo, uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas, Papirus, 1999.

___. Aprendizagem, arte e invenção. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, jan.jun., 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível, estética e política**. São Paulo, EXO Experimental, Ed. 34, 2005.

VIRTANEN, Akseli. Posfácio. O discrete charme do proletariado. In: GUATTARI, Félix. **Máquina Kafka**. São Paulo, n-1 Ed., 2011.

PARTE V

A ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO DAS ARTES COMO TEORIA E A PESQUISA COMO EXPERIÊNCIA CRIADORA



REINVENTADO A VISITA AO MUSEU: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA PARA INTERPRETAR A ABORDAGEM TRIANGULAR

Misael José de Santana

1. Breve História da Arte/Educação

Para iniciar nossa conversa, apresentamos esta epígrafe de Fernando Azevedo (2008), para principiar nossas reflexões e entender a Arte/Educação.

Pensar a arte e a educação em nosso cotidiano nos educa para interpretarmos o mundo, para ressignificar a arte e ainda nos tornar sujeitos críticos, ou seja, construtores de nossas críticas e não repetidores de uma postura já construída.

Como citamos no começo desse texto, apresentaremos algumas ideias para refletir sobre a arte/educação e junto a isso somaremos as contribuições da Professora Ana Mae Barbosa, importante pesquisadora e sistematizadora da materialização da arte/educação a Abordagem Triangular, como também de alguns de seus filiados que ao longo serão aqui apresentados.

Continuando nossa conversa, queremos dizer que o principal foco da Abordagem Triangular está justamente em um tripé, ler – contextualizar – fazer artístico, e a própria Ana Mae, sistematizadora da teoria, sugere que sejam vivenciados conjuntamente, ficando a critério do professor seu uso em diferentes sequências.

Na tentativa de ampliar a explanação do parágrafo anterior apresentamos algumas informações importantes no tocante à permanência de Ana Mae Barbosa em Pernambuco nas décadas de 1950 e 1960.

Os primeiros contatos de Ana Mae com a Educação se deu quando ela era estudante do curso de Direito em Recife, e neste mesmo espaço temporal tenta pleitear uma vaga de professora primária submetendo-se a concurso público realizado pela Secretaria de Educação de Pernambuco, e em meio a isso resolve matricular-se em um curso preparatório oferecido no Instituto Capibaribe, lá encontra-se com Paulo Freire, pois ele era um dos professores do referido curso. Neste momento o solo começa a ser semeado, pois uma das teorias que mais tarde desencadeariam na Abordagem Triangular foi concebida naquele instante.

Ao tomarmos como marco fundamental a concepção de dialogicidade de Freire, a teoria de Ana Mae aos poucos vai assumindo sua identidade, e contribuindo definitivamente para combater os ideais de ideologia dominante que até os dias atuais acompanham as explanações de monitores em espaços como museus.

Ainda sobre a Abordagem Triangular vejamos esta importante contribuição de Barbosa (2008, p. 21):

> A arte, como uma linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica. O descompromisso da arte com a rigidez dos julgamentos que se limitam a decidir o que é certo e o que é errado estimula o comportamento exploratório, válvula propulsora de desejo de aprendizagem.

Visto dessa forma, é perceptível a relação dialógica de Freire e a Abordagem Triangular, pois essa teoria propõe um dialogo entre o leitor e a obra de arte em que não há leituras certas ou erradas, mas sim leituras diferentes. Este feliz diálogo entre Freire e

a Abordagem triangular é um importante indicador da função da arte, pois através dela o leitor torna-se um interpretante crítico compreendendo assim o mundo ao seu redor.

Pensamos também, que dessa forma a arte aqui focada nas imagens visuais de Francisco Brennand, estará sendo usada de forma funcional e não meramente como um elemento que ajuda na compreensão do texto, ou ainda vista como uma figura que ilustra o livro.

Para reforçar nossas reflexões apresento esta citação dessa importante filiada à Abordagem Triangular, Mirtes Marins de Oliveira, Professora da Faculdade Santa Marcelina em São Paulo, (2010, p. 45):

> A Abordagem Triangular trouxe uma chave interpretativa que até então fazia sentido no campo da pesquisa em história para alguns intelectuais, mas não escopo teórico e consequente operação nas relações público/obra no museu ou nas relações professor/aluno em sala de aula: a ideia de que manifestação artística e contexto histórico são parte de um mesmo tecido, inseparáveis.

Falar sobre a Abordagem Triangular, é remeter-se a contextualização, e refletir sobre aspectos sociais, culturais e históricos que permeiam o texto visual, respeitando a criação do artista, tendo em vista que o texto significa, e esses significados compõem a legitimidade de suas informações.

No entanto, não podemos deixar de registrar também o encontro de Ana Mae com Dona Noêmia Varela, esta segunda, a personagem mais importante da Arte /Educação em Pernambuco e no Brasil. Este encontro se deu também durante as aulas no curso preparatório para professora primária, à Dona Noemia, coube ministrar as aulas de Arte/Educação.

Segundo a própria Ana Mae foi Dona Noemia que a apresentou ao mundo das Artes, que a inseriu no mundo das Artes, que a apresentou a Escolinha de Arte de Recife em meados da década de 1950, que a colocou como diretora desta mesma Escolinha, enfim mostrou possibilidades para que Ana Mae ampliasse seu conhecimento em Artes, e assim foi feito.

Pensamos que esta experiência posta no parágrafo anterior vivenciada por Ana Mae foi fundamental e por que não reafirmar como diz outro seu filiado, Professor da UFRPE Fernando Azevedo, apaixonante, pois ela internalizou conhecimentos que mais adiante somados aos apreendidos com Freire seriam responsáveis diretos ao que hoje chamamos de Abordagem Triangular.

A citação de Azevedo (2010, p.74) foi tomada intencionalmente para enfatizar nossa afirmação. Vejamos:

> Se por um lado, Noêmia Varela afirma que sua teoria e prática foram influenciadas, de certa maneira, por Paulo Freire, enquanto que suas vivências arteducativas certamente influenciaram – dialogicamente – o pensamento freireano, por outro, Ana Mae Barbosa afirma que tanto Paulo Freire quanto Noêmia Varela foram decisivos para sua formação de arte/educadora, considerando-os seus pais intelectuais.

A citação acima além de iluminar nossas reflexões acerca de como concebemos a arte/educação, sinaliza também a importância das escolhas realizadas para elaboração deste texto.

Ao utilizarmos pela segunda vez a expressão "tentando aprofundar nossas reflexões" sem a preocupação de estar sendo repetitivo, tomamos de empréstimo as palavras de outra filiada à Abordagem Triangular, dessa vez refiromo-nos à Rita Bredariolli, Professora do departamento de Artes da UNESP, que em seu texto intitulado *Choque e Formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da Arte,* publicado no livro *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais (2010),* aponta uma importante compreensão sobre a origem da Abordagem Triangular aqui tomada por mim para dissertar acerca dessa teoria. Vejamos:

> Origem é o assunto desse texto. Não aquela entendida como "gênese das coisas", como instante fixo e preciso de onde tudo começa. Falamos da origem de um "turbilhão no rio do devir", arrastando "em seu ritmo a matéria do que está em via de aparecer". A origem tratada aqui não é remetida a um fato único em "existência nua" e "evidente", mas a uma perturbação em certo "curso normal", causa de aparições em restauro e incompletude, relacionados a uma "pré e pós- história". grifo da autora (p, 27-28)

Retomamos as ideias explanadas ao longo deste texto para reafirmarmos a importância das conexões estabelecidas sobre a epistemologia da arte, e adiantamo-nos para dizer que este estudo não se esgota aqui, basta observar suas brechas, que não foram contempladas simplesmente por uma escolha, por um caminho a ser trilhado, por um caminho a ser desenvolvido.

Na próxima seção mostraremos como foram realizadas as análises das imagens.

2. Análise e Reflexão das Imagens

2.1. Breve Descrição do Campo de Atuação

Este trabalho foi concebido após uma visita realizada à Oficina de Cerâmica do artista visual Francisco Brennand com uma turma de 1º ano em regime semi-integral da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, situada no bairro de Santo Amaro na zona norte do Recife, vale salientar que a turma possui 44 alunos matriculados, mas destes apenas 29 participaram de todo processo arteducativo.

Continuando nossa descrição apontamos o que chamamos de situações questionáveis no tocante à Oficina de Cerâmica de Brennand, pois a recepção dos alunos foi feita por uma monitora (guia) e não por um mediador(a)[1].

Ainda em relação à monitora, chamamos a atenção para sua fala, pois em vários momentos ela deixa explícito que arte é àquela produzida pelas elites, como também o acesso à arte é concedido para "quem entende", ou seja, uma elite.

Intuindo o resultado final da visita, resolvemos retornar para o ônibus caminhando propositalmente em meio aos alunos para escutar possíveis comentários, e entre tantos um em especial me chamou a atenção *"Francisco Brennand é um homem muito rico, ahh se eu tivesse esse dinheiro" ,* a fala do aluno confirmou minha intuição e naquele momento tive a certeza que deveria realizar com esta turma de alunos um trabalho voltado para uma práxis arteducativa.

Visto essa etapa, nos contentaremos em contar como aconteceram as aulas com os alunos uma vez que, assumimos o compromisso de levar a eles o ensino de arte visuais focado numa práxis arteducativa.

Em primeiro momento, conversamos com os alunos sobre a "visita monitorada"[2] à Oficina de Cerâmica Francisco Brennand. Nesta conversa informal comentei sobre a importância de prestar atenção a fala da monitora no momento das explicações sobre Brennand e suas obras, como também refletir acerca das informações que a eles foram repassadas.

Em segundo momento, ainda em sala de aula, fizemos uma retomada da explicação da monitora, dessa vez numa perspectiva democrática e contra ideológica, pois ela durante sua explicação deixou claro o caráter elitista da arte, pois num dado momento ela fez uma comparação entre artesão "popular" e o ceramista Francisco Brennand, concedendo ao primeiro total desprestígio.

Em terceiro momento, percebi que os alunos precisavam de mais informações acerca da arte, vida e das obras de Brennand, pois para eles o referencial fálico foi o que mais ficou evidente, e no entanto há outros elementos na obra de Brennand que podemos explorar.

Em quarto momento, realizamos uma discussão sobre tudo o que foi aprendido durante a visita à Oficina de Brennand.

Em quinto momento, fizemos a escolha de algumas imagens das cerâmicas de Brennand, e logo após realizamos as leitura de imagens.

Em sexto momento, após a leitura das imagens entregamos aos alunos papel oficio e giz de cera para que cada um realizasse sua ressignificação.

2.2. A Praxis Arteducativa

> Não é possível uma educação intelectual, formal ou não formal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentaciona que caracterizam a arte.
>
> Ana Mae Barbosa. 2002

Tomado por um sentimento contra a ideologia dominante e assumindo abertamente uma postura crítica em favor do acesso e da democratização das linguagens da Arte em espaços formais e informais de ensino, que propomos inicialmente um diálogo acerca das relações entre a imagem visual e da citação de Ana Mae Barbosa que abre esta seção.

Não queremos com isso dizer que apresentamos uma receita pronta e acabada para resolver os problemas que a escola enfrenta em relação ao ensino das linguagens

das Artes, mas sim como uma alternativa sugerida através das lacunas percebidas durante o processo de ensino de arte.

1. O mediador propõe reflexões acerca da arte, ele instiga o leitor, ele aguça as inquietações do leitor com problematizações pertinentes a uma práxis arte educativa.

2. Identifico como visita monitorada, pelo fato de o profissional que acompanhou os alunos a visita da oficina de Cerâmica Francisco Brannand apenas repetir um texto decorado.

As lacunas a que nos refirimos foram percebidas durante uma visita à Oficina de Cerâmica Francisco Brennand, pois não poderiamos calar diante de tal situação em que a monitora durante sua explanação focava a todo momento a Arte como produção unicamente de uma elite.

Visto essa contextualização, apresentaremos o resultado da intervenção acerca da experiência vivenciada na Oficina de Cerâmica Francisco Brennand.

O primeiro momento em sala de aula, fizemos uma retomada da explicação da monitora, dessa vez numa perspectiva democrática e contra ideológica, pois ela durante sua explicação deixa claro o caráter elitista da arte, pois em alguns momentos ela fez uma comparação entre artesão "popular" e o ceramista Francisco Brennand, concedendo ao primeiro total desprestígio.

Durante a retomada da explicação da monitora sentimos necessidade de esclarecer aos alunos acerca da concepção de arte, da vida e das obras de Brennand, pois para eles o referencial fálico foi o que mais ficou evidente, e a obra de Brennand não é apenas isso, e ainda a ideia de que arte é tudo que é bonito e muito caro e os artistas que a produzem são pessoas muito ricas e não sabem usar seu dinheiro, pois o comentário de um aluno sobre Brennand foi o seguinte *"Ah! se eu tivesse esse dinheiro"*.

Para expandir nossas reflexões vejamos estas propostas de ressignificação feitas pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio. Para isso utilizamos duas imagens de cerâmica escolhidas pelos alunos para realizar uma leitura de imagem.

Imagem 01 S/N Francisco Brennand



www.franciscobrennand.com.br – ecesso em 15.05.12

Imagem 02 S/N Francisco Brennand



www.franciscobrennand.com.br – acesso em 15.05.12

A ressignificação da Aluna Adrielly Ferreira, foi realizada tendo como ponto de partida imagens de cerâmidas de Francisco Brennand, e ao me deparar com sua produção de imediato lembrei-me da imagem *"O Grito"* do artista visual norueguês Edvard Munch produzida em 1893.

Na tentativa de explorar elementos nas duas imagens, aponto aqui alguns detalhes, como por exemplo, na ressignificação de Adrielly há duas imagens e um texto escrito que o reproduzo tal como ele é, *"A imagem do boneco de boca aberta simboliza espanto e a outra imagem mostra tristeza"*. A segunda imagem *"O Grito"* de Edvard Munch, podemos verificar também o tom de espanto em sua expressão, e ainda podemos dizer que expressa também um momento de desespero existencial, e profunda angustia, ou "tristeza" como cita a aluna Adrielly.

Imagem 03 Ressignificação da obra de Brennand por Adrielle – aluno do Ensino Médio



Imagem de Misael José de Santana. Fonte: Caderno de Bordo Tese de Doutorado de Fernando Azevedo



Imagem 04
O Grito – Edvard Munch

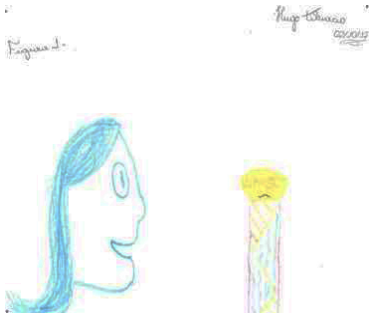
http://pt.wikipedia.org/wiki/O_Grito_%28pintura%29
Acesso em: 15.05.12

Percebemos que o diálogo realizado por Adrielly com a obra de arte rompe com a proposta de ideologia dominante, o mesmo rompimento do qual já mencionei neste texto, pois nele propomos um delineamento acerca da Arte/Educação, e citamos o caráter contra ideológico assumido pela materialização da Epistemologia da Arte, ou seja, a Abordagem Triangular.

Outro aspecto importante observado foi a elaboração da imagem sem a preocupação do *BELO,* formas e estéticas, numa perspectiva renascentista com a ideia de arte como produção de uma elite e a obra de Brennand rompe como já foi colocado aqui, essa ideia de *BELO* e Adrielly compreendeu bem a proposta do artista visual.

Já a proposta de ressignificação do aluno Hugo Tiburcio das imagens 01 e 02 de Francisco Brennand nos remete a obra da também Artista visual pernambucana Ana das Carrancas, pois igualmente a imagem da Artista, à produzida pelo aluno Hugo tem características rústicas, formas simples e primitivas, e ainda o formato dos olhos na ressignificação lembra a homenagem que a Artista imprimiu à sua obra: os *"olhos vazados",* usado por ela como tributo ao marido "cego".

Imagem 05
Ressignificação da obra de Brennand
Por Hugo Tiburcio – aluno do Ensino Médio



Fotografia de Misael José de Santana
Fonte: Caderno de Bordo Tese de
Doutorado de Fernando Azevedo

Imagem 06 Carrancas
Ana das Carrancas



http://anadascarrancas.wordpress.com/ana-das-carrancas/
acesso : 15.05.12

Relacionar a ressignificação de Hugo Tiburcio, aluno do 1º ano do ensino médio, à obra da Artista Visual Ana das Carrancas, mostra com muita clareza a compreensão da arte num ponto de vista contra a ideologia dominante, que durante varias gerações vem ditando o conceito de arte, como se arte pudesse ter um conceito definido, pronto e acabado.

Esta compreensão de arte é muito importante, pois é justamente deparando-se com este contexto que a escola começa a formar um público para visitar os espaços informais de Arte, os museus, e compreender que podemos também interpretar a Arte em qualquer que seja sua linguagem e independente do meio social em que estejamos inseridos.

Da mesma forma que a aluna Adrielly o aluno Hugo rompe com a ideia de *"BELO"* na Arte, no entanto esse detalhe não descaracteriza a ressignificação dos alunos, vejamos o que Azevedo (2008, p.340) tem a dizer sobre isso *"o universo da arte exige muito mais de cada um de nós, exige mais do que seus elementos formais, pois a gramática das artes visuais representa uma das muitas possibilidades de leitura da imagem".*

Nesse sentido, cabe reforçar que quando citamos a ideologia dominante como sendo de uma elite tentamos abrir a discussão da Arte produzida para colonizar mentes e comportamentos, ou seja, para que não se constitua uma interpretação distorcida, entendida como uma aversão a essa arte.

3. Considerações Finais

> [...] prepararia os alunos para a compreensão da gramática visual, artística ou não, na sala de aula de artes, ou no cotidiano, e que torna-los conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepara-los para compreender e avaliar todo tipo de imagens, conscientizando-os do que estão aprendendo com essas imagens.
>
> Ana Mae Barbosa (1995)

Mesmo sabendo que estas considerações não são finais, as tomaremos aqui para finalizar nosso trabalho.

Adotando como ponto de partida a epigrafe de Ana Mae Barbosa, gostaríamos de salientar a importância de continuar este trabalho, pois este momento em que focamos em uma das linguagens da arte, artes visual, apresentamos aos alunos uma possibilidade para refletir sobre o verdadeiro "valor" da arte.

O trabalho em questão mostra como é importante o ensino das linguagens da arte na escola, no entanto vale salientar que como cita Ana Mae na epígrafe desta seção *os alunos devem ser conscientizados do que estão aprendendo com as imagens.*

É a cultura realizada pelo "povo" sendo reconhecida como arte, e não como artesanato em seu sentido depreciativo. Gostaríamos de dizer também que quando realizamos uma crítica á arte produzida por uma elite é justamente no sentido de alertar o leitor de arte para a possibilidade de essa arte ser imposta, quando o interessante seria propor situações que reflitam acerca do que estão aprendendo com as imagens. Com isso, afirmamos que não estamos fazendo nenhuma apologia a quem quer que seja.

A preocupação com a arte produzida pelo povo, está aqui neste trabalho e ganha maior evidência para que os alunos compreendam que através da arte podemos construir críticas acerca da sociedade em que vivemos como também formular nossas próprias reflexões para não sermos manipulados facilmente.

Vale ressaltar ainda, que outro elemento merece destaque, nos referimos ao rompimento com a ideia de "belo" presente nas imagens (ressignificações) 03 e 05, pois através da leitura de imagem foi possível materializar esta quebra.

Além disso, é importante dizer que a obra de Brennand possibilita a aproximação com a cerâmica, que dentro das artes é categorizada como linguagem visual, sendo responsável por colocar o leitor em uma constante reflexão, questionando, buscando respostas para compreender a obra do artista, tornando-o um leitor com capacidade crítica.

Assim, a ressignificação da obra de Francisco Brennand, materializou processos como ler, contextualizar e o fazer artístico, que segundo Azevedo (2009) e Barbosa (1991), são responsáveis pela dialética da imagem, visando a interpretação da obra através do momento cultural, social e histórico.

Referências

AZEVEDO, Fernando Antonio Gonçalves. **A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano.** In. BARBOSA, Ana Mae & COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte / Educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

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

AZEVEDO, Fernando Antonio Gonçalves. **Histórias vivas de lutas: o encontro histórico entre Paulo Freire, Noêmia Varela, Ana Mae Barbosa e Francisco Brennand.** In. ZACCARA, Madalena & PEDROSA, Sebastião (Orgs). **ARTES VISUAIS E SUAS CONEXÕES: panorama de pesquisa.** Recife: EDUFPE, 2010a.

BREDARIOLLI, Rita. **Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o Ensino da Arte.** In. BARBOSA, Ana Mae & CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). **ABORDAGEM TRIANGULAR no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA. Ana Mae. **A imagem no ensino de arte.** São Paulo: Perspectiva, 1991. BARBOSA. Ana Mae. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo, 2001. BARBOSA. Ana Mae. **Arte/Educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA. Ana Mae (Org). **Ensino da Arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae & COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte / Educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae & CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). **ABORDAGEM TRIANGULAR no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 2008. FARIAS, Agnaldo. **Arte brasileira hoje**. São Paulo: Publifolha, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

PILLAR, Analice Dutra (Org). **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola.** Porto Alegra: Mediação, 2003.

A POESIA OCUPANDO A VIDA, INVADINDO A ESCOLA

Maria de Fátima Ribeiro Soares

1. Introdução

O primeiro olhar da janela de manhã
O velho livro de novo encontrado
Rostos animados
Neve, o mudar das estações
O jornal
O cão
A dialética
Tomar ducha, nadar
Velha música
Sapatos cômodos
Compreender
Música nova
Escrever, plantar
Viajar, cantar
Ser amável.
(Prazeres – Bertold Brecht)

A Literatura é a linguagem artística com a qual tenho mais intimidade, isto porque desde a infância costumava ouvir leituras de poesia feita por minha mãe e outros adultos. Liam cordel e textos dos poetas brasileiros mais conhecidos, como Casimiro de Abreu, Olavo Bilac e Casto Alves e Gonçalves Dias. Também trago da minha infância o hábito de prestar atenção as letras de músicas da MPB, e me encantar com as imagens poéticas criadas por nossos compositores.

Nos anos 70 e 80, os movimentos sociais me colocaram em contato com outros poetas. Bertold Brecht, Tiago de Melo, Pablo Neruda e muitas letra das canções de Geraldo Vandré, Chico Buarque, Gonzaguinha, Gilberto Gil .... Alguns textos só eram lidos no âmbito das lutas populares. Lembro de Nelson Poeta do Alto Santa Isabel, José Casemiro do Morro da Conceição e outros que agora nem recordo os nomes, que faziam versos para animar as nossas reuniões. Poesia engajada, a poesia como protesto ou crítica social. Nos bares, porta de teatro, passeatas apareciam aqueles que se identificavam como poetas marginais. Eu lia tudo que me caia nas mãos. No contexto dos movimentos populares me arrisquei a escrever alguns versos, às vezes paródias, para passar alguma mensagem política. Às vezes tentativas de versos que exprimissem minhas idéias e sentimentos. Tudo muito rudimentar, não achava que poderia vir a ser escritora e muito menos poeta.

Na escola tive algumas professoras que gostavam de poesia e estimulavam a leitura. Cecília Meireles era a autora preferida de D. Zuleide minha professora de Português no ginásio. Lemos muitos textos de Cecília Meireles em suas aulas. Alguns versos nunca me saem da memória... *"Traze-me um pouco das sombras serenas.... Alvura dos mares, perfume da flor. Traze-me um pouco das sombras apenas, ver que nem seque te peço amor... ** Se eu de ti me esquecer... Nem mais um sorriso possam meus tristes lábios desprender..." Nem uma lágrima possam meus tristes olhos verter...

No ensino médio tive aulas de Literatura. Essa disciplina me colocou em contato com a História da Literatura Brasileira e textos de poetas de várias épocas e movimentos culturais. Assim conheci a obra Gregório de Matos Guerra, de Drumond de Andrade e de Manuel Bandeira. Também aprendi rudimentos de Teoria Literária e da Arte de Versejar. O que é rima? O que é verso? O que é estrofe? O que é silaba poética? O que é soneto? O que é o verso livre? Verso alexandrino? O que é poesia barroca, romântica, parnasiana, modernista?

Da escola recebi poucos estímulos para escrever, a escrita poética estava vinculada a idéia de Arte como dom especial de alguns, então poucos poderiam sonhar tornarem-se escritores, muito menos poetas. A minha escrita nasceu no seio da minha família, pouco escolarizada, mas acostumada a escrever cartas para os paren-

tes e amigos que vivam distante e escrever diários para guardar acontecimentos da vida pessoal e comunitária. Além de outros usos cotidianos como listas de compras e planos de trabalho.

Em 1990 comecei um curso de Letras na UFPE, então mais uma vez tive oportunidade de contato com a poesia brasileira e portuguesa estudando a forma, os temas e a história; exercitando a leitura, interpretação e crítica.

Todas essas experiências trouxe comigo, para as salas de aula por onde passei. Ensinando no fundamental I, em geral usava os textos poéticos nas aulas de Língua Portuguesa, no trabalho de alfabetização. Essa é a pré-história dos recitais de poesia que venho promovendo desde 2008 nas escolas estaduais onde estive e estou atualmente lotada. Vejamos a narrativa por mim construída.

*Verso de memória, poema de Cecília Meireles lido muitas vezes por minha professora do ginásio, se não me engano estava em nosso livro de Português do 1º ano, os verso podem não ser exatamente assim.

**Título e verso de outro poema da mesma autora. A mesma fonte: memórias de minhas aulas de português do ginásio.

2. Escola Pontezinha: Arte é Poesia

Toda palavra tem o dom
de provocar a mente,
somente porque carrega
a razão em seu encanto.

Heldemarcio Ferreira (Médico e poeta pernambucano)

Quando o ensino de Arte se tornou obrigatório nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a escola onde trabalhava (Escola Estadual de Pontezinha) começou a exigir planejamento de aulas, avaliação e notas de Arte escritas nos diários de classe. Assim me vi com um grande problema: Eu não sabia o que fazer, pois não tinha formação acadêmica em Arte. Em geral as colegas na mesma situação que a minha pensavam em Arte como recreação. Então deixávamos as aulas de Arte para as sextas feiras. Era o dia de permitir que os alunos sentassem no chão, cortassem papel, colorissem figuras, às vezes podíamos cantar e ensaiar um teatrinho. As crianças ficavam satisfeitas, mas as professoras com dificuldades para registrar nos diários os objetivos e critérios de avaliação daquelas atividades. E eu me perguntava: por que não podamos fazer as aulas de matemática e outras disciplinas serem tão agradáveis para as crianças como as aulas de Arte das sextas feiras? Esse tipo de questionamento me levou a outra concepção de Arte: A Arte como instrumento ou suporte para ensinar conteúdos de outras disciplinas. Assim experimentava uma grande variedade de atividades, melhorava a qualidade das minhas aulas, a participação e satisfação dos alunos. Mas continuava sem condições de planejar, avaliar e registrar aulas de Arte no Diário de Classe.

Foram essas dificuldades que me levaram a ler e tentar entender as proposta dos Parâmetros Curriculares para o Ensino de Arte. Esse documento fala em Método Triangular: apreciar, criticar e produzir. Mas as orientações ali colocadas me pareciam muito confusas. Até então não conhecia os escritos de Ana Mae Barbosa. Nem tinha outras referências para me apoiar. E o documento (PCN Arte) me parecia uma colcha de retalhos, uma colagem. Eu não atinava como fazer um trabalho com artes visuais, teatro, dança etc. nas condições de trabalho que tinha. Poucos materiais, espaços inadequados e principalmente inseguranças com relação aos conteúdos propostos. Porém, por não contar com outras possibilidades de orientação me apeguei ao documento (PCNS). Neste período para atender as exigências da escola era comum que as professoras copiassem literalmente os textos dos PCNS nos diários de classe.

Na prática eu comecei a tentar fazer uma metodologia triangular com os textos poéticos, já que essa era a linguagem artística que tinha mais intimidade. Apreciar para mim era ler, ler muitos poemas, dos mais variados autores. Textos encontrados em jornais, livros didáticos, livrinhos descartáveis das lojas de tudo $2,00, livros de literatura infantil e adulta.

Criticar para mim era toda a conversa que o poema suscitava. Quem gostou? Quem não Gostou? Por quê? Que emoção sentiu? Viu alguma coisa parecida com você, com sua vida? Alguma palavra nova?

Produzir era escrever. Para isto comecei ensinar aqueles rudimentos de arte de versejar, de modo mais lúdico do que o que havia aprendido no secundário. Chamávamos brincar de rima. Eu ditava ou escrevia uma palavra e as crianças procuravam outras com sons idênticos. Construíam frases, versos. Rima rica! Rima pobre! Verso torto! Comecei a usar modelos, partíamos da leitura de um poema para escrever outros imitando a forma, e trazendo o tema para nossa realidade, às vezes usando o mesmo tema. Após a escrita uma das atividades que mais fazíamos era a leitura em voz alta e depois montávamos um mural com exposição dos textos, para novas leituras. Abaixo está um exemplo desse tipo de produção baseada na imitação da obra de um poeta consagrado.

Carlos Drumond de Andrade	Profª Fátima Soares	Rosélia Silva 4ª série - (13 anos)
Confidências de Itabirano Alguns anos vivi em Itabira. Principalmente nasci em Itabira. Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro. Noventa por cento de ferro nas calçadas. Oitenta por cento de ferro nas almas. E esse alheamento do que na vida é porosidade e comunicação. A vontade de amar, que me paralisa o trabalho, vem de Itabira, de suas noites brancas, sem mulheres e sem horizontes. E o hábito de sofrer, que tanto me diverte, é doce herança itabirana. De Itabira trouxe prendas diversas que ora te ofereço: esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil, este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval; este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;este orgulho, esta cabeça baixa... Tive ouro, tive gado, tive fazendas. Hoje sou funcionário público. Itabira é apenas uma fotografia na parede. Mas como dói!	Confissões de Casamarelense Alguns anos vivi em Casa Amarela. Principalmente nasci em Casa Amarela. Por isto sou forte, alegre: de luta. Noventa por cento de luta nas ruas. Oitenta por cento de luta na fábrica. E esse questionamento do que na vida é justiça e reivindicação. O gosto de estudar que me organiza no trabalho, Vem de Casa Amarela, de suas noites longas, de leituras e de debates. E o hábito de sonhar, que tanto me anima, é doce herança casamarelense. De Casa Amarela trouxe prendas singelas que ora lhes ofereço: estes livros usados, do sebo de seu Biu, esta santa de gesso da festa da Conceição, esta foto de passeata , colada na parede da sala de visitas; esta fome, está cabeça erguida... Tive escola, tive grupo, tive comunidade. Hoje sou professora pública. Casa Amarela é uma lembrança permanente. E como ajuda	Confissões de Cucauense Alguns anos vivi em Cucau. Principalmente nasci em Cucau. Por isso sou calada, tímida, doce: de cana. Noventa por cento de cana no engenho. Oitenta por cento de cana nas bodegas. E esse sofrimento do que na vida é trabalho e exploração. A vontade de mudar, que me anima pra caralho, vem de Cucaú, de suas noites cansadas, sem energia e sem televisão. E o hábito feio de fumar, que tanto me adoece, é triste herança cucauense. De Cucau trouxe prendas gostosas que ora te ofereço: esta rapadura, mata-fome do Brasil, estas macaíbas do quintal do velho Janjão meu tio. Esta esteira de palha, esta rede de pano armada no meio da sala de visitas; esta tristeza, esta cabeça tonta... Tive pai, tive terreiro, tive sítio. Hoje sou aluna da escola pública. Cucau é minha lembrança de criança. Mas como dói!

Ás vezes a gente chamava a diretora da escola para ouvir as leituras, ou pedíamos licença a outra professora para apresentar nossa leitura a seus alunos. As crianças iam deixando de lado a timidez, medo das críticas, e iam aprendendo a prestar atenção a voz do colega que lia. A gente aproveitava festas e reuniões da escola para apresentar uma leitura, algum poema que havia caído no gosto da turma. Assim nasceram os recitais de poesia. Aos poucos fomos acrescentando outros elementos a leitura e recitação. Um chapéu, uma flor na mão, alguma mímica, desenhos para ilustrar os textos. E as aulas de Arte foram tomando um caminho que se aproximava das propostas dos PCNS, porque se tratando de poesia eu sabia planejar e avaliar as aulas e rendimento dos alunos, até atribuir notas pela participação e produção de cada um.

Comecei a anotar meus objetivos, descrever as atividades, mas ainda tinha uma idéia errada do que era a metodologia triangular. Entendia que todas as aulas tinham que contemplar os três pilares "apreciar, criticar, produzir". Como nem sempre dava tempo para fazer as três coisas, eu continuava a ter algumas dificuldades na hora de escrever no diário de classe. Muitas vezes me via obrigada a copiar textos dos PCNS em Arte, ou inventar coisas que de fato não havia realizado. Porém mais do que me livrar do problema com a burocracia escolar, a poesia como conteúdo de Arte foi ganhando espaço na escola e os recitais foram crescendo até se transformarem em grandes festas, envolvendo várias turmas da escola. Neste ponto nos convencemos que Poesia é Arte e que podíamos incluir nos recitais um pouco de representação teatral, mímica, ilustração com desenhos e colagens, canto, figurinos improvisados... Assim cada professora podia continuar a trabalhar com a linguagem que tivesse mais conhecimento e facilidade de ensinar, e os nossos recitais não deixavam nada a dever, eram

verdadeiros eventos artísticos, nos quais além da participação dos alunos que queriam se apresentar a gente ia formando uma platéia animada e educada.

Inventamos um jeito de evitar a bagunça quando as leituras das crianças menores ou ainda em processo de alfabetização não conseguiam manter atenção da platéia: os recitas tinham um poema como mote, uma professora fazia a leitura verso a verso, em voz alta e todos repetiam. Toda vez que a inquietação começava a professora voltava ao centro da roda dizia um verso, a turma repetia e se aquietava. Lembro bem de um recital em que escolhemos a letra da música de Gilberto Gil, "Se eu quiser falar com Deus", para estes momentos de garantir a concentração. Cada vez que a zuada ameaçava dificultar a leitura de alguém uma professora ia para o meio a roda e recitava bem alto em tom de interrogação: Se eu quiser falar com Deus? A turma respondia: tenho que calar a voz! E o silêncio se fazia imediatamente.

Algumas vezes convidamos artistas populares para participar de nossas festas. Cantadores de Côco com seus versos improvisados, vizinhos ou parentes de alguns alunos, conhecidos de todos. O grupo POESES do Alto José do Pinho nos visitou uma vez e fez enorme sucesso entre as crianças com seus modos de recitar, incluindo gritos, caretas, muita movimentação corporal. Tenho algumas imagens fotográficas que documentam essas experiências, mas não são insuficientes para a importância do aprendizado que os recitais proporcionaram a alunos e professoras.

Fiz muita coisa boa e muita coisa não tão boa nesse período, tateando entre o meu gosto por poesia, uma teoria de ensino da Arte bem confusa, a união com o grupo de colegas e a alegria incessante das crianças e adolescentes. Toda essa movimentação e a consciência da formação deficitária me levaram a pensar em um curso na área de Arte quando a Secretaria de Educação nos ofereceu a oportunidade de cursar uma pós-graduação.

3. A Formação Continuada é Garantia da Boa Performance dos Professores

Viver e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz.
Eu sei que a vida devia ser bem melhor,
E será Mas isto não impede que eu repita
É bonita, é bonita e é bonita
Gonzaguinha

Em 2009 e 2010 cursei uma pós-graduação em Arte-Educação na UNICAP. Pela primeira vez pude estudar Arte de forma mais sistemática e aprofundada, assim pude entender o trabalho com Arte como o ensino de uma disciplina com fundamentos teóricos, conteúdos específicos e possibilidades de desenvolver uma metodologia eficiente.

A pós-graduação em Arte-Educação foi uma oportunidade de conviver com alguns professores que tinham formação em Arte e muito professores de outras disciplinas, que também davam aulas de Arte como complementação de carga horária. Assim me chegou à compreensão de que meu problema era bem maior e não só meu. Os relatos dos colegas davam conta de que o ensino de Arte nas escolas da rede estadual era realizado de forma improvisada, por professores sem formação específica. E, principalmente, os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio tinham muita dificuldade para adaptar o trabalho com linguagens artísticas às aulas semanais de 50 minutos. No curso tivemos oportunidade de discutir as nossas dificuldades, ler e discutir muitos textos que nos colocaram em contato com a História da Arte, a História do Ensino de Artes no Brasil e variadas concepções de Arte que permeiam a nossa prática como professores e apreciadores da Arte.

Uma questão que foi colocada muitas vezes foi a seguinte: por que o curso estava centrado nas artes visuais quando em nossa cultura a música é a linguagem artística predominante? E eu me perguntava: E a Literatura? Qual é o lugar da Literatura no trabalho de uma Arte- educadora? Penso que meu maior ganho foi ampliação do meu conceito de poesia, que passou a incluir além da palavra as imagens e o gestual. A oportunidade de aprofundar uma reflexão que já vinha fazendo, o contato com textos de Ana Mae Barbosa e participação em eventos com a presença da professora me levaram a uma compreensão maior da Proposta Triangular. Os três pilares apontados por Ana Mae, (leitura, contextualização e fazer artístico) para a organização do ensino de

Arte funcionam como uma base para apoiar a minha prática pedagógica, criando assim possibilidades de desenvolver metodologias para o meu trabalho com Literatura.

Em 2010, quando me transferi da Escola Estadual de Pontezinha trouxe para a Escola Técnicas Estadual de Criatividade Musical os novos conhecimentos construídos no curso de pós-graduação em Arte-Educação e a memória dos recitais de poesia realizados na Escola Estadual de pontezinha. Passei a trabalhar na biblioteca escolar, aonde venho aperfeiçoando a adaptando a experiência dos recitais a esse novo contexto.

Por esta razão, em 2012, recebi e aceitei, com muita alegria, o convite do professor Fernando Azevedo para participar do grupo de estudos visando colaborar com sua pesquisa de doutoramento.

Considero o grupo uma oportunidade privilegiada de pensar e criar junto com outros colegas arte-educadores, também vinculados a rede de escolas públicas estaduais. Nossas reuniões rapidamente se transformaram em um espaço de reflexão e compartilhamento de sentidos. Uma vivencia de construção solidária. Assim o grupo de estudo é um lugar de apoio e de trocas. É lugar de atualização de leituras e reflexões; de informação e formação de fato continuada. Neste tipo de espaço reafirmamos nossas identidades como professores e arte-educadores, pois na escola, no sistema publico, enfrentamos muitos entraves que muitas vezes minam a nossa vontade de trabalhar e nossa criatividade. Juntos vamos descobrindo as brechas no sistema autoritário, burocrático e sem entendimento do valor do ensino de Arte.

Os Diários de Bordo produzidos por cada participante do grupo materializam nossas reflexões, e além de se incluíram na tese do professor, são registros de nossas vivencias e poderão ser compartilhados com outros educadores.

No grupo de estudo tive acesso a escritos de outros acadêmicos, vários críticos de Ana Mae Barbosa, digo críticos da professora e não de sua proposta, porque não percebi consistência naquelas idéias. Ao contrário, vi apenas competição por visibilidade ou poder no meio acadêmico. Considero este tipo de oposição perda de tempo e energia que poderia ser utilizada para melhorar o ensino de arte no Brasil. Penso que, a própria Ana Mae quando se ocupa em se defender desse tipo de crítica usa seu tempo de forma menos criativa. Acredito que suas idéias podem de fato ajudar na formação de educadores e inspirar a criação de novas práticas no ensino de Arte. Posso comprovar essas afirmações na minha própria experiência, pois Ana Mae tem uma formação muito mais voltada para as artes visuais e eu estou adaptando a sua proposta par a um ensino de Arte baseado na Literatura. Vejo os três pilares proposta pela professora como base de uma filosofia que complementa o que aprendi com Paulo Freire e em anos de trabalho com turmas do ensino fundamental. É no diálogo entre as pessoas e os saberes que Arte pode ser usufruída e aprendida. Eu acredito no ensino de Arte, em Arte como uma disciplina muito importante para a formação integral das pessoas.

4. Escola Técnica de Criatividade Musical:A Invasão da Poesia

Quero ocupar a vida com palavras,
Como os agricultores ocupam as terras improdutivas.
Semear versos na aridez da rotina escolar,
Como os agricultores semeiam feijão, legumes e frutas,
Onde antes só cresciam injustiças.
Quero colher ritmos, beleza e alegria.
Como os agricultores colhem raízes, sementes, folhas.
Saciar fomes no corpo e na alma a cada dia.
É o trabalho de quem planta e faz poesia.
Fátima Soares

Nos primeiro meses de trabalho na ETECM tratei de conhecer o publico leitor, conhecer o acervo e a organização e funcionamento da biblioteca. Logo constatei que a maioria dos estudantes freqüentava a bibliotecas apenas para consultar os livros técnicos relacionados ao estudo de Música. Senti a pobreza do acervo da biblioteca, e falta de recursos para compra de livros. Os acervos adquiridos pelos governos nos chegam como pacotes fechados iguais para todas as escolas, não dispomos de nenhuma verba para comprar livros que são solicitados ou sugeridos por nossos leitores. Além desses limites, as sucessivas gestões impostas à escola (qua-

tro intervenções em três anos) têm dificuldades para entender o trabalho da biblioteca como prioridade para a formação de nossas crianças e jovens.

A biblioteca desde a fundação da escola contava com uma só funcionária que trabalha no turno da manhã. Assim os alunos da tarde e da noite não tinham acesso a ela. Então comecei recitando um poema no início de cada reunião da escola e pedindo para falar sobre o que estava observando e o que gostaria de fazer.

Trabalhar em uma biblioteca escolar é uma oportunidade privilegiada de contato com livros e estudantes interessados em leitura e, principalmente, interessados em melhorar suas produções escritas. A biblioteca escolar é também um local onde o professor por ela responsável goza de certa autonomia para criar atividades e eventos. Apesar dos parcos recursos, há possibilidade de planejar e realizar atividades extracurriculares nas quais os alunos participam com alegria e entusiasmo.

Comecei uma campanha de pedidos de doações de livros, pela internet e diretamente na comunidade escolar para ampliar o acervo da biblioteca. Em pouco tempo já tinha sobras, livros que não interessavam para compor o cervo de escola de música. E como o processo de catalogação utilizado pela antiga funcionária é bastante complexo e lento por ser todo feito manualmente, não tinha sentido acumular livros que não podiam circular na escola. Por esta razão comecei a fazer um evento que chamei de Feira de Leituras. Sempre que chegavam novas doações selecionava o que deveria ser catalogado e cada vez que tinha sobra em quantidade significativa separava uma mesa onde estes livros eram expostos e doados aos freqüentadores da biblioteca. Esta ação acabou atraindo muitos leitores. As crianças são as primeiras a chegar, começaram pegando os livros disponíveis para doação, em seguida passaram a fazer empréstimos semanais de nossos livros de literatura infantil. As crianças são os maiores leitores, além trazerem as mães, pais e avós que as ficam esperando enquanto elas assistem às aulas de música. Aos poucos os jovens estudantes do curso técnico, professores e outros funcionários foram chegando.

Das feiras de leituras para os recitais foi uma passagem rápida porque já contava com minha experiência anterior. Além disso, a poesia é o gênero mais fácil para quem se inicia como leitor, por contar com muitos textos curtos e livros que a pessoa não se sente obrigada ler todo ou em numa ordem do começo ao fim. As letras de músicas são textos já conhecidos pelos alunos, que já se identificam com suas mensagens. A cultura de recitais de música já construída na ETECM, que precisa formar os estudantes para o palco, também favorece a realização dos recitais de poesia. E aqui, se tratando de uma escola de música, encontro com mais facilidade apoio de colegas que já tem a compreensão que o gosto e hábito da leitura são importantes para a formação do músico. Assim consegui a parceria com um professor de violão que se ofereceu para improvisar, quando sua agenda permitia, um fundo musical para acompanhar os recitadores. Os primeiros recitais de poesia, em 2011, contaram com a participação quase exclusiva das crianças e alguns adultos como platéia. Isto porque os jovens e adultos se mostram muito tímidos para participar em eventos sem a infra-estrutura que considerem adequada. Enquanto isto, eu estou acostumada a improvisar, pois se fosse esperar a infra-estrutura ser viabilizada pelo sistema oficial de ensino não produziria nada, me cansaria de esperar e brigar. Assim comecei a usar a cisterna, que fica em frente à porta da biblioteca, como palco, onde estendo um grande lençol colorido, coloco alguns vasos com plantas e está pronto o cenário. Em 2011 fizemos três recitais. Recital de boas vindas em março, recital dos namorados em junho e recital de primavera em novembro.

Já contando com a simpatia e colaboração das professoras de Iniciação Musical, em 2012, realizamos recitais mensais, nos turnos da tarde e da noite. Cada recital tinha um tema e para incluir muitos alunos fizemos em três dias da mesma semana. Isto porque as turmas da escola de música não têm aulas todos os dias. Portanto, um evento para contar com uma participação mais ampla precisa acontecer em vários dias. Agora escolhendo um tema e um título para cada versão do evento e fazendo a divulgação com dias de antecedência. Convidando os leitores a dar preferência em seus empréstimos aos livros de poesia, assim mais gente foi se sentido motivado a participar. No segundo semestre os recitais já entravam pela noite contando com a participação de jovens e adultos. Foi assim que começaram a falar em invasão de poesia. Neste ponto o acervo da biblioteca começou a mostrar sua pobreza em relação à necessidade e animação dos alunos. Comecei a levar e emprestar livros da minha biblioteca pessoal e em seguida descobri uma ação da Secretaria Estadual de Cultura chamada Escambo de Livros que nos foi de grande utilidade. Pois em vez de doar os livros que tinha sobrando na biblioteca passei a visitar diariamente o Escambo e trocar-los por livros de poesia, chegamos a mais de 200 títulos, de alguns vários exemplares, material suficiente para emprestar, sortear, doar... ir ocupando nossas vidas e ir preparando

a invasão da poesia na escola. A partir do mês de setembro chamamos o evento de "Primavera é Poesia". Um aluno me disse: a primavera não pede licença para chegar e entrar. A poesia também deve invadir.

Alguns estudantes começaram a me ajudar na organização e começaram a dizer: não basta recitar na biblioteca, temos que recitar nas salas de aulas, no refeitório, nas cabines, vamos invadir todos os espaços dessa escola! A primavera não pede licença pra chegar! A primavera invade.

Quando os alunos começaram a falar em invadir a escola com poesia era porque a poesia já estava ocupando as nossas vidas. O movimento na biblioteca tornou-se intenso, os empréstimos de livros diários, a literatura começou a ter o mesmo espaço e importância dos livros técnicos. Muitas mães preferindo sentar na biblioteca enquanto esperavam as crianças saírem da aula. Muitos jovens começando a mostrar os seus escritos e se oferecer para recitar. Passei contar com a participação voluntária de muitos estudantes, pais, professores e visitantes, desde a arrumação dos espaços, verdadeiras instalações artísticas, a recitação. Só a gestão da escola continuou a não entender o que estava acontecendo, nunca sentou para assistir as apresentações nem fez qualquer gesto no sentido de apoiar os eventos, quando cobrada alegava ter esquecido as datas, ter outras reuniões etc.

Para mim um ganho importante foi contar um público organizado e atencioso para quem pude apresentar meus textos, isto influi bastante no desenvolvimento da minha escrita. Pois, se antes já me arriscava a fazer versos, os recitais foram um estímulo maior para escrever e divulgar minha poesia. E sei que esse processo também foi vivenciado por outros participantes da experiência. Como conseqüência natural, melhorei bastante a qualidade dos meus poemas, hoje os compartilho na escola onde trabalho e em outros eventos de poesia com muita tranqüilidade e alegria e já penso na possibilidade de publicá-los. Por isto serei sempre grata a minha família, meus alunos, colegas de trabalho, professores e escritores que vão entrando na minha vida e deixando, cada um a sua maneira, alguma semente de poesia que me ocupa e me fazem crescer.

5. Considerações Finais

Presente de Natal [...] A poesia é minha religião
Nela eu confio, vivo e crio
Consigo ser eu mesmo e ser feliz.
A poesia é a imagem de mim
E, sendo assim, é a visão que tenho
Das coisas desse mundo
Que ganha vida em minhas palavras.
É tudo que eu tenho além desse corpo
É a minha alma e minha arma
Que me protege das dores da vida
É que me cura as feridas
E me faz inteiro para viver
Aquilo que sou.
Heldemarcio Ferreira

Em dezembro de 2012 recebemos um presente: fomos convidados para participar do Recital de Natal da Secretaria Estadual de Cultura, que realizou eventos poéticos em vários locais da cidade. Então juntos, eu e um grupo de doze estudantes, crianças e jovens, participamos no evento realizado na Biblioteca Comunitária do Poço da Panela. As nossas leituras de poemas, alusivos ao Natal, foram apreciadas com muita atenção pelas crianças da comunidade em uma festa que contou com a presença de outros artistas. Além de sairmos da escola, acompanhados por mães e pais, para conhecer um recanto tão bonito de nossa cidade, outro verdadeiro presente. Ainda recebemos um pequeno cachê que dividimos igualmente para todos que participaram. E cada criança ganhou um livro de literatura infantil entregue pelo Papai Noel.

Esta última atividade de 2012, fartamente documentada em fotografias pelos pais que nos acompanharam, funcionou como uma culminância de todo processo que vivenciamos ao longo do ano. Então posso concluir afirmando que a poesia de fato ocupou as nossas vidas superando limites impostos pela estrutura da escola pública. E seguimos imaginando a invasões poéticas em outros espaços.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo. Ed.* Perspectiva São Paulo 1978.

BARBOSA, Ana Mae. Ensino de Arte: memória e história. Ed.Perspectiva. São Paulo, 2008.BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais; arte. MEC/ SEF, Brasília, 1998.

FERREIRA, Heldemarcio. Visões Sobre Todos os Cantos do Poeta.Ed do autor, Recife, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica educativa. 17ª edição, ed. Paz e Terra, São Paulo, 2001.

http://vivian-floreselivros.blogspot.com.br/2011/09/prazeres.html. Visitas em junho de 2010 e 27 de agosto de 2014.

http://cliquemusic.uol.com.br/discos/ver/o-talento-de-gonzaguinha. Visitas em junho de 2010 e 27 de agosto de 2014.

ANÁLISE DO CADERNO DE BORDO – MEMÓRIA DA PRÁXIS ARTEDUCATIVA – HISTÓRIAS E SENTIDOS

Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo

> Faz parte da estética neocapitalista o desprezo pelas coisas gastas, usadas, com marcas do trabalho e da vida. Preferem-se objetos novos, frios, protocolares. No entanto, os velhos objetos estão impregnados de biografia e de memória.
>
> (BOSI, 2003, p. 167)

1. O Conceitual e o Político Inseparáveis na Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais

O que chamamos de caderno de bordo é uma materialidade discursiva visual/verbal, verbal/visual – carregada de simbolismos – como o lugar de registro da memória da práxis arteducativa, no caso desta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação da Drª Clarissa Martins de Araújo e a coorientação da Drª Analice Dutra Pillar (UFRGS). Os cadernos de bordo foram elaborados para contar um processo de ensino e de aprendizagem em Artes e Culturas Visuais ancorado na Abordagem Triangular (AT, doravante). Esses são marcados pelo pulsar da memória e por isso impregnado de vida; sua preciosidade simbólica não está na apresentação, mas em suas entrelinhas, naquilo que não é dito explicitamente, ou seja, está na pausa, no silêncio, na linha interrompida, na imagem borrada, no texto partido, isto é, está na ambiguidade e no inacabamento das imagens e das palavras.

Por isso iniciamos a análise discursiva dos três cadernos de bordo com as palavras de Ecléa Bosi (2003). Elas nos ajudam a situar que não só a estética neocapitalista despreza as coisas gastas – impregnadas de memória, de história e de vida – mas também degrada os seres humanos – com suas memórias, suas histórias, suas vidas, suas culturas e os sentidos possíveis para o mundo – especialmente aqueles (seres humanos) que não fazem parte dos padrões impostos pelo modelo estético/artístico/cultural hegemônico. Importa ressaltar que o que Bosi, na epígrafe denomina de estética neocapitalista*,* é por nós interpretada como um outro modo de denominar a matriz liberal/ocidental de cultura, que envolve a dimensão estética, ou seja, sua tradução no pensamento hegemônico brasileiro que estabelece quem são os sujeitos de poder e quem são os sujeitos subalternos da sociedade em que vivemos, isto é, aqueles que têm direito a palavra e aqueles que têm suas vozes silenciadas. Fato que atinge tanto as relações entre países centrais e países periféricos, para usar os termos da globalização, quanto as relações sociais entre sujeitos de diferentes códigos culturais.

Esta pesquisa ao considerar o poder do pensamento hegemônico, presente no âmbito da Arte e da Educação de um modo geral, por consequência atingindo também o campo da Arte/Educação, busca no caráter pós-colonial da AT[1] a possibilidade de construção de um discurso contra-hegemônico, que se traduz no encadeamento do poético com o político. Identificando-se, assim, com a visão pós-colonial de resistência e não com a concepção de multiculturalismo que defende a desfaçatez da tolerância (muito comum na atitude politicamente correta) entre diferentes sujeitos culturais. Sobre tal concepção de multiculturalismo Tomaz Tadeu da Silva diz que a mesma,

> [...] está na base daquilo que se poderia chamar de um 'multiculturalismo liberal' ou "humanista". É em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre diferentes culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade. (2007, p. 86, grifo do autor).

A visão multicultural liberal, apontada e criticada por Silva é (também) posta sob suspeita pelas teorias pós-críticas, pós-coloniais, pós-estruturalistas e pós-modernas (sobre as pós-modernas nos referimos, espe-

1. O texto em que Ana Mae Barbosa apresenta a comunidade de arte/educadores brasileiros a primeira revisão da AT, na obra Tópicos Utópicos (1998) é declaradamente identificado a teoria pós-colonial a partir de seu próprio título Arte-educação pós-colonial no Brasil: aprendizagem triangular.

cialmente, as interpretações de Boaventura Sousa Santos e a de Ana Mae Barbosa) e pela virada linguística (GHIRALDELLI JR., 2011) e pela virada cultural (BURKE, 2008), ambas tomadas como base para o que tentamos conceituar como virada arteducativa, defendida nesta pesquisa como aquela desencadeada pela AT e esta como teoria de interpretação do universo das Artes e Culturas Visuais.

Tais viradas expõem na cena social os pensares e as vozes contra-hegemônicas, pois tomam a linguagem e a cultura em uma perspectiva intercultural crítica de resistência. O que significa alinhar-se às lutas contra-hegemônicas pelo direito, ao que Paulo Freire (2005) chama de pronuncia do mundo, ou seja, o direito de dizer a sua palavra a partir de seu lugar histórico, social e cultural à margem dos poderes e por isso, segundo a teoria do discurso elaborada por Orlandi(2011)[2] assujeitada ao Discurso Pedagógico (DP, doravante), discurso que impõe ao estudante das classes populares o apagamento de suas culturas por meio do autoritarismo do processo educativo. Citamos da autora o fragmento a seguir, com o qual nos filiamos, para assinalar no DP as marcas do autoritarismo, ou melhor, a assunção do mesmo no pensamento hegemônico brasileiro. Realça Orlandi (2007, p. 18):

> [...] para ordenar exige-se uma certa relação hierárquica entre quem ordena e quem obedece; para interrogar, há também a exigência de certas condições, e o direito de interrogar, exercido por uma autoridade, converte-se em poder de ordenar e, logo, não pode ser atribuído indistintamente. (2007, p. 18).

Na sequência, ressaltamos alguns questionamentos sobre os direitos humanos, na perspectiva de Boaventura/Santos "A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos". (2013, p. 15) Além disso, questiona esse autor "Por que há tanto sofrimento humano injusto que não é considerado uma violação dos direitos humanos? Que outras linguagens de dignidade humana existem no mundo? E se existem, são ou não compatíveis com a linguagem dos direitos humanos?". (2013, p. 16).

Ressaltar tais questões significa concordar com elas e ao mesmo tempo buscar nas mesmas um norte, isto é, a contextualização para análise discursiva que elaboramos neste trabalho de pesquisa, ou pelo menos tentamos. Por isso, foi necessário colocar em diálogo o pensamento de Silva (2007) com o de Santos, o que se justifica porque tanto um como o outro centram suas críticas à matriz liberal/ocidental de cultura. Do segundo autor colhemos a seguinte observação:

> Concebo as versões dominantes da modernidade ocidental como construídas a partir de um pensamento abissal, um pensamento que dividiu abissalmente o mundo entre sociedades metropolitanas e coloniais. Dividiu-o de tal modo que as realidades e práticas existentes do lado de lá da linha, nas colônias, não podiam pôr em causa a universalidade das teorias e práticas que vigoravam na metrópole, do lado de cá da linha. E, neste sentido, eram invisíveis. (SANTOS, 2013, p. 16-17).

O primeiro autor mencionado ao questionar o chamado "cânon ocidental" das metanarrativas modernistas diz que a teoria pós-colonial nos ajuda a por sob suspeita os efeitos do colonialismo na sociedade brasileira, enfatizando: "Há, nesse questionamento do cânone ocidental efetuado pelo pós-colonialismo, um deslocamento da estética para a política." (SILVA, 2007, p. 126). Na referida obra, segue Silva, ressaltando que a dimensão estética corporifica, sempre, formas de poder e por isso o discurso pós-colonial vincula a dimensão poética com a dimensão política apontando claramente para a construção de gestos de resistência.

Pensamos que é importante estabelecer esses diálogos imaginativos entre autores porque suas posições teóricas e ideológicas, de certo modo, sugerem tais encadeamentos e esses por serem simbólicos e históricos possibilitam a contextualização dos discursos presente nos cadernos de bordo.

O diálogo (imaginado) entre Silva e Santos composto, buscando contextualizar a realidade brasileira quanto a matriz liberal/ocidental nos encaminha para o pensar de Marilena Chaui (2006) sobre o mito fundador de nosso país. Na compreensão da filósofa, tal mito não passa de uma invenção histórica construída culturalmente, assim, realça Chaui: "Mas o *Brasil* (como também *América*) é uma criação dos conquistadores europeus. O *Brasil* foi instituído como colônia de Portugal e inventado como terra abençoada por Deus.". (2006, p. 57, grifos da autora).

2. Para tal posicionamento Orlandi toma o pensamento de Pierre Bourdieu, na obra *A Economia das Trocas Simbólicas* (1974) como ancoragem para dizer: "[...] a escola é a sede da reprodução cultural e o sistema de ensino é a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob a aparência de neutralidade, o cumprimento dessa função". (2011, p. 22).

Em outro capítulo do livro em destaque, Chaui questiona a matriz colônial (liberal/ocidental) de nossa sociedade: "Quais os traços mais marcantes dessa sociedade autoritária?". (2006, p. 90). Na sequência a filósofa aponta, segundo ela resumidamente, os seguintes traços:

> – estruturada pela matriz senhorial da Colônia, disso decorre a maneira exemplar em que faz operar o princípio liberal da igualdade formal dos indivíduos perante a lei, pois no liberalismo vigora a ideia de que alguns são mais iguais do que outros. As divisões sociais são naturalizadas em desigualdades postas como inferioridade natural (no caso das mulheres, dos trabalhadores, negros, índios, imigrantes, migrantes e idosos), e, as diferenças, também naturalizadas, tendem a aparecer ora como desvios da norma (no caso das diferenças étnicas e de gênero). Ora como perversão ou monstruosidade (no caso dos homossexuais, por exemplo). Essa naturalização, que esvazia a gênese histórica da desigualdade e da diferença, permite a naturalização de todas as formas visíveis e invisíveis de violência, pois, estas não são percebidas como tais [...]. (2006, p. 90).Como decorrência do diálogo (imaginado) entre os três autores – Chaui, Silva e Santos – tomamos novamente o pensamento de Chaui, para mais adiante, relacioná-los com as palavras de Ana Mae Barbosa. Sobre a política neoliberal acrescenta a filósofa:
>
> A política neoliberal recrudesce a estrutura histórica da sociedade brasileira, centrada no espaço privado e na divisão social sob a forma da carência popular e do privilégio dos dominantes, [...]. No caso do Brasil, o neoliberalismo significa levar ao extremo nossa forma social, isto é, a polarização da sociedade entre a carência e o privilégio, a exclusão econômica e sociopolítica das camadas populares, e, sob os efeitos do desemprego, a desorganização e a despolitização da sociedade anteriormente organizada em movimentos sociais e populares, aumentando o bloqueio à construção da cidadania como criação e garantia de direitos. (CHAUI, 2006, p. 94-95).

Os três autores postos em diálogo nos levam ao que afirma Barbosa, referindo-se ao campo da Arte/Educação em tom de indignação. Indignação com a qual nos filiamos, sobre a tradução no campo da Arte e da Arte/Educação, da matriz liberal/ocidental: "Tudo que é feito pelo pobre é artesanato e não arte; isto é o pensamento vigente.". (1998, p. 87).

Constatação contundente que liga a concepção de Artes e Culturas Visuais às posições dos três autores encadeados, pois o acesso à leitura da imagem (obra de arte e cultura visual) é a marca principal do papel político da AT, como síntese e ao mesmo tempo abertura da teoria sistematizada/criada por Barbosa. Teoria que visa, sobretudo, a democratização do universo das Artes e Culturas Visuais. Estabelecendo, assim, uma postura contra-hegemônica no processo de ensino e de aprendizagem da linguagem visual, sua autora rebate um dos recorrentes equívocos de arte/educadores ao interpretar a AT, segundo Barbosa entre alguns equívocos, um

> "[...] é dizer que a Proposta Triangular se destina ao trabalho com o código hegemônico europeu e norte-americano branco erudito de arte. A Proposta Triangular é um sistema cuja proposição depende da resposta que damos à pergunta: 'como se dá o conhecimento em arte?'". (1998, p. 38, grifo da autora).

Conclui (provisoriamente, porque a AT é uma teoria em aberto) a arte/educadora dizendo que qualquer conteúdo estético/artístico pode ser explorado no processo de ensino e de aprendizagem a partir da AT. Acrescentamos que se isto ocorre é porque tal abordagem é uma teoria e por ser teoria informa a metodologia, possibilitando, assim, a práxis arteducativa e não apenas a prática ou a atividade artística sem vínculo com a teoria.

Ainda enfatiza Barbosa (1998) sobre o caráter pós-colonial da AT, que não se aparta o código erudito do código popular em Artes e Culturas Visuais, pois o primeiro deve ser democratizado pelo processo de ensino e de aprendizagem com as camadas populares da sociedade, porque representam o código do poder, isto é, o pensamento estético/artístico hegemônico, sendo tal postura compreendida como resistência. E, em relação ao código popular, como reconhecimento da cultura do Outro, ou seja, a diversidade de códigos que constitui a heterogeneidade social, histórica e cultural brasileira, esta pode possibilitar a criação de maneiras de resistir, isto é, criar formas de luta pelo direito aos bens simbólicos (mesmo quando se usa a tática do silêncio), traduzindo-se em uma compreensão de Arte como pensamento divergente e plural possibilitando o repensar as relações sociais assimétricas ditadas pelas ideologias de dominação. É, pois, tarefa política e poética, das mais importantes do ensino e da aprendizagem em Artes e Culturas Visuais ensinar e aprender a resistir, e isto signi-

fica compreender que a educação jamais é neutra, ou seja, exige sempre posicionamento, exige o enfrentamento do pensamento hegemônico, exige lutas. Na ótica de Barbosa:

> Pensar sobre arte é pensar sobre cultura, que por sua vez é pensar sobre o problema da enunciação da diferença [...]. No pensamento colonizador a percepção do 'outro' não se baseia na diferença, mas fundamentalmente na hierarquia. Na relação colonizador/colonizado os 'outros' são aqueles que se acreditam superiores ou inferiores a alguém, isto é, potencialmente subservientes ou dominadores. (2004, p. 4, grifos da autora).

Por todas essas razões, neste trabalho de pesquisa, não buscamos quantificar, mas analisar os discursos e por isso trabalhamos com *corpus* da pesquisa (os cadernos de bordo), o que nos levou a estabelecer com os três arte/educadores e suas produções uma relação de reciprocidade, desfazendo hierarquias; dialogamos, portanto, de diferentes pontos de vista, isto é, de diferentes interpretações da AT, partindo dos seguintes princípios: no processo de ensino e no processo de aprendizagem em Artes e Culturas Visuais com ancoragem na teoria nomeada de AT, casam-se imaginação com cognição, como enfatiza Efland (2005), não separamos o conceitual do político como afirma Barbosa (2009), nem podemos apartar o poético do político como enfatiza Silva (2007). E ainda, em um país colonizado como o nosso, temos que tentar interpretar as relações entre colonizadores e colonizados, lembrando do papel das ideologias em nossas visões de mundo com base em Chaui (2006); nutridos pelo pensar de Santos (2013) sobre as questões dos direitos humanos. E, todos esses fragmentos/sínteses encadeando-se com a AT, e esta como teoria de interpretação do universo das Artes e Culturas Visuais.

Tentamos expor, assim, o contexto conceitual e político (inseparáveis) que orientaram nossa análise discursiva a partir dos princípios históricos e ideológicos que regem a sociedade brasileira e que nos afetam como analistas de discurso, afetando também o *corpus* da pesquisa (caderno de bordo) porque este, em sua construção, articulou linguagem visual/verbal, história e cultura(s), constituindo-se como simbólico.

Delineado o contexto em que estamos inseridos como pessoas/profissionais, buscamos no pensamento de Orlandi (2012), aquilo que ela chama de lugar da interpretação na AD, e este nos guiou no trabalho de interpretante dos cadernos de bordo. A ancoragem mais significativa durante todo o processo de trabalho talvez possa ser sintetizada nas seguintes palavras da analista de discurso:

> [...] procuro mostrar como o dispositivo teórico e analítico da análise de discurso produz um deslocamento no olhar leitor e trabalha a interpretação enquanto exposição do sujeito à historicidade (ao equívoco e à ideologia), na sua relação com o simbólico.". (ORLANDI, 2012, p. 23).

Buscamos também na teoria elaborada por Orlandi (2011) sua compreensão do DP, como um discurso autoritário por traduzir e impor sorrateiramente na escola o pensamento hegemônico, atingindo a dimensão estética e artística, tal qual tentamos delinear por meio do diálogo entre os autores citados acima, todos identificados por um ponto em comum: o discurso contra-hegemônico.

Faz-se necessário, neste momento, lembrar aos leitores que a noção de recepção, assumida nesta pesquisa, é também filiada ao pensamento de Orlandi (2007; 2010) e se relaciona a sua compreensão do dizer como abertura para o possível. Além disso, o dizer é assujeitado, isto é, traz as marcas do já-dito. É, portanto, um entendimento de recepção longe da mera decodificação, nascida da relação linear entre um emissor e um receptor, e longe também da busca da intencionalidade do autor do texto, pois os analistas de discurso não atravessam o texto buscando extrair, atrás dele, os conteúdos do mesmo. Em outras palavras: lidamos com uma noção complexa de recepção que se aproxima muito do conceito de interpretação de Orlandi (2007), em destaque no parágrafo anterior. Pois, ao voltar-se para o texto, o analista de discurso, conforme Orlandi, "[...] defronta-se com a necessidade de reconhecer, em sua materialidade discursiva, os indícios (vestígios, pistas) dos processos de significação aí inscritos.". (2010, p. 89).

Assim, a práxis arteducativa, composição dialógica que se estabelece entre a teoria e a prática, não despreza os detalhes, as sutilezas, porque o mapa (teórico) pode ser o mesmo – a AT, porém o modo de deglutir, reinventá-la e/ou interpretá-la é de cada viajante (de cada um dos participantes da pesquisa). Isto quer dizer que um não é melhor do que outro e nem que um é mais certo do que outro, pois os nossos discursos se constroem no coletivo, isto é, trazem os registros da história, do social e do cultural. Nesse sentido, Caregnato e

Mutti (2006), tomando o pensamento de Orlandi (2007), observam que a interpretação de um discurso é um gesto, porque é um ato que se dá em um nível simbólico e apresenta-se como vestígio do possível, isto é, a interpretação se dá (sempre) a partir de algum ponto da história – a nossa história de povo colonizado, vivendo os desafios de um mundo pós-moderno que coloca em xeque todas as grandes narrativas de explicação da realidade. Além disso ou, talvez, por isso, um mundo rodeado de imagens nos guiando na direção do Ter e nos afastando do Ser, ser humano. Como diz Guy Debord (1997), vivemos na sociedade do espetáculo, ou como diz o poeta Augusto de Campos, vivemos o pós-tudo, no qual a morte dos deserdados (os pobres do mundo) e a vida fabulosa dos ricos são cenas apresentadas por meio da imagem (fixa e, sobretudo, em movimento) com a mesma entonação verbal e por meio de uma imagem sem abertura, sem entrelinha para entrarmos e agirmos como leitores críticos. Esses discursos pós-tudo, ideologicamente assim construídos, não possuem polissemia, são discursos imagéticos e verbais monologais, fechados por não buscar a interlocução, mas é fato que são com esses discursos imagéticos que convivemos cotidianamente. O trabalho de contribuir para a formação de leitores da imagem por meio do contato com o universo das Artes e Culturas Visuais, frente a esta caricatura de um mundo pós-tudo, tem no mínimo, algo para dizer: as imagens que nos bombardeiam com seus discursos sedutores, suas ideologias de consumo e de supremacia de uns sobre os Outros podem ser interpretadas? Podemos (tentar) construir uma contra-hegemonia?

Estas são perguntas que nos fizemos, como pesquisadores e participantes da pesquisa, pois tentamos o tempo inteiro não abandonar o princípio da dialogicidade freireano (2005), isto é, não trabalhamos com a hierarquia entre o pesquisador (aquele que sabe) e o sujeito da pesquisa (aquele que terá suas fragilidades conceituais e práticas expostas).

Ensaiamos, assim, não uma resposta, mas ousamos uma reflexão: os artistas assim como filósofos e cientistas (talvez seja mais apropriado dizermos: alguns artistas, alguns filósofos e alguns cientistas) são construtores de possibilidades de VIDA e pensam que essas devem ser democratizadas, como diz Santos (2006) em sua obra *Conhecimento Prudente para uma Vida Descente*, obra que não só inspirou esta pesquisa mas nutriu o tempo todo o nosso desejo de apreender (por meio da análise discursiva, isto é, fugindo da ideia de que é possível buscar atrás dos textos imagéticos e verbais a intencionalidade do autor) as histórias e os sentidos materializados nos cadernos de bordo.

Não pretendemos, por essas razões, extrair os conteúdos do texto sincrético visual/verbal dos cadernos de bordo – materialidade simbólica e por isso vestígio do possível, pois, essa é tarefa do analista de conteúdo, ou seja, ao considerar que o discurso não é transparente e sim possui opacidades, o analista de discurso busca registrar as marcas linguísticas (aqui visuais e verbais) e estabelecer relações entre estas e o contexto sócio-histórico-ideológico; o que significa que o analista de discurso parte da seguinte questão: como os discursos significam?

2. Descrição e Interpretação Pulsam Conjuntamente

Movidos pelas questões anteriores (como os discursos significam? E pela tentativa de delinear o contexto social-histórico-ideológico brasileiro) buscamos no pensamento de Pêcheux (1990) a ideia do batimento entre a "descrição" e a "interpretação" na AD, o que significamos como a pulsação, o ritmo, o embate entre ambas, constituindo a complexidade discursiva que, de certo modo, já começamos a analisar quando contextualizamos os processos de ensino e os processos de aprendizagem do universo das Artes e Culturas Visuais na realidade histórica e social, isto é, no pensamento hegemônico brasileiro. Isto nos fez compreender que há um diálogo muito produtivo entre o gesto de descrever com o gesto de interpretar, formando uma complexidade, em que pontos de vista se encontram de diversas maneiras: o do pesquisador e o dos participantes da pesquisa; encontro onde não há, como diz Freire (2005), nem ignorantes absolutos, nem sábios absolutos e, portanto, encontros de possibilidades. É de encontros como esses que se constituiu o gesto de interpretar os cadernos de bordo nesta pesquisa.

Para dizer desses encontros recorremos a uma metáfora, a escolhida é a metáfora do jardineiro: aquele que cuida de um jardim, ocupando-se de regar, limpar, fertilizar. Ora expondo a planta ao sol, ora protegendo-a do sol. Mas sempre empenhado em que todas as plantas cresçam e produzam qualidade de vida para os humanos. O jardineiro, no processo de cuidar acompanha o crescimento das plantas, observando suas mutações, as sutilezas de cada uma delas, a beleza de cada uma delas. O florir e às vezes o murchar.

Foi mais ou menos isto que ocorreu em nossos encontros quinzenais, agimos como jardineiros (todos como participantes) no processo de construção do caderno de bordo: sempre havia algo para ler sobre Arte/Educação, sobre Arte; discutir os filmes que assistíamos, uma poesia para nos alimentar; um texto novo de alguém do grupo e, principalmente, discutíamos exaustivamente os processos de ensino e os processos de aprendizagem em Arte. Cuidávamos, todos nós envolvidos com a construção da pesquisa, de dialogar sem assimetrias, ou melhor, com o respeito filosófico pelo pensar do Outro. Discutindo sobre a construção de cada um dos participantes, tentávamos viver sob a práxis da dialogicidade, tentando, também, não perder de vista as sutilezas das observações, o processo de produção de sentidos da AT, como teoria de interpretação do universo das Artes e Culturas Visuais, materializada por meio da práxis arteducativa de cada um.

Foi assim que se deu a construção do caderno de bordo. Desse processo de construção recordamos que um dos grandes momentos foi o debate sobre o documentário *Só Dez Por Cento é Mentira*: desbiografia do poeta Manoel de Barros, com direção de Pedro Cezar (2008). Virginia Marques (uma das participantes da pesquisa), por exemplo, ficou tão encantada com a obra do poeta brasileiro, que pediu para ficar com o vídeo por mais tempo, sob a alegação de que precisava nutrir-se com as palavras e as imagens do documentário sobre o poeta. Passou, inclusive, a estudá-lo, fato que se reflete em seu caderno de bordo. Outro momento significativo foi a leitura e o debate sobre a obra *Livro das Perguntas* (2008) do poeta chileno Pablo Neruda, com imagens de Isidro Ferrer e tradução do poeta brasileiro Ferreira Gullar. Também foi assunto de nossos estudos a obra Diário de Bordo (2004) de José Bessa. E vimos algumas imagens de livros de artista, especialmente de autoria de Sebastião Pedrosa. Relemos trechos de textos clássicos escritos por Ana Mae Barbosa buscando relacioná-los às experiências desenvolvidas para a constituição do caderno de bordo.

Muitas vezes ultrapassamos o horário, previamente combinado para nossos encontros quinzenais, pelo prazer da discussão e assim almoçávamos juntos para que os sábados de colóquios (improvisados) desse conta de nossas (quase infindáveis) questões. Comentávamos entre nós que ao voltar para casa levávamos em nossa memória pontos importantes provocados pela reflexão que fazíamos sobre a Arte, suas epistemologias e suas metodologias e muito especialmente pelas histórias contadas pelos participantes da pesquisa. Principalmente pensando em nossas histórias de arte/educadores.

Como a memória é viva e se refaz em cada um dos participantes da experiência, desde já avisamos que esta é a reconstituição das histórias e dos sentidos imaginada pelo pesquisador, talvez por isso não traduza a intensidade da riqueza do vivido... Mas são significativas porque, mesmo sendo uma versão do pesquisador, enfatizam os registros dos participantes da pesquisa... A possibilidade de que suas vozes, seus dizeres, suas memórias e histórias – razão da pesquisa – ecoem entre arte/educadores é nosso desejo... Por isso resolvemos apresentar um pouco das vivencias da pesquisa **A ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO DAS ARTES COMO TEORIA E A PESQUISA COMO EXPERIÊNCIA CRIADORA** no ConFAEB 2014, certos de que este é um fórum privilegiado do campo da Arte/Educação nacional. Compõem, esta trama textual dois cadernos de bordo: **A Poesia Ocupando a Vida, Invadindo a Escola**, trabalho elaborado pela arte/educadora, Maria de Fátima Ribeiro Soares, atuando na Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical e **AH! SE EU TIVESSE DINHEIRO: museus, espaços informais de acesso e compreensão da arte**, elaborado pelo arte/educador Misael José de Santana, atuando na Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano.

Referências

BARBOSA, A.M. *A Imagem no Ensino da Arte*: anos de 1980 e novos tempos. 7.ed.rev – São Paulo: Perspectiva, 2009.

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

BURKE, P. *O que* é *história cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 192 p.

CARREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v.15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

CHAUI, M. *Brasil*: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. EFLAND, A. Imaginação na cognição: o propósito da Arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.).

Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez: 2005. p. 319-345.

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

GHIRALDELLI, P *A virada linguística*. Disponível em: <http://portal.filosofia.pro.br/o-que--linguistic-turn.html>. Acesso em: 01 maio 2011a.

NERUDA, P. *O livro das perguntas*. São Paulo: Cosac Naifa, 2009.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editora, 2010.

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

_____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica.**Com Ciência**: **revista eletrônica de jornalismo científico**, v. 89, 2007. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/>. Acesso em: 14 ago. 2013.

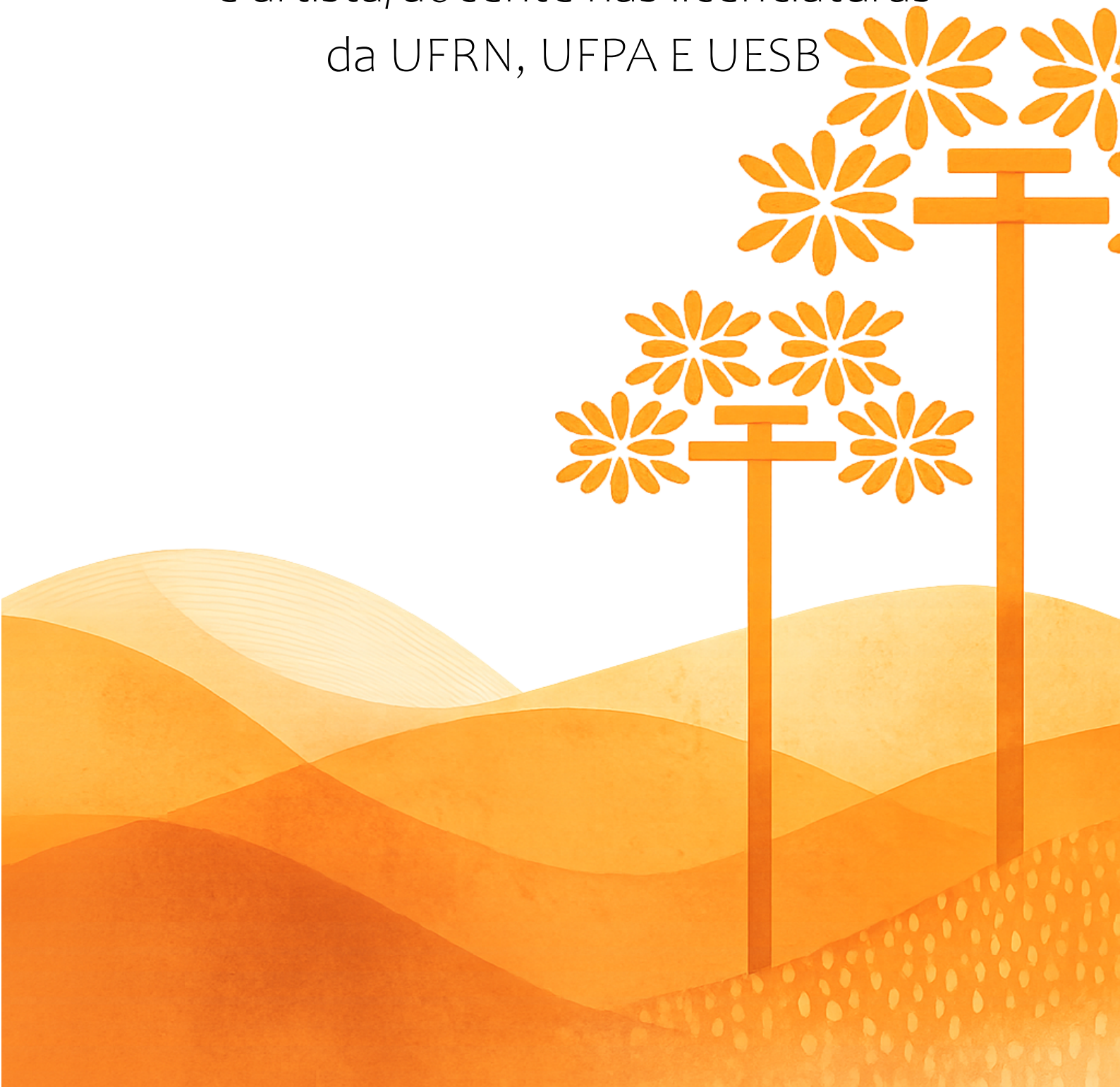
PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Unicamp, 1988.

SILVA.T.T. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica 2007

SÓ DEZ por cento é mentira: desbiografia do poeta Manoel de Barros. Direção de Pedro Cezar. Goiânia, GO: Produtora Artesanato Eletrônico, 2008. 1 videocassete (76 min), VHS, son.

PARTE VI

DANÇA/EDUCAÇÃO:
a dialética entre o docente/artista e artista/docente nas licenciaturas da UFRN, UFPA E UESB



METAMORFOSES E NARRATIVAS PRESENTES NA DANÇA/EDUCAÇÃO DIANTE DA PRÁXIS NA FORMAÇÃO ARTÍSTICA/DOCENTE

Mayrla Andrade Ferreira

Introdução

Há uma relação dinâmica e não estacionária da dança como via privilegiada de educação. O diverso, o tradicional e o novo intrinsecamente imbricados na via de mão dupla do artista/educador, que nestes escritos são compreendidos em um mesmo sujeito, aquele que pratica. Ao trazer o corpo, em suas corporeidades, para a centralidade do discursos da teoria-prática pedagógica nas artes do fazer em dança, aproximamos o trato com o conhecimento na área, em seus conteúdos, métodos e procedimentos ao compromisso educacional autoexpressivo.

As metamorfoses e narrativas corporais tanto dos educandos/artistas como dos seus mestres artistas/educadores trazem nossa atenção para as condições humanas de formação diante de suas leituras de mundo, no sentido de perceber se a dança que atuo, em seu ensino e/ou prática artística, dão conta de ver o humano que os corpos dos sujeitos comunicam e expõem e já presentes, potencialmente, em suas vidas.

Penso na riqueza do ensino de dança ao compreendermos que nesse processo, artístico/docente, há um caminho de fatores múltiplos dos sujeitos em suas subjetividades. Trata-se de um acumulo do vivido, já experenciados ao longo do percurso que sensivelmente reverberam no reconhecimento da centralidade dos corpos na práxis dos processos de formação, diante dos planejamentos e organizações dos planos ensino.

Durante muito tempo nossas práticas pedagógicas se constituíram como lei, sendo válidas para o passado, presente e futuro, desconsiderando qualquer tipo de experiência que pudesse ser transformadora para o ensino da dança processualmente tradicional, perpetuando planos intocáveis como simples enxertos de conteúdos imutáveis diante da realidade do alunado.

O ensino da dança implica um mover dos sentidos da sensibilidade e suas diversas fruições no fenômeno do educar, que não se trata de uma escola, tipo de aula ou dança específica, mas sim de um jeito atual de pensar a dança, em que não existe um padrão único de aula, como não existe padrões de corpo ou movimento. Não existe um modelo ideal, pelo contrário, trata-se de um corpo com formações e informações diversas. É uma contínua construção e desconstrução dos corpos frente às dimensões vividas na sociedade, reforçando o sentido que se almeja exprimir.

> [...] é dança o que faz todo pesquisador sério num estúdio de bairro, numa igreja abandonada, numa escola de subúrbio, num teatro de província, desde que essa dança seja feita coma intenção de aprimorar a arte. É dança o que de bom se fez no passado, o que de bom se faz agora e o que de bom se fará no futuro, e será dança aquilo que contribuir efetivamente, aquilo que se somar positivamente às experiências vividas por gerações de artistas que dedicaram suas experiências ao plantio e cultivo de uma arte cujos frutos surgem agora, deixando de ser algo cultivado por uma pequena elite para se transformar num meio de entretenimento dos mais populares nas últimas décadas (FARO, 2011, p. 161).

O pensar artístico educacional em dança está em contínuo movimento aos sentidos humanos, sendo produzida socialmente, nas relações sociais. O Autor Faro (2011) ressalta o fazer em dança em sua seriedade pelo artista, docente, pesquisador, pelo sujeito do bairro, pelo praticante da igreja nos mais diversos lugares, podem contribuir efetivamente para a encorpação das ações reflexivas do cotidiano vivido/vivente do ensinar/fazer dança imbricados.

O artista/docente é uma poderosa ferramenta técnica, artística e pedagógica na construção de corporeidades ativas, em movimento, em sociabilidades do aprender cidadania no ensino da dança, procurando influenciar politicas públicas de educação e intervenções socioculturais. O artista/docente tem a compreensão pela experiência na produção de conhecimentos do corpo, com prioridade do movimento corporal em múltiplas técnicas.

> [...] a persistência da questão da terra e do espaço na história de nossas formações e a tendência a sua radicalização em tantas ações coletivas mostra como a persistência das pedagogias abissais e sacrificiais

> continuam operando pela destruição das bases materiais da possibilidade do viver/ser desses coletivos. Só nos tornamos visíveis, existentes em espaços, territórios, terra. Desterritorializar esses coletivos sociais para torna-los inexistentes, invisíveis foi e continua a ser a empreitada político-pedagógica mais perversa em nossas sociedade. Mais antipedagógica. (ARROYO, 2012, p. 76).

Se considerarmos a história da dança como a do corpo relacionando, transgredindo, mudando e sendo mudado pelo movimento cultural na sociedade, provavelmente estaremos criando uma nova dança, ao questionar, conectar, atravessar e desfazer fronteiras pré-fixadas.

A dança é como depoimento pessoal, recriada e delineada por especificidades de um processo constante de atualizações do vivido, um território ininterrupto de possibilidades mais ou menos intensas, um fluxo das ações humanas, fluxo de contaminações, onde tempo e espaço brincam como crianças. Reconhecendo que o fazer/ensinar corpos exige repensar as estruturas temporais-espaciais de trabalho e de aprendizagem.

Somos afetados constantemente pelo tempo e pela memória. Avança-se para entender que corpos flexíveis precisão de mentes flexíveis, e que a mente aprendiz é corpórea. A relação da experiencia do artista/educador com o peso dos corpos, o tempo urgente do educando, o espaços das incursos e o fluxo livre e dialógico do ensino está na bases das relações sociais.

Cada vez há maior sensibilidade para essas qualidades que geram (in)fluxos do movimento criador em cada geração de artistas/educadores que se formam nas licenciaturas e bacharelados em dança. Artistas-docentes-educadores(as) que compreendem marcas muito pessoais de quem protagoniza a cena da sala de aula, dos bancos das escolas.

Passado e presente impulsionam interfaces de criadores que passam a traduzir estados sensíveis do eu, um hibridismo singular impregnado de um rumoroso mundo plural, longe da possibilidade de uma identidade única. Tais experimentações desvelam criatividade no ato do ensino da dança, um modo de ser no próprio corpo e de viver o corpo. Não trata-se apenas de um estilo de dança, mas o movimento do olhar de quem o faz, sua identidade corporal. O tema essencial é o homem, suas relações consigo mesmo e com o mundo. Vivencia-se então, pistas que podem ampliar os olhares do ensino dança na contemporaneidade.

Na medida que os artistas/educadores engajados se fazem presentes e se reconhecem sujeitos concretos, corpóreos e disponíveis na construção de uma epistemologia ética de corpos sensíveis as emoções, aos gestos e as linguagens corporais, a diferenças de corpos e tempos de aprendizados, há o maior movimento que a dança pode ter: (trans)formações de corpos/vidas.

Referencial Teórico/Metodológico

Olhar e reconhecer as especificidades das vivências corporais exige estruturas de compreensão do corpo como um construto social que dialoga e é atravessado por múltiplos aspectos (SILVA, 2005). O pensamento se faz no corpo e o corpo que dança se faz pensamento. Isso não implica uma cerebralização fria, no caminho de uma dança conceitual, nem na biologização vazia para o ato de formar em dança do artista/docente, ressalta-se a complexidade que precisa ser compreendida nas diversas relações entre os sujeitos.

> [...] no pós-modernismo abole-se a ordem de importância entre sujeito e objeto, entre processo e produto artístico, entre representação e realidade. Ambivalência pós-moderna instala-se a partir da multiplicidade, da fragmentação e justaposição de imagens, da repetição, do uso constante de referências de épocas diversas, da experimentação exaustiva, da ousadia em ironizar o *modus vivendi*, da combinação de vários estilos, linguagens e técnicas e da relevância da arte popular (SILVA, 2005, p. 61).

A dança é complexidade, e para tal, precisa ser desvelada, evidenciando que escolhas estéticas revelam posturas éticas. O pensamento complexo é aquele que une e distingue: "apto a unir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo a reconhecer o singular, o individual e o concreto" (MORIN, 2000, p. 36). Numa época de tantas barbáries impostas ao corpo, é preciso repensarmos, constantemente, esta ética quando se escolhe fazer arte no corpo, seja o nosso, e principalmente o do outro.

> [...] a dança não só acompanhou o caminhar da história como também se transformou de acordo com a época, apresentando diferentes estilos. Porém, independente destes, parece que ela sempre serviu como

> um veículo de ligação do homem com o divino, com a natureza, com os príncipes, com o rei, ou seja, com um poder que está além dele. Nesta medida, a essência da dança não pode estar além dele. Nesta medida, a essência da dança não pode estar nos movimentos executados, ou no espaço no qual ela se desenvolve, ou no tempo da música que a acompanha, nem tampouco numa história que, supostamente através dela, estaria sendo contada. A natureza da dança deve ser outra (ZIMMERMANN, 2009, p. 59).

A ação de formar, instruir, guiar, apontar caminhos, criar, conduzir estão presentes na prática do educador e do artista. São modos de uma prática de trabalho articulado, envolvendo o ensino, a pesquisa, a criação, o estético, a criticidade e contextualização da realidade, buscando atingir os saberes diferenciados, práticas socioculturais específicas, a cultura local, a diversidade que se imbricam formando uma grande rede de ideias rizomáticas.

As linhas imaginárias desta rede são atravessadas nas relações de coexistência entre o artista e o docente, a ética e a estética, do ser-sendo, estabelecendo por percepções de mundo, uma singular necessidade do ato formador naturalmente dançante.

Trata-se da natureza criativa do homem e desvela, no contexto cultural, um voltar-se para o outro e para mundo no desenvolvimento de sua realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam aos próprios valores de vida. O sentido da transformação deverá ser o elo, bem como um eixo crítico da arte, que poderá favorecer o significado de autonomia.

Há uma poética da oportunidade. O pesquisador e dançarino baiano Hugo Leonardo (2009), fala em uma poética da oportunidade quando o dançarino toma proveito das oportunidades de significação que emerge de seu "fazer dançante". Há uma dança que é ensinada pela poética cotidiana do corpo. O espaço é a própria experiência do corpo, logo estamos em contato com formas de movimentos diversas ao tocar, andar, correr, os movimentos não estão longe de nós, ele se desenha no aqui e agora, cotidianamente.

Nesse sentido, o espaço então está construído em nossas experiências de mundo, onde se determina o que veremos, o lugar de onde vemos, nosso lugar identidade, o nosso próprio jeito de se movimentar. Há uma organização de pensamento, memórias de um grande quebra cabeças onde se guarda inúmeras peças, cada um está construindo seu quebra cabeças, que ainda está em processo, são maneiras de organizar a dança que se faz numa criticidade do fazendo.

> [...] incorporar à prática pedagógica do corpo em movimento, o conhecimento das transformações e rupturas conceituais que historicamente se processaram na dança; Recriar processos, formas, técnicas, materiais e valores estéticos na concepção, interpretação artística, e na prática pedagógica, a partir de uma visão crítica da realidade; ser consciente e crítico de seu papel social e político, capaz de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea nas atividades artísticas, pedagógicas e culturais. Adotar uma postura investigativa, reflexiva e criativa diante de suas atividades, capaz de produzir conhecimentos. (SALLES, 2006)

o Artista/docente produz um interesse incessante pelas possibilidades de descobertas, o interesse e curiosidade permanente dos educandos geram registros corporais de autonomia, aprofunda vocabulários, abre espaços a mudanças e partilhas. A realidade insiste. Cada tipo de aprendizado cria uma rede particular. Descobrir o que nos move é construir uma dança diferente a cada novo pensamento que ressignifica-se em movimento, um mergulhar e atravessar corajosamente um caminho que não tem o errado, tem escolhas; investigar é errar, mas é se oportunizar também, uma resposta inesperada, contínuas negociações com o meio. A imanente função em via de mão dupla do fazer/ensinar.

> A nova dança de ação deve nascer do povo que teve que dominar um continente, abrir miríades de caminhos através das florestas e planícies, vencer as montanhas, construir torres de aço e de vidro (HUMPHREY *apud* BOURCIER, 2001, p. 270).

Uma das fundadoras da Escola Moderna Americana, DorisHumphrey inaugurava experiências sobre a relação do ensino entre a música, o ritmo e a representação coreográfica com diversas oscilações de corpo acreditando que o ritmo motor é gerado pela reação do corpo no espaço e que o símbolo das forças que agem contra o homem é o peso, portanto, cair e se refazer constituem a própria essência do movimento.

O movimento de colaboração Artista/educador surge de processos de aprendizados, com a vida em experiência, em que, ao tentar mover-se, partindo de outro corpo, cria-se um ambiente de partilha movido por uma sintonia entre dar e receber num diálogo através da escuta corporal, constantemente nos levando a refletir sobre conceitos como hierarquias e lideranças, dominantes e dominados, gêneros e biótipos. Há coletivos de educadores que reagem a essas visões inferiorizantes e preconceituosas, em um reação ética que historicamente impregnou o ensino de algumas tradicionais linguagens em dança, a cultura social de corpos e biótipos eleitos pra dança caem por terra com o ensino engajado da dança por artistas/docente que vivenciaram tal presença em suas vidas-corpo.

As possibilidades de escolha nos convoca a reinvenção de futuros. A prática de sala de aula é uma reinvenção dos processos de experimentação, não é simulação, é materialização de um espírito criador, o aluno/intérprete-criador com ator das experiências, de uma comunicação que se encontra no plano dos afetos. Experimentar a ideia, ouvir, mobilizar forças e interesses, experimentar o processo de ensino/criação de movimento artístico, áulico, humano, é também refletir na intencionalidade da experiência, ver sujeitos em mudanças, uma agitação fecunda que traz o aprendizado com a oportunidade de vivencia. O aprender a habitar, ou (re) habitar nós mesmos.

As relações estabelecidas na sala de aula revelam posturas corporais de uma práxis dos meios, numa relação dinâmica de colaboração mediadora de conhecimento de mundo de cada aluno/intérprete-criador. O corpo guiado pela intencionalidade tem sua atenção voltada, principalmente por ações dialéticas em si para então reconhecer-se com criticidade no outro.

> Cada homem é um individuo. Ao agir, inter-age com o mundo. Eventualmente ele agirá sobre o próprio contexto cultural. Por motivos talvez de ordem puramente pessoal e correspondentes a um potencial específico seu, podem desencandear-se no individuo respostas que, à medida que aprofundam certos valores e certas possibilidades existentes no contexto em que vive, modificam essas possibilidades para rumos diferentes. O indivíduo pode descobrir no real novas realidades, cujos horizontes novos encerram a proposta da requalificação dos valores culturais (OSTROWER, 2009, p.103).

Cada contribuição individual na sala de aula é uma perspectiva diferenciada de relação com o espaço, com os objetos, com as cores... Esse texto sóciocultural, desvela os campos do qual o aluno/intérprete-criador realiza suas inserções teórica/práticas, abrangendo os recursos disponíveis materiais, os conhecimentos e as valorações do meio. O dialogo sensorial os conduz num refinamento particular ao espaço, no tato, na escuta, na intenção, nas direções, nas atenções múltiplas de pontos específicos à serem investigados.

Metamorfoses e narrativas presentes na dança/educação de uma artista/docente na escola de teatro e dança da universidade federal do Pará (ETDUFPA).

Partindo de atividades didáticas e laboratórios de improvisação desenvolvidos com alunos do curso técnico e licenciatura em dança da ETDUFPA, funcionando desde meados de 1963 na cidade de Belém/PA. Trago uma narrativa metamorfoseada da minha experiência como Artista/docente nesta disciplina num despertar sensível de diálogos observados nos momentos áulicos, nos depoimentos finais em roda e impregnada de uma formação nos cursos livres e técnicos cursados como aluna/intérprete-criadora da ETDUFPA e como artista da cena na cidade.

A abertura de possibilidades e disponibilidades á liberdade criativa permitia com que os tópicos desejados pela ementa da disciplina improvisação na dança fossem intimamente relacionados às suas realidades contextuais, diante da plural diversidade paraense. Possibilidades inerentes de tecer fios e somar vivências na (re)criação de novos encontros. Deleuze e Guatarri (1992) afirmam ser a filosofia uma atividade de criação de conceitos, e não existe conteúdo novo sem expressão nova.

As premissas de um lugar comum - ETDUFPA para tecer fios para lugares outros, compreendendo a heterogeneidade que ali existiam, alunos vindos das mais diversas cidades e bairros do Pará, logo com plurais experiências, uma multiplicidade de gostos e linhas de desenvolvimentos dançantes, tornava-se necessário compreender a diferença como potencializador das relações, pontos de referência de comunicação

entre os sujeitos diante das relações de possibilidades e (des)estabilidades, diante de uma possível organização dos estados corpóreos para então dançar com outra pessoa, com o ambiente e consigo mesma.

As experimentações em improvisação se estabeleciam a partir de uma poética própria dos alunos, desvelando interfaces de sua criação no momento áulico, os trajetos se confundiam com a subjetividade dos mesmos no plano de suas relações coletivas, mas efetivamente, no encontro dessas relações com o meio inserido. As diversas criações tornava-se um exercício engajado de reflexões entre ações, fatos, pessoas e histórias.

O movimento gerador de pensamento leva-nos a simultaneidades, pensar o corpo e espaço juntos, os olhos e o toque movendo-se simultaneamente, na velocidade que a atenção podia permitir acreditando que pode fazer e fazer o que se pode (re)definindo as dimensões. A atenção ampliava-se no reconhecimento do espaço físico e sensorial, articulando-se o pensamento e a observação, uma expansão das ferramentas sensoriais que orientam a investigação das teias de ressonâncias, estas atuando diretamente na estrutura de composição da imagem. Mendes (2010) ressalta que "a dança é o resultado de uma sucessão de imagens mentais, isto é, uma combinação de elementos que, suscitados pela imaginação do criador, ganham vida por meio de uma organização de gestos visíveis".

> É possível identificar na atitude corporal as vivências impressas nos corpos da turma, cuja liberdade se torna possível por meio das mesmas ou não, de acordo com as experiências vividas e ainda a liberdade que vem por conta do acesso que é permitido por ambas as partes no contexto desta troca com o outro, que surge com uma história de vida que vai para além do que se havia percebido corporalmente até o exato contato divisor de águas, ou seja, um ocorrido do passado toma suas reais proporções quando se percebe o quanto o corpo pode alargar-se. (Geise Alcântara – discente da licenciatura plena em dança. depoimento concedido em 27/abr/2011 na ETDUFPA).

A sensibilização dos sistemas corporais convida o sujeito a percorrer caminhos de constante fluir na improvisação, a transitar por um estado de atenção diferente e disponível. A relação espacial, a arquitetura, a luz, o som, as cores, a textura, a topografia que se faz no espaço em relação ao tempo, velocidade, duração são respostas cinestésicas. A decisão de estar em contato é ampliar o sentido para aquilo que se deseja saber. Um corpo que se move tocando para a investigação, exploração e busca de informações. O corpo como o lugar de encontros.

Com a ação da mão eu estendo o senso de toque, levando a encontros que cotidianamente não são tão corriqueiros, eu posso tocar a parede, e encontrar maneiras de estar tocando na pele como também tocar o chão com a cabeça e se estender pelos espaços. Experiências em um terreno aberto de investigação, em que práticas podem ser transformadas, recombinadas e reinventadas a partir da necessidade do alunado, em diálogo com elementos despertados no ato criativo. Uma maneira pessoal de olhar do mundo. A intenção de realização da ação leva-nos inicialmente por uma dramaturgia do imaginário, é como deixar os braços livres. O que você faria com os seus braços neste momento? Uma das perguntas realizada durante uma aula de improvisação.

Estender os braços para tocar um outro lugar, ou em outra pessoa sem mesmo estar tocando, mesmo que não pareça é um toque. Antes do toque existir em ato, ele já existiu em potência pela intenção da própria ação de tocar. Há um engajamento de ideias reveladoras de estados corpóreos, bases de conhecimento em autonomia, que para este fazer, a autonomia é considerada como uma das áreas de conhecimento em dança, é compreender os alunos como sujeitos autônomos de suas criação.

Entre espaços individuais e coletivos há o espaço ínfimo do plano de movimentos, fronteiriço e potencialmente sensível para o ato criativo. Significativamente, geravam-se inserções autobiográficas corpóreas escritas por todas as associações de linguagens cênicas por onde o aluno já transitou.

Enquanto corpos movem-se pela sala é possível tocar também, mover e tocar expressam a continuidade da ação em seus verbos. Dar passos, caminhar, mover-se, tocar. Algo modifica quando tocamos o outro, se pararmos para percebermos é possível compreender-sentir como está a mão após tocar uma outra mão, um rosto, outra pele, a sensação é como trocar de tamanhos, um estender para receber, usar o rosto para tocar, enxergar com as costas.

> A visão, por exemplo, considerada o mais intelectual dos sentidos, pondo o seu objeto à distância, comporta sempre um elemento de preensão, como hoje sabemos: e, nesta propriedade de um tato específico

> da visão, é todo o corpo com a sua massa, a sua textura, a sua pele que entra em contato com o objeto através dos olhos – avaliando assim a textura, a massa, a superfície do objeto visto. Também aqui, só a impregnação da consciência pelo corpo permite a Visão "à distância" (GIL, 2004, p.110).

As conexões que cada aluno consegue estabelecer durante as aulas apresentavam ao corpo novos estímulos provocando, consequentemente, possibilidades de renovação do movimento. Os trajetos coletivos tornavam-se o próprio movimento de afetos e memórias escritos nos corpos e suas intervenções. Essa descrição espacial corpórea tornou-se laboratórios de experimentação, o aluno como o pintor e sua tela de corpos humanos; o corpo do parceiro é uma tela viva escrita por toques, muitos toques, às vezes o pintor toca o corpo, outras o espaço dele, e o corpo do sujeito que dança a dança do espaço, a dança do toque dos trajetos.

Há uma produção de pensamento do e no corpo na construção da cena improvisada, e que é transformador de sua produção à medida que é produzida. O toque de alguma maneira transforma, instiga o aluno em busca da compreensão do movimento e não de interferir no movimento, não há manipulação, o toque é leve, é de buscar o outro, mas quem decide para onde vai é o próprio sujeito. Os elementos que estão no espaço também formam gestos, a observação compõe a atenção para o contato com o outro para dançar com o outro uma dança da partilha na qual se tornam visíveis os espaços próprio, a autonomia de cada um, mesmo que estejam dançando juntos.

> A memória de espaços e imagens invadiam o meu corpo e eu fui impregnado por eles. Era para percorrer caminhos e nesses caminhos passava por vários sentimentos. Os espaços são vários por onde eu passei que hoje se transformaram em imagens marcantes da minha vida, espaço como escola, clube, parquinho, a rua de casa, do quintal do vizinho e que hoje são só imagens que fazem parte da minha vida caminhos antigos que percorri nessa jornada de vida e foram se transformando em movimentos explorando os espaços. Quando andava pela sala estava com olhar focado, ao parar entrei em contato com a pessoa mais próxima e eu consegui contar através de movimentos a minha história para ela, de uma forma aberta. Foram histórias marcantes. Às vezes não é fácil contar a sua história de vida para outra pessoa principalmente com quem você não tem tanta liberdade, no começo foi um pouco difícil mais depois foi leve. (Higor Oliveira - depoimento em roda de conversa depois da aula do dia 10/05/2011).

Várias são as possibilidades de criar um espaço próprio, movimentos visíveis do corpo cinestésico, como o uso de várias partes do corpo transformando-se em olhos "este é um modo de contato corporal entre as pessoas que, em geral, é prazeroso, divertido, não causa constrangimento e de variadas possibilidades de análise e fruição estéticas" (RENGEL, 2008, p. 25). Tais experimentações foram como vias de ações básicas ao encontro do aprimoramento da consciência do corpo, como se encontrasse um outro sentido, para além dos cinco, um sentido diferente. Tais sensações e percepções são informações que chegam ao corpo por vias dos sentidos em contato com seu entorno e modificadoras a partir de como pensamos sobre.

As exteriorização das sensações a partir de ações que fundamentavam a expressividade dos alunos eram também realizadas com músicas, no silêncio, por sonoridades diversas. Atenção externa leva-os a visão externa, um toque externo, ver-sentir o mundo externo mesmo muitas vezes de olhos fechados, era um passear externo de seus imaginários. Quanto mais clara a atenção, mais habilidades eram despertadas, o olhar, o toque, a escuta, tornavam-se ações facilitadoras da imagem corporal. Os sentidos revelavam sensações e, por conseguinte, a subjetividade dos gestos.

A experiência desse percurso estava na instabilidade do não saber, um gesto inacabado, na capacidade de um diálogo em trânsito intenso e sem segredos. Olhar tem velocidade, tem espaço, tem distância. Olhar o outro, nesse sentido, não era controlar o parceiro que partilha da improvisação, é poder libertá-lo, quando há essa liberdade colabora-se para o desenvolvimento de outras habilidades sinestésicas de acordo com a habilidade da atenção.

É um Ver-sentir, uma relação de atenção e afeto toda as vez que chegar ao corpo do outro. Quando olhamos pessoas dançando é possível ver mentes dialogando, mesmo que seja na distancia de alguns centímetros, uma mente que é também corpo, com inteligências múltiplas. Trata-se de uma corporeidade no corpo, que na medida em que se estende para além da pele, ela empresta à mente a sua qualidade corpórea, substantiva e material.

Nessas reflexões, permeada por experiências coletivas é possível perceber vários níveis de toque. Começando com o toque espacial, que seria como a gente grava, no sentido de gravura, impregnando uns aos outros no espaço. A ação de mover já é transformadora do espaço, e parte dessa transformação é como cada aluno vivenciava o momento, inclusive, de articular essa vivência para além do limite da pele, para além dos cinco sentidos, como se fosse uma mistura desses sentidos que transbordam e ressoam outros sentidos.

No pensar dessa relações experenciamos o laboratório espaço de afeto que inicialmente começou nos espaços da ETDUFPA e depois foram desdobrados para outros logradouros da cidade. Inicialmente foi sugerido um passeio imaginário por histórias que eles mesmos criavam e administravam seu desenvolvimento, interferências diversas e possíveis (in)conclusões que chegavam.

O trabalho começou na sala de aula, mas logo se estendeu pelos espaços da ETDUFPA ampliando habilidades de sentir a localização na gravidade e suas interferências diante das interpretações das sensações baseado nas memórias, experiências anteriores, as sensações que chegavam e um dos fatores mais interessantes era o modo que se organizavam durante todo o processo que durou 50 minutos.

A dança de contato com o espaço seria dançar, inicialmente, em proximidades, permitindo que o parceiro se mova sem tocá-lo fisicamente, mas tocar a periferia do seu corpo, o espaço próximo, o movimento do parceiro torna-se o seu próprio movimento. O movimento periférico "caracteriza-se por ter origem, quase sempre, nas extremidades do corpo. O fluxo desta característica do movimento envolve as extremidades do corpo (dedos, mãos, pés, cabeça), a periferia" (RENGEL, 2005, p.87).

Segundo Damásio (2000), há na atenção fatores específicos que levam a distinção entre atenções básica e superior. A primeira diz respeito aos elementos do ambiente que são inerentes ao sujeito e a segunda trata da capacidade de concentrar-se em elementos selecionados pelo tempo e que orientam o comportamento do sujeito.

As características do ambiente, presentes na atenção simples dialogam com as estruturas da memória da atenção superior, portanto, o principio da atenção está implicado em múltiplas experiências individuais e coletivas, do passado e presente, registradas por relações com o ambiente, o outro e consigo mesmo. Trata-se de memórias vivas baseada nos permanentes registros das vivências que ressoou, em algum momento, nos movimentos dos alunos.

> Olhar e pensamento dançam com uma ideia, que não tem segredos com o espaço, com o ambiente e nem consigo mesmo. "Através dos olhos, o ator pode abrir ou fechar seu campo de energia e criar a relação com o espectador, além de ser um dos fatores determinantes na precisão de uma ação física" (FERRACINI, 2003, p. 148).

As habilidades de uma escuta sensível, seja pelo olhar, pela respiração e por tantas outras sensibilidades que leva a reconhecimentos de informações precisas com quem se dança e o espaço dessa dança. O alunado propõem instantaneamente uma dança das ideias, dos pensamentos, de investigações de caminhos que influenciam nexos de sentindo mediante a troca de informações no trânsito de suas escolhas, decisões e ações. Assim, as ações espaço-tempo produzem naturalmente e simultaneamente sons, imagens, luz e expressões diversas de entendimentos do caminho dialogado. Em toda criação humana, no entanto, revelam-se certos critérios que foram elaborados pelo individuo através de escolhas e alternativas.

Considerações (in)conclusivas

> Formar importa em transformar. Todo processo de elaboração e desenvolvimento abrange um processo dinâmico de transformação, em que a matéria que orienta a ação criativa, é transformada pela mesma ação. Transformando-se, a matéria não é destituída de seu caráter. Pelo contrário, ela é mais diferenciada e, ao mesmo tempo, é definida como um modo de ser (OSTROWER, 2009, p. 51).

Acreditamos no engajamento que o Artista/docente pode alcançar em sua proposta de ensino de dança, como educação para a vida. Sendo capaz de articulação harmoniosa entre o elenco de conhecimento técnicos, artísticos e pedagógicos que envolve a formação. Todos nós, artista e educadores falamos dos mesmos sujeitos e queremos uma educação em dança mais integral, não podemos retornar a formas de pensamentos positivis-

tas e separatistas na fragmentação de conhecimentos. há, portanto uma união de esforços em defesa das (trans) formações concretamente humanas e sensíveis na formação do ensino em dança.

O Artista/educador caminha para uma dança em diálogo, em contato com capacidades sensíveis e conceituais, um movimento de fenômenos físicos e mentais, na representação intencional e no que é representado, nas livres associações de um jeito de dançar, um dialogo de ações físicas, sensórias, perceptivas e intencionalmente dançantes. O desvelar do movimento encontrava-se entre percepções e afetos nas experimentações a cada aula realizada com o alunado. As diferentes vozes, individuais e sociais dançam uma dialogia voz do Ser, que se multiplica e se diferencia em múltiplas tonalidades.

Para o Artista/docente o ensino da dança torna-se uma ação de amor e ao mesmo tempo uma luta de negociações de diversos fatores entre os quais as possibilidades e limites, tempo e memória, o ritmo e peso das histórias de vida, territórios que interagem na transformação de mundos na educação. O acontecimento é transformador e (re)inventor de mundos. Compreender o passado, refletir no presente para então propor mudanças futuras é compreender a metamorfoses/narrativas como memória viva das relações sociais.

Tal proposição em dança-educação faz-me despertar nas conexões e heterogeneidades desveladas a cada aula e em cada processo criativo, sempre como uma nova oportunidade de intensificar os rastros que possivelmente compõem o Artista/docente. Os pensamentos levantados revelaram pedaços de informações de um todo, que é múltiplo em sua singularidade. Portanto, há uma multiplicidade de proposições, pessoas são múltiplas em suas ações e atuações. Faze-se necessário pensarmos em avanços para a área, superando visões segregadoras e empenhando esforços na formação de vidas-corpos e seu trato com o conhecimento em uma sociedade contemporaneamente da pluralidade, possibilidades, contradições, contrastes sociais, diversidades, porém em constante transformação.

Referências

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, Rj. Vozes, 2012. BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

FARO, Antonio José. **Pequena história da dança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. FERRACINI, Renato. **A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

GIL, José**. Movimento total**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários** à **Educação do Futuro**. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2000

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**, 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **Os temas de movimento de Rudolf Laban (I – II – III – IV – V – VI – VII – VIII)**: modos de aplicação e referências. São Paulo: Annablume, 2008 (Cadernos de Corpo e Dança).

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado:** Processo de criação artística. 4.ed. São Paulo: FAPESP, Editora Annablume, 2009.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e pós-modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.

SILVA, Hugo Leonardo da. **Poética da oportunidade**: estruturas coreográficas abertas à improvisação. Salvador: EDUFBA, 2009.

ZIMMERMANN, Elisabeth (org.). **Corpo e Individuação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

IMPACTOS E REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS EM DANÇA NO CENÁRIO DA CAPITAL POTIGUAR

Marineide Furtado Campos

Introdução

O Curso de Licenciatura em Dança, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte foi implantado em 2009 e veio responder a uma crescente demanda do conhecimento social, favorecendo a formação docente em dança, e assim reafirmar o espaço pedagógico da Arte na Universidade e na Educação Básica, para atender uma das exigências da política educacional brasileira, conforme observado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais do país – REUNI e o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2010-2019 da UFRN.

Em 2009 e 2010, foram pactuadas 40 vagas para o Curso de Dança da UFRN, no turno Noturno, sendo 39 alunos contemplados, em 2009, na sua primeira entrada, via vestibular e 40 alunos, em 2010, também pelo processo seletivo do vestibular.

Em 2011 e 2012, o Curso de Dança deu continuidade a oferta de 40 vagas por ingresso via Vestibular. Para 2012 e 2013, além das 40 vagas previstas para Vestibular, com entrada no primeiro semestre letivo, acrescenta-se o aproveitamento de vagas ociosas por Transferência, Reopção e Reingresso. Essa iniciativa teve como meta o aproveitamento de vagas ociosas oriundas de cancelamento de programa, abandono, transferência para outras IES. Os processos de seleção mencionados foram realizados pela Comissão Permanente de Vestibular (COMPERVE), com possibilidade de acompanhamento de todo o processo, via internet. Para 2013, foram ofertadas 40 vagas, sendo 20 com entrada por vestibular e 20 pelo sistema ENEM/SISU.

A entrada para o Curso de Licenciatura em Dança 2014, na UFRN, se deu através do Teste de Habilidades Específicas (THE), com 34 inscritos e aptos à prova escrita, sendo apenas 23 classificados e convocados.

Caracterizamos a clientela 2009-2013 através das variáveis: etnia, estado civil, gênero, idade e renda familiar, conforme quadros abaixo:

QUADRO 1 – Etnia

Variáveis	2009		2010		2011		2012		2013	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	
Branco(a)	20	22	17	19	16	17	26	29	10	
Negro(a)	4	23	6	35	4	23	0	0	3	
Oriental	0	0	0	0	2	100	0	0	0	
Pardo(a)	14	20	16	23	17	24	13	18	9	13
Indígena ou de origem	2	40	1	20	1	20	1	20	0	

Informação consolidada em www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio

QUADRO 2 - Estado civil

Variáveis	2009		2010		2011		2012		2013	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	
Solteiro(a)	36	23	33	21	27	17	35	23	21	
Casado(a)	3	15	5	25	8	40	3	15	1	5
Outro	1	10	2	20	5	50	2	20	0	

Informação consolidada em www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio

QUADRO 3 - Gênero

Variáveis	2009		2010		2011		2012		2013	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	
Masculino	6	22	5	18	4	14	9	33	3	
Feminino	34	21	35	22	36	23	31	20	19	

Informação consolidada em www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio

QUADRO 4 – Idade (em anos)

Variáveis	2009		2010		2011		2012		2013	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	
15 a 17	00	00	1	11	2	22	1	11	5	55
18 a 19	9	22	9	22	9	22	10	25	3	7
20 a 21	8	24	9	27	4	12	10	30	2	6
22 a 24	9	25	9	25	7	20	6	17	4	11
25 a 29	7	24	4	13	6	20	6	20	6	20
30 a 39	6	24	5	20	6	24	6	24	2	8
40 a 72	1	9	3	27	6	54	1	9	0	0

Informação consolidada em www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio

QUADRO 5 - Renda mensal familiar

Variáveis	2009		2010		2011		2012		2013	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Até 01 salário	1	8	1	8	2	16	6	5	2	16
Até 05 salários	22	18	33	28	22	18	21	18	18	
5 a 10 salários	13	33	4	10	11	28	10	25	1	2
Mais de 10	2	18	2	18	4	36	3	27	0	
Mais de 20	2	50	0	0	1	25	0	0	1	25

Informação consolidada em www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio

2. O estágio curricular e as parcerias com a UFRN

Vale ressaltar que, a oferta dos estágios curriculares não obrigatórios, a partir de 2010 e dos estágios curriculares obrigatórios, a partir de 2011, permitiu integração com a rede pública de ensino e a comunidade em geral de forma mais sistemática, a partir dos convênios firmados entre a universidade, as Secretarias Municipal e Estadual de Educação, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN, e outras instituições nas quais se dá o ensino da dança como: escolas e estúdios de dança, academias, ONGs, etc.

A parceria realizada entre a UFRN e as instituições citadas se dá também no âmbito da formação continuada de professores, sendo esta realizada de várias maneiras, seja através de projetos de extensão ou pesquisa da própria UFRN, seja atendendo, a chamadas públicas ou concorrendo a editais de programas do governo federal, estadual ou municipal.

Portanto, a integração universidade e comunidade excede a formalidade do convênio para viabilizar o estágio obrigatório e se realiza também de outras maneiras, na forma de projetos e programas de parceria uni-

versidade/rede pública de ensino nos quais professores e alunos do Curso de Dança estão inseridos, dando assim continuidade às realizações verificadas antes da implantação do curso.

Nesse contexto, destacam-se alguns projetos e programas: 1) o Programa Escambo de Saberes: estágio e formação docente em artes, que tem por objetivo o desenvolvimento de ações acadêmicas em parceria com as escolas públicas, tomando como referência o estágio supervisionado de formação de professores nas áreas de Teatro, Dança, Música e Artes Visuais da UFRN, como desencadeador de um processo mútuo de formação de professores, contemplando os licenciandos nessas áreas e os docentes de Artes da rede pública de ensino, a partir da interlocução institucional com a Secretaria Municipal de Educação de Natal, a Secretaria Estadual de Educação e a 1ª Diretoria Regional de Educação e tendo como referência os convênios estabelecidos com o município de Natal e com o Estado, no campo do estágio supervisionado; 2) o Programa Continuum de Formação Continuada de Professores para a Educação Básica da UFRN, que viabiliza a formação de professores da rede pública de ensino, na cidade de Natal e cidades do interior do estado, em parceria com o MEC/SEB/SECAD em diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, é viabilizada a realização do Curso de Aperfeiçoamento em Dança e Pluralidade cultural ofertado gratuitamente para professores da rede de ensino, com participação de professores do Curso de Dança e do Curso de Educação Física na criação, na coordenação e na produção de material didático, e, especialmente, na docência. Em 2010-2011 o curso ocorreu em Natal, além de quatro cidades do interior do estado: Currais Novos, João Câmara, São José e Mossoró, em 2012 realizam-se em Natal e Ceará Mirim.

3. O curso de Dança e as contribuções para a política de interiorização da UFRN

O Curso de Dança contribui, ainda, com a política de interiorização da UFRN (PDI 2010-2019/UFRN) na medida em que promove a inserção de estudantes advindos de municípios do RN ao Campus Central desta universidade, bem como reconhece e desenvolve pesquisas acerca da História da Dança local, por meio de disciplinas e pesquisas de iniciação científica, além de desenvolver ações de extensão que articulam os saberes-fazeres produzidos no Curso e os saberes-fazeres populares por intermédio de projetos de extensão como os Grupos de Dança já consolidados, o Projeto "Trilhas Potiguares" e o "Circuito Cultural Universitário (Une) versos da arte" (PROEXT/MEC/SESU).

Somando-se a esse contexto, o Curso coaduna com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), ao contemplar em suas ações de ensino, pesquisa e extensão saberes advindos da história e cultura afrobrasileira e indígena, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Destaca-se também o fato de o Curso assegurar, no mínimo 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, conforme recomenda o PNE (2011-2020).

O Curso de Dança contribui ainda com metas previstas no Plano Nacional de Cultura (PNC), especialmente aquelas voltadas à formação continuada de professores de Arte de escolas públicas, de modo que o professor de Dança, incluindo os egressos do Curso, possa aumentar seus conhecimentos pedagógicos e adquirir novos métodos e técnicas. Tal contribuição do Curso dá-se pela sua inserção no âmbito dos Projetos Escambo de Saberes, Circuito artístico-cultural Mestre Zé Correia/PROEXT/MEC/SESU, Projeto Continuum, entre outros. Nesse sentido, o PNC defende que é preciso, nos próximos dez anos, "proporcionar aperfeiçoamento profissional a 20 mil professores de Arte do Ensino Médio em escolas públicas", haja vista que "a formação continuada também aproxima o professor dos bens culturais e da criação cultural. São experiências que mantêm viva a curiosidade e a criatividade do professor para que possa levá-las para a sala de aula". (PNC)

3.1. O Curso de Dança e a produção artistica

No âmbito da produção artística em dança o Curso também vem mantendo contato com artistas locais e nacionais através dos eventos e projetos realizados nos últimos quatro anos pelo próprio curso, a exemplo das Semanas de Licenciatura em Dança, dentre outros que visam permitir o diálogo entre artistas, discentes e professores, como também participando e realizando parcerias com artistas e eventos realizados da cidade como Encontro de Dança Contemporânea, Seminário da EDTAM, dentre outros.

No âmbito da cidade de Natal, a produção em Dança tem crescido durante os últimos 10 anos, com ampliação das produções de artistas independentes e divulgação das produções dos grupos e cias de dança locais em nível nacional e internacional. Dentre os bailarinos que circulam nos grupos e escolas de formação em dança da cidade, vários deles são alunos do Curso de Dança, o que permite uma aproximação entre a produção em dança que se realiza dentro e fora da universidade. Nesse diálogo, destaca-se também a existência de grupos de dança e projetos da própria UFRN, que permitem a integração da comunidade interna e externa a UFRN no tocante a produção e divulgação artística.

O Curso de Dança da UFRN vem desenvolvendo o sentido de participação na ampliação do patrimônio cultural do país e da sociedade local por meio de bases acadêmicas e artísticas que permitem formar professores para a rede de ensino, entender a região em que está inserido no contexto mais amplo do país, suas especificidades, seu potencial, identificar e definir suas necessidades com visão de futuro. Para isso, o Curso se organiza desenvolver projetos culturais e científicos, contando com o envolvimento da comunidade acadêmica externa a UFRN, tendo como foco a interdisciplinaridade e a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Atende, por fim, o objetivo de articulação com as instituições de ensino da dança na cidade de Natal e outras cidades do interior do estado do RN, ao propor ações formativas voltadas aos professores da rede de ensino, artistas e alunos da rede pública de ensino, com o intuito de viabilizar parcerias, trocas de experiências pedagógicas, capacitação e atualização docente e discente. Como meta para ampliar sua inserção local, nacional e internacional o curso pretende manter os projetos existentes e criar novos projetos que permitam a parceria com profissionais diversos, instituições e artistas da dança, além de favorecer: a) o intercâmbio com outros cursos de Dança no Brasil, b) a adesão a programas de mobilidades estudantil nacionais e internacionais, que venha/m fomentar o diálogo entre o curso de Dança e outras instituições de ensino superior, c) ações que promovam a renovação pedagógica dos atuais docentes da instituição e seus alunos, bem como o diálogo permanente com os gestores acadêmicos, estudantes e técnicos administrativos.

O projeto para a implantação do Curso de Licenciatura em Dança da UFRN veio reafirmar o espaço pedagógico da Arte na Universidade e na Educação Básica, atendendo uma das exigências da política educacional brasileira mais recente, conforme observado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, bem como amplia o acesso ao ensino superior estabelecido no REUNI.

O referido Curso, voltado para a formação de docentes para o ensino da dança, tem como eixos curriculares a linguagem da dança como conhecimento e a preparação de profissionais afinados com as dinâmicas sociais, epistemológicas, éticas e estéticas exigidas no contexto contemporâneo, de modo a superar as segregações entre as áreas de conhecimento, teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão, ciência e cultura, arte popular e erudita, entre outras.

A formação de docentes para o ensino da dança, em nível superior, precisa garantir uma sólida formação sobre o conhecimento da dança e a investigação artística e pedagógica. Para tanto, os conhecimentos de diferentes áreas irão contribuir, desde que articulados por dinâmicas curriculares que ultrapassem a rarefação das comunicações e estabeleçam o diálogo entre ciência, arte e educação. Estes princípios irão redimensionar a organização curricular da formação de professores, das disciplinas isoladas para as áreas de conhecimento, bem como a concepção de aprendizagem, focada em situações problemas ou no desenvolvimento de projetos coletivos que envolvam diferentes áreas ou disciplinas (CNE, 2001).

Esta formação deve considerar a preocupação em produzir, refletir e promover o conhecimento da dança, articulando os elementos do fazer artístico, da apreciação da obra de arte e da contextualização histórica e social. O professor de dança deverá ser preparado para o conhecimento da linguagem da dança, articulando os elementos acima referidos com as práticas artísticas e pedagógicas, incluindo-se o trabalho de dança na Educação Especial, com vistas à (re)descoberta do corpo, à compreensão e à expressão da condição de mobilidade deste grupo no campo da arte (SESU/Mec, 1999).

O universo da arte caracteriza um tipo particular de conhecimento compreendido como produção e fruição de diferentes linguagens. A forma artística apresenta como canal privilegiado de compreensão a qualidade da experiência sensível da percepção. Desse modo, o processo de conhecimento advém de relações significativas, a partir da percepção das qualidades de linhas, texturas, cores, sons, movimentos, etc (BRASIL, 2000, p.39).

3.2. As linguagens da arte e o espaço estético para a dança

Dentre as linguagens da Arte, a dança tem no corpo o espaço estético privilegiado. Como escrita do corpo, o gesto dançante pode ser criado e visualizado através de formas no espaço e no tempo. Sendo o corpo o lugar por excelência do estético na dança, é preciso considerá-lo com mais vagar. Desse modo, o corpo é compreendido como lugar da biologia, das expressões psicológicas, dos receios e fantasmas culturais. O corpo é ainda uma palavra polissêmica, uma realidade multifacetada e, sobretudo, um objeto histórico. Cada sociedade tem seu corpo, assim como ela tem sua língua. E, do mesmo modo, que a língua, o corpo está submetido à gestão social tanto quanto ele a constitui e a ultrapassa (SANT'ANNA, 1995, p.12).

O corpo como lugar da história é também o espaço da dança, o espaço dos diferentes gêneros de dança. O gênero corresponde a um sistema de equivalências a partir do qual se estabelecem os códigos da linguagem, necessários para dizer um sentido novo (HAAR, 2000). No caso da dança estes sentidos têm sido construídos através de inúmeros códigos, os quais marcam o movimento histórico dessa arte das ruas para os salões, destes para o palco e, atualmente, para muitos outros espaços sociais, como os Festivais Internacionais de Dança. Nestes, procura-se reunir todas as danças (entre elas a dança contemporânea), de todas as culturas, em pé de igualdade, irmanadas pela notoriedade que partilham entre si, apesar de todas as suas diferenças. Tal estratégia poderia resultar em se colocar um balé Zulu e uma obra de Pina Bausch no mesmo nível (NAVAS, 1999, p.65).

Essa estratégia, utilizada pelos programadores dos Festivais, pode ser considerada na formação de professores de dança, de modo a não hierarquizar gêneros, culturas e tradições, mas sim, torná-los comunicantes, criando novos códigos estéticos para a composição artística, para a apreciação e para a contextualização da arte da dança.

A partir deste conhecimento específico, a organização curricular da formação do professor de dança deverá indicar com clareza a relação entre o que se está aprendendo na licenciatura e o currículo a ser ensinado na educação básica ou em outros espaços profissionais, dando ênfase a um conhecimento norteado por princípios pedagógicos voltados a uma educação racional-sensível, algo enfatizado nas diretrizes do REUNI.

A formação profissional deverá pautar-se no diálogo entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir a transposição didática entre os conteúdos específicos da dança e os conteúdos de ensino, de acordo com o conhecimento da área, os diferentes ciclos de escolarização e a investigação da dança como linguagem (CNE, 2001).

O currículo precisa considerar também o repertório de conhecimento dos professores em formação, assim como ampliar o universo cultural dos mesmos através de leituras, congressos, participação em movimentos sociais, artísticos, exposições, espetáculos, etc., além de uma atitude ética, crítica e criativa diante de seu objeto profissional, considerando sempre o diálogo com outras áreas de conhecimento e com as demandas sociais.

Em consonância com a dinâmica contemporânea do conhecimento, a formação do professor de dança precisa considerar as transformações dos conceitos de espaço, tempo, corpo, arte e educação, enfatizando os aspectos da reflexividade e da provisoriedade do próprio conhecimento (MARQUES, 1999).

Para tanto, as instituições formadoras precisam garantir o domínio e o aprimoramento permanentes dos avanços do conhecimento na área de formação artística e cultural, através da reflexão, da investigação e da inserção da dança na cultura contemporânea como modo de conhecimento estético, ético e político e como espaço para vivenciar a condição humana frente às transformações sociais em curso. A vertente da formação profissional especificada neste documento contempla o ensino e se compromete, portanto, com a formação do professor de dança para a educação básica e outros níveis de ensino. O campo de atuação deste profissional encontra-se prioritariamente na instituição escolar, mais especificamente no contexto da educação básica, porém, não se restringe a esta, visto que a dança como fenômeno educativo transcende o espaço da escola inserindo-se em outros espaços sociais no fomento da formação artística, da ação cultural e do lazer.

3.3. O conhecimento da dança e suas faces

Como conhecimento, a dança possui muitas faces que se articulam e se complementam, estando relacionada a diversos outros campos do conhecer como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Comunicação, a Filosofia, dentre outros. No caso da formação do professor de dança a articulação com o campo de conhecimento da Pedagogia se faz imprescindível. Neste contexto, pretende-se formar um profissional que

além do domínio dos conhecimentos específicos da dança, seja capaz de promover a articulação dos múltiplos saberes necessários à demanda do seu exercício profissional, inclusive aqueles advindos de suas vivências anteriores e extraescolares, bem como do contexto social de seus alunos. Soma-se a este perfil a compreensão das questões que envolvem o ensino da dança, a capacidade de avaliar criticamente sua própria atuação e a capacidade de interagir de forma cooperativa com a comunidade profissional, acadêmica e artística na elaboração de projetos e investigações no campo da dança.

Considerando o pensamento pedagógico contemporâneo em artes faz-se importante destacar a formação de um profissional atento à promoção do conhecimento em dança, que articule o fazer artístico, a apreciação das obras de arte e a contextualização histórico e social das mesmas. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais essas referências estão implícitas nos objetivos de desenvolvimento do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística e estética e da capacidade de compreender e intervir criticamente em diversos contextos culturais da dança.

O professor da área de dança deverá também estar comprometido com a educação especial, incorporando os princípios de uma pedagogia da qual pessoas com necessidades especiais possam se beneficiar, a partir da inclusão e da participação efetiva na sociedade. Neste contexto, o professor de dança poderá desenvolver seu trabalho numa perspectiva inclusiva, com deficientes físicos, deficientes sensoriais (audição e visão), portadores de distúrbios na fala e superdotados. Considerando a complexidade e o desafio do trabalho descrito, salienta-se a formação de um profissional que seja capaz de estabelecer interfaces com profissionais de outras áreas como a Psicologia, a Fisioterapia, a Fonoaudiologia dentre outras, e que compreenda os limites e possibilidades de sua atuação como professor de dança neste contexto multifacetado. Somando se a essa forma de inclusão social, sugere-se ainda que o professor considere formas e inclusão no que tange a uma educação voltada para a diversidade étnica da população brasileira, haja vista que ainda predomina uma educação eurocêntrica em detrimento, por exemplo, de saberes étnico-culturais da população negra e indígena.

4. Considerações finais

A formação do licenciado em Dança volta-se para o desenvolvimento de competências que contemplem a formação do professor nos aspectos artísticos, pedagógicos, científicos e profissionais, a partir de uma atitude ética e reflexiva. Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho competente do profissional em dança (PERRENOUD, 2002; THURLER, 2002).

A organização do curso de licenciatura a partir da concepção de competências significa que o acúmulo de conhecimentos por si só não é suficiente para a formação do profissional, mas sim a capacidade de mobilizar tais conhecimentos para atender de forma crítica e criativa as diversas necessidades do seu campo de atuação profissional.

No que se refere ao professor de dança, o desenvolvimento de competências como possibilidade da formação de um profissional flexível ao atendimento de mudanças no campo pedagógico é de suma importância tendo em vista que o mesmo lida com a arte e com o homem, o que implica conviver com fenômenos de grande complexidade e plasticidade.

No entanto, salientamos que o desenvolvimento de competências profissionais não se restrinja a fase de formação acadêmica na licenciatura plena, mas seja compreendido como processo de formação continuada sendo, portanto, um instrumento que acompanha o desenvolvimento permanente do profissional. Portanto, o conjunto de competências pontuadas neste documento de forma alguma pretende esgotar todas as necessidades do fazer pedagógico do professor de dança, mas ressaltar demandas importantes, considerando as Diretrizes Curriculares para o ensino de graduação em dança, as Diretrizes para a formação de professores em cursos de Licenciatura plena aprovadas pela Resolução CNE/CES Nº 3/2004, bem como as necessidades do contexto social em que se insere este curso de graduação.

Deve-se considerar que dos 69 egressos do curso de dança, 26 encontram-se atuando no mercado de trabalho. Ressalte-se aqui que, dos 13 primeiros alunos que concluíram o referido curso, 09 foram selecionados em Concurso Público da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN para a área específica de Dança. Os demais egressos, alguns outros participaram de processo seletivo temporário e, a sua maioria está atuando em

outros espaços culturais, devido a ausência de novos concursos. Tivemos, inclusive, egressos que foram classificados em Concurso Público em João Pessoa/PB, mas ainda não foram convocados.

A dificuldade maior encontrada pelos egressos nas escolas diz respeito à falta de estrutura, como salas apropriadas, equipamento de som, e, consequentemente a cultura de que a disciplina de Arte – Dança não reprova. Assim, os alunos não se sentem motivados à participação nas atividades propostas, principalmente nos bairros de periferia onde estão localizadas as escolas de educação básica.

Consideramos de fundamental importância um olhar para o ensino da dança na escola para além a função recreativa, devendo ser reconhecido como um conteúdo importante na organização curricular que deve ser abordado, segundo Porpino (2011, p. 2-18) de forma critica e criativa para uma aprendizagem significativa.

Referências

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais - ARTE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasil/MEC, 2001. HAAR, M. A obra de arte: ensaio sobre a ontologia das obras. Rio de Janeiro:Difel, 2000.

FONTES, O, L. A educação biomédica em transição conceitual: um enfoque pós-moderno. Tese (Doutorado em Educação), UNIMEP, Piracicaba, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNANDEZ, F. e VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.28.

HOFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 15 ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.

MARQUES, I. O ensino da dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999. Ministério da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Plano de Desenvolvimento Institucional : 2010-2019 Universidade Federal do Rio Grande do Norte. – Natal, RN, 2010.

NAVAS, C. Dança e mundialização: políticas de cultura no eixo Brasil-França. São Paulo: Huicitec; FAPESP, 1999.

(Observatório da vida do estudante universitário). Observatório da vida do estudante universitário. Disponível em: http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio. Acessado em 27/08/2014.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. As competências para ensinar no século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Dança na escola. Material didático – Curso de Dança e Pluralidade Cultural. Programa Continuum de formação continuada para professores da Educação Básica. Módulo 3. p.2-18, 2011.

SANT'ANNA, D. (Org.) Políticas do corpo. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SESU /MEC. Proposta para as futuras diretrizes curriculares do ensino de graduação de dança. Março, 1999

A FORMAÇÃO DO ARTISTA-DOCENTE

Luiz Thomaz Sarmento Conceição

> *Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.*
> Paulo Freire

Na epígrafe acima, Paulo Freire destaca uma natureza do processo pedagógico muitas vezes esquecida (ou não percebida) no processo de formação e atuação docente, a pesquisa.

Para iniciar o artigo optarei por um discurso que parte do micro para o macro, tentando estabelecer conexões entre a local e universal. O objetivo deste artigo, como o de qualquer pesquisa, é levantar questionamentos e tentar responde-los à medida do possível. Certo de que mais perguntas do que respostas surgirão, retomo Paulo Freire em sua premissa de que *ensinar exige consciência do inacabamento* presente no livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), e a partir da leitura da epígrafe na qual esclarece que o ato de ensinar é também o de pesquisar, conforta-me saber que "o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento." (FREIRE, 1996, p. 50). Sendo assim, considero este artigo como integrante de uma discussão muito maior, por isso inserida na mesa temática *Dança/Educação: a dialética entre o docente/artista e artista/docente nas licenciaturas da UFRN, UFPA e UESB,* e que está sendo realizada por diversos pesquisadores(as) no Brasil, na qual pretendo contribuir com minha reflexão aqui proposta.

O ponto de partida deste estudo é que a constatação de que atuo em meus processos pedagógicos semelhantemente a forma como atuo em meus processos artísticos. Quais semelhanças e diferenças pode-se estabelecer, então, entre os dois? Nesse sentido iniciarei tecendo um paralelo entre os papéis da sala de aula e da sala de ensaio[1]. Na sala de aula universitária temos, num primeiro olhar superficial[2], os papéis de professor e aluno, e na de ensaio, o coreógrafo/diretor e os bailarinos/dançarinos[3] ou intérpretes-criadores[4]. Se olharmos para a complexidade dos papéis exercidos no contexto universitário fora da sala, o professor também atua como pesquisador, à medida que desenvolve atividades em grupos de pesquisa, orienta projetos de iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso, etc. E os alunos também são, muitos deles, bolsistas de iniciação científica, de extensão, ou de iniciação à docência. Há ainda a extensão universitária na qual professores e alunos desenvolvem atividades voltadas para a comunidade externa à universidade.

Há uma questão importante de se ressaltar. Na maioria dos casos, quando se trata sobre um curso de Licenciatura em Dança, espera-se que o corpo discente seja formado por pessoas que possuam alguma experiência prévia em dança. Isso porque não é objetivo do curso a formação técnica, como acontece, por exemplo nos bacharelados.

> No caso das universidades, diferentemente do que ocorre em outras profissões, muitos dos alunos já chegam formados aos cursos, constituindo-se em profissionais-alunos. [...] Um médico, um advogado ou um engenheiro podem assim ser denominados, certificando-se sua formação, sem que tenham passado pelos bancos de uma universidade? De forma alguma, mas bailarinos e professores de dança, desde que desejem ensinar somente fora do ensino regular (ensino fundamental e médio), podem. (NAVAS, 2010, p. 59)

1. Ciente de que a sala de aula e de ensaio muitas vezes são a mesma em um lugar de formação artístico-pedagógico, a divisão foi didática no intuito de polarizar duas situações: uma situação mais artística e outra mais pedagógica.

2. O recorte é sobre os papéis exercidos sobre os indivíduos no momento da aula/ensaio.

3. Não há uma normatização sobre as designações de bailarino e dançarino. Em alguns casos se associa o bailarino àqueles que atuam com a técnica clássica, ou os dançarinos àqueles que dançam de maneira geral (profissionalmente ou não). Neste texto considero aplicável tanto o bailarino quanto o dançarino enquanto representatividade daqueles sujeitos que dançam (profissionalmente ou não).

4. Nomenclatura utilizada para designar o papel dos sujeitos que dançam geralmente associada a processos criativos cuja figura do coreógrafo é descentralizada.

Desse modo, ao mesmo tempo em que o discente do curso de licenciatura em dança exerce o papel de aluno, este também, muitas vezes já exerce o papel de professor de dança, de bailarino, ou coreógrafo nalguma academia ou grupo particular. Nesse sentido, a formação do artista-docente em dança não se dá unicamente pela via da universidade, mas também por uma formação informal em academias de dança, projetos sociais, cursos livres e oficinas, grupos de dança, etc.(TERRA *In* TOMAZZONI, WOSNIAK, MARINHO, 2010). O discente é ao mesmo tempo, aluno, professor, bailarino, coreógrafo, bolsista, etc. Isso vale também para muitos dos docentes das universidades brasileiras que também possuem grupos ou companhias de dança, ou atuam artisticamente independente. Como dialogar esses discursos? Bailarinos são pesquisadores? Coreógrafos são professores?

Para que o processo de ensino-aprendizagem da dança não seja tecnicista e reprodutor de pedagogias tradicionais, nem que seja tratado apenas como condicionamento corporal, mas sim como um processo cultural, um campo do conhecimento próprio e linguagem artística, é preciso uma formação crítica e criativa do sujeito. É aqui que o papel do pesquisador se faz importante no processo de formação do artista-docente.

Penso que a pesquisa é um elemento transversal à sala de aula e à sala de ensaio. A pesquisa no sentido amplo da palavra prevê investigação sistemática sobre algo. Envolve problematização e descoberta: produção de conhecimento. Isso vale tanto para o campo artístico quanto acadêmico.

> Pesquisa é a busca sistemática de soluções, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a qualquer área do conhecimento humano. Por ser uma atividade sistemática, requer sempre um método, que implica premeditação, e esta está normalmente ligada ao tipo lógico e racional de pensamento. Pesquisar é desejar solucionar algo, mas pode-se, em condições muito especiais, até encontrar algo que não se estava buscando conscientemente, sem que essa solução ocorra através da pesquisa. [...] A pesquisa presume a escolha de um caminho a ser trilhado para se buscar uma finalidade determinada. (ZAMBONI, 2001, p. 43)

Termos como "sistemática", "soluções", "método" são recorrentes no campo da pesquisa, mas também muito exercitados na docência. Afinal, a prática docente exige planejamento, exige também que se estabeleça objetivos para cada aula e que se desenvolvam métodos de ensino-aprendizagem para os discentes. Não seria a docência, então, um processo incessante de pesquisa também? Sim, se o processo pedagógico for pensado sob a perspectiva de um processo de produção de conhecimento, e não de transferência desse.

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29)

A descoberta de uma *novidade* é um objetivo muito almejado por pesquisadores, sejam eles cientistas e/ou artistas. O novo foi um anseio exaustivamente incitado pelos artistas modernos, e sua herança para os artistas contemporâneos é que busca pelo novo requer: 1) quebra de paradigmas, 2) pesquisa por outros materiais, outras formas de se olhar e se abordar um tema, e 3) a negação ao tradicional. Em suma, requer uma reeducação de si, para então promover uma reeducação do mundo. Zamboni (2001) esclarece que o processo de transformações históricas pela qual a arte passa, em muitos momentos condizem com as transformações históricas dos paradigmas científicos.

> Os primeiros anos do século XX são um momento de grandes revoluções. Não só a ciência provoca rupturas, como também novas propostas filosóficas, estéticas, ideológicas e políticas são formuladas, e a arte passa a operar sobre um novo paradigma: o *modernismo*, em detrimento dos princípios do classicismo. (ZAMBONI, 2001, p. 18)

Kuhn (1998) retrata as revoluções científica como estados de constante quebra de paradigmas. Zamboni (2001) aplica a tese de Kuhn ao processo de pesquisa em arte, mais precisamente a processo de criação em artes visuais, (mas que em alguns aspectos se aplicam à pesquisa em dança). Um novo paradigma científico se institui quando o paradigma anterior não mais responde às questões levantadas, ou ainda, quando o paradigma anterior não consegue mais levantar questionamentos pertinentes sobre a observação da realidade.

> Guiados por um novo paradigma, os cientistas adotam novos instrumentos e orientam o seu olhar em uma nova direção. [...] É como se a comunidade profissional tivesse sido subitamentetransportada para um novo planeta, onde objetos familiares são vistos sob uma luz diferente, e a eles se agregam objetos desconhecidos (KUHN, 1998, p. 145-146).

Em relação a dança, a busca por metodologias de ensino e pesquisa é constante, em função de seus objetos de pesquisa serem, em sua grande parte, dinâmicos (a dança, o corpo, a coreografia, a corporeidade, processos criativos, processos pedagógicos, etc.). Mas sobre qual paradigma se encontram os processos artísticos-pedagógicos da dança no contexto universitário? Para Navas (2010, p. 61) o paradigma da dança no momento de sua inclusão na universidade foi o da dança moderna.

> Operando com registros das modernidades em arte, aqueles que se lançam a inserir a dança como área do conhecimento na universidade (NAVAS, 1992), o fazem sob a lógica da dança moderna, onde a formação do intérprete-artista parte do pressuposto de sua individuação e expressão no mundo que constrói por seu trabalho, conhecimento, atuação, contribuição cidadã. [...] A dança na universidade fixa a estratégia da modernidade em suas estruturas, apontando-se para a criação individual e para a afirmatividade da dança de cada um, construída a partir da liberdade de criação que se brande como espada para romper a subjugação fruto de uma estrutura hierarquicamente centralizadora, onde poucos detêm o conhecimento transmitido em processo de direção única: do mestre de balé aos discípulos.

A partir da fala de Navas pode-se inferir que a dança no contexto universitário prima por uma valorização do discente enquanto elemento ativo na produção de conhecimento e por uma reestruturação do processo de ensino-aprendizagem em dança, de uma lógica unidirecional (professor/mestre ⇒ aluno), para uma lógica que permita um processo mais aberto, descentralizado e cíclico (professor ⇔ aluno), ou seja, um processo no qual o conhecimento não é transferido, mas sim construído. Pelo menos é o que se pode dizer à nível do discurso. Para passar do discurso à prática, é sempre bom lembrar Freire (1996, p. 47).

> É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.

Podemos concluir parcialmente que a formação do artista-docente nas universidades brasileiras se inicia como uma alternativa crítica, criativa e transformadora (para utilizar de uma palavra muito utilizada pelo educador Paulo Freire) de aprendizagem em dança, em contraponto às lógicas hierárquicas, centralizadoras e muitas vezes tecnicistas do ensino informal. Seu paradigma, à primeira vista, está pautado numa valorização do indivíduo e da liberdade criativa, o que configura a inserção de uma característica eminentemente artística a um ambiente eminentemente científico.

Tomando como base o fato de que a formação acadêmica brasileira está pautada no tripé ensino-pesquisa-extensão, proporei uma reflexão sobre a formação do artista-docente UESB utilizando um pensamento imagético triádico, refletindo acerca dos fundamentos epistemológicos propostos no Projeto Político-Pedagógico do curso a partir da reforma curricular de 2012, na qual o antigo Curso de Licenciatura em Arte com formação em Dança e Teatro se dividiu em Licenciatura em Dança e Licenciatura em Teatro. Como forma de recorte, analisarei as disciplinas voltadas para a criação de processos ou produtos artísticos, pois penso que elas possuem uma predisposição a desenvolver de forma teórico-prática a formação do artista-docente.

Em oposição à celebre frase "dois lados de uma mesma moeda", que reflete um pensamento dicotômico e cartesiano sobre o mundo, pensar nas tríades permite olhar as coisas em profundidade[5]. Isso configura uma mudança de paradigma.

A universidade brasileira, a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Superior (BRASIL, 1996) é pensada a partir da indissociabilidade no tripé ensino-pesquisa-extensão. Esse tripé, no Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Dança da UESB (SCHETTINI *et al*, 2012), configura as seguintes concepções:

5. Lembrando que na matemática a bidimensionalidade é constituída de altura e comprimento e a tridimensionalidade por altura, comprimento e largura ou profundidade.

CONCEPÇÃO DE ENSINO

A concepção de ensino no Curso de Licenciatura em Dança pode ser compreendida como o espaço de desempenho ativo e colaborativo dos corpos discente e docente, visando ocompartilhamento de conhecimentos e o exercício crítico-reflexivo das diversas etapas da vida social, numa perspectiva humanística e holística.

CONCEPÇÃO DE PESQUISA

A pesquisa, como atividade institucional do curso de Licenciatura em Dança está fundamentalmente centrada no aprimoramento dos estudos da dança enquanto área de conhecimento, possibilitando as interfaces com a prática docente da dança e estimulando os futuros professores a identificação de sua linha de atuação profissional. Em razão disso, foram criadas disciplinas especificamente voltadas à preparação para a pesquisa: Leitura e produção de texto, Estudos introdutórios à pesquisa em arte, Metodologia da pesquisa em dança e Trabalho de conclusão de curso (TCC).

CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO

A extensão, no curso de Licenciatura em Dança, está vinculada, em especial, às atividades complementares. Nesse sentido, o curso manterá uma programação de eventos e cursos de extensão. O desenvolvimento de projetos de extensão com os alunos de graduação em Dança articula os conhecimentos teórico-práticos apreendidos ao longo do curso, em especial através das disciplinas referentes ao Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL), bem como, através da Área de Teatro e Dança (ATEADA)[6] da UESB. Tais projetos são concebidos como um caminho onde a ação e a reflexão estão diretamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem. Como exemplo de atividades de extensão já consolidadas e associadas ao curso de Licenciatura em Dança é possível citar o Programa de Extensão "Engenho de Composição", que, ao final de cada semestre reúne os resultados cênicos das disciplinas de natureza prática do curso - sucesso de público no semestre 2011.1 com mais de 4.000 (quatro mil) espectadores. (SCHETTINI *et al*, 2012, p.40-41)

No que concerne a concepção de ensino percebe-se uma inclinação progressista e libertadora na visão do curso, a partir da ideia de "compartilhamento de conhecimento", "exercício crítico-reflexivo das diversas etapas da vida social" e "perspectiva humanística e holística". Desse modo, a concepção de ensino parece pautada em Freire (1992, p. 42)

> Na linha progressista, ensinar implica, pois, que os educandos, em certo sentido "penetrando" o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo sendo ensinado. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado. Por sua vez o(a) professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o apreende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou professora reconhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso ensinar á um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender.

A palavra-chave "criação", assim como pesquisa, permite essa união entre arte e docência. Criar exige trabalhar duas dimensões humanas que em muitos casos repelem arte e ciência de dialogarem: a razão e a emoção, ou pelo menos repeliam, pois atualmente se sabe que nenhuma atividade cognitiva humana trabalha uma dessas dimensões isoladamente (ZAMBONI, 2001). Segundo Zamboni (2001) a criação artística está associada a um *continuum* entre intuição e racionalização. A intuição como um caminho que permite a ignição criativa, e que necessitará, em algum momento, de um processo de ordenação, racionalização. Seja para ser verbalizado pelo artista-pesquisador-docente, seja para ser estruturado em forma de movimento corporal (gesto, coreografia

6. Em 14 de Maio de 2014, em reunião do Departamento de Ciências Humanas Letras da UESB, foi aprovado o desmembramento da Área de Teatro e Dança (ATEADA), em Área de Dança (ADA) e Área de Teatro (ATEA). Reflexo da chegada de mais professores concursados no ano de 2013, assim como, da necessidade que o corpo docente percebeu de que existiam discussões pertinentes a cada curso.

ou mesmo improvisação). No processo pedagógico, que também é um processo cognitivo, a intuição também existe, mesmo que não assumida pelo docente.

> Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, 69)

Nesse sentido, a sala de aula de dança, prática ou teórica[7], seja através das aulas regulares, dos grupos de pesquisa ou das atividades de extensão são espaços de constante criação tanto artística, gnosiológica quanto pedagógica. Já na concepção de pesquisa apresentada no Projeto Político-pedagógico percebe-se um viés teórico--prático caracterizado pelo incentivo à pesquisas que contribuam para a dança enquanto área do conhecimento, e promovam interfaces com a prática docente em dança. Isso é possível por dois motivos: a variedade de disciplinas de estágio e o atrelamento destas à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Na ementa da disciplina de TCC lê-se: "Elaboração e execução de projeto de pesquisa a partir de uma ação desenvolvida (em um dos estágios de composição ou estágio prático-pedagógico) sob orientação docente. Redação final a ser apresentada para avaliação em banca pública." (SCHETTINI *et al*, 2012, p. 132) Isso implica que necessariamente a pesquisa do TCC deve ser vinculada a uma experiência prática e docente vivenciada em um dos estágios de composição ou prático-pedagógico. Os estágios de composição são disciplinas as quais os discente vivenciam a criação artística, são elas: *Estágio de Criação em Dança I: vanguardas modernas* (3º semestre letivo); *Estágio de Criação -em Dança II: Dança e contemporaneidade* (4º semestre letivo).

Já os estágios prático-pedagógicos são aqueles voltados para o planejamento, intervenção e produção de processos artísticos e pedagógicos, assim como a avaliação, reflexão e análise de práticas em campo voltadas à formação docente. Essas disciplinas são caracterizadas como estágios supervisionados e são elas: *Estágio Supervisionado I em Composição Coreográfica: Projeto de Montagem, Prática de Ensaio e Trabalho em Processo* (5º semestre letivo); *Estágio Supervisionado II em Composição Coreográfica: Prática de Montagem* (6º semestre letivo); *Estágio Supervisionado III: Prática Artístico-Pedagógica na Educação Básica* (7º semestre letivo); *Estágio Supervisionado IV: Prática Artístico-Pedagógica em Projetos de Extensão* (8º semestre letivo).

Nota-se uma característica do currículo do curso de Licenciatura em Dança da UESB, após a reforma curricular de 2012, uma preocupação na formação artística do corpo discente. A vivência artística dos alunos começa no primeiro semestre letivo, com a disciplina de *Processo de Criação Cênica I: teatro e contemporaneidade* e segue no segundo semestre letivo com *Processos de Criação Cênica II: dança e contemporaneidade*. Isso implica que, durante todo o curso (ao todo 8 semestres letivos), os discentes possuem disciplinas voltadas para a criação artística, em alguns casos numa perspectiva mais artística, em outros mais pedagógicas e em outros ainda numa perspectiva que promovem mais claramente o entrecruzar artístico-pedagógico. Mesmo considerando que tanto o processo artístico tem uma dimensão pedagógica, quanto vice-versa, é necessário analisar que em alguns casos uma dimensão se sobressai a outra. Isso pode ser observado nas ementas das disciplinas abaixo listadas.

Disciplinas	Ementas
Processo de Criação Cênica I: teatro e contemporaneidade	Montagem de um espetáculo cênico (com ênfase em elementos do teatro) utilizando um processo de criação colaborativa a partir das memórias e identidades dos estudantes/artistas. Relação dos estudos sobre o corpo-cênico e o uso da voz com os modos de criação em teatro a partir do compartilhamento da autoria. Estudo do teatro como espaço privilegiado de comunicação e veiculação de discursos para o artista cênico contemporâneo (ator/compositor e intérprete/criador).
Processos de Criação Cênica 2: dança e contemporaneidade	Estágio investigativo prático-teórico sobre a criação artística e seus processos na Dança, voltados à discussão da noção de identificação/diferenças e entrecruzamento de linguagens artísticas, suas implicações no Corpo e na Dança, na contemporaneidade. A utilização de mostras coreográficas, dinâmicas de grupo, oficinas de composição coreográfica e leituras comentadas de textos pertinentes à dança são alguns dos métodos propiciadores das atividades de ensino-aprendizagem desta disciplina.

7. O que defino como sala de aula prática são as salas as quais ocorrem as disciplinas eminentemente práticas, também chamadas de "sala de corpo", com piso apropriado para a dança, em alguns casos com espelho, etc. As salas teóricas são as salas tradicionais com quadro branco, ou negro, cadeiras, etc. Não desconsidero o fato de que em muitos cursos de dança as salas teóricas muitas vezes servem para atividades práticas e vice-versa. Foi apenas uma polarização para efeito didático de compreensão.

Estágio de Criação em Dança I: vanguardas modernas	Estágio investigativo prático-teórico sobre a criação artística e seus processos na Dança, voltados à discussão das vanguardas modernas na dança e seus entendimentos sobre o Corpo A utilização de mostras coreográficas, dinâmicas de grupo, oficinas de composição coreográfica e leituras comentadas de textos pertinentes à dança são alguns dos métodos propiciadores das atividades de ensino-aprendizagem desta disciplina.
Estágio de Criação em Dança II: Dança e contemporaneidade	Estágio investigativo prático-teórico sobre a criação artística e seus processos na Dança, voltados à discussão da noção de identificação/diferenças e entrecruzamento de linguagens artísticas, suas implicações no Corpo e na Dança, na contemporaneidade. A utilização de mostras coreográficas, dinâmicas de grupo, oficinas de composição coreográfica e leituras comentadas de textos pertinentes à dança são alguns dos métodos propiciadores das atividades de ensino-aprendizagem desta disciplina.
Estágio Supervisionado I em Composição Coreográfica: Projeto de Montagem, Prática de Ensaio e Trabalho em Processo	Estágio investigativo prático-teórico objetivando a elaboração de um projeto de montagem cênica em Dança, a sistematização de práticas de ensaio e a apresentação do projeto cênico proposto ainda em processo.
Estágio Supervisionado II em Composição Coreográfica: Prática de Montagem	Estágio prático-teórico objetivando o desenvolvimento e a montagem final dos projetos cênicos em Dança no Estágio de Composição Coreográfica I.
Estágio Supervisionado III: Prática Artístico-Pedagógica na Educação Básica	Prática de ensino da dança em turma da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio) da rede pública de ensino com supervisão docente. Elaboração de planos de cursos, planos de aula e relatórios de atividades.
Estágio Supervisionado IV: Prática Artístico-Pedagógica em Projetos de Extensão	Prática de ensino da dança em curso livre de extensão com supervisão docente. Elaboração de planos de cursos, planos de aula e relatórios de atividades adequados ao contexto.

Tabela do ementário das disciplinas de Processos de criação I e II, Estágios de Criação I e II e Estágios Supervisionados I, II, III, IV. Disponível em http://www.uesb.br/catalogo/egd.asp?letra=A&cod=1. Acessado em 14/08/2014.

Ao analisar as ementas das disciplinas *Processos de Criação I e II*, de *Estágio de Criação I e II, e dos Estágios Supervisionados I e II* na perspectiva da construção de um paradigma artístico-pedagógico, percebe-se uma questão inicial: um recorte/enfoque na dança moderna e contemporânea[8]. É possível perceber esse recorte a partir de palavras-chave escritas e descritas nos títulos das disciplinas e também nas ementas como "contemporaneidade" e "vanguardas modernas". Além dessas poderíamos destacar também concepções mais recentes de processos de criação através do uso de termos como "processo colaborativo", "compartilhamento da autoria", "entrecruzamento de linguagens artísticas".

As disciplinas supracitadas desenham um paradigma acadêmico pautado nas características da dança moderna, conforme apontado por Navas (2010) no início deste artigo. Mas o que dizer sobre a dança contemporânea? Como a essa concepção estética e poética pode contribuir para a formação do artista-docente?

Rocha (2012), oferece um luz em seu artigo *Por uma docência artista com dança contemporânea* na qual a autoria inicia indicando três medidas de prudência ao se falar no ensino acadêmico em dança a partir de uma análise filosófica que incluiu a análise do Projeto Político-pedagógico dos cursos de Licenciatura e Bacharelado do Instituto de Ciência e Arte da Universidade Federal do Ceará (ICA/UFC).

> A primeira medida de prudência é entender que a dança contemporânea não é uma modalidade de dança. Ela é bem outra coisa. A dança contemporânea é uma pergunta. E se concordarmos com Maurice Blanchot (2001) de que *a resposta é a desgraça da pergunta,* trata-se na dança contemporânea de uma pergunta sem resposta. Há nela um exercício ético de recusa a qualquer *vontade de saber* (Michel Foucault). (ROCHA, 2012, p. 36)

Compreender a dança contemporânea como pergunta é um exercício filosófico de pesquisa. A pesquisa nasce da pergunta, do questionamento, da percepção de uma lacuna, um *gap*, que precisa ser respondido, ana-

8. Optou-se por não incluir na análise os Estágios Supervisionados III e IV, pois eles não envolvem necessariamente a criação de um processo ou produto artístico-pedagógico. Seu enfoque é mais pedagógico.

lisado, verificado, aplicado, questionado, criticado, para usar de algumas das palavras recorrentes no léxico científico.

A segunda medida de prudência é a não autoridade presente no discurso da dança contemporânea, ou seja, a ausência de uma *verdade* nos parâmetros positivistas da palavra. E a terceira medida refere-se à natureza desse ser pergunta.

> Na dança contemporânea trata-se de uma pergunta que o corpo *se* faz. Se o corpo faz uma pergunta a si é porque nele já inaugurou uma vontade de pesquisa trespassada pelos rigores do que Michel Foucault chamou, a partir de Nietzsche, de *método genealógico*. Isso, em dança, implica, quase necessariamente, fazer a genealogia daquilo que nos formou. E a genealogia é por natureza crítica. Implica a dor de interrogar o passado para poder reaprender a pisar o chão a partir de si. (ROCHA, 2012, p. 37)

Nesse sentido, pensar a formação artístico-pedagógica com dança contemporânea sugere um processo de pesquisa genealógica, numa interrogação que parte do corpo do artista-pesquisador-docente que faz e pensa a dança.

Não pretendo aqui aprofundar acerca do método genealógico de Foucault, mas torna-se convidativo analisar mais profundamente em um outro momento. Por agora, é importante a perspectiva de Rocha à medida que seu pensamento sobre a dança contemporânea dentro do contexto universitário requer um exercício constante daquilo que defendo desde o início do artigo, o papel da pesquisa na formação do artista-docente.

Palavras-chave como *investigação, pergunta, interrogar, reaprender,* são transversais à pesquisa acadêmica, ao exercício docente e à prática artística. E dialogam com palavras como *criação, processo, metodologia, pedagogia*. Todas elas atravessam a formação acadêmica em dança, isso porque ensinar (numa perspectiva progressista, libertadora e transformadora) é pesquisar, criar, interrogar, reaprender. Se fizermos um exercício simples de dedução onde ensinar é pesquisar, e dançar é pesquisar, logo, ensinar é dançar. A educação e a arte precisam se retroalimentar no corpo do sujeito à medida que ele se percebe enquanto pesquisador. Por isso proponho pensar a formação do artista-docente enquanto artista-pesquisador-docente.

Referências

AMADEI, Yolanda. **Correntes migratórias da dança: modernidade brasileira.** In MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (org). Refelxões sobre Laban, o mestre do movimento. São Paulo: Summus, 2006.

BRASIL, LEI 9394, de 20/12/96 In: Diário Oficial de 23/12/96.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NAVAS, Cássia. **Centros de formação: o que há para além das academias.** In TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (org.). Algumas perguntas sobre dança e educação. Joinville: Nova Letra, 2010.

ROCHA, Thereza. **Por uma docência artista com dança contemporânea.** In GONÇALVEZ, Thaís; BRIONES, Héctor; PARRA, Denise; VIEIRA, Carolina (org). Docência-artista do Artista-docente. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora: 2012)

SCHETTINI, Roberto; AMORIM, Adriana. JÚNIOR, Aroldo; CARVALHO, Carla;

SAMPAIO, Flaviana. **Projeto Político-pedagógico do curso de Licenciatura em Dança**. Jequié: Departamento de Ciências Humanas e Letras [UESB], 2012.

TERRA, Ana. **Onde se produz o artista da dança?**. In TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (org.). Algumas perguntas sobre dança e educação. Joinville: Nova Letra, 2010.

ZAMBONI, Silvio. **Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001.

O artista/docente/artista e as práticas de interfaces da dança

Marcilio de Souza Vieira

O artista/docente/artista da dança

Abrimos esse texto com os seguintes questionamentos: Quem dança sabe ensinar? Quem ensina, dança?

Ser professor ou ser artista contempla aqui especialmente a área da dança e inclui nesta última categoria as diversas facetas que tal linguagem proporciona: ser coreógrafo, bailarino/dançarino, figurinista, sonoplasta, cenógrafo de dança, entre outras. Tal estudo se apresenta como uma constatação para alunos do curso de Licenciatura em Dança na cidade do Natal, Rio Grande do Norte, em que muitas vezes por não ter um curso superior em dança em nível de bacharelado, tais alunos cursam a licenciatura para preencher uma lacuna em suas formações em escolas técnicas de dança.

Muitas vezes esses alunos se questionam se, ao finalizar o curso de licenciatura vão seguir carreira na docência ou se vão ser artistas da cena. Tais questionamentos percorrem por todo o curso e para tais alunos quando egressos continuam a se perguntar se os protocolos exigidos pelo ensino curricular contribuem para que estes ambientes educacionais sejam considerados adequados para a realização de suas práticas artísticas.

Em nossa experiência com o ensino superior em dança percebemos que os alunos egressos na sua grande maioria seguem a docência muitas vezes nas escolas não formais de ensino e outra pequena parcela conseguem aliar a docência a sua prática artística no espaço escolar.

Aqueles que ao seguir a docência na escola formal, percebemos que ao entrar em contato com o ambiente escolar, o docente licenciado em Dança ao ministrar as aulas de Arte descobre um caminho de inquietação no que se refere a encontrar uma maneira de se ensinar Dança na escola. A análise dos corpos dos alunos, suas movimentações, os diversos modos como eles se articulam com o ambiente e um com os outros, leva a pensar quais seriam as influências sociais e culturais que os alunos recebem durante os anos na escola com essa linguagem artística.

Fica patente registrar que, mesmo sendo docente no ensino formal ou não formal parte desses novos profissionais egressos do curso de Licenciatura em Dança da UFRN continuam com suas atividades de artistas e as práticas de interfaces dessas atividades com o ensino dessa linguagem artística nos espaços de docência. Percebemos também que ao ir para o mercado de trabalho com uma formação de dança em graduação na área, esses docentes/artistas\docentes inserem-se numa questão fundamental que traz à tona não somente a melhoria das práticas formativas, mas também a transformação dessas práticas, que passa primeiramente pela ressignificação da imagem social e profissional do professor, que necessita sair do discurso vazio e inoperante de significações herdadas que se reportam a um aglomerado de "virtudes" – como o sacrifício, a bondade, a abnegação, a paciência, o dom, passando a operar em um novo modelo formativo que apela para a busca da autonomia, profissionalização e valorização do docente.

Sendo assim, quem vai para a faculdade de dança quer, além de dançar, discutir, analisar, criticar, historiar, documentar a dança. Dessa forma, essa formação em nível superior pretende-se formar mais que o bailarino/dançarino/artista. Forma o pesquisador, o professor, o criador Strazzacappa (2006).

É notório que o aluno graduado em dança aponta possibilidades de se intensificar uma vivência artística nas escolas. Um convite a potencializar a figura do docente/artista como o profissional habilitado a tal tarefa entre os espaços profissionais do egresso com atuação quer seja no contexto escolar formal (nas escolas) quer seja no contexto escolar informal (em projetos como Segundo Tempo, ONGs, projetos sociais). Melhor do que ninguém, o profissional egresso da universidade é quem poderá oferecer subsídios para reflexão sobre as implicações de um tipo de formação, a partir da percepção sobre o seu próprio processo de capacitação docente, profissional e científica.

Professor artista ou Artista professor?

O pensamento de Marques (2001) sobre o artista/docente define bem a discussão proposta neste estudo sobre o docente-artista:

> [...] o artista-docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos explicitamente educacionais. [...] o artista-docente passa a ser a fonte do conhecimento em/através da arte e não somente uma ponte entre o aluno e o mundo da arte. Em cena, ele tem a possibilidade de criar e recriar e, principalmente, de propor – desta vez não somente como um trabalho artístico eventualmente educacional, mas um trabalho artístico-educativo (MARQUES, 2001, p. 112-113).

Ao falarmos docência, estamos abarcando alunos que se licenciam nas especificidades artísticas, na qual o estágio como componente curricular obrigatório seria um espaço de aproximação com a realidade escolar, com outros saberes, além da tentativa de relação entre a realidade e o que foi estudado na instituição formadora. O estágio, neste contexto, subtrai a experiência profissional, que seria determinante para o entendimento das diferentes dimensões do ensino e da pluralidade que envolve o trabalho da docência, porque a "realidade educacional é muito mais heterogênea e plural do que a descrição que, muitas vezes, nos é feita de sua problemática, desafios e alternativas" (CANDAU, 2000, p.12).

A experiência no estágio curricular supervisionado em Dança se constitui num importante espaço pedagógico no percurso formativo dos licenciados, pois a atividade se vincula à *presença* do futuro professor na sala de aula. Nela se instaura a *experiência* docente, capaz de motivar um conjunto de discussões e reflexões acerca da *práxis* do ensino de Dança, no território escolar e não escolar. Compreendemos o estágio curricular como o espaço do aprendizado do ofício da docência, da escuta e da emancipação do sujeito, na formação do futuro professor. Ele também oportuniza esse professor nas suas escolhas incluisve artisticas para os ambientes de ensino da dança.

No contato com a rotina e a realidade da sala de aula, emergem questionamentos e reflexões acerca do processo ensino/aprendizagem na escola, bem como com seus fazeres artísticos. São frequentes: por onde começar? O que fazer? Como fazer? Onde está a dança na escola? A dança, portanto, encontra-se *não visível* como disciplina no currículo da Educação Básica apesar dela estar inserida nos documentos oficiais tais como os Parametros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases e Diretrizes Nacionais para os Cursos de Dança (BRASIL, 1998; S/D).

Com a Lei nº 9.394/96 a Arte é considerada obrigatória na Educação Básica: O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (art. 26, parágrafo 2º). A questão coloca a necessidade de formar o professor de Dança. Segundo os PCNs a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à existência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele, pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

De acordo com as diretrizes nacionais para os cursos de dança, busca-se capacitar o aluno de dança para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com o espetáculo da dança, com a produção do conhecimento e das habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiológica, inclusive como elemento de valorização humana, da autoestima e da expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte trazem uma visão da dança em seu contexto nacional, estético e artístico, na construção de um ser social crítico, participativo, fruidor e apreciador de dança. Dentro do universo da Arte, a dança apresenta especificidades que a diferenciam das outras linguagens artísticas a serem ensinadas e aprendidas na escola. Antes de tudo, a dança é uma arte do corpo, ou seja, necessita dele para que processos criativos e/ou de interpretação sejam realizados. Dessa forma, são as relações que podem ser estabelecidas entre corpo, dança e sociedade que tanto balizam a delimitação de objetivos quanto a escolha de conteúdos e as orientações didáticas desta área de conhecimento (BRASIL, 1998).

Diferentemente de outras atividades corporais cotidianas, o corpo na dança está voltado para a construção e a interpretação artísticas, ou seja, para a possibilidade de ver, sentir, agir e apreciar o mundo de forma estética. Assim, a dança traz para o aluno a possibilidade de interagir corporalmente com o mundo, de forma crítica e consciente (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, a dança como conhecimento da Arte é uma linguagem artística não só para ser contemplada e admirada a distância, mas para ser aprendida, compreendida, experimentada, explorada, numa tentativa de levar o indivíduo a vivenciar o corpo em todas as suas dimensões, através da relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Vivenciar e experimentá-la no contexto da Arte na escola, no nosso ponto de vista, significa que a partir das possibilidades que forem dadas aos alunos para dançarem e se sentirem dançando, eles terão oportunidades de se descobrirem corpos em movimento, onde poderão se deparar com as facilidades, barreiras e desafios a serem transpostos e até vivenciados.

Tendo refletido sobre tais documentos, observamos que eles apontam para a inserção de projetos artísticos no ambiente escolar e o trabalho com a docência\artísticas de maneira integrada, interdisciplinar e contemporânea. Para que as propostas de fato aconteçam é necessário aproximar os profissionais da dança à linguagem dança como forma de conhecimento, possibilitando desenvolver no indivíduo a compreensão de sua capacidade de movimento, levando-o a entender melhor como seu corpo funciona, podendo expressar-se com inteligência, autonomia, responsabilidade, sensibilidade e criatividade.

Diante desta situação a atuação do professor na sala de aula é muito importante, considerando que será ele o responsável pela abordagem do conteúdo, refletindo, entre outras coisas, na visibilidade e valorização, de uma ou outra, prática artística no dia a dia dos alunos.

Sabemos que a prática docente/artística não é fácil como se imagina ou se faz crer. Saber um conteúdo ou conhecer uma técnica não faz necessariamente de ninguém um professor. Não basta ao aluno se *imaginar* estar à frente de uma sala e diante deles falar ou escrever sobre algo acerca do que deve ser aprendido para se constituir docente. Tais premissas apenas reforçam uma pretensa falta de especificidade da docência e terminam se constituindo num dos elementos que favorecem a desvalorização da própria profissão docente.

É importante considerar quais são os elementos formativos, para além da discussão da imagem do professor para si e para outro social, necessários para se constituir a identidade profissional docente. Apontar com clareza as exigências profissionais didático-pedagógicas para o exercício da profissão do professor de dança. Sabemos que na atualidade são muitas (gestão, planejar, comunicar, etc.) e se encontram em constante mobilidade.

Todavia, uma das necessidades imperiosas na formação do ofício da docência é a *presença*. Isto é, a necessidade de se *estar na sala de aula*, praticar e exercitar a docência. A experiência *na* e *da* sala de aula são determinantes na formação do professor.

Retomado pontes importantes

Considerando que muitas vezes a escola não compreende que o processo de criação artística não obedece a tempo e espaço pré-determinado como as outras disciplinas, o professor de dança corre o risco de se articular principalmente como coreógrafo em sala de aula. Desta forma, rende-se ao exercício de sua autoridade, obtendo como resultado do trabalho um produto sem processo. Os alunos para cumprir as exigências da disciplina de Artes e/ou para atender aos anseios da direção da escola, acabam reproduzindo coreografias da cultura de massa ou passos decodificados pelo professor sem uma participação efetiva nesse processo de criação em dança. Muitas vezes essa coreografia é feita para atender uma data comemorativa festejada no ambiente escolar a exemplo das coreografias feitas para o dia das mães, dos pais, da festa junina ou natalina ou ainda para representar a escola em algum evento externo a esta quando convidados.

Quem observar apenas o produto, certamente encontrará nele qualidades artísticas, porém superficiais, pois o processo de criação que deveria ser realizado com a contribuição de todos, contou principalmente com a concepção e criação do professor/coreógrafo, que mesmo diante da corrida contra o tempo, deveria atribuir a esse processo um cunho mais dialógico e, portanto, mais didático.

A esse respeito o professor-artista não se preocupa mais com as questões pedagógicas e com o cumprimento dos protocolos da instituição de ensino, do que com o processo criativo dos próprios alunos. Tampouco atua principalmente como artista em sala de aula e torna-se nada mais que um coreógrafo na escola, que tendo que lidar com as cobranças e limitações deste ambiente, acaba atropelando a etapa da construção do conhecimento, gerando apenas a reprodução deste.

A este docente-artista cabe experimentar métodos, técnicas e, ao mesmo tempo, de ser capaz de inventar procedimentos artísticos e pedagógicos, nos quais tanto os conteúdos como os processos são importantes, assim como os resultados que se pode produzir em ato, na ordem do vivido, ainda que provisórios, pois estão atrelados a um dado contexto no qual determinado saber é elaborado. O aluno/artista dança em consonância com as questões de seu tempo, com o mundo. Nesta perspectiva transversal há uma corresponsabilidade, uma partilha de saberes feita numa ordem mais horizontalizada de relações, em que o docente/artista abre os códigos para formar com eles danças caleidoscópicas, numa atitude de pesquisa, investigação para propor novos modos de perceber o mundo (MARQUES, 2001; 2003; GONÇALVES, 2011).

Questionamos: qual o papel desse docente que também é artista e que muitas vezes é forçado pelas circunstâncias a criar sem a colaboração do aluno? Qual o papel desse artista que no espaço escolar é docente e que muitas vezes não sabe tratar pedagogicamente a linguagem artística da dança nesses ambientes de ensino?

Tais questionamentos nos fazem pensar que dança está sendo ensinada nesses espaços de aprendizagem dessa linguagem artística e quem estaria "apto" a ensinar dança. De acordo com a legislação nacional o licenciado em dança seria o profissional habilitado a ministrar aulas de dança nas escolas do ensino formal. Percebemos em nossa análise, na cidade do Natal que o profissional graduado em Artes (Cênicas, Visuais, Música) são os responsáveis por ministrar a dança nesses espaços de ensino formal, bem como aqueles profissionais da Educação Física que tem alguma ligação com a dança. Ainda pode-se observar que quem atende a clientela nos cursos livres (escolas técnicas de dança) muitas vezes são os artistas da dança que não estando mais no palco passam a função de professor.

Sobre esse artista Strazzacappa (2003) pontifica que sua formação se dá num outro âmbito que pode ou não ser institucionalizado. Sua arte está no seu fazer e dessa feita, na maioria das vezes, na repetição de movimentos codificados. Essa aprendizagem, quando esses artistas se tornam docentes, continuam reproduzindo tais movimentos codificados. Os chamados docentes ensinam segundo a maneira como eles, por sua vez, foram ensinados.

A respeito dessa formação e da que muitas vezes se tem no ensino institucionalizado (universidade) deve, segundo Strazzacappa (2003) ser construído na relação entre três elementos: o conhecimento, o educador e o educando. A autora pontifica que, a qualidade da formação dependerá de como se dá essa relação básica.

> Dependerá do quanto o educador tem domínio do conhecimento e sabe não apenas transmiti-lo, mas suscitar no educando o interesse por suas descobertas. Dependerá do quanto o educando se dedica à prática e à aquisição do conhecimento oferecido. Dependerá do quanto a escola propicia um ambiente salutar para o desenvolvimento dessa relação (STRAZZACAPPA, 2003, p. 191-192).

Zaniolo (2008) clarifica que, no que diz respeito à caracterização do professor de dança, no Brasil, é possível identificar o seguinte: de maneira geral, o exercício da docência em dança, permaneceu sendo realizado por aqueles indivíduos que tiveram a sua formação por meio dos chamados cursos livres, cujo objetivo pode ser interpretado, grosso modo, como sendo o de proporcionar um determinado grau de *performance* técnica, capaz de viabilizar, a esses indivíduos, o exercício de algumas funções pertinentes ou desejadas para o artista.

Um dos agravantes dessa referida falta de critérios é que, mesmo a competência artística e profissional, publicamente reconhecida, parece que foi, pouco a pouco, deixando de ocupar o espaço de pré-requisito para a docência. O que permaneceu ocorrendo de forma mais comum, segundo Zaniolo (1995), é que o referencial do professor continuou sendo a sua própria experiência como aluno e, embasado quase que unicamente nessa premissa, a tendência foi a de reproduzir e, portanto, cristalizar, sem muitos questionamentos, uma prática docente restrita em suas concepções e, principalmente, reduzindo de maneira significativa as oportunidades de construção de conhecimento em dança, em educação, em cultura.

Sabemos que o trabalho educativo deverá ser realizado por profissionais qualificados com formação pedagógica. Para falar em educação é necessário estudá-la, conhecê-la, questioná-la e haver sido preparado para que os resultados atingidos sejam positivos. Por isso se faz tão necessária a formação específica do profissional de dança nos dias atuais. Sair da questão apenas técnica da repetição de passos e passar à qualificação.

Penso que é nessa relação que se dá as práticas de interfaces do docente/artista/docente. Penso ser importante considerar que tanto o ensino formal quanto o não-formal desempenham papeis importantes na dinâmica da gestação do artista/docente da dança respeitando a reflexividade desse ensino.

Desenvolver um trabalho de dança como prática pedagógica formativa no ambiente educativo formal ou não formal, não significa buscar a perfeição ou a execução de danças espetaculares e brilhantismos isolados, levando em conta somente a estética, a beleza plástica e a descoberta de talentos; mas sim fazer com que o contato com a linguagem corporal e gestual da dança ajude os alunos a desenvolverem-se pelo conhecimento da área e pela criação.

Cabe ressaltar que o artista da dança pode atuar nos cursos livres levando-se em conta sua formação artística, mas apenas os licenciados, de acordo com a LDB nº 9394/96 é que estão aptos a ensinar dança na Educação Básica, assim como nos cursos técnicos reconhecidos pelo MEC.

Considerações finais

Atuando também como artista na escola, o docente/artista/docente mantém a arte sempre latente, possibilita criar e recriar a dança, não resumindo esta a produtos, mas sim, criando oportunidades para que ela seja experimentada e reinventada. O docente/artista ainda tem a oportunidade de lidar em sala de aula com a democracia intrínseca a dança, levantando questões perturbadoras, auxiliando o aluno a compreender melhor os acontecimentos, além de proporcionar novas perspectivas de pensamento e ação.

Acredito que o docente/artista/docente se faz no intercruzamento dos diferentes espaços de formação, informação, criação, produção e difusão do conhecimento da dança, em práticas de interfaces que perpassam a pesquisa, o estudo, a experiência, as práticas artístico-estético, as quais segundo Terra (2010) deverão ser constantemente problematizadas, contextualizadas em suas dimensões estéticas, culturais, educacionais, sociais, políticas, econômicas e artísticas.

Enfim, compreendemos que a riqueza da prática da dança do docente/artista/docente está justamente na transdisciplinaridade e na capacidade do profissional envolvido no seu entendimento e na sua abordagem. Este profissional deverá estar preparado para trabalhar a dança em suas diferentes possibilidades, elegendo sua área de atuação, podendo ser artística, cultural, educativa, física ou recreativa, adequando métodos e estratégias de acordo com os objetivos estabelecidos pelos diferentes grupos e interesses, bem como abarcar o universo cênico e o ambiente escolar, integrando as áreas de conhecimento, estabelecendo diálogos culturais e educativos. Pelo seu caráter interdisciplinar, buscará qualificar e atualizar profissionais nas vertentes artística e educacional.

Isso autoriza concluir que há a necessidade de contínuas discussões acerca da epistemologia e metodologias do ser docente/artista/docente, não somente para romper com a lógica das generalizações, mas para construir a identidade e o reconhecimento da dança no âmbito do currículo escolar e fora dele.

Referências

BRASIL, MEC - Secretaria de Educação Fundamental – Parâmetros Curriculares Nacionais: Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, MEC - Diretrizes Nacionais para Cursos de Licenciatura; Diretrizes Nacionais para Cursos Superiores de Dança MEC/SESU, S/D.

Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GONÇALVES, Thaís. Dança-mundo: uma composição de corpos, histórias e processos educacionais. In: **Caderno Pedagógico**, v. 8, n. 1, pp. 7-22. Lajeado: Univates, 2011.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2ª edição, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. Reflexões sobre a formação profissional do artista de dança. In: PEREIRA, Roberto. **Lições de dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003.

STRAZZACAPPA, Márcia. A dança e a formação do artista. In: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista em dança. Campinas, SP: Papirus, 2006.

TERRA, Ana. Onde se produz o artista da dança? In: TOMAZZONI, Airton; ZANIOLO, Leandro Osni. Dança e educação: a formação de um novo profissional. In: MARQUES, I. A. (Org.). **Coletânea de artigos da Dance and The Child International – Brasil**, São Paulo, 1995.

ZANIOLO, Leandro Osni. It school where learning to teach? Discussing some aspects of the professional school of dance. **Educação em Revista**, Marília, v. 9, n. 1, p. 93-108, 2008.

WOSNIAK, Cristine; MARINHO, Nirvana. **Seminários de dança**: Algumas perguntas sobre dança e educação. Joinville: Nova Letra, 2010.

PARTE VII

História como Memória Viva no Ensino das Artes Visuais



HISTÓRIA DA ABORDAGEM TRIANGULAR COMO TEORIA DE INTERPRETAÇÃO DO UNIVERSO DAS ARTES E CULTURAS VISUAIS – UMA VERSÃO

Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo

> A metáfora de Aloísio Magalhães para explicar a importância da História é de grande precisão. Quanto mais puxamos a borracha do estilingue para trás, mais longe lançamos a pedra para frente. É necessário de vez em quando usar o estilingue puxando ao máximo a borracha para trás a fim de vencer as reduções e mediocrizações, ou o insucesso anterior ao jogar a pedra. Em nossa área temos vários exemplos: o Modernismo Expressionista foi reduzido ao mero 'deixar fazer', a Abordagem Triangular foi reduzida à releitura e a Cultura Visual foi reduzida a desenhos para colorir de figuras de Disney ou à mera celebração da publicidade. (BARBOSA, 2010, p. 23).

A construção do pensamento é um modo de se por diante do mundo

Pensar a construção teórica marcada pelo gesto de filosofar, isto é, dizer que o pensamento de Ana Mae Barbosa é um modo de se por diante do mundo, nos levou a iniciar este texto com a autora dizendo de si. Partindo do seguinte princípio, apreendido nos estudos da Análise de Discurso, com ancoragem no pensamento de Eni Orlandi, pois conforme a analista de discurso:

> O gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, [...]. A interpretação é vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é 'materializado' pela história. [...] Esta, [...], é uma característica importante da interpretação. Ela sempre se dá de algum lugar da história e da sociedade. (ORLANDI, 2007, p. 18/19).

Dizendo de si: Ana Mae Barbosa por Ana Mae Barbosa. Antes, entretanto, ressaltamos que tanto a epígrafe escolhida quanto os dois trechos a seguir são marcados por um sentido autobiográfico. Do primeiro texto, *Autobiographic Lecture for the Arquives of Art Education of the Miami University*, Oxford, Ohio[1], destacamos:

> Minha impressão sobre as universidades americanas melhorou depois da minha experiência na Universidade de Boston. Foi Paulo Freire que me aconselhou a estudar lá porque sabia de minhas preocupações políticas. Os professores eram politicamente informados e a preocupação social sempre esteve presente nas salas de aula. Fiquei intrigada, ou os Estados Unidos mudaram muito em 5 anos, ou a Universidade de Boston foi realmente diferente do formalismo legal, de Yale e [...]. Ser uma estudante estrangeira na Universidade de Boston foi um desafio, professores e colegas frequentemente questionavam sobre a igualdade de direitos, o racismo, a pobreza [...], em ambos os países. Respeito à pluralidade, mesmo teórica era um imperativo. Tinha a fantasia de que o multiculturalismo nos EUA começou na Universidade de Boston. Pelo menos o meu Multiculturalismo começou lá. (BARBOSA, 2002, s/p).

O segundo fragmento foi colhido no catálogo da exposição *Alex Flemming***:** identidade e conflito, da qual Ana Mae Barbosa foi curadora. Neste a arte/educadora se diz:

1. Até 2002 Ana Mae Barbosa havia sido a única estrangeira, não residente nos Estados Unidos, convidada a proferir a palestra autobiográfica, gravada em áudio, filmada e entregue em texto escrito para o Projeto de História do Ensino da Arte da Miami University, Oxford.

> Até mesmo nossa identidade pessoal é plural; pertencemos a mais de um grupo cultural. Por exemplo: da minha identidade faz parte, ser nordestina; do ponto de vista da etnia, ser reconhecida como branca (embora sem grande certeza nem grande entusiasmo pois acredito, como Gilberto Freyre, que todo brasileiro traz no corpo ou na alma a pinta do negro); do ponto de vista da ocupação, ser arte/educadora; do ponto de vista da sexualidade, ser heterossexual; do ponto de vista da renda, ser classe média. Portanto, minha identidade é polifônica; pertenço, ao mesmo tempo, a grupos dominantes e a grupos discriminados em relação ao poder, como o de mulheres, e ainda a grupos que não são apenas discriminados mas sofrem preconceito, como o de nordestinos em São Paulo e o de arte/educadores, estigmatizados pelo sistema geral das artes, por artistas, críticos e historiadores. (BARBOSA, 2004, p. 2).

Compreendemos que tais dizeres se articulam no pensamento de Ana Mae Barbosa – pensamento que se constitui em aberto, por comportar um caráter polifônico (como ela mesma diz), sabendo-se, antes de tudo, inconcluso. Daí sua abertura ao diálogo.

Nosso desafio toma o contexto dos trânsitos entre a ideologia modernista e pós-modernista, o que exige repensar as tensões em que vivemos, isto é, rever um mundo ainda profundamente marcado por um acontecimento chamado: Auschwitz, acontecimento histórico da modernidade cujas proporções marcam a humanidade até hoje. Nas palavras de Gilbert Hottois a história moderna,

> [...] é uma linha interrompida: as ciências conheceram evoluções radicais (na física, na biologia) e se tornaram 'tecnociências', associando-se estreitamente ao capitalismo. O que aconteceu no decorrer da Segunda Guerra Mundial – Auschwitz – não pode ser recuperado por nenhuma razão [...]. Além de exceder toda história aceitável pelos seres humanos, as abominações nazistas aniquilaram o próprio sentido da história. (2008, p. 585)

Auschwitz é uma ferida (ainda aberta) que anunciou os primeiros rasgos do pensamento pós-moderno. Ao colocar sob suspeita os meta-relatos modernos surge no lugar desses o vazio, a falta de perspectiva, um certo niilismo toma conta da humanidade, ou seja, ficamos frente a frente com a instabilidade e a vulnerabilidade. É neste sentido que interpretamos a ideia de pós-modernidade, ou melhor, como uma postura irônica de filósofos e artistas sobre as tensões entre a modernidade e a pós-modernidade e esta como um tempo/lugar difícil de ser definido, talvez por comportar certo sincretismo, uma ambiguidade, que pode ser interpretada das mais diversas maneiras, nos obrigando a conviver com a fragmentação e a precariedade.

Escolhemos este caminho porque é mais ou menos senso comum, no meio arteducativo, vermos a expressão "Arte/Educação pós-moderna" ser nomeada como um conceito dado, acabado e consensual; o que na verdade não é, pois como realçamos, vivemos em um tempo de transição. Neste sentido, Barbosa ao apropriar-se do poema concreto *Pós-Tudo*, de Augusto de Campos (1984), elabora uma interpretação bem significativa de pós-modernidade.

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

O poema de Campos, apropriado por Barbosa, realça que o tempo/lugar do pós-tudo exige a ultrapassagem, ou seja, a olharmos pelo retrovisor da história sem o ranço de julgar o que passou como menos elaborado, porque, neste caso, não se parte de um entendimento linear da história. O que requer voltarmos à epígrafe, ou seja, ao pensamento do designer pernambucano, Aloisio Magalhães, para enfatizar a metáfora da história como um estilingue que tendo a borracha esticada ao máximo para trás, ultrapassa as reduções e mediocrizações.

Assim, em uma visão talvez mais otimista, possamos dizer que o pós-modernismo se opõe a compreensão de história linear porque faz citações do passado reinventando-o, e é um pensamento mais eclético por não se pretender absoluto, não possuindo como valor maior a originalidade, rejeita as hierarquias e é cético com relação aos dogmas. É um pensamento desencantado com relação à noção de progresso, por isso, descrente quanto ao futuro.

Ao tentarmos interpretar, nesse contexto, fatos da vida pessoal/profissional de Ana Mae Barbosa, nosso intuito é relacionar sua história de vida com a história de sua produção teórica, porque compreendemos seu pensamento como um sistema em sentido filosófico pelo seu caráter sofisticado de elaboração, que envolve variados conhecimentos e esses articulados, possibilitam o acesso crítico ao universo das Artes e Culturas Visuais, ou como já afirmamos anteriormente, filiado ao pensamento de Silva, sua teoria é "um modo de se pôr diante do mundo.". (2011, p. 09).

O sentido de sistema está fortemente relacionado à AT, que é ao mesmo tempo a síntese e a abertura do pensamento de Ana Mae Barbosa. Síntese pela simplicidade aparente da articulação (ou encadeamento) entre as ações que a constituem, isto é, o *Ler*, o *Contextualizar* e o *Fazer*. Interpretamos tal articulação da seguinte maneira: todo texto visual assim como todo texto verbal possuem contextos, e esses textos não são transparentes com mensagens explícitas e fechadas que mobilizam no leitor apenas o gesto de decodificar. Mais que isso, eles exigem a produção de sentidos.

Constitui-se nesse cenário, não apenas a compreensão do pensamento de Ana Mae Barbosa como filosofia da Arte/Educação – pois é sempre vivo e pulsante, aberto e por isso não dogmático, focado nos processos de ensino e de aprendizagem do universo das Artes e Culturas Visuais – mas também como teoria de interpretação desse universo. Neste sentido, seu pensamento teórico é de cunho filosófico, acima de tudo porque é um pensamento que tem fluxo e por isso avesso a fechar-se em si.

Consideramos, assim, que a AT é uma teoria de interpretação porque se constitui a partir de conceitos e proposições, gerada na compreensão de Arte/Educação como epistemologia, por estudar as diversas maneiras de como se ensina e se aprende Arte.

Sendo, pois, a AT um sistema aberto, que se materializa na práxis arteducativa, como teoria de interpretação das Artes e Culturas Visuais no campo da Arte/Educação nacional, somos levados a enfatizar que sua sistematizadora desde a primeira edição da obra *A Imagem no Ensino da Arte:* anos 1980 e novos tempos, no início dos anos noventa, vem afirmando que: "Arte/Educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola [...], na universidade e na intimidade dos *ateliers.".* (BARBOSA*,* 2009, p. 8).

No entanto, pensamos que na contemporaneidade a teoria do conhecimento – epistemologia – não se separa da teoria do ser – ontologia – e, portanto, a relação entre as duas teorias é aqui ancorada em uma interpretação da filósofa Marilena Chaui (2010) sobre o pensamento de Maurice Merleau-Ponty. Mas avisamos que não assumimos uma postura fenomenológica em nossa interpretação da AT, o que tentamos fazer foi nos apropriarmos das contribuições do pensamento de Merleau-Ponty por meio das interpretações de Chaui, quanto à articulação entre a teoria do conhecimento com a teoria do ser.

Acrescentamos, a partir dos estudos de Chaui (2010) sobre Merleau-Ponty, que Arte/Educação é epistemologia (teoria do conhecimento) encadeada com ontologia (teoria do ser), por refletir as visões de mundo de sua autora/sistematizadora. Melhor dizendo: tendo como ângulo privilegiado o universo das Artes e Culturas Visuais, ou como a própria Barbosa diz: "A Abordagem Triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende", (2009, p. XXVII), assim, colocando em xeque a interpretação da AT como método, parecendo querer enfatizar o encadeamento entre imaginação e cognição, assim como, entre o político com o conceitual, necessários ao processo de produção de sentidos da imagem, seja ela obra de arte, seja ela cultura visual.

Portanto, é com esta concepção que defendemos, neste texto, a AT como teoria, enfatizando uma de suas características de tendência pós-moderna, isto é, não se pretender absoluta e fechada em relação à leitura da imagem como produção de sentidos, pois esta requer o gesto de interpretar e este, por sua vez, uma certa autonomia do leitor. Podemos considerar que a imagem por ser simbólica não é um discurso transparente, óbvio, em que o leitor é capaz de atribuir sentidos mais amplos num primeiro olhar, ao contrário, a produção de sentidos exige a articulação/encadeamento entre a imaginação e a cognição e entre o político com o conceitual.

Entendemos, assim, que o gesto de *ler* uma imagem é um fazer e exige a *contextualização* na busca da produção de sentidos como conquista da imaginação. A AT por ser um sistema, não estabelece hierarquias entre suas ações, como passos a serem seguidos sequencialmente, ela se compõe como sistema complexo e por isso pode ser compreendida como teoria. Embora haja quem a interprete como metodologia e, por isso, fragmenta em partes ou transforma em passos o processo de leitura. Pensamos que assim acontece porque a AT é uma teoria aberta por seu caráter dialógico, isto é, cada arte/educador tem autonomia de reinventá-la a seu modo.

Com relação à contextualização, entretanto, Barbosa é categórica ao dizer que: "Quando falo de contextualização não me refiro à mania vulgar de falar da vida do artista. Esta interessa apenas quando interfere na obra". (2009, p. XXXIII).

Também é historicamente necessário dizer que a AT desencadeou a Virada Arteducativa, especialmente porque se identifica com a crítica pós-colonial, isto é, coloca sob suspeita a matriz liberal/ocidental de cultura, que estabelece como modelo dominante de cultura e Arte a visão identificada aos códigos do poder: masculino, branco, europeu e/ou norte-americano, apagando as vozes e os saberes das culturas não hegemônicas.

Filiações – históricas – do pensamento de Ana Mae Barbosa

Nossa personagem não esconde o fato de possuir pais intelectuais: Noemia de Araújo Varela e Paulo Reglus Neves Freire. Basta uma leitura atenta do seu Memorial, escrito para o Exame de Livre-docência da ECA/USP, para percebermos a importância que a arte/educadora atribui a seus pais intelectuais em sua formação (no trecho a seguir sou obrigado pelas circunstâncias históricas a narrar na primeira pessoa do singular).

O memorial intitulado – Narrativa Circunstanciada – nunca foi publicado na íntegra, talvez para não expor suas relações intelectuais e afetivas com Paulo Freire e Noemia Varela. Mas, a verdade é que este texto me foi presenteado por Noemia Varela, quando pesquisava as memórias do Movimento Escolinhas de Arte, pesquisa de Mestrado na ECA/USP, que tinha como foco os testemunhos da própria Noemia Varela – representando os ideais modernistas em Arte/Educação – e o de Ana Mae Barbosa – representando os ideais pós-modernistas em Arte/Educação. Não posso deixar de dizer que foi tão importante e significativo o acesso ao citado documento que o inseri no texto *Movimento Escolinhas de Arte*: em cena Memórias de Noemia Varela e Ana Mae Barbosa, publicado por Barbosa na obra *Ensino da Arte*: memória e história (2008) pela editora Perspectiva, como uma organização que reúne várias pesquisas sobre História da Arte/Educação no Brasil. Coloco a seguir, dois trechos do referido documento que são testemunhos das filiações de Ana Mae Barbosa.

O primeiro trecho diz respeito ao seu encontro com Paulo Freire e o segundo ao seu encontro com Noemia Varela. O contexto dos encontros foi o concurso público para o cargo de professora do primário da rede estadual de Pernambuco e visando à preparação Ana Mae Barbosa buscou um curso no Instituto Capibaribe (como este trecho do documento foi publicado no texto a que me referi, usarei a referência do mesmo).

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

Sobre o encontro com Noemia Varela ela afirma:

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

Consideramos que esse encontro marcou profundamente a vida pessoal e profissional de nossa personagem e no prefácio/carta do livro *Educador* de autoria de Madalena Freire, em tom de interações históricas Barbosa afirma:

> Fui aluna de Paulo Freire, você, filha dele, minha aluna, que por sua vez foi professora de minha filha Ana Amália, que ensinou a sua filha Carolina. Foi um feliz entrecruzamento de relações pedagógicas, apesar de termos vivido uma diáspora política, exílios internacionais, como o de sua família e internos como o de minha família. (2008, p. 10).

Outra conexão histórica que é marcante na relação entre Ana Mae Barbosa e Paulo Freire se deve a um presente que ela recebeu do educador: trata-se do livro *Meu Credo Pedagógico* do filósofo norte-americano John Dewey.

A história desse presente aponta para um importante vínculo entre Anísio Teixeira e Paulo Freire, pois é de domínio público o fato de Freire se dizer discípulo de Teixeira e assim não podemos deixar de registrar: Teixeira foi orientando de Dewey, tendo sido um grande disseminador das ideias deweyanas no Brasil, especialmente no momento do Movimento Escola Nova. O que nos leva a pensar, por sua vez, que Ana Mae Barbosa ao assumir sua filiação intelectual com pensamento de Paulo Freire, herdou dele o desejo de compreender mais profundamente o conceito de arte como experiência, elaborado por Dewey, em 1934.

Não é por acaso, assim, que tenha pesquisado em seu doutorado a influência do pensamento deweyano no ensino de Arte brasileiro. Sobre o conceito criado por Dewey, Barbosa na introdução da obra *Arte/Educação Contemporânea*: consonâncias internacionais, afirma que o conceito de Arte como experiência,

> "[...] circulou entre pragmatistas e fenomenologistas com sucesso, mas não teve larga aceitação entre artistas e críticos de arte durante o alto modernismo. O pós-modernismo retoma o conceito embebendo-o em um contextualismo esclarecedor, que amplia a noção de experiência e lhe dá densidade cultural.". (2005, p. 11).

Assim, a profunda influência de seu pai intelectual evidencia-se no conjunto sistemático de seu pensamento, no entanto, do meu ponto de vista, considero que de Paulo Freire, Ana Mae Barbosa apreendeu, além da *dialogicidade,* o sentido de *educação como prática de liberdade*, o que implica reconhecer a identidade cultural do Outro, respeitando-a e valorizando-a. Isso, muito provavelmente, também influenciada pelo conceito deweyano de arte como experiência, explicitado na citação anterior.

No texto em destaque, Barbosa estabelece uma relação entre o pensamento de Elliot Eisner – o grande pesquisador e teórico do currículo em Artes Visuais, norte-americano – com o de Dewey e Freire enfatizando:

> Suas conceituações de arte e de educação o aproximam de John Dewey e de Paulo Freire. Conceitua educação como um processo de aprender como inventar a nós mesmos. Paulo Freire, menos confiante em nossas invenções pessoais, ensinou que educação é um processo de ver a nós mesmos e ao mundo a volta de nós. Enquanto Eisner enfatiza a imaginação, Paulo Freire valoriza-a, mas sugere diálogos com a consciência social. (2005, p. 12)

Há, neste texto de Barbosa, um aspecto extremamente relevante de sua postura filosófica que se traduz em sua postura teórica e aqui traduzimos como postura histórica: não se desvincula o conceitual do político, em outras palavras, não é possível desarticular o poético do político, especialmente com relação às questões multiculturais críticas de resistência e esta posição se nutre de seus encontros intelectuais com esses pensadores. Nas palavras da autora:

> Foi o multiculturalismo com base na diferença de classes sociais que primeiro eclodiu no Brasil. O revigoramento das ideias de Paulo Freire, que voltou ao Brasil em 1980 com uma recepção popular nunca vista para um educador, assim como o início do pós-modernismo em Arte/Educação, no Festival de Inverno de Campos de Jordão, em 1983, consolidaram o valor do reconhecimento das diferenças que, depois, orientariam a política multiculturalista do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo de 1987 a 1993, [...], bastante ampla, incluindo a cultura visual do povo, como os lateiros, os carnavalescos, os pintores de placas de bar etc. (2005, p. 15).

Além disso, apreendeu também com Paulo Freire a importância da hermenêutica para a elaboração de suas leituras de mundo. Nunca trabalhando o epistemológico desvinculado do ontológico, pois sua teoria é situada histórica e socialmente.

De Noemia Varela, ela apreendeu o sentido do pensamento divergente, ou seja, a manter uma postura de diálogo mesmo de pontos de vista ideologicamente diferentes. A amar o universo das Artes Visuais sem estabelecer distâncias entre a cultura erudita e a popular. Talvez a maior e mais digna aprendizagem na relação com os pensares e fazeres de Noemia Varela seja o gesto de olhar o Outro pelo ângulo de suas potencialidades – exis-

tenciais, sociais, históricas, isto é, o Outro como ser inacabado, mas não desigual quanto ao direito de aprender e por meio das aprendizagens atuar no mundo.

De ambos – refiro-me a seus pais intelectuais – a sensatez de que o processo educativo é, sobretudo, um processo de criação e recriação, jamais neutro, jamais autoritário, jamais dogmático, por ser sempre um processo em aberto e inacabado no sentido freireano. Para os estudiosos do pensamento de Freire, Sérgio e Luís Carlos Trombeta (2010, p. 221): "Nenhum humano é jamais tudo o que pode ser. Há sempre mais a saber, a amar, a fazer. O humano jamais acaba de tornar-se humano". A compreensão do ser humano como ser inacabado, porque aberto sempre a aprender e apreender é um princípio incontestável que rege o pensamento de Ana Mae Barbosa e toca todos aqueles que com ela têm a oportunidade de conviver.

Eis uma versão da história da Abordagem Triangular

Sobre sua origem, Ana Mae Barbosa diz que a AT começou a ser organizada e testada encadeando teoria e prática, "[...] cheio de dúvidas e contra as certezas da época no Festival de Inverno de Campos de Jordão, em 1983.". (2009, p. XXVI).

Há uma passagem na obra em destaque, na qual Barbosa, ao revisar a AT desabafa:

> A Proposta Triangular não foi *trazida*, mas *sistematizada* a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. *Trazer* significa transportar algo que já existia. Não existia o sistema metodológico baseado em ações (fazer-ler-contextualizar). O DBAE é baseado em *disciplinas* (Estética, História e Crítica...) e por isso muito criticado. O pensamento disciplinar é modernista. (2009, p. XXX, grifos da autora).

Segue a autora, em seus argumentos de revisão da AT, dizendo: "Também não afirmo que a Proposta Triangular foi *criada* por mim. Prefiro usar o termo *sistematizada*, pois estava implícito na condição pós-moderna.". (BARBOSA, 2009, p. XXX, grifos da autora).

Dentre seus colaboradores no MAC/USP a própria Ana Mae Barbosa destaca especialmente os nomes: Lourdes Gallo, Sylvio Coutinho, Maria Christina Rizzi, Amanda Tojal e Mirtes Martins, integrando um grupo de pesquisa voltado para a recepção das Artes Visuais em museus. Já em Porto Alegre, ressaltamos Analice Dutra Pillar e Denyse Vieira, ambas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, voltadas para a recepção da leitura da imagem por meio do vídeo.

A dupla gaúcha de arte/educadoras escreveu como materialização da pesquisa o livro: *O Vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino da Arte* (1992). Christina Rizzi (2008), em sua pesquisa de doutorado na ECA/USP, sob a orientação de Ana Mae Barbosa, aprofundou os estudos sobre a AT, partindo da teoria da complexidade de Morin.

Ao longo dos anos a AT sofreu algumas substanciais revisões, pois uma das marcantes características de sua autora é a capacidade de reelaborar seu modo de pensar e sua teoria.

A primeira revisão está no livro *Tópicos Utópicos* (BARBOSA, 1998), mais exatamente no texto, *Arte-Educação Pós-Colonialista no Brasil*: aprendizagem triangular, do qual ressaltamos o seguinte trecho: "Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular.". (BARBOSA, 1998, p. 33).

A reformulação do termo – de metodologia para proposta – possui um sentido epistêmico que compreendemos como fundamental para uma interpretação mais ampla da AT:

> [...] a Proposta Triangular designa ações como componentes curriculares: o fazer, a leitura e a contextualização. Na época do Museu de Arte Contemporânea, esta contextualização era prioritariamente histórica, dada a natureza da instituição museu. Mas com o passar do tempo nos tornamos mais radicais em relação à desdisciplinarização e, em vez de designar como história da arte um dos componentes da aprendizagem da arte, ampliamos o espectro da experiência nomeando-a contextualização, a qual pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc. (BARBOSA, 1988, p. 37, grifo da autora).

A grande transformação, indicada neste texto, não se deve apenas à mudança de nomenclatura, esta é substancial sem dúvida, mas a mais importante é nomear a contextualização como escolha do arte/educador, atribuindo-lhe uma autonomia que só a concepção da AT como teoria proporciona, pois esta abertura reafirma nossa interpretação da mesma como teoria de interpretação do universo das Artes e Culturas Visuais. E, como tal, pode e deve ser recriada de acordo com os lugares históricos e sociais dos quais *pensam/falam* todos aqueles envolvidos no processo de leitura da imagem, ou seja, arte/educadores e arte/educandos.

Nesta perspectiva o processo de leitura da imagem requer a produção de sentidos, exigindo ultrapassar a ideia recorrente de que contextualizar é referendar a obra em estudo no contexto da História da Arte, muitas vezes de uma visão de História da Arte conservadora, que enaltece o código europeu e/ou norte-americano branco.

Assim o texto em pauta, cujo tema é a articulação da História da Arte/Educação com os Estudos Culturais, traz uma crítica ao PCN em Arte, documento que naquele momento era festejado e estudado de maneira um tanto quanto acrítica. E que do ponto de vista da leitura da imagem, este documento, propõe a apreciação; postura que Barbosa colocou sob suspeita, por levar o possível apreciador a apenas deleitar-se, arrepiar-se e não buscar conexões com uma visão mais crítica de leitura da imagem como discurso polissêmico que conta histórias e que, por isso, é marcado pelas ideologias. É também nesta obra que encontramos a defesa da autora sobre, o gesto de ler a imagem a partir da AT, como aquele não identificado à postura de *educação bancária* (grifo da autora), tornando explícita, mais uma vez, sua ligação histórica com o pensamento freireano. Ao revisitarmos a história da AT observamos: inicialmente denominada de Metodologia Triangular (1991), depois da primeira revisão nomeada de Proposta Triangular (1998), em ambas a metáfora do triângulo está muito presente, enquanto nas revisões mais recentes (a terceira e quarta) a metáfora sugerida por Ana Mae Barbosa para a AT é o ziguezague.

A terceira revisão encontra-se no livro *A Formação do Professor de Artes Visuais* (2005), organizado por Oliveira e Hernandes, para o qual Barbosa foi convidada a escrever a introdução. Observemos um fragmento:

> Curiosamente foi buscando correspondências de estratégias pedagógicas e harmonia de experiências que entendi que já havíamos transformado a Abordagem Triangular em ziguezague, pois a contextualização sendo a condição epistemológica básica de nosso momento histórico, [...], não poderia ser vista apenas como um dos lados ou um vértice do processo de aprendizagem. O fazer Arte exige contextualização do que foi feito, assim como também a leitura. (OLIVEIRA & HERNANDES, 2005, p. 15).

Há dois aspectos que não podem ser desprezados na citação a cima por atribuírem à AT uma maior complexidade: o primeiro diz respeito à questão da contextualização e o segundo refere-se à metáfora do ziguezague. Ao arrematar sua ideia anterior, Barbosa, em nosso entender, enfatiza o primeiro aspecto, ressaltando que os processos de significação exigem a contextualização para que o leitor possa ampliar sua apreensão do objeto. Isto porque ainda é recorrente, em menor proporção é verdade, uma parcela de arte/educadores que interpretam (apenas) o discurso visual na perspectiva formalista, isto é, privilegiando – forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo – os elementos constitutivos da gramática visual. Neste sentido, a autora chama a atenção que,

> A leitura do discurso visual [...] não se resume apenas à análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de Arte e da imagem ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam. (BARBOSA, 2002, p. 18).

O outro aspecto se refere à nova metáfora da AT, tendo sido reapresentada com maior vigor na obra *Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais* (2010), livro que se compõe de textos narrando pesquisas a partir das diversas interpretações e efeitos de sentidos atribuídos por arte/educadores a AT. Sobre a obra em destaque, é interessante dizer que ela significa um atualizado *estado da arte*, ao apresentar uma variedade de interpretações da AT.

Aqui, precisamente, é importante uma reflexão sobre a nova metáfora da AT – o ziguezague – presente desde a edição revisada de *Imagem no Ensino da Arte*: anos de 1980 e novos tempos, observemos: "Hoje, a metá-

fora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-me mais adequado representá-la pela figura do ziguezague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver.". (BARBOSA, 2009, p. XXXIII).

Assim, a autora relaciona à metáfora do ziguezague à importância da contextualização partindo do seguinte argumento: os arte/educadores têm autonomia de ressignificar, em sua práxis arteducativa, a AT, contextualizando tanto o fazer quanto o ver. O que, por sua vez, possibilita variadas combinações que partem do gesto de contextualizar articulado ao ver e ao fazer. Para Barbosa, pois, "[...] o contexto se torna mediador e propositor, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do criador.". (2009, p. XXXIII).

Interpretamos que a quarta revisão marca o próprio título do livro, Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais*,* chamando a nossa atenção para a importante relação entre as Artes Visuais e as Culturas Visuais.

Neste livro, Ana Mae Barbosa ainda aponta um dos equívocos recorrentes na práxis arteducativa a partir de interpretações da AT, este se refere à compreensão que restringe o fazer artístico à releitura de obras de Arte, muitas vezes confundindo o mero exercício da cópia com a interpretação da obra. Pensamos que isso ocorria (e ainda ocorre) como desdobramento de uma interpretação equivocada, isto é, aquela que parte de uma compreensão fragmentada da AT, que acontece quando se entende as ações: ler, contextualizar e fazer como momentos estanques, isto é, desarticulados.

Sobre a relação entre Artes Visuais com Culturas Visuais, no texto *Cultura Visual antes da Cultura Visual* (2011), escrito para a revista (online) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Barbosa afirma: "Prefiro usar a expressão Culturas Visuais para falar da Cultura Visual ligada ao Ensino da Arte. Tanto em Educação como em Arte pluralizar é preciso se pensarmos dialeticamente e operamos multiculturalmente". (2011, p. 294).

Para concluir o que não é possível concluir...

Na visão de Ana Mae Barbosa a Arte é uma construção histórica, social e cultural que deve ser estuda a partir do contexto das tensões entre o modernismo e pós-modernismo, possibilitando a produção de sentidos. E para tanto não é preciso romper com o passado, muito pelo contrário a visão pós-moderna de Arte/Educação olha para o passado, cita-o, apropria-se e o reinventa. Postura que podemos interpretar como sendo uma das características promovidas pela virada arteducativa por ser um princípio presente na AT.

Interpretando a virada arteducativa: ela provocou uma espécie de torção epistemológica no campo mais amplo da Arte/Educação, ao colocar sob suspeita a concepção modernista de Arte como expressão da sensibilidade, apontando não para um rompimento com esta concepção, mas colocando um acréscimo. Isto é, passamos a articular a ideia de Arte como expressão com a ideia de Arte como cognição e esta tendo a imaginação como um importante componente. Tal ideia vincula-se ao que Barbosa (2009) concebe, historicamente, como Arte/Educação pós-modernista.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A.; CUNHA, F. (Org.). **Abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____**A cultura visual antes da cultura visual**. Disponível em:

<revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9288>. Acesso em: 23 dez. 2011.

_____ **Catálogo da exposição Alex Flemming**: identidade e conflito. Brasília: Centro Cultural Banco do Brasil, 2004.

_____ (Org.) **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____ **Autobiographic lecture for the arquives of art education of the Miami University, Oxford, Ohio**. Tradução: Cleyton Anderson Cavalcanti da Silva. Ohio: Miami University, 2002.

_____ **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____ (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____ Introdução. In: OLIVEIRA, M.; HERNANDES, F.(Org.) **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p. 13-20.

_____ (Org.) Arte/Educação: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

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

CHAUI, M. Merleau-Ponty: o que as Artes Ensinam a Filosofia. In: HADDOCK-LOBO, R.(Org.) **Os Filósofos e a Arte.** Rio de Janeiro: Rocco. 2010.

HOTTOIS, G. **Do Renascimento a Pós-Modernidade**: uma história da filosofia moderna e contemporânea. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2008.

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

SILVA, F. **O conhecimento de si**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; São Paulo: Casa do Saber, 2011.

TROMBETA, S.; TRONBETA, L, Inacabamento. In: STRECK, D. R.;REDIN, E;

ZITKOSKI, J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 221-222.

ENTRELINHANDO A HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA DAS ARTES VISUAIS NO BRASIL

Leda Guimarães

1. Introdução

Ana Mae Barbosa tem constantemente chamado a nossa atenção para um grave problema na formação dos arte educadores no Brasil: a falta consciência história dos professores de artes. Ana Mae ressalta a história como possibilidade de resgate e revisão do presente. A autora alerta para a necessidade da consciência da nossa história como importante instrumento de auto identificação e para a construção de práxis pós colonialistas.

No meu exercício docente lidando com formação de professores em artes visuais posso verificar que os estudantes do curso d Licenciatura em Artes Visuais tem dificuldade em estabelecer conexões com as bases históricas e filosóficas do seu próprio campo. Que concexões fazemos com a nossa história ao ouvir nomes tais como Béthencourt da Silva; Vitor Meirelles, Rui Barbosa, Abílio César Pereira Borges, Theodoro Braga, Flexa Ribeiro, Mario de Andrade, Augusto Rodrigues, Anita Malfatti, Arthus Perrelt, Helena Antipoff, Jean Milde, Susana Rodrigues, Noêmia Varella, Cecília Meirelles, Ana Mae Barbosa, Laís Aderne, Ivone Richter, Airton Dutra, Maura Penna e outros tantos nomes da nossa contemporaneidade? Como estas pessoas, do passado contribuíram com as questões do seu tempo? Como as pessoas do presente reconfiram o que hoje chamamos de "ensino de artes visuais" ?

Como entender as diversas nomenclaturas que designaram nosso campo, denominações que trazem em si cargas ideológicas, marcas históricas e políticas e outras trazem conflitos internos relativos à própria concepção do que ensinar ou não ensinar. Faz parte da nossa história as formas de organização e sistematização do campo, como por exemplo, as associações estaduais e regionais, os Confaebs, que por sinal, foram objeto de pesquisa de mestrado de Adriana Aquino que selecionou um recorte de 2001 a 2010 para análise e reflexão das transformações e inquietações do nosso campo nesses dez anos. Também faz parte procurar entender as trasnformações do nosso campo, da criação da educação artística em 1971, dos primeiros cursos superiores de formação de professores de artes, da primeira pós-graduação no país implementada pela profa. Dra Ana Mae Barbosa em 1978 e de como hoje se encontra esse campo, ainda carente de mais cursos e mais professores.

A ausência da consciência histórica nos torna presas fáceis para processos de colonizadores e nos prende ao eterno muro de lamentação, sem que possamos construir agendas críticas de resistência ou de transformação das questões da nossa área. Sabendo que não temos uma história acabada, ao mesmo tempo que também fazemos parte da história em construção, as reflexões que trago neste texto apresentam o desejo de lidar e reforçar propostas pedagógicas que lidem com a perspectiva histórica em processos de formação inicial de arte/educadores, avaliando as conquistas e as dificuldades em enredar os estudantes pela via das memórias que sobrevivem em nossa contemporaneidade.

Precisamos do passado para construir o presente, para pensar o futuro, para fazer projeções e reorientações. O professor Erinaldo Nascimento (2012) em um artigo que revisita a importância de Rudolf Arnheim na formação de arte educadores afirma que " Tendemos a esquecer o passado, o antigo, e saudar ou abraçar o novo, como se o novo não tivesse uma história, um percurso". Concordo com o autor e como professores que lidamos com formação de outros professores, tanto na graduação como na pós graduação, creio que fundamental a tentativa de promover debates, projetos, ações que aclarem este percurso, que alicerça o(s) lugar(es) dos quais falamos.

2. Desenvolvimento

Atenta a este problema, tenho assumido as disciplinas de História do Ensino de Artes Visuais no Brasil fazendo vários mergulhos nessa história, buscando superar (ou diminuir) a minha própria ignorância e trabalhar em conjunto com os estudantes para fomentar a importância dessa história. Mas, como fazer isto?

Muitas vezes encontro turmas cansadas do excesso de disciplinas teóricas, e ainda mais aquelas de cunho histórico com fatos que lhe parecem tão distantes. Que lhes interessa saber sobre a catequização dos nossos

indigenas por meio das artes e dos ofícios? E para que serve saber sobre a disputa entre liberais e positivistas a respeito do papel do ensino de desenho na educação? E desde quando ensino de desenho é ensino de artes? O que foi mesmo esta escolinha de Arte do Brasil? Não seria melhor a gente ter continuado com o nome de Educação artística? Para que tanta mudança? E a polivalência não é a formação mais adequada para os concursos públicos? Por na universidade não se desenha mais?

Simulo estas indagações para criar ganchos com as propostas que tenho feito de conectar estas informações históricas com as nossas inquietações no campo do ensino d artes no tempo presente e também, atravessar as informações históricas com processos de subjetivação da vida de cada pessoa na relação ensino aprendizagem naquele período.

No primeiro de semestre de 2014 assumo mais uma vez a disciplina História do Ensino das Artes Visuais no Brasil. Para interagir com o conteúdo previsto na ementa (do jesuitismo até as Escolinhas de Arte no Brasil) propus um projeto de construção de um "dossiê" intitulado "percursos de aprendizagem". A ideia era que cada estudante escolhesse uma pessoa (colaborador) para realizar entrevistas narrativas e tentar mapear naquela história de vida, conexões com aspectos discutidos pelos autores com os quais estávamos trabalhando. A proposta de 2014/1 foi a de construir um dossiê de intitulado *Percursos de Aprendizagem*, escolhendo uma pessoa que fosse narrar a sua trajetória de formação, compreendendo tanto aspectos de educação formal, não formal ou mesmo informal. Ao estudante agora também investigador, competia ir desvendando aspectos daquela trajetória conectados direta ou indiretamente às questões da história do ensino da arte no brasil.

O trabalho foi proposto no início do semestre e a imersão na vida do colaborador poderia ir sendo trazida para a sala de aula, criando interferência no cronograma das discussões sobre os textos. As dificuldades da proposta iam surgindo semana a semana e muitas vezes ocupavam uma parte do tempo da aula. Mas, ao parar o " conteúdo" para os impasses, os silêncios dos colaboradores, as perplexidades das descobertas, já ia sinalizando que estávamos todos envolvidos em uma forma de aprendizagem investigativa.

A maioria dos estudantes dessa turma escolheu um parente ou conhecidos julgando que essa escolha tornaria o caminho mais fácil por já conhecer a pessoa alvo do trabalho. No entanto, o que aconteceu foi o processo do "tornar o familiar estranho", e muitos perceberam que nada era tão evidente quanto lhes parecia.

Após a resposta afirmativa das pessoas escolhidas, as entrevistas iam acontecendo, a pesquisa por documentos, fotografias, visita a lugares citados pelos entrevistados, conversas telefônicas, por skype, etc. Os depoimentos também iam trazendo outras pessoas para a cena para além daquelas inicialmente entrevistadas.

3. Metodologia

Para apresentar a metodologia do processo escolhi quatro imagens que me ajudam a situar os caminhos percorridos nessa experiência pedagógica com História do Ensino de Artes Visuais no Brasil. Problematizar a linha de tempo estabelecida na maioria das ementas que seleciona um início para o ensino das artes visuais no Brasil começando com os Jesuítas e a catequização e depois os conventos, passamos então para as organizações de ensino e as academias de Belas Artes, pula-se para a Escola Nova e o movimento "Escolinhas de Arte do Brasil" segue com o advento da Educação Artística, década de 80, década de 90. Embora variadas as ementas costumam apresentar uma sequencialidade "naturalizada" e com informações selecionadas para compor uma linha de tempo indicando um percurso de fatos oficializados na história. A imagem a seguir, embora não tenha sido construída para o contexto da história do ensino das artes visuais serve para exemplificar bem essa noção de tempo linear.

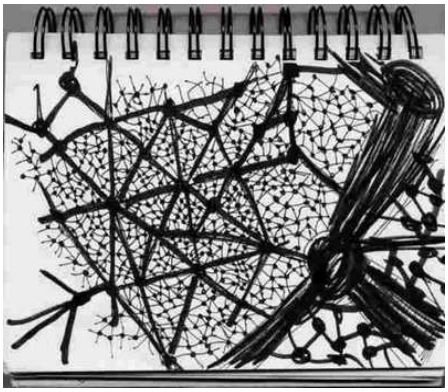


Imagem 1 – Infográfico História e Educação no Brasil

Fonte: imagem capturada da internet

Embora reconheça a importância das linhas de tempo que ajudam a organizar uma compreensão sobre trajetórias de fatos, acontecimentos, idéias, etc...procuro trabalhar em triplo movimento: primeiro, atravessá-las com muitos outros pontos ali não contidos, criar outros vetores, movê-la para frente e para trás, fazer surgir ramificações que nos trazem outros dados que ajudam a expandir rizomaticamente nossa forma de abordar a nossa história.

Imagem 2 – Desenho/rabisco Zecesar



Fonte: Fotografia Leda Guimarães de caderno prof. José César/FAV/UFG.

E como são ou como se comportam as linhas de uma rizoma? Ao contrário de uma linha do tempo que é progressiva e pontuada, no rizoma temos linhas de fuga, que escapam de movimentos uniformes e tempos totalizadores. As linhas fazem contato com outras raízes e desenham múltiplas direções.

> "Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas" (Deleuze & Gattari, Mil Platôs I).

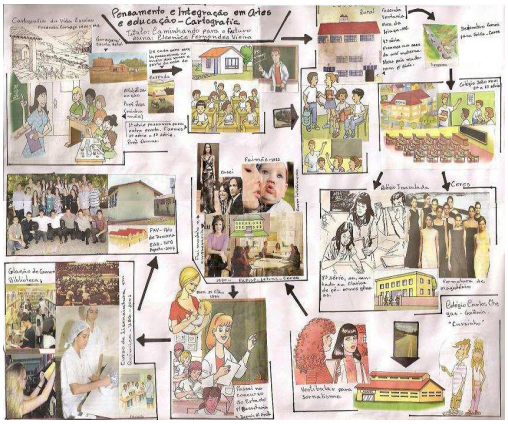
Então, a transição de uma linha de tempo em linhas rizomáticas faz parte das estratégias metodológicas com as quais venho trabalhado na disciplina História do ensino das Artes Visuais no Brasil. Nessa abertura, as linhas que escorregam podem passar por regiões mais subjetivas, que dizem respeito às nossas vidas, e assim, contaminamos de sentido o tracejado histórico que tentamos apreender. Um recurso que tenho usado é a conexão entre os conteúdos e as histórias de vida que vão surgindo. Assim, além de expandirmos rizomaticamente a história do ensino de artes visuais no Brasil, esta expansão implica na construção de micro narrativas onde as vivências de formação de cada pessoa são visibilizadas e compartilhadas. As narrativas foram largamente empregadas em turmas anteriores a de 2014, trarei aqui a fala de uma aluna da turma de 2010, para exemplificar ações anteriores aos que vou apresentar neste texto e que foram relevantes para a continuar investindo na formação docente buscando a conexão história e memória:

> Na disciplina de História do Ensino das Artes Visuais no Brasil II, do curso de Artes Visuais Licenciatura, Faculdade de Artes Visuais – UFG, os ensinamentos e as reflexões teóricas realizados em sala de aula durante o segundo semestre letivo (2010), estabeleceram relações com as minhas estórias de vida. Durante as aulas, ao refletirmos e ou discutirmos sobre o sistema educacional para mulheres, a educação dos negros, a hegemônica educação jesuítica e os processos que fundamentaram o ensino de artes no Brasil, observei que em muitas situações representavam a minha trajetória de vida: o analfabetismo dos meus pais negros, oriundos de famílias pobres do nordeste brasileiro, a (má) qualificação profissional dos meus irmãos,o poder jesuíta determinando normas e padrões no que se refere ao universo educacional feminino, e os meus aprendizados , desde a minha infância, nos fazeres especiais, que envolviam os trabalhos manuais como a costura, o bordado, o crochê, o desenho e a pintura. Tais ensinamentos tinham como propósito preparar a mim(e as minhas irmãs), para exercermos as funções de progenitoras cuidadoras do lar, tal qual determinava a sociedade predominante na época. (Maria de Fátima Cabral, depoiemento via email, 2014).

Discutindo a prática reflexiva do professor, Stenhouse (apud...., p.55) recomenda que se faça "uso de anotações que lhe permitam tornar públicas suas reflexões e práticas" uma vez que isto "potencializa a possibilidade de cooperação e de desenvolvimento de conhecimentos profissionais que venham a constituir-se uma ´cultura coletiva´". O desenvolvimento profissional, para Stenhouse, é um processo fundamentalmente educativo, que se concretiza à medida que o professor busca compreender as situações concretas que se apresentam em seu trabalho, e é dependente, portanto, da sua capacidade de investigar sua própria atuação. (p. 55)

Com essa próxima imagem podemos pensar nas linhas do rizoma ganhando especificidades, por meio da construção de narrativas. Narrativas de processos de formação que incluem lugares, atores, práticas, concepções, decepções, afetos, desejos, que uma vez compartilhadas encontram ressonâncias nas histórias de outros, gerando intercâmbios e reconhecimentos. Para Josso (2007) as narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto.

Imagem 3– Cartografia de História de Vida Educação.



Fonte: Imagem capturada no Ambiente Virtual de Aprendizagem - FAV-EAD-UFG.

O uso destas imagens é proposital para introduzir nessa escrita a questão do esforço de pensar a formação docente, e nesse caso lidando com aspectos históricos, com base da investigação, incentivando práticas etnográficas, experiências de pesquisa ação ou de intervenções poético-pedagógicas ao longo do curso. Vale também ressaltar o papel das imagens no pensar, no refletir, no formular ideias e apresentar experiências docentes em artes visuais. A desconstrução da linha de tempo da primeira imagem se faz com leituras e investigação, com imersão em outras histórias e com tempo para compreender os deslocamentos trazidos pela formação rizomática. A construção de narrativas pede ação, como diz o jargão, colocar a "mão na massa". Os meios são os mais variados possíveis, fotografias montagens, colagens, vídeos, e muitos outros recursos tecnológicos.

A avaliação também foi processual, com pré apresentações dos resultados coletados no trabalho de campo, em momentos nos quais os demais alunos avaliavam o trabalho em processo que estava sendo apresentado quanto a sua processualidade, exposição dos caminhos e modos da investigação e a interlocução com referências teóricas. Muito me surpreendeu que a avaliação entre pares, ou seja, entre os próprios estudantes, fosse bem mais severa do que a minha do que ao pontuar cada critérios nas apresentações realizadas. Muitos reorganizaram o rumo da construção do seu dossiê ouvindo e discutindo os dados apresentados pelos colegas.

Na continuidade deste texto, ao trazer exemplos dos dossiês elaborados nesta disciplina, farei menção ao estudante com as iniciais do seu nome resguardando assim sua privacidade. Também, não farei menção ao nome das pessoas que colaboraram sendo parceiras, protagonistas e muitas vezes co-autoras nesse projeto de "Percurso de Trajetória de Aprendizagens".

4. Resultados e Análise

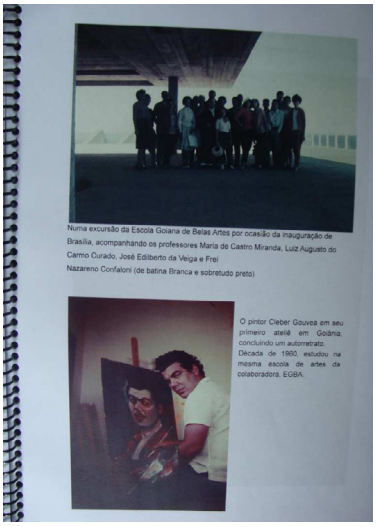
Uma rede de contextos, personagens, saberes se revela nos vinte e dois dossiês apresentados. dos ia se revelando no contexto sócio educativo e cultural do estado de Goiás, mas também de outros lugares no país. Os dossiês revelaram muitos processos de aprendizagem, gente que teve seu primeiro contato com arte ainda

na roça, outros em escolinhas de Arte que existiram tanto na capital quanto no interior de Goiás. Outros passaram por uma formação de arte frequentando ateliês m outros estados. Outras pessoas, buscaram no artesanato seu viés artístico e no contaram como buscaram esta formação. O depoimento abaixo trouxe uma descoberta de que o Museu Zoroastro Artiaga, que é um museu histórico da cidade de Goiânia, manteve antes de 1975 uma escolinha de arte para crianças.

> Ela e a irmã começaram a trabalhar muito cedo no auxílio dos trabalhos da casa , quando tinha uma folga ela conta que fugia e ia ver no retiro (casa de agregados) uma senhora chamada Sá Maria fazer panelas de barro, ela ficava encantada com as peças foi o seu primeiro contato com a arte, que só viria a saber bem mais tarde, quando já estudava na escolinha de artes do museu Zoroastro Artiaga localizado na praça cívica, onde estudou desenho com Frei Confaloni. (Dossiê aluna Ad.2014)

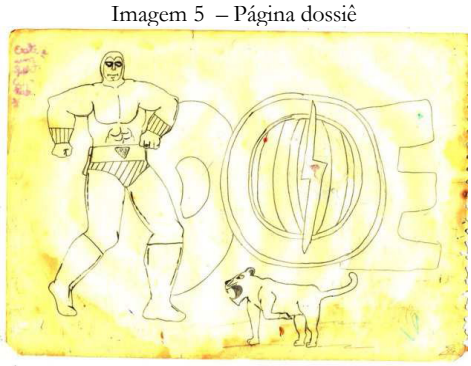
O Frei Confaloni, falecido em 1975, também aparece em outras memórias que nos mostram uma Goiânia moderna e na qual a Escola de Belas Artes atraia a juventude para a formação de curso superior. Por ela passaram além do Frei (como ficou carinhosamente conhecido) outros artistas importante para o contexto da cidade como Cleber Gouveia e Ana Maria Pacheco.

Imagem 4 - Página dossiê



Se formos buscar o lugar da Escola de Arte Goiana de Belas Artes na linha de tempo "oficial" da História do Ensino de artes visuais no Brasil, certamente ela não estará lá. Mas, pode ser contextualizada a partir do que estava acontecendo no eixo sul-sudeste, bem como pensar no mix entre academicismo e modernidade do ensinar arte em Goiania na década de 1960. No entanto, não iremos achar a **senhora** chamada Sá Maria que fazia panelas de barro no interior de Goiás, e que foi a primeira fonte de admiração estética da colaboradora da aluna A. M.S. Mas os dossiês também revelaram outras facetas dessa história. No caso do colaborador do estudante I.L. temos uma história que começa em casa desenhando o que os irmãos desenhavam, até que estes pararam e ele teve que buscar outras fontes de aprendizagem:

Imagem 5 – Página dossiê



Fotografia de Leda Guimarães.
Fonte: Dossiê alunos turma HEAVB 2014/1

> Pra mim, eu me interessei pelo desenho, e procurei ver onde estava errando e onde eu poderia melhorar, quando eu tinha 12 anos de idade. Neste período, eu comecei a criar personagens e a desenhar histórias em quadrinhos nas folhas que sobravam dos meus cadernos escolares. Sempre fiz desenho de criação, não tinha facilidade de fazer desenhos de observação. (Depoimento do colaborador do esdutande I. L. 2014)

Este rapaz, seguiu desenhando quadrinhos e quando se depara com aulas na 5ª série com a aula de educação artística, se decepciona pois " ...era uma disciplina voltada para a expressão artística individual, mas não tinha conceitos práticos ou teóricos de anatomia, proporção, figura humana ou perspectiva, o desenho tinha como principal objetivo ilustrar trabalhos e atividades,"Era como uma aula de artesanato" (E.S, 2014). Ele que buscava possibilidades de desenhar melhor, procurou cursos voltados para o desenho artístistico em Goiânia, mas não encontrou. Foi quando pode se inscrever em algo, que segundo suas palavras era "mais próximo do que desejava". Em 1991 passou no curso de Artes Visuais na UFG. Em depoimento ao estudante ele relembra: "Havia aulas de história da arte, ilustração, desenho artístico e modelagem tridimensional, que foram muito importantes para a minha evolução como artista". O dossiê de I.L me faz pensar em várias questões dos deslocamentos de objetivos e ideologias que formatam os vários currículos na prórpia Faculdade de Artes Visuais da UFG. O colaborador encontrou lá o que precisava, e logo depois, quando eu chego em 1997, estava em curso uma reforma curricular que iria diminuir a carga horária das disciplinas de atelier. Hoje, esse colaborador, é ilustrador de um conhecido jornal em Goiânia.

A colaboradora do estudante G.T. estudava a tarde e na parte da manhã, a escola promovia aulas de música e cursos de bordado, pintura em tecido (panos de prato) e também de etiqueta além do ensino religioso no qual por ser evangélica ficava apenas sentada no banco da igreja e observava os colegas aprendendo as orações e rezando junto às imagens que havia na capela do colégio. As aula de educação artística eram na sua maioria fazer desenhos (num caderno específico de desenho), produzir cartazes, música e canto coral, não permitiam a livre expressão como escolher o que desenhar ou que música cantar sendo na maioria religiosas, trabalhava mais desenhos técnicos, geométricos, desenhos prontos e se desenhasse um animal só tinha um jeito de desenhar aquele animal e pronto. (trecho dossiê G. 2014)

Assim como G.T, S também escolheu uma pessoa da família para ser a sua colaboradora. Ela relata que os dados contidos no seu dossiê foram coletados via chat do Facebook (em sua maioria), sites, blogs ou lembranças de histórias ouvidas em minha infância. A colaboradora é sua mãe que reside em Vila Velha, Espírito Santo, casada, tem 85 anos, 8 filhos, 14 netos e 7 bisnetos. Sua mãe foi interna em um Instituto para orfãos no Rio de Janeiro, de onde só saiu aos 20 anos de idade.

Imagem 6- Foto tirada nas escadarias de acesso ao Recolhimento Santa Teresa – Página dossiê



Imagem do acervo da colaboradora da aluna S.
Fonte: Dossiê alunos turma HEAVB 2014/1

O Educandário oferecia Práticas Artísticas e Trabalhos Manuais como anotado por S. na sua pesquisa sobre a instituição: o programa se constituia de:

- Aulas de desenho, feitos à lápis, desenhos geométricos, de folhas, barras decorativas, rosáceas, etc.;
- Aulas de pintura, cópia de pinturas famosas;
- Letras góticas, feitas com nanquim;
- Arranjos florais;

- Bordados, atendendo à encomendas;
- Corte e costura;
- Ponto de cruz;
- Aulas de piano.

Outras coisa peculiar relatada pela colaboradora de S. é que em termos de leitura a obra de Monteiro Lobato não podia entrar no colégio por ser considerada contrária a igreja católica. A estudante conecta esse programa ao descrito pela autora Roberta Máira de Araújo ao descrever e problematizar a formação para mulheres em um colégio de freiras em Minas Gerais. No entanto, a estudante encontra na memória da mãe um agradecimento a formação recebida no Recolhimento Santa Tereza que a preparou para uma vida digna.

Todos estes impasses criam fissuras e camadas em uma perspectiva linear de história. Para este texto, fico por aqui com os exemplos, são muitos e não caberia aqui citar todos.

5. Considerações

Marcos Vilela (2013) reflete que "somos professores porque acreditamos na possibilidade de fazer com que aqueles sujeitos que estão sendo nossos alunos, ao final da aula (ou ao final do semestre, do ano ou do curso) já não serão os mesmos que eram quando nosso encontro começou". As reflexões de Si me indicam que esse processo de transformação aconteceu:

> Apesar de ter sempre ouvido de minha mãe histórias contadas de fatos acontecidos dentro dessa Escola, só hoje me vejo envolvida com essa história de vida, talvez motivada pela tarefa de execução desse dossiê. E me vejo buscando lembranças de detalhes das histórias, gestos, músicas, fotos, personagens. Muita coisa estava guardada em algum lugar dentro de mim, e que veio à tona, como se voltasse no tempo e trouxesse junto emoções vividas outrora. E essas emoções e sentimentos não podem ser separados de forma fria e ética, afinal, não estão dentro de uma mochila, e portanto, não podem ser retirados de mim. (Si, dossiê 2014)

As experiências apresentadas neste texto pedem (re)posicionamentos teóricos e práticos na formação de professores de artes visuais. E é isso que vemos acontecer na finalização do dossiê, como é exemplo da estudante T.H.

> Não foi uma tarefa fácil a construção deste dossiê. Acredito que eu tenho mais questionamentos agora do que no início deste. Claro, várias respostas foram encontradas e várias dúvidas sanadas, porém, com tanta história, tantos acontecimentos, tantos eventos para serem discutidos, eu precisaria de pelo menos dois anos para concluir este trabalho da forma que gostaria, com mais estudo e mais pesquisa de campo, já que o fato de as mudanças não acontecerem para todos me incomoda tanto.

Para que outras formas de linhas históricas possam ser pensadas na formação docente em artes visuais, proponho ações de etnografar, cartografar e narrar dados do contexto escolar e seu entorno, ampliando as possibilidades tanto de forma como de conteúdo em um ensino de arte atravessado por noções de cotidiano e de arte e comunidades. Cartografia e narrativas são ações decorrentes do ato de etnografar nascido em um contexto da antropologia e adotado com as devidas ressignificações para o contexto escolar. O processo etnográfico é a entrada do estrangeiro no território do "alheio". Essa entrada era marcada pelo olhar culturalmente formatado de quem entra, de quem chega, sem levar em consideração o contexto local. Os nossos projetos de entrada em campo se ancoram em procedimentos etnográfico, mas, com o devido cuidado de realizar uma imersão naquele campo, buscando possibilidades de dialogo e construção de parcerias.

Finalizo este texto com um depoimento de uma estudante que começou seu trabalho com a sua avó, em seguida inseriu a sua mãe e na seqüência, sentiu necessidade de também fazer parte do dossiê conectado assim percursos de tres gerações de mulheres. Da roca de fiar, passando pela máquina de costura aos "pincéis" da universidade. Eis o que a estudante nos diz no final do seu trabalho.

> Esse trabalho me acrescentou muito no que diz respeito ao entendimento da disciplina de Ensino das Artes Visuais no Brasil I, e quanto a mim mesma e no que se refere ao tipo de professora que quero ser e a forma com que quero me posicionar diante da história e da profissão que escolhi e o tipo de aula de

> artes que pretendo oferecer aos meus futuros alunos. Nesse sentido, mais uma vez conhecer a minha história me faz refletir criticamente sobre ela e me possibilita transformá-la. (dossiê K.S estudante turma HEAVB-2014/2)

E o que eu, enquanto docente aprendi neste período e com a experiência dos meus estudantes? Primeiro que é necessário mais tempo para um trabalho como esse seja de fato realizado de forma processual, discutida passo a passo, mais ou menos como se dá nas orientações para as pesquisas dos pós graduandos. O formato da aula com suas carteiras enfileiradas não oportuniza o dialogo, embora eu sempre refaça o formato colocando-as em círculo. Mas é muito mais do que isso, o que pud perceber, é que a medida em que as investigações dos estudantes se adensava, eu ia perdendo o centro do lugar docente, embora continuasse com meu papel de provocadora. Mais uma vez vou recorrer ao depoimento de uma estudante:

> A produção deste foi de grande valia, com certeza, pois através do processo de construção me encontrei e reencontrei em diferentes pedagogias, me afirmei, me emocionei, me revoltei, me deprimi e me auto analisei enquanto mediadora de conhecimento, enquanto arte-educadora, enquanto "Outro", enquanto "par mais apto" e com tudo isso aprendi muito. E mais que isso, na história de Anne, na minha história, nos textos referenciais, encontrei janelas pelas quais já quero passar e ver o que tem lá do outro lado. (dossiê T.H estudante turma HEAVB-2014/2)

Assim como ela, eu também me encontrei e reencontrei várias vezes, de diferentes maneiras, da menina do interior e do fascínio pela estética da feira da minha cidade, dos desenhos desengonçados e proibidos nos cadernos e nas paredes de casa, da minha mãe desenhando cachos de uva e vermelhos para que eu fosse aprovada nas aulas de artes, das aulas de pintura quando adolescente com motivos copiados de paisagens nevadas e européias, das invenções de teatro na escola, enfim isso fica para a construção do meu próprio dossiê.

6 . Referências

BARBOSA, Ana Mae, Arte-educação: leitura no subsolo – São Paulo: Cortez, 1997. BARBOSA, Ana Mae, Arte Educação no Brasil – São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Ana Mae, John Dewey e o ensino da Arte no Brasil – São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO, Roberta Maíra de Melo. **O Ensino da Arte em uma Escola de Mulheres**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.).Ensino da Arte: Memória e História. São Paulo: Perspectiva, 2008. _ Estudos: 248. In: BARBOSA, Ana Mae (org.).Ensino da Arte: Memória e História. São Paulo: Perspectiva, 2008. _ Estudos: 248.

AQUINO, Adriana. CONFAEB e Suas Concepções em Processo de 2001 a 2010. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação Associado UFPE/UFPB. 2012.

BREDARIOLLI, Rita Luciana B. **A Liberdade como Método: um projeto moderno em ação "pioneira"de ensino da arte no Museu de Arte de São Paulo**.

COUTINHO, Rejane. **Mário de Andrade e os Desenhos Infantis**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.).Ensino da Arte: Memória e História. São Paulo: Perspectiva, 2008. _ Estudos: 248.

CUNHA, Fernanda Pereira da Cunha. **A Educação pelo Olhar: Aspectos das Tecnologias do Ensino Intuitivo**- In: BARBOSA, Ana Mae (org.).Ensino da Arte: Memória e História. São Paulo: Perspectiva, 2008. _ Estudos: 248.

GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira. **Negros e Educação no Brasil**. In LOPES, Eliane Marta Teixeira e FILHO, Luciano Mendes de Faria, VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª. Edição.

KREUTZ, Lúcio. **A Educação de Imigrantes no Brasil**. In LOPES, Eliane Marta Teixeira e FILHO, Luciano Mendes de Faria, VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª. Edição.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. **Formação Profissional do "Bom Silvícola" nas Artes e Ofícios: a perspectiva do Jesuitismo**. (pgs. 27 a 48). In: BARBOSA, Ana Mae (org.).Ensino da Arte: Memória e História. São Paulo: Perspectiva, 2008. _ Estudos: 248.

SANTOS, Jailson Alves dos. **A trajetória da Educação Profissional**. In LOPES, Eliane Marta Teixeira e FILHO, Luciano Mendes de Faria, VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª. Edição.

GUIMARÃES Leda, COSTA Leci e PEREIRA O. Vânia. **História da Arte Educação 1**. Módulo 14 do curso Licenciatura em Artes Visuais. CAMPELO, Sheila e GUIMARÃES, Leda (orgs.). Série GTArtes. Brasília, 2009.

VEIGA, Chyntia Greive. **Educação Estética para o Povo**. In LOPES, Eliane Marta Teixeira e FILHO, Luciano Mendes de Faria, VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª. Edição.

HISTÓRIAS: DOS CAMINHOS DE TEMPO, O CHITÃO DE PALAVRAS EM UM BORBOTAR DE IMAGENS

Rita Luciana Berti Bredariolli

Depois refleti que todas as coisas nos acontecem precisamente, precisamente agora.
Séculos de séculos e apenas no presente ocorrem os fatos;
inumeráveis homens no ar, na terra e no mar, e tudo o que
realmente acontece acontece a mim...
[...]
Ao fim de mais de cem anos, os pormenores são irrecuperáveis, mas não é difícil conjeturar o que sucedeu.
Jorge Luis Borges, O Jardim de Veredas Que se Bifurcam

Histórias, escrevemos com tempo, palavras e imagens. Pode parecer óbvio, especialmente dizer que as escrevemos com palavras, mas não. Na prática, pela rotinização, a vitalidade das palavras é esquecida. Esquecemos de sua essencial função que é a de dar sentido ao que somos, ao quem somos, ao que entendemos do mundo, ao que realizamos por esse entendimento (BONDÍA, 2002). As palavras são responsáveis pelo estabelecimento do entre: entre nós e nós mesmos, entre nós e os outros nós que compõem o mundo.

Uma das definições de "palavra", encontrada no dicionário Houaiss, nos posiciona nesse lugar do entre. Assim lemos sua definição: "é uma unidade da língua escrita, situada entre dois espaços em branco, ou entre espaço em branco e sinal de pontuação". Nós em branco, a sermos narrados; nós e os sinais de pontuação que atribuímos a nós mesmos e ao mundo: ora exclamações; ora interrogações; por vezes ponto e vírgula; dois pontos; alguns, muitos ou um único, ponto final:

> O ponto de exclamação não se assemelha a um ameaçador dedo em riste? Os pontos de interrogação não se parecem com luzes de alerta ou com uma piscadela? Os dois pontos, segundo Karl Krauss abrem a boca: coitado do escritor que não souber saciá-los. Visualmente, o ponto e vírgula lembra um bigode caído; é ainda mais forte para mim o seu sabor rústico. Marotas e satisfeitas as aspas ["] lambem os lábios (ADORNO, 2003: 141).

Para Adorno, nenhum outro elemento da linguagem, no caso verbal ou escrita é tão semelhante à música como os sinais de pontuação. A vírgula e o ponto, por exemplo, corresponderiam "à cadência interrompida e à cadência autêntica". Os pontos de exclamação seriam "como silenciosos golpes de prato", e os pontos de interrogação, "acentuações de frases musicais no contratempo". E a diferença entre a vírgula e o ponto e vírgula, somente seria "sentida corretamente por quem percebe o diferente peso de um fraseado forte e fraco na forma musical" (ADORNO, 2003: 142).

Por isso, seria um equívoco confundi-los com sinais de comunicação. Eles seriam, "sobretudo sinais de elocução". Ao invés de "zelosamente servirem ao trânsito entre a linguagem e o leitor funcionam como hieróglifos no tráfego que acontece no interior da linguagem, em suas próprias vias. É supérfluo omiti-los como supérfluos: assim eles apenas se escondem" (ADORNO, 2003: 141-142).

Os sinais gráficos contribuem para a expressão da plasticidade, da visualidade, musicalidade, da poética de nossas narrativas. Determinam os silêncios, as pausas, as intensidades, o esvanecimento, a interrupção, a continuidade. Matizam o "entre", as palavras, integrando nosso modo de narrarmos a nós mesmos, narrarmos os nós mesmos em relação ao nosso mundo.

Histórias, escrevemos com tempo, palavras, seus matizes e imagens. E a narração das histórias escritas aqui será feita por um sujeito que ora se considerará diluído em um conjunto, assumindo o plural "nós"; ora tomará a história para si, assumindo a intimidade de uma "história minha", do eu.

A partir de agora seremos "nós", não por um artificialismo de linguagem, em busca de uma tonalidade pomposa, mas simplesmente pelo fato de sentir necessária a diluição de um sujeito narrador em vários, preservando a sugestão de um sujeito em relação, como uma parte de um conjunto. Assumimos o "nós", tal como o encontramos definido no já citado dicionário, pela intenção de indicar o "*eu* mais outra ou outras pessoas... a

gente". O eu em relação a uma história, que é a sua, mas também de outros, de todos nós. Esse "eu-outros", escreve como "a gente", nós.

Ao escrevermos histórias, lidamos com a articulação da linguagem escrita ao tempo, em um co-pertencimento recíproco que ressalta, segundo Jeanne Marie Gagnebin, a sua vinculação à ausência. A linguagem "só se remete ao real, às "coisas" [...] porque presentifica sua ausência". Ao tornar presente aquilo que não está, "anuncia sempre a sua morte", e diríamos da mesma forma, a sua sobrevivência. O tempo, por sua vez, somente "nos pertence no seu incessante escapulir [...] que nos desapossa de qualquer posse", incluindo a "posse de nós mesmos". Para Gagnebin não "há linguagem que se diga sem se desdobrar nas várias dobras do tempo, nem tempo que possa se configurar e adquirir sentido, por mais fugaz que seja, sem ser recolhido e articulado pela linguagem" (GAGNEBIN, 2005: 8).

Ao narrarmos histórias descrevemos movimentos temporais, desenhos criados pela disposição dos eventos no espaço da escrita - ou da fala - condicionados às nossas formas de concepção, às convenções estabelecidas e apreendidas sobre o tempo. Podemos assim descrever constelações, próximas ao movimento da memória, próximo daquele da imaginação, definido pelas analogias ou associações, em continuidades ou rupturas; ou podemos descrever um alinhamento retilíneo determinado pela noção de um tempo histórico definido em linha reta, retificado, assim como o foram os rios e as avenidas pelos grandes projetos modernos de urbanização, impulsionados pela crença no progresso. Duas possibilidades dentre outras, em circunvoluções, volutas, torvelinhos.

Como entendemos o tempo? A resposta a essa pergunta dará forma às nossas narrativas.

Nem sempre é preciso contar a história pelo movimento dos "breves históricos", cujo início se dá em recuo: "desde os primórdios até hoje em dia...". Desde crianças apreendemos esse tempo retilíneo representado por uma linha reta desenhada em lousas ou livros didáticos. E a insistência desse modelo nos impregnou de tal forma, que não o questionamos e ao pensarmos em história, geralmente nos vem a imagem da linha reta, estendida, por sobre a qual alguns eventos, aqueles determinados arbitrariamente como os relevantes para a história, se acumulam em sucessão, criando a sugestão de que os posteriores são a superação daqueles que os antecederam. Como se houvesse uma data de nascimento e morte de um conjunto de ideias, de produções, de pensamentos, de afetos, de manifestações culturais.

Há muitos anos esse modelo é questionado, porém a sua reiteração, seja pelos conteúdos escolares, livros didáticos ou pelas estruturas narrativas de filmes, novelas, comerciais, é massivamente predominante, o que dificulta o entendimento desse modelo temporal como um modelo de inteligibilidade, pleno de limitações, pois, como dissemos, trata-se de um modelo, apenas. No entanto, por sua recorrente circulação e uso, essa concepção linear de tempo, naturalizou-se, nos fazendo confundir convenção e natureza, ao tomar uma forma de representação do tempo - e da história - como natural, incorporando-a como se não fosse ela também uma ficção, uma forma de atribuição de sentido a algo (MENESES, 2014), uma forma de compreensão, de acomodamento a um lugar-comum, engendrado, este, pela concepção utópica de um progresso redentor, imprimindo sobre a história um sentido ideal, plano, liso e evolutivo.

As "utopias consolam", disse Michel Foucault. Elas "são as alocações sem lugar real", por isso "desabrocham [...] num espaço maravilhoso e liso; abrem cidades com vastas avenidas, jardins bem plantados, regiões fáceis, ainda que o acesso a elas seja quimérico" (FOUCAULT, 2000: XIII). Igualmente, segundo Foucault, há "lugares reais, lugares efetivos, lugares que são desenhados na própria instituição da sociedade e que são espécies de contra-alocações, espécies de utopias efetivamente realizadas". Tais "alocações reais", entendidas como formas de "contestação simultaneamente mítica e real do espaço onde vivemos", foram denominadas, por oposição, de heterotopias. (FOUCAULT In ESTUDOS AVANÇADOS, 2013, pp. 115-116).

As heterotopias são descritas por Foucault pelo estabelecimento de seis princípios. Primeiro, o reconhecimento de que heterotopias são constituídas em toda e qualquer cultura, e, justamente por isso, são variáveis "segundo a sincronia da cultura em que se encontra", como exposto em seu segundo princípio. O terceiro princípio aborda como peculiaridade da heterotopia seu "poder" de justaposição de espaços diversos "em um único lugar real". Como exemplos, Foucault menciona o teatro, o cinema e os jardins, esses os exemplos mais antigos "dessas heterotopias na forma de alocações contraditórias". O jardim, essa "espantosa criação agora milenar", possuía, em um "Oriente" generalizado, "significações muito profundas e como que superpostas". O jardim seria a "menor parcela do mundo", e, por isso a sua totalidade (FOUCAULT In ESTUDOS AVANÇADOS, 2013, p. 118).

Jorge Luis Borges, esse autor argentino, escritor de textos fantásticos, citado por Foucault como "lugar" de frequentes encontros com heterotopias, escreveu sobre um jardim. Assim como Ts´ui Pen, personagem desse seu conto, Borges deixou seus muitos jardins "de veredas que se bifurcam", aos "vários futuros (não a todos)". Mas esse jardim, o jardim mote desse conto "policial", é descrito como a "imagem incompleta, mas não falsa, do universo tal como o concebia Ts´ui Pen" (BORGES, 1999, pp. 524-533). Tal qual o jardim descrito por Foucault, esse outro, o jardim de Borges-Ts´ui Pen, é também um microcosmo, "a menor parcela do mundo", e, portanto, a "totalidade do mundo".

"O Jardim de Veredas que se Bifurcam" era um "invisível labirinto de tempo". Ts´ui Pen, seu criador, "não acreditava em um tempo uniforme, absoluto. Acreditava em infinitas séries de tempos, numa rede crescente e vertiginosa de tempos divergentes, convergentes e paralelos". Assim como as heterotopias que "se abrem para o que se poderia chamar, por pura simetria, de heterocronias". O funcionamento pleno das heterotopias se daria ao nos encontrarmos "em uma espécie de ruptura absoluta com o seu tempo tradicional". Como exemplos, Foucault cita os museus e as bibliotecas, "heterotopias do tempo que se acumula indefinidamente [...] nas quais o tempo não cessa de se amontoar e de se sobrepor a si mesmo".

Mas, o exemplo da "heterotopia por excelência", para Foucault, seria um *bateau*, assim, genericamente, apresentado em seu texto *Des espaces autres* (1967). Uma embarcação, um barco ou navio. Esse "pedaço flutuante de espaço um lugar sem lugar, que vive por si mesmo, que é fechado sobre si e é entregue, ao mesmo tempo, ao infinito do mar" (FOUCAULT In ESTUDOS AVANÇADOS, 2013, p. 121).

E se assim imaginarmos, entenderemos que, "para nossa civilização, desde o século XVI", essas embarcações não apenas e tão somente são o "maior instrumento de desenvolvimento econômico (não é disso que eu falo hoje), mas a maior reserva de imaginação". Os sonhos nas "civilizações sem barcos" se definham, "a espionagem substitui a aventura, e a polícia, os corsários" (FOUCAULT In ESTUDOS AVANÇADOS, 2013, p. 121).

Poderíamos dizer, por analogia, que a imaginação é esse outro espaço, uma heterotopia, um lugar de realização de utopias e por isso capaz de gerar transformações, reais, pela reelaboração dessas realidades[1]. Para Didi-Huberman, a imaginação pode ser entendida como uma "dupla faculdade de observação e extrapolação" (DIDI-HUBERMAN, 2008b: 304). Uma "faculdade quase divina que antes de mais apreende, para além dos métodos filosóficos, as relações íntimas e secretas das coisas, as correspondências e as analogias" (BAUDELAIRE In LOURENÇO, 2006: 104). A imaginação propicia o rearranjo do já conhecido, do já realizado, pelo exercício de relações, que motivam a ativação de nosso repertório imagético, em um movimento de montagem e remontagens, impulsionado – e também impulso - pelas correspondências, analogias, choques. O exercício da imaginação é o de mobilização de nossas relações sensíveis e inteligíveis com o mundo. Cria aberturas ao possível, em desobediência ao artifício de uma linha reta. O tempo de Walter Benjamin também não era obediente ao desenho em linha reta da progressão utópica redentora. Esse era para Walter Benjamin um tempo "homogêneo e vazio". A esse era por ele contraposto "um tempo saturado de 'agoras'" (BENJAMIN, 1996, p. 229). "O tempo: uma ilusão", escreveu Max Beerbohm, o "passado e o futuro são tão onipresentes quanto o presente, ou estão, como se diz, logo ali" (BEERBOHM In BORGES et.al., 2013, p. 46). O tempo benjaminiano configurava-se em onipresente justaposição de tempos múltiplos e heterogêneos, expandindo-se em constelações definidas no choque entre o "Pretérito com o Agora". Por isso, não caberia dizer, nesse caso, que "o passado ilumina o presente ou o presente ilumina o passado", pois cada "presente é determinado pelas imagens que são síncronas com ele; cada Agora é o Agora de uma recognoscibilidade" (BENJAMIN apud DIDI-HUBERMAN, 2005, p. 182). Tal relação, a do pretérito com o agora, seria de "natureza imagética". A história, os textos de Benjamin se definem "numa escrita ela mesma 'imagética' [...] portadora e produtora de imagens, portadora e produtora de história" (DIDI-HUBERMAN, 2005, p. 181).

A história imagética de Walter Benjamin e o desenho temporal que a configura se fundem à ordem da imaginação e à da memória. Sua articulação se mantém em relação à ideia de imagem dialética, uma fulguração de acontecimentos eclodida no choque entre o pretérito e o agora. Para Benjamin, "somente as imagens dialéticas são imagens autenticamente históricas, isto é não arcaicas" (BENJAMIN apud DIDI-HUBERMAN, 2005, p. 182). E sua legibilidade deve ser considerada "como um momento da dialética da imagem". Isso, segundo Didi-Huberman, significaria ao "menos duas coisas": que a imagem dialética produziria "ela mesma uma leitura

1. Entendendo aqui "real" e "realidade" como a "imersão ativa dos sujeitos de conhecimento no processo histórico". Tal qual o definiu Márcio Seligmann-Silva em seu livro *Memória, História, Literatura:* o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Ed. Unicamp, 2003, p. 16.

crítica de seu próprio presente" e que ao produzir "essa leitura, porque explosiva, portanto fascinante, permanece ela mesma ilegível e ' inexprimível' enquanto não se confrontar com seu próprio destino, sob a figura de uma outra modalidade histórica que a colocará como *diferença*" (DIDI-HUBERMAN, 2005, p. 183).

Entendemos esses outros lugares criados nas formas do tempo e da história imaginados por Walter Benjamin, assim como aqueles gerados nos contos de Borges, ou filmes de Leos Carax, como heterotopias. Lugares inquietantes

> porque solapam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isso *e* aquilo, porque fracionam os nomes comuns ou emaranham, porque arruínam de antemão a 'sintaxe', e não somente aquela que constrói as frases – aquela, menos manifesta, que autoriza 'manter juntos' (ao lado e em frente uma das outras) as palavras e as coisas [...] as heterotopias dessecam os propósitos, estancam as palavras nelas próprias, contestam, desde a raiz, toda a possibilidade de gramática; desfazem os mitos e imprimem esterilidade ao lirismo das frases ((FOUCAULT, 2000: XIII).

As heterotopias inquietam os sentidos, mobilizam seu rearranjo, criando outros. Lembremos algumas das pinturas de René Magritte, por exemplo. Inquietantes, pois rompem o que esperamos encontrar. Criam outros lugares, inesperados, pois são, aparentemente, o mesmo lugar, o conhecido, porém tornado outro, provocando choques entre a nossa expectativa e aquilo que nos é apresentado. Lembremo-nos de "O Império da luzes" (1954/1955) ou mesmo, o ainda mais célebre "Isto não é um cachimbo" (1928/1929). Magritte provoca rupturas em nossas expectativas, em nossos pressupostos. As heterotopias não destroem sentidos, provocam o seu rearranjo. Situam-nos à revisão do já conhecido e, portanto, do esperado. E nessa provocação, tornam possível a revitalização das relações entre as palavras e as coisas, entre as palavras e à sua atribuição. Tornam possível a revitalização dos nomes que empregamos às coisas, às nossas ações. Tornam possível a revitalização da linguagem usada para narrarmos a nós mesmos, para dar sentido ao que somos, ao quem somos, ao que entendemos do mundo, ao que realizamos por esse entendimento.

Histórias, escrevemos com tempo, palavras e imagens. Pode parecer óbvio, especialmente dizer que as escrevemos com palavras, mas não. Na prática, pela rotinização, a vitalidade das palavras é esquecida. Esquecemo-nos da densidade semântica dos termos que denominam nossos lugares de atuação sensível e inteligível, sedimentada ao longo de alguns tempos. Nossa área de trabalho é identificada por uma diversidade de termos, dentre eles, Educação Artística, Arte-Educação, Arte/Educação ou simplesmente ensino da arte. Esses nomes, que deram e dão sentido ao que somos, ao quem somos, como professores de arte, são feitos de histórias, além de serem também responsáveis por sua feitura. Demarcam determinados tipos de práticas e concepções, assim como posicionamentos políticos sobre as relações entre arte e educação.

Sem um antes ou depois, os termos Educação Artística e Arte-Educação conviviam em textos sobre o ensino da arte que circulavam durante os anos de 1970. No entanto, ganharam conotações que os definiram polarizados. Educação Artística, por exemplo, é referente a alguns números determinantes para nossa história: 5692/71 é o numero da LDB que determina como obrigação a inserção da Educação Artística na educação formal, embora sem a especificar se como área de conhecimento, atividade ou disciplina. Essa inclusão foi derivação de uma política educacional gerada pela governança de uma ditadura militar, aliada à política norte-americana de "desenvolvimento internacional". A obrigatoriedade do ensino da arte na educação formal brasileira, um motivo de "justa euforia" (BARBOSA, 1975) foi fruto dos "contratos de cooperação" entre Ministério da Educação, MEC, e o USAID, *United States Agency for International Development* (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), os chamados "acordos" MEC-USAID (SAVIANI, 2008). Como parte dessa política educacional a Educação Artística, assume um caráter tecnicista concernente a esse projeto, fundamentado pela "teoria do capital humano", fundamento ideológico, que reivindicava a "educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista", delimitando sua função à sondagem de "aptidões" e ao incentivo à iniciação para o trabalho (SAVIANI, 2008). O nome Educação Artística vincula-se a esse contexto, sobrevivendo em nossos discursos, assim como sobrevivem "em nossas práticas políticas, em nossa violência cotidiana, em nossos traumas sociais" (TELES & SAFATLE, 2010: 9) a violência e opressão do regime político sob o qual foi engendrado.

O termo Arte-Educação, coetâneo da expressão oficial Educação Artística, se afirma como reação a essa conjuntura histórica, epistêmica e metodológica, sendo assumido como nome do Movimento Arte-Educação, organizado e ativo durante os anos de 1980. Organização criada por uma "necessidade de discussão concei-

tual e de estruturação de forças, em um momento em que a educação nacional passava por uma grande crise, motivada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71" (RICHTER In BARBOSA, 2008: 323). O Movimento Arte-Educação foi responsável pela articulação política dos profissionais envolvidos com o ensino da arte, impulsionando a criação de órgãos representativos dessa categoria, como, por exemplo, a AESP em 1982, a ANARTE em 1983, a AGA em 1984 e a FAEB, em 1987[2]. A expressão Arte-Educação seria a referência de uma postura política, conceitual e epistêmica, reativa àquelas pertinentes ao ensino da arte vigente no currículo escolar desde 1971 (BARBOSA; SALES, 1990: 7).

O termo Arte-Educação, passou a conotar um movimento político de reação, tanto às condições históricas do contexto de inserção da Educação Artística, quanto às fragilidades epistemo-metodológicas evocadas por essa nomenclatura, como por exemplo, o tecnicismo e a polivalência. A própria articulação das palavras para a composição desses nomes denota o estabelecimento dessas diferenças. A arte é transformada em adjetivação da educação, no caso da Educação Artística. Ela ocupa o lugar da qualificação desse substantivo, no entanto, mantida em conexão, submissão, em um lugar secundário. Na construção Arte-Educação, dois substantivos femininos são ligados por um hífen, sinal gráfico utilizado para demarcar a união dessas palavras, criando uma unidade semântica.

Além de uma necessidade gramatical da língua portuguesa, a inserção do hífen entre as palavras Arte e Educação, segundo Lucimar Belo Frange, expressa o intuito de "conectar Arte e Educação", de "resgatar as relações significativas entre a Arte e a Educação" (FRANGE In BARBOSA, 2002: 45).

A revisão sobre esse termo, portanto, sobre as relações entre arte e educação, gerou um outro nome, definido pela substituição do sinal gráfico, índice de ligação entre arte e educação. O hífen entre os substantivos Arte e Educação foi trocado pela barra oblíqua. Troca justificada pela conotação de "imbricamento" e "contiguidade", pela expressão de um "terceiro espaço", tal como definido por Hommi Bhaba (FRANGE In BARBOSA, 2002, p. 45). A barra oblíqua, no entanto, guarda o duplo sentido de inclusão e exclusão, tornando o lugar de sua atuação, no caso o lugar denominado arte educação, um espaço tensionado, algo profícuo a mudanças, arranjos e rearranjos de pensamentos e práticas, necessários ao conhecimento.

No livro "Arte/educação Contemporânea: consonâncias internacionais", publicado em 2005, Ana Mae Barbosa, esclarece sua opção pelo termo Arte/Educação, pela conotação de "pertencimento", ao se remeter ao significado da barra oblíqua para a "linguagem do computador". Mas apesar dessa ressalva, expõe como equivalentes os termos Arte/Educação e ensino da arte (BARBOSA, 2005: 21).

Ensino da arte, área de arte, ou simplesmente arte, formam a nomenclatura utilizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Mesmo prestando-se à função de um currículo nacional, o texto dos PCNs (1997), pela escolha de seus conteúdos, conserva certa abertura, assumindo mais a condição de fundamento do que de uma prescrição metodológica. Dessa forma, acaba por preservar e abrir espaço ao "possível", necessário ao ensino e aprendizagem da arte (TORREGROSA, 2012: 33-39).

Algo que pode ser tomado como indicação desse cuidado, ao menos nos levou a essas inferências, entre outros indícios, é a dedicação de um espaço, nesse texto, para a importância da imaginação para os processos cognitivos. Na página 41, por exemplo, lemos a seguinte afirmação: "A imaginação criadora transforma a existência humana através da pergunta que dá sentido à aventura do conhecer: 'Já pensou se fosse possível?'" (PCN, 1997: 41). Segue-se a essa frase, uma pequena narrativa sobre o mestre Nasrudin, que foi visto pelo prefeito da cidade, a jogar iogurte em um lago. Em seguida a essa ação, com uma vareta, ele mexia nas águas. Quando interpelado sobre esse procedimento, ele respondeu: "Estou fazendo iogurte". O prefeito, inconformado com tal despropósito, reagiu: "Mas isto é um absurdo", é "impossível fazer iogurte dessa maneira, água não vira iogurte". Mestre Nasrudin, respondeu: "Já pensou se fosse possível?". O "possível", como disse Apolline Torregrosa é uma reabertura ao incógnito, o lugar de reunião da razão e do sensível, pelas experiências, pelas reminiscências (TORREGROSA, 2012: 33-39), e diríamos pelo exercício da imaginação. Baudelaire dizia que a imaginação "é a rainha do verdadeiro, e o possível é uma das províncias do verdadeiro". Nesse sentido, ela seria "aparentada com o infinito" (BAUDELAIRE In LOURENÇO, 2006: 158-159).

2. Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo (AESP), Associação Nordestina de Arte/Educadores (ANARTE), Associação Gaúcha de Arte-Educação (AGA), Federação dos Arte/Educadores do Brasil (FAEB).

Nesse texto as muitas digressões foram permitidas. Mantivemos os muitos desvios, pela intenção de preservar os "rastros nacarados"[3] de analogias, descrevendo uma história que tivesse a forma dos desenhos criados pela memória, pela imaginação, pelas constelações. Mas tentamos ao longo desse empenho seguir o "conselho de sempre dobrar à esquerda", para não perder o pátio central desses labirintos (BORGES, 1999: 527).

Na mesma noite que li (a história minha) um email com a solicitação de atribuir um título a essa minha comunicação, soube da morte de um professor historiador a quem muito admirava. O título desse texto, assim como seu desenho, é uma homenagem a ele.

O professor Nicolau Sevcenko era historiador, mas escrevia história como quem estivesse fazendo literatura. O professor Sevcenko amava literatura, poesia e arte e ensinava história, e também a escrevia, na intersecção entre esses mundos, o da história, o da literatura, o da poesia e o da arte. Assim ele era, visualmente, inclusive. A própria maneira de estar no mundo e de falar o mundo revelava essa forma de agir a história.

Com ele aprendi a existência de uma palavra: extático, sim, extático com "x". Até então estático, para mim, sempre foi a palavra com "s" que definia o sentido de algo ou alguém paralisado. Extático também se refere a uma paralisação, mas a uma paralisação gerada por um frenesi. Assim conheci a história da cidade de São Paulo no início do século XX. São Paulo era a metrópole que deixava Orfeu extático. Conheci a história do nascimento de uma metrópole por um título "Orfeu Extático na Metrópole". Aparentemente sem sentido, porque poético, porque potente de múltiplos sentidos; porque um título que não se esgotava na literalidade ou explicação. Essa metrópole havia deixado Orfeu extático, com "x", não com "s". E então para nos aproximarmos (a história nossa) dos sentidos criados pela escolha dessas palavras e das imagens que sua articulação havia criado, podemos por começar a nos perguntar, embora não necessariamente nessa ordem: Quem é Orfeu? O que fazia esse Orfeu? O que o deixou extático? Porque teria ele se tornado extático? E assim vamos nos aproximando do entendimento das transformações culturais, das transformações sensíveis e sensoriais provocadas pelas transformações de uma cidade se tornando metrópole; de seus processos de urbanização, de modernização; das transformações de sua paisagem sonora, visual, olfativa. As transformações da sensação de tempo, do ritmo do tempo, dos corpos, dos comportamentos. O título "Orfeu Extático na Metrópole" é uma chave inteligível, mas também sensível, para nos encontrarmos com a história de uma cidade que se tornava metrópole e das alterações que essa transformação provocada naqueles que constituíam sua população.

Nicolau Sevcenko também contribuiu para a realização do filme "Nós que aqui estamos por vós esperamos", que narra a história do "breve século XX" por uma montagem de imagens. Um dos últimos trabalhos de que tive notícia do professor Sevcenko, foi a tradução do livro "Alice no país das Maravilhas", editado pela editora Cosac Naif com ilustrações de Luis Zerbini. Um trabalho muito apropriado, pois tenho comigo uma desconfiança que Sevcenko era o chapeleiro maluco, ao menos eu me sentia um tanto Alice em suas aulas, heterotopias consteladas de tempos, palavras e imagens, plenas de maravilhas.

Soube da morte do professor Sevcenko nessa noite (volto à história minha, nossa), pelo encontro com um texto no *facebook*. Um lindo texto escrito por Juliana Serzedello Crespim Lopes e intitulado "Nicolau Sevcenko e a bolinha de sabão". Lindo, porque Juliana S. C. Lopes, ao escrever sua história, trouxe uma memória que, imagino, deva ser, se não a de todos, a de muitos dos ex-alunos do professor Sevcenko. E digo isso, não somente pela identificação que senti ao ler o texto, mas também pelos muitos comentários e compartilhamentos gerados por essa delicada e divertida narrativa escrita por Juliana S. C. Lopes. História dela, mas que encontra com a nossa. Quando pedi sua permissão para citar seu texto, obtive como resposta outra delicadeza: "Estou, até agora, muito surpresa que esse pequeno memorial tenha tocado a tantas pessoas. Talvez seja, ainda, uma última lição do Nicolau, colocando todos nós para fazermos mais um trabalho em grupo". Reproduzo aqui o texto de Juliana S. C. Lopes, sem nenhuma edição, porque assim espero preservar a memória de um borbotar de imagens e afetos, indescritivelmente, delicados e potentes, provocados pelas palavras de Juliana, a quem deixo um profundo agradecimento, respeito e admiração pela forma como revitalizou, pela justa homenagem a um grande mestre, a fundamental importância de um ofício, nosso. Saravá Juliana, muito obrigada!

> Eu queria poder ser ainda a graduanda maluquete que fui na virada do século. Não posso mais. Amanhã é dia útil e tenho que simplesmente ir dormir como se tudo estivesse normal. Não está. Entre tantas

3. De um lindo texto de Ítalo Calvino sobre a "Leveza", parte de *Seis propostas para um novo milênio*. 3ª.ed.1ª.reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

bizarrices, como a queda brusca da temperatura e do avião com um candidato a presidente dentro, tivemos no final da noite a notícia da morte de Nicolau Sevcenko. Se eu ainda pudesse ser quem já fui, passaria essa noite bebendo à memória dele, talvez tocando meu tambor até o dia raiar. Não me parece justo ir simplesmente dormir. Memórias bagunçam minha mente e vou tentar reuni-las aqui para tentar dizer o quanto Nicolau foi importante para mim.

Em 1997 eu era uma vestibulanda como todos os outros: cheia de dúvidas. Meus professores da escola sugeriram que eu prestasse história, mas eu nem imaginava que história era profissão. Um dia uma professora de redação, generosíssima, me levou até o departamento de história da USP para assistir uma aula. Ela sabia muito bem o que estava fazendo: era uma aula do Nicolau Sevcenko.

Foi a minha primeira experiência com o transe coletivo que eram as aulas dele. Eu tinha 17 anos e parecia ter entrado em um universo paralelo. Era uma aula sobre um homem que tinha vendido sua sombra. Era literatura mas era uma aula de história. Nicolau tinha um visual enigmático e um sotaque que misturava de tudo. Tudo nele era muito louco. Eu nunca tinha visto, em São Caetano, alguém daquele jeito. Quando saí daquela aula, eu finalmente sabia o que queria ser quando crescer: professora de história. Mais do que isso: eu queria ser uma professora de história que conseguisse criar dentro da sala de aula a experiência de supressão da realidade, ou de super imersão nela, que a aula do Nicolau tinha provocado em mim. Era isso. "Simples assim", como dizia o professor sempre que dizia alguma coisa incrível que nunca ninguém tinha pensado. E então eu fui parar ali. Nem sabia que existia esse negócio de pesquisa, de mestrado, de artigo, de congresso. Eu queria dar aula. Eu queria a chave daquele mistério. Eu queria viver experiências malucas na faculdade e eu podia ser aluna de Nicolau Sevcenko.

Um dia eu estava hipongando pelo departamento com a minha saia indiana fazendo bolinha de sabão com um galho de mamona que peguei no mato. A aula do Nicolau ia começar e eu me lembrei que era dia dos professores. Subi pra sala e ele já estava se preparando para falar. Cheguei no tablado e disse: hoje é dia dos professores, posso te dar um presente? Ele levantou: oba! Adoro presente! E então eu soprei uma bolinha de sabão em cima dele.

Ele brincou com a bolinha durante os segundos que ela existiu, sorrindo. Quando ela acabou, ele estava com os olhos cheios de lágrimas. Me abracou e disse: esse foi o presente mais lindo que eu já ganhei. Não sei se foi mesmo, mas a emoção dele era sincera.

A aula começou. São muitas as lembranças. Nicolau fazendo Pic com Nic para conhecer melhor os alunos. Seminário do Nicolau sobre raves com DJ e gelo seco. Nicolau sentando por engano na xícara de chá. Nicolau rebolando imitando Elvis Presley. As camisas floridas e o sapato plataforma do Nicolau. O ninho de mafagafo no cabelo do Nicolau. Claro que tem os textos, mas poxa, é em sala de aula que a genialidade do cara se apresentava.

Os anos se passaram e eu nunca mais o vi, até que hoje surge a notícia de sua morte. Eu sou professora de história há 11 anos e até hoje estou procurando a chave do transe coletivo que pude experimentar ali. Espero apenas que Nicolau tenha ido para um lugar muito louco, cheio de bolinhas de sabão pra ele brincar, e que nós, alunos dele que nos tornamos professores, possamos chegar perto do trabalho dele em nossas aulas, acendendo luzes e também fechando algumas portas do pensamento.

Saravá nosso mestre, muito obrigada!

Referências

BARBOSA, A. M. (Org.) *Arte/educação contemporânea:* Consonâncias Internacionais. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

___. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.

___. & SALES, H. M. (Orgs.). *Simpósio Internacional sobre o ensino da arte e sua História*. São Paulo: Micromega, 1990.

BEERBOHM, Max In BORGES, Jorge Luis et.al. *Antologia da Literatura Fantástica*.Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Cosac & Naif, 2013, pp. 29-57.

BENJAMIM, W. *Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. Vol.1, 2, 3. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BONDÍA, Jorge. Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In *Revista Brasileira de Educação*, nº. 19, jan/fev/mar/abr, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 28/07/2014.

BORGES, J. L. *Obras Completas de Jorge Luis Borges*. Vol.1. São Paulo: Globo, 1999.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Ante el Tiempo*: historia del arte y anacronismo de las imágenes. Trad. Antonio Oviedo. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2008 (a).

Cuando las imágenes toman posición. Trad. Inés Bértolo. Madrid: A. Machado Libros, 2008(b).

___ *O que vemos, o que nos olha*. 1ª. reimp. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2005. FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

___. De espaços outros. In REVISTA DE ESTUDOS AVANÇADOS. Trad. Ana Cristina Arantes Nasser. Vol.27, no.79. São Paulo, 2013, pp. 113-122. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142013000300008&script=sci_arttext#1a> acesso em 04/09/2014.

___. *Des espaces autres* (1967). Disponível em < http://1libertaire.free.fr/Foucault12.html> acesso em 7/09/2014.

FRANGE, L. In BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

GABNEBIN, Jeanne-Marie. *Sete Aulas sobre linguagem, memória e história*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

MENESES, Ulpiano Toledo de Bezerra. *Da Arqueologia Clássica ao Patrimônio Cultural*: os sentidos da cultura material e seus desdobramentos. Disponível em <http://comunicacao.fflch.usp.br/sites/comunicacao.fflch.usp.br/files/outorga_ulpiano.pdf> acesso em 04/09/2014.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Arte/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

RICHTER, Y. In BARBOSA, A. M. (Org.) *Ensino da Arte:* Memória e História. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2008, pp. 323-334.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime military In *Cad. CEDES,* vol.28, no.76. Campinas, sept/dez, 2008. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002> Acesso em 28/07/2014.

TELES, E. & SAFATLE, W. (coords.). *O que resta da ditadura*. São Paulo: Boitempo, 2010.

Realidade em mudança: os desafios atuais na educação artística

João Paulo Queiroz

1. Introdução

O artigo apresentado pretende propor uma mudança no plano de intervenção da arte-educação. Faz-se uma revisão que incide nas mudanças culturais e de estilos de vida que motivam um olhar mais atento para a alteração de posicionamento da formação artística e do arte-educador.

Propõe-se que há uma nova emergência na arte-educação, uma emergência surgida de modo silencioso, gerada pelos contextos do subfinanciamento e por todo um conjunto de práticas e alterações de estilo de vida. Esta mudança torna a Arte-Educação uma renovada necessidade, no contexto de alguns dos desafios mais recentes da pós-modernidade, como a globalização, o neoliberalismo, o *dumping social*, o desinvestimento no Estado Social. Faz-se notar que o lugar das artes, na formação dos jovens, é percebido como um lugar em perigo. A arte-educação está em risco de compressão, diminuição, ou mesmo de desaparecimento.

Percebe-se que a arte-educação tem hoje um contorno frágil, quando antes era percebida como uma funcionalidade robusta e com certa prioridade formativa. A solidez da geopolítica do pós-guerra, o seu otimismo no período *baby boom*, e as gerações de ativismos da época do maio de 1968 parisiense fizeram crer, a pelo menos duas gerações, que a questão da arte educação era de importância unânime.

Este conceito de arte-educação, um conceito surgido em grande parte sob a égide da ONU / UNESCO, defende-se aqui que se encontra em perigo. A arteeducação é acossada nas políticas de cortes e na ideologia da privatização da formação e do "cheque ensino." Interrogam-se neste artigo as razões, próximas e profundas, desta ameaça à arte-educação, fazendo a interligação do circuito económico e dos interesses prevalecentes. Procura-se a origem deste renovado "mal-estar," revisitando a sublimação substitutiva enunciada por Freud, e revendo as possíveis mudanças que os significantes de sublimação observaram, na oportunidade de um olhar renovado sobre um clássico, e passados estes 80 anos após a publicação do seu texto "O mal-estar na civilização" (FREUD, 2010).

Começa-se neste texto por se rever as características globais da pós-modernidade na arte-educação e refletir sobre as características do contexto vivido nas diversas dimensões sociais e culturais. Trata-se de fazer um levantamento do que se encontra em mutação e do que exige um posicionamento do artista, reposicionando-o agora como agente do despertar crítico e criativo como alternativa aos estilos de vida baseados na pré formatação e na inserção em segmentos planificados de consumo. Também os conceitos elementares são colocados em oposição e contraste, tendo em vista uma reconceptualização que permita abranger as suas retóricas contemporâneas da pós-modernidade do século XXI.

Em seguida, e ainda como sequência e metodologia deste trabalho, faz-se uma abordagem aos veículos de significação cultural e aos seus significantes mutação. Concretamente inclui-se no enquadramento teórico uma revisitação ao texto "Mal-estar na Civilização" (FREUD, 2010), procurando relembrar como os conformadores da liberdade humana são supradeterminantes, mas as suas manifestações não são supradeterminadas, dentro do princípio da arbitrariedade do signo (SAUSSURE, 1999). Mostra-se como ao princípio da realidade se contrapõe a substituição, a perfeição, o sonho, e (agora) o consumo e a virtualização. Como a nova significação da abstenção social e pessoal, o prazer nefelibata, é irresistível.

2. Desenvolvimento

Ao fazer uma revisão aos elementos fundamentais a ter em conta nesta problematização da educação na pós-modernidade é necessário colocar em contraponto os diferentes contributos e perspectivas na área, salientando aspectos como a Indústria Cultural, a mediatização, a multiplicidade, a virtualização, e a separação ou alienação. Trata-se de fundamentar a relação entre o papel da arteeducação e o contexto da realidade de consumo emergente, muito recente, realidade de substituição do indivíduo e da sua mediatização, que se foi consolidando, pouco a pouco, de modo dissimulado mas muito eficiente e pervasivo, a um nível global. É

conhecida a caracterização da pós-modernidade na educação, e também as questões associadas à pós-modernidade na educação artística, seja ela formal ou não formal. São traços salientes, neste contexto cultural e social, as mudanças observadas na conceção dos Estados e nas suas diferentes formas de organizar-se (FOUCAULT, 1987; 2014). Com efeito, desde a modernidade iluminista que os paradigmas da educação normativa vão sendo estabelecidos em benefício da uniformidade e das conceções de cidadania do novo regime, que serão em breve pontuadas pelas marcas novecentistas do utilitarismo, do positivismo, da eugenia e também do racismo, cristalizando-se estes aspectos muito em breve nos efeitos devastadores das guerras do século XX (LYOTARD, 1993; 2000; GIDDENS, 1997).

O pós-guerra e a sequente percepção do horror que a educação normativa das gerações anteriores decerto proporcionara desperta as consciências para a importância de uma educação artística não utilitária, aberta ao humanismo e à criatividade. Trata-se de educar através da arte (READ, 1943; 1948) integrando-se os mais recentes avanços da psicologia da perceção e do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2008; ARNHEIM, 2005; PIAGET, 1971), e incorporando os paradigmas críticos alternativos, como a teoria do agir comunicativo, paradigmas que revêm efetivamente a modernidade, fazendo surgir a implicação filosófica com um redobrado vigor (HABERMAS, 1986a; 1986b).

Tem-se agora a arte-educação como um componente necessário ao desenvolvimento das crianças e dos povos que pode auxiliar na formação de cidadãos mais tolerantes, criativos, cultos e amantes dos valores da paz e da democracia. É um contexto onde a arte-educação desenrolou o seu papel, tentando articular-se na escola pós-moderna, com uma atenção ao currículo orientado para o projeto, abandonando a tradução linear de conteúdos, a prescrição do modelo inocular do ensino anteriormente hegemónico, baseado na reprovação e na exclusão da diferença, no prémio ao individualismo e à delação, de certo modo coincidentes com as grandes burocracias autoritárias do século XX.

As mudanças nos paradigmas educativos colheram uma valorização e um reconhecimento internacional, mais ou menos global no seio de organizações nascidas da geopolítica do pós-guerra, como a ONU, através da UNESCO, e a respectiva Convenção de Direitos do Homem e a Convenção dos Direitos da Criança (UNITED NATIONS, 1948; 1959). Assiste-se ao nascimento de paradigmas de desenvolvimento humano e onde os direitos da criança são aceites e tendem a ser defendidos: os padrões de cidadania elevaram-se a patamares de conformidade e exigência internacionalmente reconhecidos.

Esta alteração de paradigma na educação, e na educação artística, não fora fácil, e para ela se afirmar internacionalmente digamos que o mundo pagara o seu preço: a humanidade, interdita, em sofrimento, encarou os seus mortos, sem números que os pudessem contar, e sem imaginação possível que os pudesse enunciar. Nos horrores da guerra o indizível apresentara-se sem rodeios, no palco da modernidade, da produção em massa, da eficiência, da mecanização, da tecnologia. Há mortos em massa, genocídios de grandeza inimaginável, bombardeamentos nucleares ou *non stop* a cidades normais, com critérios cegos e sem olhar a peias: descobre-se que ser moderno pode afinal querer dizer "não ser,"de todo, e para sempre.

O homem pode ser a catástrofe de si mesmo, e a dialética teleológica hegeliana do progresso é pulverizada em duas décadas. Esta viragem de paradigma, viragem progressiva, da modernidade à pós-modernidade tornou-se patente, por exemplo, a par com o abandono do "racismo científico" e dos regimes coloniais. Neste contexto observa-se um aumento da tolerância, o concomitante crescente abandono dos princípios modernistas da "exclusão," ou da arrumação dos alunos em "classes." Observa-se a preferência de práticas de inclusão, pela adoção de escalas de avaliação menos normativas, menos competitivas, com uma interiorização da diferença, e pela valorização da expressividade, da criatividade. Há investimento na diferenciação pedagógica, na disseminação, na participação, no trabalho de grupo em detrimento do individualismo, entre muitas outras alterações na forma e nas práticas pedagógicas, ainda hoje em assimilação.

Há, é certo, ainda como campo remanescente de dissensão, uma tensão latente entre as artes de habilitação técnico-profissional e as outras artes em geral, tensão que persiste nas divisões (neo) iluministas entre os saberes técnicos e os estéticos. Mas isto são já reminiscências onde a arte-educação encontrou o seu caminho e lugar, sendo preconizada desde a infância, e inserida no currículo desde a mais tenra idade.

Isto, o reconhecimento de um papel definido e desejável para as artes na educação, para a arte-educação, estabeleceu-se entre os países como um padrão de educacional integrador e sinónimo do seu bem-estar.

Os brinquedos passam a fazer parte do imaginário mais generalizado, num contexto em que o trabalho infantil é combatido, e a escolaridade obrigatória é aumentada. Viviam-se então, no pós-guerra europeu, os anos dourados das democracias ocidentais e dos respetivos sistemas de Estado Social. A saúde, o trabalho, a educação e o desenvolvimento estavam no topo da agenda dos países em recuperação e em desenvolvimento, e mesmo dos países emergentes ou não alinhados, ou alinhados por outros blocos que não os ocidentais. Verificou-se uma verdadeira revolução educativa, à escala global, sem paralelo com nenhuma outra época.

Estas prioridades políticas, esta hierarquia e ênfase na virtude da Educação, e, dentro dela, o investimento estruturante na Arte-Educação, parecia, há meros dez ou quinze anos, uma realidade definida, adquirida, sólida como uma instituição, como um *standard* civilizacional.

Hoje, em 2014, a soma acumulada de pequenos eventos, que se têm sucedido a nível global, vieram consolidar uma alteração de fundo que veio a afetar os objetivos estruturais da educação artística. São eventos visíveis aos olhos de todos, mas que têm a particularidade de parecerem necessários, inevitáveis,naturais, sobretudo segundo a vaga populista e envelhecida que atravessa o mundo.

A democracia em directo através das redes internet coloca amplificações e distorções inesperadas neste contexto novo. Aliás, como conciliar a democracia com o directo, sem se ser populista na ação política?

Ao mesmo tempo, e em paralelo neste contexto de pós modernidade, a massificação do desenvolvimento industrial tem colocado pressões imensas sobre o clima e sobre os ecossistemas, tornando a sustentabilidade e a respetiva implicação pessoal um desafio que passa a poder incluir-se, e com alargado e humanista da educação artística: a nova cidadania exige um pensamento crítico e alternativo, onde a o respeito e afirmação pela diferença se joga na tensão "Local/Global."

Em adição ao contexto de crise descrita na época pós queda do muro, e na vertente sociopolítica, observaram-se os efeitos de um mundo unipolar. Os sucessivos acordos globais de comércio como o Uruguay Round, com o General Agreement on Tariffs and Trade, ou GATT, onde tarifas sobre têxteis e muitos outros produtos tendem a ser muito reduzidas ou a desaparecer (acordo esboçado em 1948 e revolucionado pelo novo texto, em 1994, assinado por 123 economias).

Sucederam-lhe as práticas imediatas de *dumping* social, com a respetiva deslocalização da produção e a baixa dos preços dos produtos de consumo, a que se sucedeu o aumento do rendimento do capital especulativo em detrimento do capital produtivo. A crise financeira de 2008, e que ainda continua a lavrar em 2014, implica a respetiva degradação dos financiamentos estatais para a educação e para o estado social.

A aragem fria deste neoliberalismo, a valorização global do capital especulativo perdido nas hecatombes de *hedge funds* hiperestruturados, a complexidade das práticas bancárias apoiadas na livre circulação de capitais, a que se adicionou a reconhecida e recente ascensão dos populismos na europa, tudo isto fez com que se modificassem de modo sistemático os pressupostos das obrigações do estado relativamente às suas funções sociais, como é o caso da educação (HABERMAS, 1985).

De igual modo, depois do 11 de setembro de 2001, a nova globalização do terrorismo coincide com uma generalização de conflitos à escala de guerras civis, desorganização de grandes países no Magreb, no Médio Oriente, e no SudoesteAsiático, a que se adiciona o acesso universal ao novo jornalismo *free lance*, *on line.* Observa-se o desenvolvimento das franjas intolerantes extremistas em diversos países desenvolvidos, com o acesso de grupos radicais a parlamentos tão notórios como o parlamento europeu.

A tudo isto, que já não é pouca coisa, juntaram-se actos macabros mediatizados, apresentados em lógica *youtube*, como são as decapitações em *streaming,* que acompanha o alistamento de mais de 2.000 jovens europeus como combatentes no ISIS do Iraque: o terrorismo do século XXI tornou-se uma espécie de *franchising lowcost*.

Estas são apenas algumas das características perturbantes que nos rodeiam, a que poderíamos adicionar a alteração de estilos de vida, com o uso dos média pelos jovens, a dependência dos avatares e dos relacionamentos virtuais, as infâncias e adolescências vividas longe do ar livre, frente ao monitor, teclando o *smartphone*, o desaparecimento progressivo do livro e da imprensa de referência.

Convivemos no quotidiano, com grande promiscuidade, com a terceira vaga (TOFFLER, 1999) da evolução tecnológica, que veio integrar o estilo de vida de todos e a convivência interpessoal passa, sem licença, a ser mediatizada por ecrãs e redes sociais: a *internet*, os telemóveis, os *tablets*, os *smartphones*, o *wi-fi*. Os conteúdos virtualizaram-se totalmente, já ninguém acumula cassetes, CDs, as fotos vão para a "nuvem."

Os jovens de 2014 preferem pacotes de consumo *fast fashion*, *fast food*, e outros modos de relacionamento *fast* através dos seus avatares, ao mesmo tempo que também consomem muitas horas em jogos de consola, uma nova espécie de rede social. Entre os amigos virtuais, há armas virtuais. Mas o quotidiano, passivo e sedentário, obeso e rodeado de *snacks*, é passado muito solitariamente, e dentro de casa, e em massa.

Consome-se novos meios de comunicação de massa em multimédia, consome-se estilo de vida, assumem-se identidades copiadas caprichosamente: ninguém sabe o que é, todos querem ser como os outros.

Tudo isto pode fazer com que consideremos os contextos contemporâneos especialmente interpeladores. Qual o papel da educação? Qual a nossa intervenção? É exequível algum tipo de posicionamento das artes em geral, e em especial da arte-educação?

E ao mesmo tempo em que nos detemos por instantes e assim nos questionamos sobre a pertinência e qualidade do papel do arte-educador, hoje, os Estados apertados por dificuldades na gestão de juros de dívida, correm a estancar despesas. A ausência de produção e a saturação do consumo e da especulação vão justificar cortes em sectores tão fundamentais como os do estado social e, muito notoriamente, o sector da educação.

Dentro da educação, a educação artística surge na primeira linha das supressões possíveis, à frente no abate, é a primeira na linha de fogo. Em benefício de algumas poupanças no imediato, os horários reduzem-se num ápice, turmas desaparecem, disciplinas diferentes fundem-se, e preparam-se supressões totais em muitos países europeus.

Há que não fazer erros de julgamento: a realidade contemporânea, o estilo de vida, é muito atraente, colorido, vivido em *full hd*, e contudo invisivelmente aborrecido. É que tudo é acessível de modo virtual, objetos, imagens, identidades,ideias, grupos, pertenças. Nada está ausente, não há drama, não há morte, não há dificuldade. Tudo está do outro lado do vidro, e nada faz falta.

O ambiente adolescente é de consumo generalizado: os jovens exibem as suas preferências por marcas, são "amigos" delas, "seguem-nas" e constroem códigos de geração baseados em adereços e objetos tecnológicos. O seu quotidiano é muito mais divertido, pois é divertido "de morrer" "muitas vezes" nos jogos hiperrealistas. As suas próprias imagens são compostas em cuidadosas fotos para o "mural," cria-se a tendência *selfie*, a que se adicionam as *swag poses*, e as juvenis e assustadoras *duck faces*. Exibem-se "gostos" e "amigos" que podem chegar a ser vários milhares. Regra escondida: nunca ninguém se parece com a sua foto, a imagem avatar é mais perfeita que "eu."

Este poder é imenso, por ser hegemónico: um jovem existe através da rede social, relaciona-se através da rede, e obtém gratificação por ela. Quer-se ser aquele outro, em vez daquele que se é. E acha-se que se é realmente o outro, o que não existe, a imitação.

3. Vida fácil, vida árdua

Há hoje uma nova realidade, que embora pareça permitir maior liberdade de escolha, com mais informação, mais democratização, mais acesso à cultura e maior bem-estar para mais pessoas, na verdade esconde na sua aparência alguns dos sintomas do cada vez mais presentes do "mal-estar na civilização" (FREUD, 2010), agora mais alargado nas suas manifestações do que era porventura no tempo das reflexões de Freud.

Hoje interage-se com a tecnologia e com o capitalismo avançado dentro de um ciclo de repetição de adiamento da satisfação tão fugaz quanto o ritmo do comércio e das comunicações por banda larga. É como se se estivesse numa passadeira rolante: a paisagem não muda, não se sai do mesmo local, embora se empenhe um enorme esforço de codificação e desespero por algo que não se alcança. Aquilo que nos faz correr poderá bem ser o "impulso oceânico" (FREUD, 2010) um esforço pelo regresso à ausência de separação, ao *pré ego*, um *ego* que ficou resolvido assim como um remedeio, através da linguagem que nos separou do mundo. Somos, desde muito cedo, obrigados a suportar a vida, recorrendo a mecanismos de substituição:

> *A vida, tal como a encontramos, é árdua demais para nós; proporciona-nos muitos sofrimentos, decepções e tarefas paliativas. 'Não podemos passar sem construções auxiliares', diz-nos Theodor Fontane. Existem talvez três medidas desse tipo: derivativos poderosos, que nos fazem extrair luz de nossa desgraça; satisfações substitutivas, que a diminuem; e substâncias tóxicas, que nos tornam insensíveis a ela. Algo desse tipo é indispensável.* (FREUD, 2010, Cap. 2). *impossíveis. A fim de suportá-la, não podemos dispensar as medidas*

Estas são as três alternativas paliativas avançadas por Freud, que são ora os "derivados poderosos," ora as "satisfações" de substituição, ora as "substâncias tóxicas." Esclareçamos, porém, que elas, enquanto entidades sígnicas arbitrárias, têm vindo a assumir diferentes formas, diferentes significantes, desde que o autor escreveu e publicou estas linhas nos anos 30 do século XX. As três dimensões paliativas apontadas por Freud mantêm o seu vigor cultural fundador, antropológico. Para nós, e no interesse deste texto, trata-se, não agora de procurar as mesmas manifestações, mas de renovar a procura das suas ocorrências, das suas manifestações através de novos significantes.

No século XXI há muito drama perdido: os significantes de substituição são mais alcançáveis, mais depressa, mais cedo, e de modo até mais realista. Tudo tem um equivalente nas cotações do desejo, tudo tem um valor de troca.

Na euforia da felicidade (MARCUSE, 1966), entre publicidade, propaganda, e preços, cada vez ignoramos mais o melancólico conselho de "cultivar do nosso jardim," como recomendava Voltaire na última linha de *Cândido ou o optimismo* (VOLTAIRE, 2012).

O jardim de hoje é mais complexo e artificial. Tem, além de todo um ecossistema de plantas virtuais, a 64 bits, de todas as cores, com os respectivos habitantes e inúmeros animais: o jardim apresenta um número ilimitado de identidades, de seres substituídos ilimitados, e exibe-se num qualquer ecrã de jogo virtual.

O espectáculo antes descrito por Debord também é este jardim, um jardim de possibilidades interativas que só podem ser infinitas, um jardim reificado: é o dinheiro coagulado (DEBORD, 1997), onde os caminhos sempre se bifurcam no hipertexto da alta velocidade de processamento interconectado (BORGES, 2013).

Este jardim virtual é a sobrevivência do paraíso adâmico: melhor, é a sua alternativa. É um gigantesco *avatar* onde se pode agir com mais satisfação que no mundo real: um jardim sem dor, sem necessidade, *in absentia*, um jardim que substitui o princípio da realidade com o mesmo desembaraço e ilusão com que uma moeda substituíra qualquer mercadoria.

O jardim que descrevo não se limita aos ambientes virtuais, às plataformas MMORPG (*Massively Multiplayer Online Role-Playing Game):* estende-se para além disso pelos corredores imensos, bem reais, de tantos centros comerciais globalizados sempre iguais em todo o mundo, e sempre atraentes e climatizados. O paraíso reencontrado que aponto estende-se também a outros aspectos do estilo de vida, como aos novos hábitos alimentares, onde a comida processada é a que melhor responde à falta de tempo e, claro, é muitas vezes a menos adequada. Os novos paradigmas alimentares introduziram problemas de reificação reais, onde sobressai a obesidade infantil, o colesterol na infância, a diabetes. Mudaram os significantes na negociação dos significantes, onde a tabela de preços dos "derivativos poderosos" e das "satisfações substitutivas" é ditada pelo negócio do princípio do prazer / princípio da realidade: *Enquanto esse procedimento já mostra claramente uma intenção de nos tornar independentes do mundo externo pela busca da satisfação em processos psíquicos internos, o procedimento seguinte apresenta esses aspectos de modo ainda mais intenso. Nele, a distensão do vínculo com a realidade vai mais longe; a satisfação é obtida através de ilusões, reconhecidas como tais, sem que se verifique permissão para que a discrepância entre elas e a realidade interfira na sua fruição. A região onde essas ilusões se originam é a vida da imaginação; na época em que o desenvolvimento do senso de realidade se efetuou, essa região foi expressamente isentada das exigências do teste de realidade e posta de lado a fim de realizar desejos difíceis de serem levados a termo.* (FREUD, 2010: Cap. 2)

As ilusões possibilitam a satisfação do princípio do prazer, motor dos comportamentos. A vida da imaginação é isenta de exigências. O circuito económico parece ter tomado ocupado este castelo, a fortaleza desta muralha da imaginação: tem-se a indústria cultural (ADORNO & HORKHEIMER, 1985), um conjunto interminável de conteúdos mediatizados, uma realidade publicitária que se alimenta da própria imaginação numa profunda relação autofágica.

A imaginação vampirizada foi servida em banquete, os comensais alimentam-se dos seus próprios sonhos, como se do seu próprio sangue se tratasse. O banquete é global, chega a todos através de redes ardilosas, cada vez mais *wireless*, cada vez mais banda larga. É a concretização de um processo enérgico e completo:

> *Um outro processo opera de modo mais energético e completo. Considera a realidade como a única inimiga e a fonte de todo sofrimento, com a qual é impossível viver, de maneira que, se quisermos ser de algum modo felizes, temos de romper todas as relações com ela* (FREUD, 2010: Cap. 2)

A saída, a negociação possível é pois de alienação, considerando que as três fontes do sofrimento, do desprazer, são inultrapassáveis: […] *as três fontes de que nosso sofrimento provém: o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade.* (FREUD, 2010: Cap. 2)

As duas primeiras fontes de sofrimento (o poder da Natureza e a fragilidade do corpo) é certo que sejam inultrapassáveis. A natureza determina-nos, o nosso corpo limita-nos e articula-nos, obriga-nos à linearidade e à condição: *Nunca dominaremos completamente a natureza, e o nosso organismo corporal, ele mesmo parte dessa natureza,permanecerá sempre como uma estrutura passageira, com limitada capacidade de adaptação e realização. Essereconhecimento não possui um efeito paralisador. Pelocontrário, aponta a direção para a nossa atividade. Se não podemos afastar todo sofrimento, podemos afastar um poucodele e mitigar outro tanto: anos nos convenceu disso.*(FREUD, 2010: Cap. 2)

As reações perante a plasticidade do sofrimento com origem na sociedade têm tanto de social como decerto de arbitrário: aqui um cientista, além um eremita,mais a seguir um brioso trabalhador. Até um artista se inscreve nesta sublimação do sofrimento. A fonte do sofrimento não é entendível: como é que o homem faz sofrer o homem? Parece ser contrário à ordem natural, e só explicável nos inúmeros mitos antropológicos do paraíso perdido. *Quanto à terceira fonte, a fonte social de sofrimento, nossa atitude é diferente. Não a admitimos de modo algum; não podemos perceber por que os regulamentos estabelecidos por nós mesmos não representam, ao contrário, proteção e benefício para cada um de nós. Contudo, quando consideramos o quanto fomos malsucedidos exatamente nesse campo de prevenção do sofrimento, surge em nós a suspeita de que também aqui é possível jazer, por trás desse fato, uma parcela de natureza inconquistável – dessa vez, uma parcela de nossa própria constituição psíquica.* (FREUD, 2010: Cap. 2)

Afinal a fonte do sofrimento social é, em última análise, psíquica, e portanto natural:

> *Quando começamos a considerar essa possibilidade, deparamo-nos com um argumento tão espantoso, que temos de nos demorar nele. Esse argumento sustenta que o que chamamos de nossa civilização é em grande parte responsável por nossa desgraça e que seríamos muito mais felizes se a abandonássemos e retornássemos às condições primitivas.* (FREUD, 2010: Cap. 2)

A imaginação, a euforia da felicidade (MARCUSE, 1966) é paga, como no pacto de Fausto (GOETHE, 1960): como no poema, Fausto deverá servir no inferno (e ser levado do mundo dos vivos) apenas quando Mefistófeles lhe criar uma felicidade tão plena que faça com que Fausto deseje que essa sensação dure para sempre. O divertimento é obrigatório:

FAUSTO:
E eu que te hei-de pagar?
MEFISTÓFELES:
Depois veremos;
não é coisa de pressa.

Esta nova anomia (DURKHEIM, 2007) é sofisticada, porque se baseia nos códigos, nos pensamentos do capitalismo avançado. O dinheiro pensa. O seu pensamento é a sua reificação, virtualização, o seu "espetáculo" (DEBORD, 1997) matéria negra onde se projetam novas imagens, desejos, ora em personalidades virtuais, ora em pessoas reais que se metamorfoseiam em seres vagamente parecidos com heróis.

Nos videojogos no médio-oriente, os vivos, adolescentes europeus, emigram e ambicionam ocupar substitutos virtuais no seu próprio terreno, terreno que é afinal orientalista (SAID, 1997): há deslocamento, há um deserto, há túnicas, há facas, há escravos e há prisioneiros. Os ocidentais brincam com avatares. E aí as mortes dos videojogos se tornam reais e transmitidas pela net: uma decapitação estetizada, com uma estrutura de jogo em arcada: passou-se hoje a outro nível de dificuldade.

4. Conclusão

O desafio de todo estes elementos de contexto enunciados nos parágrafos anteriores não pode passar despercebido, e é matéria a tomar pelos educadores. Os professores de arte estão na primeira linha da cidadania, do respeito pela diferença, da inclusão, da criação de sentido, da geração e discussão de ideias. Há que procurar o que não está à vista, e que é o mais importante: o humano.

O *road map for arts education*, da UNESCO, previa três dimensões para a arte-educação:

Dimensions of Arts Education Arts Education is structured through three complementary pedagogical streams:

- *Study of artistic works.*
- *Direct contact with artistic works (such as concerts, exhibitions, books, and films).*
- *Engaging in arts practices.*(UNESCO, 2006)

A realidade tão complexa é exigente e exige dos arte-educadores uma inclusão clara da cidadania dentro do âmbito da arte-educação. Talvez estas dimensões sejam já uma perspetiva minimalista da arte-educação, que deveremos discutir, atualizar, equacionar o aprofundamento em torno da cidadania, do comprometimento, da ação comunicativa. A arte educação trabalha definitivamente e **sensivelmente com a identidade, que aqui se discute e se apresenta no olho da** crise pós-estrutural.

Exigem-se novas propostas para a educação artística, porque as presentes ameaçam não funcionar, ou já não chegam. A tarefa é árdua e retira-nos da nossa zona de conforto.

O educador não pode ser apenas o facilitador de trabalhos artísticos e de manualidades, mais ou menos embrulhadas em metodologias de projecto ou itinerâncias aos circuitos legitimadores do capital simbólico (BOURDIEU, 1989) e das principais atrações do tipo museu *landmark* (SCHUBERT, 2009).

Exige-se uma mudança generalizada da educação artística, mudança atenta aos meios de comunicação, aos novos média, aos seus conteúdos, e com um sentido muito pragmático: é preciso educar para a cidadania, o que quer dizer:

- Implicar (-se)
- Integrar (-se)
- Criticar (-se)
- Criar (-se)
- Conhecer (-se)
- Identificar (-se)
- Modificar (-se)
- Interrogar (-se)
- Desinquietar (-se)

Para isto é necessária uma "educação para os média" (e para o consumo) dentro das disciplinas artísticas. É necessária uma aproximação exigente aos discursos artísticos contemporâneos, retendo os mais criativos e críticos. É necessária a colaboração destes artistas em articulação com os educadores. É necessário que o resultado da aula de artes possa ser transformado em ações e intervenções, muito para além do "trabalho" da aula. É necessário um novo pensamento artístico, onde a arte incorpora a responsabilidade social do seu próprio futuro, através dos seus agentes privilegiados, os seus educadores. É necessário que os professores atualizem a sua formação, que conheçam as críticas e as durezas dos novos média, as suas virtudes e as suas torpezas.

Apresentou-se aqui uma breve pontuação de uma paisagem em mudança e que nos deve também mudar: tudo está diferente à nossa volta. A realidade migrou para o código, e levou com ela reféns: quase toda a humanidade. Os mais jovens primeiro, pois que o que não existe é sempre mais atraente aos seus olhos. É que a realidade contemporânea é tão convincente quanto mais virtual e falsa for. A substituição do "Eu" por um avatar é atraente: finalmente "a minha vida vai ser interessante." E o consumo, seja de objetos, seja de ações, seja de estilos e atitudes, torna-me mais intenso e emocionante, mais perto dos amigos.

A isto as artes, e a educação artística, têm uma resposta eficaz a dar, mas não é uma resposta fácil: é uma resposta de implicação, identidade, intervenção, interpelação, desassossego. Estamos já longe das manualidades, e teremos que nos implicar pessoalmente para agir na comunidade, agir no que nos respeita, que é sempre o caminho das artes, e a quem não pode faltar humanidade. O caminho é longo, diversificado, desafiante: trata-se de levar a capacidade crítica ao interior de cada um, trazer-lhe valor, conduzi-lo ao centro da aula, trata-se ajudar a melhorar o mundo. Este é o sítio natural da educação artística no século XXI.

Referências

ARNHEIM, Rudolf (2005) ***Arte & Percepção Visual**: Uma Psicologia da Visão* **Criadora**. São Paulo : Pioneira Thomson Learning. ISBN 85-221-0148-5 1.

ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max (1985) ***A Dialética do Esclarecimento***. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

BOURDIEU, Pierre (1989) ***O poder simbólico***. Lisboa: Difel, 1989.

BORGES, Jorge Luís (2014) "O jardim dos caminhos que se bifurcam" In ***Ficções***. Lisboa: Quetzal.

DEBORD, Guy (1997). ***A sociedade do espetáculo***. Rio de Janeiro: Contraponto.

DURKHEIM, Émile (2007). ***As regras do método sociológico***. São Paulo : Martins Fontes.

FOUCAULT, Michel (1987) ***Vigiar e punir: nascimento da prisão***. Petrópolis, Vozes.

FOUCAULT, Michel (2014) ***As Palavras e as Coisas***. Lisboa: Edições 70. ISBN 9789724418100

FREUD, Sigmund (2010) ***O mal-estar na civilização, Novas conferências introdutórias e outros textos*** *(1930-1936)*. Companhia das Letras. ISBN 9788535917437.

GIDDENS, Anthony (1997) ***Modernidade e Identidade Pessoal***. Oeiras: Celta.

GOETHE, Johann Wolfgang von. (1960) ***Fausto***. Trad.: António Feliciano de Castilho. São Paulo: W. M. Jackson.

HABERMAS, Jurgen (1986a), ***The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society***, vol. 1, Cambridge, Polity Press.

HABERMAS, Jurgen (1986b), ***The Theory of Communicative Action: The Critique of Functionalist Reason***, vol. 2, Cambridge, Polity Press.

HABERMAS, Jurgen (1985), "A Nova Opacidade: A Crise do Estado-Providência e o Esgotamento das Energias Utópicas", ***Revista Comunicação e Linguagens***, Dezembro, Porto, Edições Afrontamento.

LYOTARD, Jean François (1993) ***O pós-moderno explicado às crianças: correspondência*** *1982-1985*. Lisboa: Dom Quixote.

LYOTARD, Jean François (1997) ***O inumano: considerações sobre o tempo***. Lisboa:Editorial Estampa, 1997.

LYOTARD, Jean François (2000) ***A condição pós-moderna***. Rio de Janeiro: José Olympio.

MARCUSE, Ernst (1966) ***A Ideologia da Sociedade Industrial: o Homem Unidimensional.*** Rio de Janeiro: Zahar.

PIAGET, Jean (1971) ***A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação.*** Rio de Janeiro: Zahar.

READ, Herbert (1943). ***Education through Art.*** London: Faber.

READ, Herbert (1948). ***Culture and education in a world order***. New York, Museum of Modern Art.

SAUSSURE, Ferdinand (1999) Curso de Linguística Geral. Lisboa: Dom Quixote.

SAID, Edward (1977). ***Orientalism***. London: Penguin.

SCHUBERT, Karsten (2009) ***The Curator's Egg The Evolution of the Museum Concept from the French Revolution to the Present Day***. London: Ridinghouse. ISBN: 978 1 90546420 3.

TOFFLER, Alvin (1999) ***A Terceira Vaga***. Lisboa: Livros do Brasil. ISBN: 9789723809916;

UNITED NATIONS (1959) ***Declaration of The Rights of the Child: Adopted by UN General Assembly Resolution*** *1386 (XIV) of 10 December 1959*. Em linha. [Consult. 01-09- 2014] Disponível em http://www.un.org/cyberschoolbus/humanrights/resources/child.asp

UNITED NATIONS (1948) Universal Declaration of Human Rights. Adopted by UN General Assembly Resolution 217A (III) of 10 December 1948. Em linha. [Consult. 01-09-2014] Disponível em http://www.un.org/cyberschoolbus/humanrights/resources/universal.asp

UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2006) Road Map for Arts Education : The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisbon, 6-9 March 2006. Em linha. [Consult. 01-09-2014] Disponível em http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_Road Map_en.pdf

VYGOTSKY, Lev (2008) ***Pensamento e Linguagem***. São Paulo, Martins Editora.

VOLTAIRE (2012) ***Cândido ou o optimismo***. São Paulo: Penguin/ Companhia das Letras: ISBN 9788563560582

WORLD TRADE ORGANIZATION (1994) ***The text of General Agreement on Tariffs and Trade****: GATT*. Geneva. Em linha. [Consult. 01-09-2014] Disponível em http://www.wto.org/english/docs_e/legal_e/06-gatt_e.htm

PARTE VIII

A DIVERSIDADE EM DANÇA: OS ENTRELUGARES DA DANÇA NA EDUCAÇÃO



DANCEP DOS CORREDORES PARA A SALA, DA SALA PARA OS PALCOS: UMA EXPERIENCIA DE ENSINO DA DANÇA EM AMBIENTE ESCOLAR

Eder Fernando do Nascimento

A Dança e os saberes contemplados nos documentos normativos

O Projeto Politico Pedagogico - PPP das escolas é estruturado conforme as necessidades locais e visa ao auxílio das ações educativas em sua totalidade. Assim sendo, é construído com base nos PCNs e DCEs, que são instrumentos que regem e auxiliam a base escolar, orientando as necessidades da educação básica no desenvolvimento de suas propostas pedagógicas. Nesse sentido, os PCNs são um documento que tem como propósito apontar metas de qualidade na organização curricular em âmbito nacional, bem como visa a propor uma articulação entre o conhecimento científico e popular. Por sua vez, os DCEs são elaborados pelos estados, com o intuito de organizar os fundamentos teórico-metodológicos, a partir dos quais se definem os rumos da disciplina, ou seja, aquilo que se refere aos procedimentos metodológicos, conteúdos estruturantes, avaliativos e referenciais bibliográficos.

Sabe-se que, a partir da promulgação da LDB, em 1996, e dos PCNs, em 1998, a obrigatoriedade curricular do ensino da Arte como área de conhecimento solidificou a presença do ensino da dança no ambiente escolar.

> Anteriormente à publicação dos PCN'S, a dança habitava o espaço escolar por meio de festividades e atividades extracurriculares, não sendo contemplada de forma reflexiva, crítica e transformadora. Contudo, o ensino da dança na escola veio se modificando com base num novo pensamento que surge com a qualificação profissional, fazendo com que a dança se torne uma área do conhecimento repleta de estudos, reflexões, identificando a sua parcela significativa na formação do aluno. (ONUKI, 2011, p. 159).

Os PCNs estão organizados em ensino fundamental e médio, sendo que, no ensino fundamental, se subdividem em quatro ciclos: o 1º e 2º ciclos equivalem à 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, já o 3º e 4º ciclos, ao 5º, 6º, 7º e 8º anos. No ensino médio, o ensino da Arte é contemplado na parte de Linguagens, códigos e suas tecnologias. O 1º e 2º ciclos são mantidos e organizados pelos municípios, competindo ao governo estadual organizar e manter o ensino a partir do 3º ciclo. Portanto, sem desconsiderar a importância do ensino da dança para os primeiros ciclos, focaremos, neste artigo, as indicações para o ensino da dança a partir do 3º ciclo. Desse modo, analisaremos nos documentos supracitados os saberes contemplados e as respectivas abordagens acerca do ensino da dança, buscando responder aos seguintes questionamentos: como a dança-educação é abordada nos PCNs? Como as Diretrizes Curriculares para o Ensino da Arte abordam os conhecimentos relativos ao ensino da dança? Qual é a relação entre os PCNs e as DCEs para o ensino da dança?

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), um dos objetivos educacionais da dança é a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano. Pautados na educação estética, na estética do cotidiano e na integração das premissas básicas da proposta metodológica triangular de Barbosa (2002), os objetivos da dança no ambiente escolar estão organizados em três pilares:

- a dança na expressão e na comunicação humana;
- a dança como manifestação coletiva;
- a dança como produto cultural e apreciação estética.

Esses pilares, indicados para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, orientam para a instrumentalização e construção de conhecimentos em dança para os demais ciclos e para o ensino médio, proporcionando "parâmetros para a apreciação crítica, consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos" (BRASIL, 2008, p. 71), assim como potencializando as interfaces/interconexões da Arte, neste caso, da dança, com as mais variadas áreas do conhecimento (BRASIL, 2000).

Para os PCNs (BRASIL, 1998), o ensino da dança na escola permeia a educação corporal por meio dos processos criativos e interpretativos, subsidiando os alunos no desenvolvimento de competências relacionadas ao movimento corporal, seus elementos e princípios estéticos reflexivos e criativos em dança, a fim de estabelecer inter-relações entre corpo, sociedade e ética de diferentes épocas e contextos. Essa concepção de dança direciona a formação dos alunos no nível de experiência da sensibilidade estética, da cidadania contemporânea e da ética construtora de identidades, ou seja, a dança-arte é considerada um conhecimento humano articulado no âmbito da sensibilidade, da percepção e da cognição.

Já as DCEs entendem a dança como expressão, como compreensão das realidades próximas e distantes, percebendo o movimento corporal nos aspectos sociais, culturais e históricos (teorização), que são considerados elementos fundamentais para alcançar os objetivos do ensino da dança na escola. Isso porque "pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico" (PARANÁ, 2008, p. 52).

O foco das DCEs apresenta-se em dois campos conceituais: conhecimento estético e conhecimento da produção artística. O primeiro diz respeito

> à apreensão do objeto artístico como criação de cunho sensível e cognitivo [...] [na qual] [...] o conhecimento estético constitui um processo de reflexão a respeito do fenômeno artístico e da sensibilidade humana, em consonância com os diferentes momentos históricos e formações sociais em que se manifestam. (PARANÁ, 2008, p. 52-53).

O segundo "está relacionado aos processos do fazer e da criação, [...] bem como o modo de disponibilizar a obra ao público, incluindo as características desse público e as formas de contato com ele" (PARANÁ, 2008, p. 53).

Ao visar a promover o ensino da dança de modo crítico e transformador, os PCNs apontam como conteúdos a ser abarcados para a formação artística, estética e social do aluno, tais como: estudo e aprendizado da coreologia (lógica estrutural da dança: o que, como, onde e com que nos movemos); conhecimento anatômico e cinesiológico; habilidades corporais; elementos do movimento; memorização; princípios estéticos; conhecimento da história da dança; consciência corporal; apreciação; processos de criação (improvisação e composição coreográfica); e registro em dança. Além desses conteúdos, que oportunizam o desenvolvimento das competências e habilidades corporais, os PCNs objetivam a "materialidade concreta dos gestos" (BRASIL, 1998), por meio da produção, apreciação e contextualização da linguagem da dança, ou seja, como esses conhecimentos reverberam no corpo do aprendiz, assim como no meio em que habita.

Por sua vez, as DCEs estruturam os conteúdos distribuídos em três itens: elementos formais, composição e movimentos e períodos, conforme é apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Conteúdos estruturantes.

	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES		
	ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS
DANÇA	Movimento Corporal Tempo Espaço	Eixo Dinâmica Aceleração Ponto de apoio Salto e queda Rotação Formação Deslocamento Sonoplastia Coreografia Gêneros: folclóricas, de salão, étnica... Técnicas: improvisação, coreografia...	Arte Pré-História, Arte Greco-Romana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Renascimento, Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Expressionismo, Vanguardas Artísticas, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Dança Circular, Indústria Cultural, Dança Clássica, Dança Moderna, Dança Contemporânea, Hip Hop, Arte Latino-Americana...

Fonte: Paraná, 2008, p. 68.

Esses conteúdos estruturantes "apontam uma parte dos conhecimentos a serem trabalhados na disciplina de Arte e, ao mesmo tempo, explicitam formas de encaminhamento metodológico presentes na Educação Básica" (PARANÁ, 2008, p. 68). Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem, conforme as DCEs, ini-

cia-se pelos "elementos formais", com atividades artísticas (ensino fundamental), e conclui-se nos "movimentos e períodos", com exercícios cognitivos, abstratos (ensino médio). Ainda, as dimensões desses conteúdos indicam a formação de cidadãos críticos e autônomos; assim, segundo Barreto (2004, p. 84), "o ensino da dança na escola é importante porque estimula os indivíduos, durante a educação formal, a adquirirem seu autoconhecimento, enquanto vivenciam a corporeidade, através de um relacionar-se com o mundo artisticamente".

Para tanto, esses conteúdos são norteados pelos seguintes critérios de avaliação, segundo os PCNs (BRASIL, 1998, p. 77-78):

- Saber mover-se com consciência, desenvoltura, qualidade e clareza dentro de suas possibilidades de movimento e das escolhas que faz;
- Conhecer as diversas possibilidades dos processos criativos em dança e suas interações com a sociedade;
- Tomar decisões próprias na organização dos processos criativos individuais e de grupo em relação a movimentos, música, cenário e espaço cênico;
- Conhecer as principais correntes históricas de dança e as manifestações culturais populares e suas influencias nos processos criativos pessoais;
- Saber expressar com desenvoltura, clareza, critérios suas idéias e juízos de valor a respeito das danças que cria e assiste.

A concepção de avaliação, para as DCEs, é diagnóstica e processual; "é diagnóstica por ser a referência do professor para planejar as aulas e avaliar os alunos; é processual por pertencer a todos os momentos da prática pedagógica" (PARANÁ, 2008, p. 81). Avalia-se o aprendizado sobre os aspectos qualitativos e em longo prazo da práxis, por intermédio de critérios previamente estabelecidos/acordados, assim como mediante uma autoavaliação dos alunos. Objetiva-se com a avaliação (BRASIL, 1998, p. 82):

- A compreensão dos elementos que estruturam e organizam a arte e sua relação com a sociedade contemporânea;
- A produção de trabalhos de arte visando à atuação do sujeito em sua realidade singular e social;
- A apropriação prática e teórica dos modos de composição da arte nas diversas culturas e mídias, relacionadas à produção, divulgação e consumo.

Diante disso, o professor apresenta-se como mediador do conhecimento e, para tal, necessita estar sempre em constante estado de qualificação e aperfeiçoamento, visando a vivências que possam enriquecer o seu fazer didático-pedagógico.

> Ensinar dança é necessariamente criar relações e, dessa forma, é preciso que o professor compartilhe ideias de reflexões, criatividade e autonomia, para que os alunos possam aprender conteúdos de maneira contínua, correlata e crítica. (TADRA et al., 2009, p. 52).

Uma vez que as DCEs defendem o ideal de que o professor trabalhe a partir de sua área de formação, para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive, entende-se que suas pesquisas e experiências artísticas possibilitam a promoção de conexões com conteúdos e saberes outros, ditos inter e transdisciplinares.

Os documentos PCN`s, LDB, PPP e DCE`s contribuem para a formacao dos saberes docentes para o ensino da dança, levando o professor a orientar-se para o ensino da dança na disciplina de Arte, bem como suas praticas diarias nos espacos escolares, indiferente a sua formacao academinca, pois nas escolas paranaenses a maioria dos professores tem formaçao na liguagem visual. Assim, é importante compreedermos como se constituem os saberes docentes .

Os Saberes Docentes

Atualmente, existem várias pesquisas sobre os "saberes" dos professores. Essa temática é desenvolvida por vários estudiosos, que apresentam diferentes formas de compreender a constituição e a natureza dos saberes, tais como: André (1992), Gauthier (1998), Martin (1993), Martins (2003), Mellouki e Tardif (1995), Morin (2003), Paquay et al. (1993), Pimenta (2002), Raymond (1993), Shulman (1986), Tardif (2010), Tardif e Lessard (1999), entre outros. Suas pesquisas apresentam uma eclética diversidade conceitual e metodológica, organizando-se em diferentes tipologias e categorizações, gerando um vasto campo de estudos.

Defronte as várias interpretações dos e sobre os saberes, o presente aritigo adota como linha teórica as contribuições de Tardif (2010). A escolha por esse autor justifica-se pelo fato de suas pesquisas contemplarem a educação básica, sendo pautadas na realidade do ofício do professor e considerando os diferentes contextos de apropriação e geração dos saberes. No entanto, o autor não considera os saberes categorias autônomas, destacando que,

> na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares da escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2010, p. 11).

O trabalho docente constitui-se em diferentes contextos sociais; assim, o "saber dos professores é um saber social" (TARDIF, 2000, p. 12), sendo constituído pela partilha coletiva dos agentes envolvidos no processo educativo, entre eles o professor, que utiliza os diferentes sistemas educacionais, como as universidades, escolas, sindicatos, entre outros, para construir coletivamente os saberes, suas práticas sociais, que se manifestam nas relações complexas entre os seres humanos, e suas relações com o outro, as quais evoluem com o tempo, fazendo com que os conteúdos, disciplinas e modalidades dependam da história de uma sociedade e de sua cultura. Dessa forma, o saber do professor passa a ser um processo entre a profissionalização no ambiente de trabalho e sua história profissional, articulado numa constante construção.

Aprofundando a natureza do saber do professor, Tardif (2010) propõe seis fios condutores para serem compreendidos intimamente, conforme a Figura 2.

Figura 2 – Saber do professor.



Fonte: adaptado de Tardif, 2010.

O primeiro fio condutor – saber e trabalho – mostra que o saber do professor é produzido e modelado no/pelo trabalho, fazendo com que ele mobilize diferentes saberes, a fim de solucionar e enfrentar diversas

situações presentes na sala de aula e, portanto, na escola. Trata-se de um trabalho multidisciplinar, no qual o professor desenvolve sua marca pessoal, incorporando sua identidade pessoal e profissional.

O segundo fio condutor – diversidade do saber – aponta que o saber do professor é um saber plural, constituído de diferentes fontes e naturezas, provenientes da família do professor, da sua escola na educação básica, de sua cultura pessoal, de suas experiências artísticas ou das instituições formadoras de professores. Essa pluralidade de saberes é dada pela diversificação das relações sociais, oriunda da ligação de diferentes grupos pertencentes ao seu trabalho cotidiano.

Partindo do terceiro fio condutor – temporalidade do saber –, temos a construção da carreira profissional como fruto da história de vida do futuro professor, que aprende progressivamente os saberes do seu ofício, os quais são constituídos no ambiente familiar e na escola, iniciando-se no período em que o futuro professor vivencia como aluno as representações e crenças da sua futura profissão.

O quarto fio condutor – experiência de trabalho como fundamento do saber – leva à prática profissional cotidiana, que faz com que os professores mobilizem diferentes saberes, que são hierarquizados de acordo com suas experiências profissionais, classificando-se de acordo com a sua funcionalidade e aplicabilidade no processo de trabalho. Tais saberes e experiências alicerçam suas práticas profissionais.

O quinto fio condutor – saberes humanos a respeito de seres humanos – traz a ideia de interatividade presente na relação do ser humano professor e seu "objeto" de trabalho – o aluno. Tal interatividade busca compreender como e de que forma esses seres humanos se relacionam.

O sexto fio condutor – saberes e formação de professores – reforça que é necessário repensar a formação do professor, conectando os conhecimentos produzidos pelos professores em sua prática cotidiana, articulando-os com os conhecimentos produzidos pelas instituições formadoras, a respeito da atuação do professor. As estruturas de formação presentes na atualidade não são suficientes para atender às novas necessidades da educação.

Após compreender os fios condutores que conectam o processo de constituição dos saberes do professor, Tardif (2010) apresenta alguns conceitos que norteiam a compreensão da natureza dos saberes e suas variadas fontes. Para o autor, "pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (p. 36).

Nessa amálgama de saberes, Tardif (2010, p. 36-37) conceitua os saberes da **formação profissional** como sendo um "conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. [...] esses conhecimentos se transformam em saberes destinados às formação cientifica ou erudita dos professores". Tais saberes são disponibilizados pelas instituições de ensino, que ofertam os cursos de licenciatura e buscam ensinar os saberes necessários à compreensão das ciências da educação. Esses saberes são adquiridos pelos professores durante a sua trajetória na universidade, na qual eles passam a obter contato com diferentes concepções pedagógicas e ideológicas, que poderão influenciar (ou não) suas futuras ações educativas. Passando a conhecer e mobilizar diferentes saberes, o professor constitui seus saberes pedagógicos, que são praticados e legitimados durante o exercício da sua profissão.

Os **saberes disciplinares** são elaborados por diferentes estudiosos, pesquisadores e intelectuais, sendo seus conhecimentos apresentados por meio das diferentes disciplinas científicas presentes na formação inicial ou continuada dos professores. Eles não são produzidos pelo professor, mas, sim, utilizados por eles no processo de ensino. Como exemplos, podemos citar os conhecimentos históricos sobre dança, que foram produzidos pelos historiadores, e os estudos sobre anatomofisiologia apresentados pelos biólogos, ambos necessários ao ensino da dança, porém não produzidos pelos professores. Gauthier e Tardif (2010, p. 483), ao descrever o **saber disciplinar**, destacam que "ele faz parte de um reservatório que engloba vários saberes". No entanto, esse reservatório é composto pelos saberes procedentes da sociedade, que passam pelo crivo das instituições universitárias.

Já os **saberes curriculares** correspondem "aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definido" (TARDIF, 2010, p. 38). Esses saberes podem ser identificados por meio dos diferentes documentos e programas elaborados pela escola; entre eles, podemos evidenciar os PPPs, que caracterizam a própria escola, apresentando suas concepções de sociedade, cultura, homem, educação e dos próprios saberes. Esses saberes curriculares norteiam e impõem as

atividades dos professores, que, em tese, devem dominar e aplicar os saberes presentes no *corpus* desses documentos, estando atentos às suas constantes transformações e indicações.

Por fim, os **saberes experienciais** são contemplados por vários pesquisadores, que apresentam outros desdobramentos. Por exemplo, Gauthier (1998) reorganiza os saberes experienciais subdividindo-os em: saber da tradição pedagógica, saber da experiência e saber da ação pedagógica. Noutra perspectiva, Pimenta (2002, p. 20) destaca que os saberes experienciais são também aqueles que os professores "produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem–seus colegas de trabalhos os textos produzidos por outros educadores". Da mesma forma, Therrien (1997, p. 2), ao descrever a produção do saber da experiência profissional de um sujeito, seja nas suas atividades docentes ou nas práticas investigativas, enfatiza que esse saber "passe pelas mesmas trajetórias no que diz respeito às suas fundamentações epistêmicas. A mesma identidade profissional se faz presente na sua reflexão sobre a ação". Destacamos a concepção apresentada por Tardif (2010, p. 48-49) que define os saberes experienciais como sendo

> o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

O saber da experiência tem uma relação intrínseca com o saber-fazer do professor. Suas ações pedagógicas cotidianas, aliadas à relação existente entre os demais professores, os alunos, os diretores, equipe pedagógica e os demais profissionais da educação, se integram por meio de múltiplas interações que fazem parte do trabalho escolar. O trabalho escolar diário, aliás, é repleto de situações inusitadas, transitórias e variadas que se misturam às vicissitudes permanentes da escola, sendo fatores que condicionam o trabalho docente, fazendo com que o educador mobilize e desenvolva sua capacidade de improvisar e as diversas habilidades pessoais, para atender à urgência da escola. Na prática, ele mobiliza diversos saberes para atuar e aprender na escola; portanto, "o professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e de ser, recebem influencias do ambiente escolar, também influencia este mesmo ambiente" (CUNHA, 2002, p. 24).

Devido à sua complexidade, os saberes docentes não devem ser contemplados com a criação de uma classificação isolada, como apontam Tardif e Raymond (2000); no entanto, a mobilização dos diferentes saberes gera os saberes profissionais, que são constituídos de várias fontes e experiências, como podemos analisar no quadro 2.

Quadro 1 – Os saberes docentes.

Saberes dos professores	**Fontes sociais de aquisição**	**Modos de integração no trabalho docente**
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e socialização
Saberes provenientes da formação escolar	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho e sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e socialização profissional

Fonte: Tardif e Raymond, 2000, p. 215.

Tendo como fundamentação teórica os saberes docentes, focaremos nos saberes experienciais e apresentaremos a proposta de ensino de dança desenvolvida no DANCEP – Grupo de Dança Contemporânea do Colégio Estadual do Paraná, desta forma podemos compartilhar experiências educacionais para o ensino da dança pautadas no cotidiano escolar. Como proposta metodológica adotaremos o relato de experiências e história de vida.

Colégio Estadual do Paraná Cep, Escolinha de Arte e o surgimento do Dancep.

Localizado na Cidade de Curitiba – Paraná o imponente[1] Colégio Estadual do Paraná – CEP, é uma referencia na educação pública, considerado o Colégio - modelo do Paraná com autonomia administrativa, o CEP entrelaça- se na história do próprio Estado paranaense como seus 168 anos de existência. Ofertando ensino fundamental, series finais, ensino médio e profissionalizante, o CEP também e conhecido por suas atividades esportivas e artísticas. Neste cenário de excelência em educação, encontra- se a Escolinha de arte que reforça a qualidade do ensino e contribui para formação de alunos atuantes socialmente.

> O CEP vem sendo construído com as mãos e mentes de muitos de seus ex-alunos. A qualidade do ensino ofertado preparou governadores, prefeitos, magistrados, empresários e tantos outros cidadãos que fizeram e fazem a diferença positiva na nossa sociedade. (CEP, 2013)

Com mais de 5000 mil alunos o Cep desenvolve várias atividades pedagógico, envolvendo os próprios alunos e educandos de outras escolas, além de ofertar atividades para comunidade externa. Todas as atividades promovidas pela equipe de professores, pedagogos e funcionários do Colégio Estadual são pensadas na formação integrada, o foco está na formação global do ser humano.

Desta maneira integrada, possibilita-se que o aluno tenha a oportunidade de apropriar-se dos saberes provenientes das diferentes áreas do conhecimento, colocando todos os campos de conhecimento no mesmo patamar, evitando assim, uma hierarquização das atividades curriculares e as extracurriculares. Toda e qualquer atividade é integrada aos documentos normativos como o PPP e as DCE, deste modo o aluno tem a oportunidade de se aprofundar nos diferentes campos do conhecimento.

Nesta perspectiva sincrética, a Escolinha de Arte propõem em seus ensinamentos o aprofundamento no ensino da Arte, primando pela especificidade da linguagem artística e a excelência.

A Escolinha de Arte foi criada em 1957, onde ofertava atividades artísticas de caráter livre. Com a lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – 5.692/71 o ensino da Educação Artística passa a fazer parte do currículo obrigatório, assim a Escolinha para a atender os alunos do curricular e ofertar os cursos modulados.

As aulas da disciplina de Arte, são ofertadas nos espaços físicos da Escolinha, cada turma é atendida por dois professores que elaboram seus planejamentos e suas aulas a partir de sua linguagem de formação. Cada professor atende uma parte da turma, que no segundo semestre e invertida para que o aluno possa trabalhar com os dois professores e ter acesso as linguagens especificas trabalhadas. Os conhecimentos artísticos são organizados para que todos os alunos possam conhecer as linguagens do teatro, dança, música e artes – visuais, durante a sua passagem pelo ensino fundamental e médio.

Além das aulas de Arte os alunos e a comunidade externa podem aprofundar –se nos diferentes cursos de modulados ofertados pela Escolinha de Arte e participar dos grupos de teatro, música, fotografia, modelagem, Coral, bandas e dança de salão.

Marques (2003), ao escrever sobre os conteúdos para o ensino da dança, destaca que para o ensino da arte do movimento há necessidade de apropriar-se de outras áreas do conhecimento, gerando uma interface com os conhecimentos específicos para o ensino da dança. Para essa autora, os conteúdos específicos para dança são:

> aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (aspectos da coreologia, educação somática e técnica); disciplinas que contextualizem a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antro-

1. Sobre a criacao do colégio Estadual do Paraná sugerimos a leitura da dissertacao de mestrado da professora Guaraci da Silva Lopes Martins, intitulada: Teatro na Escola: Contribuições do estudo e da representação da tragédia grega na formação de alunos do ensino médio. Curitiba, UTP, 2012.

> pologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si [...] repertório, improvisação e composição coreógrafa). (MARQUES, 2003, p. 31).

Assim, sua ação educativa deve ser baseada na progressão dos conhecimentos relativos à dança, articulando suas ações didáticas com a realidade sociocultural dos seus alunos. Nessa perspectiva, citamos as contribuições de Strazzacappa (2001, p. 65) ao escrever que "o professor de dança na escola não precisa ser um exímio dançarino [...] o professor não precisa vivenciar a dança profissionalmente, mas precisa dançar para compreender seus conteúdos, sua importância e sua expressão".

Morandi e Strazzacappa (2006, p. 17) destaca a tamanha "escassez de bibliografia e documentos nacionais sobre a dança na educação [...] restando-nos apenas olhar com bons olhos o material produzido e agradecer o empenho daqueles que o redigiram". Logo, ressalta-se a incipiência dos estudos no campo da dança. No entanto, as poucas pesquisas existentes fornecem embasamento para a constituição de uma proposta para seu ensino.

Por outro lado, o documento também destaca a dança como uma área

do conhecimento, evidenciando as contribuições do seu ensino para a formação cognitiva, comunicacional, sensível, estética e artística do ser humano. Por ser uma área do conhecimento, a dança apresenta conteúdos específicos, integrando os estudos do corpo, da cultura, da sociedade e da dança. Portanto, a concepção contextualizadora e social presente no conceito de dança dos PCNs para os anos finais do ensino fundamental aproxima-se dos pressupostos apresentados por Marques (1999, 2010b), que visa ao ensino da dança baseado nos conhecimentos próprios da dança, do aluno e da sociedade.

Segundo Barreto (2004, p. 101), "a dança é um fenômeno que sempre se mostrou como expressão humana, seja em rituais, como forma de lazer ou como linguagem artística. Neste sentido, ela é uma possibilidade de expressão e também de comunicação humana". Essa concepção de dança como expressão é a que norteia os dados encontrados nas DCEs para o ensino da Arte/dança.

Ao relacionar o conceito de dança como expressão com os saberes docentes, identificamos os saberes da formação profissional como elementos principais para a formação e atuação do professor, pois é durante a sua formação que ele se apropria dos diferentes conhecimentos relativos à expressividade

Marques (2003), ao escrever sobre os conteúdos para o ensino da dança, destaca que para o ensino da arte do movimento há necessidade de apropriar-se de outras áreas do conhecimento, gerando uma interface com os conhecimentos específicos para o ensino da dança. Para essa autora, os conteúdos específicos para dança são:

> spectos e estruturas do aprendizado do movimento (aspectos da coreologia, educação somática e técnica); disciplinas que contextualizem a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si [...] repertório, improvisação e composição coreógrafa). (MARQUES, 2003, p. 31).

Ao analisar os conteúdos propostos para dança nas DCEs (Figura 31), verificamos uma aproximação com os conteúdos sugeridos por Marques (1999, 2003).

Segundo Tardif (2010), a construção dos saberes do professor não ocorre de formar linear, mas, sim, de forma "plural", sendo proveniente de diferentes fontes, vivências, instituições, influências e formatos. Nessa perspectiva, identificamos a natureza do saber docente constituído pelos professores de arte que lecionam os conhecimentos relativos à dança nas escolas estaduais paranaense.

Referencias

ANDRÉ, M. E. D. A. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 11, n. 53, p. 28-39, jan./mar. 1992.

BARRETO, D. **Dança…**: ensino, sentidos e possibilidades na escolar. Campinas: Autores Associados, 2004.

BORGES, C. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

____. **O professor de educação básica de 5 a 8ª série e seus saberes profissionais**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: dez. 2013.

____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: dez. 2013.

____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: dez. 2013.

____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1998.

____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais** – educação física. Brasília, DF: MEC, 2000.

____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais** – arte. Brasília, DF: MEC, 2008. CEP, 2013 Disponível em: http://www.infocep.com.br/cepsustentavel/cep_sustentavel_rev3.pdf

CINTRA, R. A dança no Brasil: alguns caminhos percorridos atá se tornar parte integral da educação em arte. **Rascunhos Culturais**, Coxim, v. 2, n. 4, p. 125-139, jul./dez. 2011.

CUNHA, M. I. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. A pedagogia de amanhã. In: (Orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

____. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

____. **Ensino de dança hoje**: texto e contextos. São Paulo: Cortez, 2005.

____. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010a.

____. **Dançando na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

MORANDI, C.; STRAZZACAPPA, M. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Ágere).

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

____ (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ONUKI, G. M. Metodologia do ensino da dança. In: ZAGONEL, B. (Org.). **Metodologia do ensino de arte**. Curitiba: IBPEX, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Arte**: ensino médio. Curitiba: SEED, 2006

____. Secretaria de Estado de Educação. Instrução n. 007, de 27 de julho de 2010. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, 28 jul. 2010.

____. **SEED em números**. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/index.jsp>. Acesso em: 10 out. 2012.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 9-27, 2003.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

TADRA, D. S. A. et al. **Linguagem da dança**. Curitiba: IBPEX, 2009. (Coleção Metodologia de Ensino de Artes, 2).

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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

____. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Travail enseignant au quotidien**. Québec: Ulaval, 1999.

____. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2010.

____. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

PIBID EM MOVIMENTO: CONSTRUINDO PONTES ENTRE A EDUCAÇÃO BASICA E O ENSINO SUPERIOR

Gisele Onuki

Introdução – Aquecimento

Refletir sobre a formação docente para além dos pressupostos dos limítrofes populares sobre as qualidades e predisposições essenciais que caracterizam um profissional da docência e a sua efetiva formação e atuação profissional na escola, ainda geram debates que merecem nossa atenção. Apesar dos diversos estudos acerca da formação docente, dos processos pedagógicos, didáticos e metodológicos, observa-se, ainda, um afastamento considerável sobre o *ser/saber* e o efetivo *fazer*. (NÓVOA, 2009).

Se o desafio do *como* fomentar a aproximação da teoria compreendida no Ensino Superior da prática na Educação Básica já é constante para os cursos de licenciaturas, não seria diferente para com a licenciatura em Dança, em especial com o foco no ambiente escolar. Embora hoje seja expressivo o número de graduações em Dança no Brasil e muitos destes versem para a licenciatura, o licenciado em dança e o ensino da dança no ambiente escolar ainda é objeto de resistências em muitas frentes, tais como a aceitação deste profissional para assumir a cadeira de Arte nas escolas, principalmente nas escolas públicas, como as do Estado do Paraná; bem como é um saber que enfrenta as contradições e paradigmas para se firmar enquanto área de conhecimento.

Sabe-se que anteriormente à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/1998, a dança habitava o espaço escolar por meio de festividades e atividades extracurriculares, não sendo contemplada de forma reflexiva, crítica e emancipatória. Contudo, o ensino da Dança no ambiente escolar veio se modificando a partir de um novo pensamento que surge com a qualificação profissional, via instituições de ensino superior e programas de pós-graduações *lato* e *stricto sensu*, tornando a Dança área de conhecimento repleta de reflexões e produções de novos saberes no campo da Arte. (ONUKI, 2011).

Diante deste cenário, o diálogo entre formação inicial e atuação profissional se fez e faz necessário, ao valorizar, ainda, o espaço da escola pública, enquanto campo de experiência para a construção de saberes dos futuros professores, permitindo a experiência metodológica e práticas docentes articuladas com a realidade, inserindo os licenciandos no cotidiano escolar, ao combinar a teoria e a prática necessárias para a sua formação docente e identificando sua parcela significativa na formação do aluno da educação básica.

"Ensinar dança é necessariamente criar relações e, dessa forma, é preciso que o professor compartilhe ideais de reflexões, criatividade e autonomia, para que os alunos possam aprender conteúdos de maneira contínua, correlata e crítica" (TADRA et al., 2009, p. 52). Observa-se como é amplo a projeção e múltiplas as funções que a Dança exerce, tornando-se infindáveis as relações que as mesmas estabelecem no corpo e como esse corpo reverbera na escola e na sociedade.

Neste sentido, o PIBID – Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, iniciativa do Governo Federal por intermédio da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vem de encontro com as demandas e reflexões fomentadas nas universidades ao visar o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa é fomentado por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, promovendo a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Segundo António Nóvoa (2009, p. 31), "Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente."

Por vezes engessados no modelo aplicacionista do conhecimento (TARDIF, 2000), o PIBID viabiliza a efetiva práxis docente, ao proporcionar um revisitar:

a) às demandas dos currículos dos cursos de graduação, ao possibilitar a aplicação e a aquisição dos conhecimentos docentes por meio da prática – adentrando no ambiente escolar e vivenciando

o magistério em sua plenitude, através das trocas provenientes de seus pares, pela aprendizagem adquirida pela observação dos professores mais experientes da escola;

> É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1997, p. 16)

b) ao processo de formação pessoal, de *como* foi percebido e apreendido sua formação e apropriação do saber escolar para aprimorar sua futura prática docente.

> A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso. Em segundo lugar, a importância de um conhecimento que vai para além da «teoria» e da «prática» e que reflecte sobre o processo histórico da sua constituição, as explicações que prevaleceram e as que foram abandonadas, o papel de certos indivíduos e de certos contextos, as dúvidas que persistem, as hipóteses alternativas, etc. (IDEM, 2009, p. 30)

Aproximar teoria da prática e conectar perspectivas das distintas realidades é um dos desafios do ensino superior para com a formação docente, por subsidiarem a prática, a reflexão e a apreciação da profissão, viabilizando a ação criativa e contextualizadora. A formação inicial de professores objetiva orientar os futuros professores a apreenderem as múltiplas oportunidades de contemplação e imersão nas diferentes dimensões da educação.

Conectando saberes: movimentos essenciais para a formação inicial de professores

O subprojeto de Dança intitulado *O corpo e o movimento no ambiente escolar*, desenvolvido no âmbito do PIBID no *campus* de Curitiba II/UNESPAR, iniciou suas atividades em agosto de 2012, findando-se em dezembro de 2013. Este subprojeto iniciou com a inserção de 10 licenciandos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança no Colégio Estadual do Paraná (CEP). A continuidade destas ações ampliaram-se no subprojeto intitulado *Ensino da Dança na Escola,* a qual envolve atualmente 26 graduandos no ensino Fundamental, Médio, Médio Integrado e o ensino Subsequente, no projeto DANCEP – Grupo de Dança Contemporânea do CEP e em dois grupos de dança formados por intermédio do subprojeto no primeiro semestre de 2014, no Colégio Estadual Ângelo Gusso.

Desde o *debut*, em 2012, verifica-se que os bolsistas em sua maioria são acadêmicos da 1ª. série, diluindo-se o quantitativo para os anos conseguintes, contanto desde a primeira edição até o momento, com a participação de 3 acadêmicos da 4ª. série.

O curso de Dança do *campus* de Curiitba II oferta as habilitações integradas de Bacharelado e Licenciatura, sendo que nas séries iniciais as disciplinas pedagógicas oferecem o referencial teórico geral e a partir do 3° período é que são ofertadas as disciplinas pedagógicas específicas de dança; já os estágios supervisionados iniciam-se no 5° período. Observa-se, então, que o currículo da graduação em Dança do *campus* de Curitiba II, enquadra-se ainda, no modelo aplicacionista do conhecimento, citado por Maurice Tardif.

Neste sentido, o PIBID torna-se fundamental na formação inicial de licenciandos e os bolsistas, por serem em sua maioria alunos de períodos iniciais, vivenciam e emergem no ambiente escolar anteriormente ao período de estágios obrigatórios, fomentando, assim, a construção da práxis pedagógica, alicerçando o acadêmico para uma formação mais consistente e contextualizada da realidade escolar, partindo das práticas do subprojeto constituída de duas frentes:

1. inserção dos bolsistas na prática docente na disciplina de Arte;
2. fomento à prática artística.

Pautada nas diretrizes do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança, essas duas frentes vem a contribuir para a formação do "professor-artísta", na qual a elaboração estética e intelectual criam um espaço de indissociabilidade entre o *ser/saber e fazer*, onde a teoria alimenta e alicerça uma prática imersa na poética e criação, visando uma formação mais completa e uma real interdisciplinaridade em sua atuação artística e docente.

Na edição PIBID 2012/2013, o subprojeto de Dança contemplava apenas o Colégio Estadual do Paraná – CEP e na edição atual, ampliou-se para mais dois Colégios – Colégio Estadual Amâncio Moro e Colégio Estadual Ângelo Gusso, todos no município de Curitiba. Dentre os colégios participantes, a parceria com o CEP continua se fortalecendo, alavancando e tornando-se referencia para os ideais da Dança e de seu ensino no e em ambiente escolar.

O PIBID oportuniza aos futuros professores, apreenderem a licenciatura em toda sua complexidade, vivenciando a dimensão teórico-prática do corpo e do movimento em dança no cotidiano da Educação Básica. A atuação destes futuros professores na escola impactam em novas e diferentes possibilidades de ensino-aprendizagem, ao gerar novos projetos e ações que intensificam a formação do aluno.

> É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (NÓVOA, 2003, p. 5)

Entende-se que o PIBID posiciona-se em outro patamar de reflexão e ação acadêmica, na qual objetiva-se desencadear um processo, cada vez maior, de construção de conhecimento, de apropriação da aprendizagem e de sua difusão em mão dupla (universidade – escola/escola – universidade), numa constante sinergia que integra professor e estudante, comunidade e sociedade, ensino, pesquisa e extensão.

O programa objetiva, ainda, a valorização do espaço da escola pública, enquanto campo de experiência para a construção do saber dos futuros professores, permitindo a experiência metodológica e práticas docentes, articuladas com a realidade local, inserindo os licenciandos no cotidiano escolar, ao combinar a práxis necessária para a sua formação.

O modelo curricular do CEP, bem como as atividades desenvolvidas na Escolinha de Artes, na figura do DANCEP, edifica um modelo que impacta positivamente na realidade escolar, ao propiciar a permanência estudantil no Colégio, aproximação familiar da realidade escolar quanto dos próprios alunos, bem como do fazer artístico. O fomento à prática artística oportuniza a projeção das ações didático-pedagógicas para além dos muros da sala de aula e do próprio colégio, ampliando perspectivas em direção a uma educação mais completa, que compreende a Arte e o ensino da Dança como fundamentais para a formação do ser humano.

Outro impacto relevante é acerca dos professores supervisores – dos três professores, apenas um possui formação superior em Dança; os demais possuem formação superior em Artes Visuais. No entanto, não é um fator negativo, tendo em vista que houve afinidade entre os pares, apresentando respeito e troca de conhecimento – o que reflete diretamente nas supervisões e para os alunos do ensino básico, bem como para a formação continuada destes.

Possíveis pontes... : experiências do subprojeto de Dança

Ao considerar o ensino de dança desde sua sistematização no Renascimento até os dias contemporâneos, "podemos identificar dois modos diferenciados de compreender o corpo, os quais geraram diferentes propostas pedagógicas e estéticas de dança" (SOUZA; PEREIRA, 1999, p. 9).

A primeira, pautada na prática pedagógica de tendência tecnicista, na qual o professor é a figura central para o repasse de informações e o aluno um mero reprodutor de informações. A segunda, em contraposição à primeira, as práticas educacionais voltam seus objetivos para a valorização do indivíduo, na qual o aluno torna-se prioridade do processo de ensino-aprendizagem. Compreende-se que a constituição bio-sócio-cultural é material fundamental para permitir que este se desenvolva por conta, de acordo com o seu tempo, possibilidades e potencialidades. Nesta perspectiva, buscamos a "construção de uma prática pedagógica de dança pautada na individualidade de cada corpo, nas suas potencialidades e dificuldades, mas sem deixar de valorizar o desen-

volvimento da sensibilidade, da criatividade e do domínio técnico – ou seja, o domínio da ação corporal na formação em dança." (IDEM, p. 10).

O subprojeto de Dança fundamentou-se na pedagogia histórico-crítica – proposta por Demerval Saviani (1990) – e no encaminhamento metodológico desta pedagogia desenvolvido por João Luiz Gasparin (2009), por acreditarmos que a educação objetiva assumir o papel de formadora de consciências críticas, tornando viável um novo pensar e agir pedagógico, possibilitando aos alunos a busca de novos conhecimentos e novas práticas. Enquanto método de análise do movimento, o subprojeto baseia-se na linguagem descritiva criada por Rudolf Von Laban (1879-1958), denominada *Sistema Laban de Análise do Movimento*, método que permeia algumas propostas de ensino da Dança, como a das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná.

Laban desenvolveu uma maneira de descrever o movimento humano a partir de princípios básicos relacionados a forma, organizações corporais, espacialidade e dinâmica. Esse sistema vem sendo e pode ser aplicado em diferentes campos do saber, onde a análise e a experiência do movimento se fazem necessárias, como nos contextos artísticos e científicos. É uma valiosa ferramenta no processo educativo, visto que direciona múltiplas possibilidades do movimento, "oferecendo uma movimentação menos restrita, mais criativa e de acordo com o desenvolvimento global da pessoa, seja ela criança, adolescente, jovem e mesmo adulto" (RENGEL, 2000, p.13).

Diante destas fundamentações, perguntamo-nos: Qual a importância do ensino da dança no ambiente escolar?

"O ensino da dança na escola é importante porque estimula os indivíduos, durante a educação formal, a adquirirem seu *autoconhecimento*, enquanto vivenciam a *corporeidade*, através de um *relacionar-se com o mundo artisticamente"* (BARRETO, 1998, p. 84).

Neste sentido, depreendemos que a dança no ambiente escolar enquanto manifestação artística e área do conhecimento, implica em conhecer, reconhecer e entender o próprio corpo, seus limites e suas possibilidades, articular ideias, compreender saberes trans e interdisciplinares, promovendo novas percepções e soluções adversas, pois "a dança na escola não é a arte do espetáculo, é educação através da arte" (MARQUES, 1998, p, 33).

Como relata Paulo Freire (1996, p. 22), "ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção". Tratando-se de formação inicial de professores e do ensino da Dança na escola, objetiva-se a criação de possibilidades que contemplem o prazer pela criação, execução, compreensão, apreciação e contextualização do corpo em movimento, pois, desse modo, estaremos legitimando a Dança como área do conhecimento – primeiramente para com a formação dos licenciandos e posteriormente com as ações reverberativas destes licenciandos para com os alunos da Educação Básica.

Visto que é no corpo que tudo se traduz e se manifesta, foram elencados para o subprojeto os seguintes conteúdos estruturantes, que se tornam essenciais à pesquisa corporal por subsidiarem o método dialético *prática-teoria-prática* (GASPARIN, 2009), viabilizando ações criativas e contextualizadora (ONUKI, 2011):

- Aspectos sensíveis, anatômicos e culturais do corpo;
- Habilidades e estágios da aprendizagem motora;
- Sistema Laban de análise de movimento.

Logo, estes conteúdos estruturantes encontram-se articulados dentro do contexto de ensino-aprendizagem nos seguintes eixos norteadores, pautados na proposta metodológica triangular de Ana Mae Barbosa (1992):

- Fruição;
- Apreciação;
- Produção.

Todas as aulas planejadas pelos licenciandos, orientados pela coordenação de área e dos supervisores, versaram e versam sobre estes conteúdos estruturantes e os eixos norteadores, sob o pressuposto do professor crítico enquanto mediador e problematizador das percepções criativas e corporais do alunado, além da função de estimular e propiciar encaminhamentos, valorizando – por meio da dança – a expressão livre, as descobertas e as reproduções de movimentos, o autoconhecimento e o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade, na qual a promoção da prática pedagógica do professor anseie construir pontes entre a teoria e a prática, contextualizando as vivencias individuais por meio do entendimento teórico e histórico.

> A Teoria Histórico-Critico atribui muita importância à apropriação de conhecimentos já produzidos historicamente e que se encontram objetivados na sociedade em que o indivíduo se insere.

> Assim, Vigotski considera mais importantes e significativos os processos de aprendizagem nos quais a criança atua em colaboração com alguém ou sob a direção do professor do que aqueles em que ela aprende sozinha, de maneira espontânea (DUARTE, 1996, p.91). (GASPARIN, 2009, p.79).

Cabe, então, salientar o quão importante é que essas práticas (transmissão de conhecimentos) sejam conduzidas de modo que desperte o prazer pelo movimento, seja ele promovido pelo próprio corpo que dança ou pela apreciação de outros corpos que se manifestam poeticamente através do movimento, ao levantar questões que embasem os conteúdos estruturantes propiciando correlação com os eixos norteadores da Arte da Dança.

> Acrescente-se apenas uma nota: os saberes só unem e só libertam se forem ensinados como cultura, se forem trabalhados e inscritos na história de cada um e se forem objecto de uma apropriação pessoal. Se não for gesto de cultura, a pedagogia não é nada. (NÓVOA, 2011, p. 48).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), no ambiente escolar, os objetivos da dança estão organizados em três pilares que, entrelaçados com os conteúdos estruturantes e com os eixos norteadores, potencializam a promoção do ensino da dança no ambiente escolar de modo crítico, transformador, contemplando o desenvolvimento de cidadãos mais autônomos.

Figura 0l: Aula de criação e improvisação, sob a orientação dos bolsistas do PIBID ao longo do segundo semestre de 2012.



Referência: Banco de imagens do subprojeto de Dança/UNESPAR.

O método dialético (GASPARIN, 2009) orienta os futuros professores na organização de suas ações e conduz os alunos da Educação Básica a uma maior reflexão acerca do corpo. Por meio do perceber, do observar, do tatear e do compreender, os estudantes reconhecem no próprio corpo o conteúdo aplicado e conseguem analisar e relacionar as possibilidades de novas movimentações, gerando dança e comunicação por meio de um corpo constituído de movimentos significativos, ou seja, através de um corpo mais autônomo para reproduzir, criar e recriar danças e contextos.

> Promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajectória pessoal. Falar de um olhar complexo e transdisciplinar não é recusar o papel das disciplinas tradicionais, mas é dizer que o conhecimento escolar tem de estar mais próximo do conhecimento científico e da complexidade que ele tem vindo a adquirir nas últimas décadas. (NÓVOA, 2009a, p. 13).

Figura 02: Aula de criação e improvisação, sob a orientação dos bolsistas do PIBID ao longo do primeiro semestre de 2013.



Referência: Banco de imagens do subprojeto de Dança/UNESPAR.

As reflexões fomentam autoconhecimento, visando o saber corporal de cada movimento e a possibilidade para além de uma atividade física que propicie apenas gastos energéticos, mas buscando a qualidade desses movimentos para promover ideias e agenciamentos artísticos e comunicacionais por meio do corpo. Estaremos, assim, promovendo educação através da Dança, ao propiciar que o aluno transforme seu conhecimento e ressignifique sua realidade.

Durante todo o período de execução do subprojeto, os licenciandos direcionaram suas atividades para atender as demandas do ensino Fundamental, Médio, Médio Integrado e o ensino Subsequente e, em especial, na parceria do subprojeto com o projeto Dancep – Grupo de Dança Contemporânea do CEP. A atuação destes licenciandos versaram no auxílio nas fases de preparação corporal, produção, manutenção dos espetáculos *Helena* (2012 e 2013) – em homenagem à Helena Kolody – e *Gente que ama, trabalha e sonha* (2013) – em homenagem à Vinicius de Moraes – e acompanhamento da tournée pelo Estado do Paraná, Santa Catarina e São Paulo.

Ambas obras coreográficas propõem-se a um diálogo intertextual com a literatura e a poesia, na qual buscam a expressão da palavra no corpo, no movimento, na arte da dança. O espetáculo *Helena* é uma homenagem ao centenário de Helena Kolody. Baseado na vida e na obra da autora, o espetáculo convida a plateia a um passeio pelas memórias de uma Helena senhora, que vê a vida passar lentamente através das palavras; relembrando os tempos de mocidade, seus momentos de inspiração, as criações poéticas, seus haicais, sua atuação como professora e a publicação de seus livros. Os passos da dança trazem as memórias ingênuas de uma Helena ingênua e idealista, num movimento metalinguístico que induz o público ao sonho e ao deleite da emoção. Este espetáculo estreou em 2012, no Auditório do CEP e no ano seguinte, 2013, extravazou os muros da escola para realizar uma temporada de apresentações no Auditório Salvador Ferrante, Guairinha – Teatro Guaira e, a convite de diferentes instituições, extravazou as fronteiras da própria cidade de Curitiba e do Estado do Paraná.

Figura 03: Cena do espetáculo *Helena*, apresentado pelos alunos do Dancep. Direção do professor Eder Fernando Nascimento e auxilio dos bolsistas do PIBID.



Foto: Maciel Paludo

Já o espetáculo *Gente que ama, trabalha e sonha* é uma obra baseada na poesia de Vinicius de Moraes que estreou em 2013 no palco do Auditório Bento Munhoz da Rocha, Guairão – Teatro Guaira, para o encerramento da Caravana da Poesia. A Caravana da Poesia é um projeto da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que visa o fortalecimento de um trabalho multidisciplinar no interior das escolas e as ações da Rede de Bibliotecas Escolares. Em 2013 o projeto voltou-se para Vinicius de Moraes, em comemoração ao centenário de seu nascimento.

Considerado projeto modelo, os ideais e a filosofia do Dancep tornam-se referência para o ensino da dança no e em ambiente escolar, por fomentar a indissociablidade ensino-pesquisa-extensão e por nutrir a tríade artista-obra-arte (HEIDEGGER, 2008). Em parceria com o Dancep, o subprojeto de Dança alavanca a construção de novas pontes que encurtam caminhos entre o Ensino Superior e da Educação Básica; a docência e o fazer artístico e, principalmente, auxilia no desmanchamento de muros para que pontes sejam construídas para além do território escolar, modificando paradigmas e (pré)conceitos tão enrijessidos, em prol de um novo ambiente e de uma nova escola e de uma nova universidade.

Figura 04: Cena do espetáculo *Gente que ama, trabalha e sonha*, apresentado pelos alunos do Dancep. Direção do professor Eder Fernando Nascimento e auxilio dos bolsistas do PIBID.



Foto: Maciel Paludo

Considerações

O subprojeto de dança possibilita que os licenciandos auxiliem os alunos da Educação Básica a vivenciarem a realidade artística nos diversos espaços culturais da cidade e do país (escolas, teatros, cine-teatros, entre outros), orientando a complexidade da dinâmica artista-espectador e o caráter interdisciplinar que a Dança possui, ou seja, a convergência das linguagens artísticas: artes visuais (figurino, indumentária, cenografia); música (ritmo, harmonia, composição); teatro (interpretação cênica, iluminação).

Além dos conhecimentos sobre o processo da ação docente, como: planejamento de ensino; planos de aula; didática e encaminhamento metodológico, os licenciandos pudem vivenciar as percepções e a determinação de materiais e técnicas de dança adequados para as necessidades apresentadas em cada turma, assim como o primar das relações humanas, por vezes deficientes nos ambientes de trabalho. Este contato com a realidade do contexto educacional e a articulação da teoria com a prática e reflexão sobre a carreira docente, propicia o aprofundamento da reflexão sobre os temas abordados nos grupos de estudos do subprojeto.

Estas possibilidades, muitas vezes contempladas apenas na teoria nas disciplinas da licenciatura, contribuem em muito para a formação dos futuros docentes, ao observar a compreensão e formulação de novas e diferentes possibilidades de ensino-aprendizagem em dança no e em ambiente escolar, gerando ações que intensificam a formação do aluno, tanto da Educação Básica, quanto do Ensino Superior.

O PIBID proporciona aos licenciandos, coordenadores de área e supervisores, a possibilidade de nos aproximarmos da Educação Básica e pôr em exercício os princípios do magistério, com desafios e prazeres que apenas o contato direto com este ambiente é capaz de prover, além de fortalecer discussões e revisitar práticas tão impregnadas nos currículos e estágios supervisionados.

A formação inicial possibilitada pelo PIBID, capacitam os acadêmicos para a realidade do ambiente escolar, tornando-os mais críticos, reflexivos e preparados para a ação profissional, através do vivenciar a educação básica desde o início da graduação, fortalecendo e criando bases solidas para o exercício do magistério.

Referências

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 1992.

BARRETO, D. **Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas, 1998. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação Motora) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Unicamp, Campinas 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília, 1998.

DENARDI, C. **Disciplina Arte:** o que e como ensinar e avaliar. 2004. Disponível em http://www.editoraopet.com.br/data/documents/storedDocuments/%7BF82908F9-0C99-4669-A7D2-91881B007714%7D/%7B6B3A2B9B-F8C6-4DFE-88F2-6B-3C183F54B0%7D/artigo_2404.pdf Acesso em: 16 out 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, I. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1998.

NÓVOA, A. **Pedagogia**: a terceira margem do rio. In: Assembleia da República (ed.). Conferência - Que Currículo para o Século XXI. Lisboa, Assembleia da República: Divisão de Edições, 2011, p. 39-49.

____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In:

____. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

____. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

____. **Educação 2021**: para uma história do futuro. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, n. 49, jan./abr. 2009a. Disponível em http://www.rieoei.org/rie49a07_por.htm Acesso: em 15 ago 2014.

____. **Novas disposições dos professores**: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf Acesso em: 10 set. 2014.

RENGEL, L. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.

ROBATTO, L. **Dança em processo**: a linguagem do indizível. Salvador: Ed. da UFBA, 1994.

SAVIANI, D. **A pedagogia histórico crítica**. São Paulo: Cortez, 1990.

OUZA, M. I.G; PEREIRA, P. G. **Reflexões sobre dança:** possibilidades de investigaçãoo e contribuições para a educação física. 1999. Disponível em http://castelobranco.br/pesquisa/docs/maria_patricia.doc. Acesso em 22 mar 2010.

TADRA, D. S. A. Et al. **Linguagem da dança**. Curitiba: Ibpex, 2009. (Coleção Metodologia do Ensino de Artes, v.2).

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação** à **formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2000 No 13.

ONUKI, G. **Metodologia do Ensino da Dança.** IN: ZAGONEL, B. (Org). Metodologia do Ensino das Artes. Curitiba: Editora IBPEX, 2011.

MATERIAL DIDÁTICO: OS MOVIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A INSTRUMENTALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTE PARA OS CONHECIMENTOS EM DANÇA

Kelly Eloá Lotz

1. Introdução

O movimento até o material didático de Arte

O ensino da arte[1] na escola tornou-se obrigatório na década de 1970, por meio da Lei n. 5.692\71[2]. Desde este marco histórico, ocorreram diferentes desdobramentos a respeito do ensino de arte, com a intenção da melhoria no ensino deste componente para a educação escolar. Desde então, tendências teóricas da educação em Arte receberam destaque tornando alguns momentos significativos para a história das pedagogias no ensino da disciplina, mas ainda não considerados ideais diante da complexidade dos conhecimentos artísticos.

Foi com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/96)[3] que a Educação Artística teve seu nome alterado para Arte, deixando o status de atividade artística ou de formação secundária para se reconfigurar em área de conhecimento, considerada igualmente importante, assim como as demais áreas que contemplam os conhecimentos apresentados na escola. Desde então, a Arte deve ser ofertada da Educação Infantil até o Ensino Médio e dessa forma percebida como conhecimento imprescindível para a formação cultural do aluno.

Posterior ao fato supracitado, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) convocou educadores para construir coletivamente um documento oficial com a intenção de configurar uma orientação para a prática pedagógica nas escolas. Esse documento recebe então o nome de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e passa a ser a referência para o trabalho das escolas da educação básica da rede pública e privada no Brasil. Especialistas nas áreas de conhecimento, inclusive de Arte, compõem este documento, que teve sua distribuição gratuita[4] para as instituições escolares.

Desde então o ensino de Arte tornou-se "área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno." (BRASIL, 1998, p. 37).

Como consequência da promulgação dos documentos supracitados, o currículo é reestruturado a fim de abarcar as novas diretrizes e parâmetros para o contexto da escola.

A partir do panorama exposto, serão apresentadas concepções elementares acerca do currículo, seguido de referenciais de como a Arte está engajada na escola a partir dos documentos normativos e orientadores para a disciplina. Por fim, será relatado o cenário em que a dança está presente nos materiais didáticos e sobre quais movimentos são necessários para instrumentalizar o professor especialista ou não em dança na sua prática educativa.

2. Metodologia

Pretende-se apresentar questões referentes ao ensino de arte, com ênfase no que tange a linguagem da dança, vislumbrando um panorama histórico de sua inserção no currículo. Para indicar como os conhecimentos então propostos nos materiais e as possibilidades de instrumentalização do professor licenciado em dança e não licenciado, foram realizadas análises de documentos oficiais e pesquisa bibliográfica para o componente

1. Neste texto, o termo arte será apresentado grafado com letra inicial minúscula quando se refere à área de conhecimento humano, e com inicial maiúscula quando esta área é componente curricular escolar.

2. A Lei n. 5.692 foi publicada no *Diário Oficial da União* na data de 11 de agosto de 1971 e incluiu a Educação Artística no currículo escolar.

3. No Art. 26 da Lei consta que "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos."

4. Os Parâmetros Curriculares Nacionais podem ser acessados por meio do link: portal.mec.gov.br

curricular Arte, com posterior averiguação de materiais didáticos impressos e disponíveis on-line para a disciplina em questão.

3. Currículo e suas percepções flexíveis

Definir currículo pode ser uma tarefa desafiadora em virtude da dimensão polissêmica da teorização, que traz em seu cerne a busca por clarificar tanto o significado do termo currículo[5] quanto possíveis conceitos que possam ser percepcionados por seu intermédio.

Cabe observar que Pedra (1997, p. 31) estabelece relevante crítica ao afirmar que "os variados conceitos atribuídos ao termo currículo não descrevem realidades diferentes, apenas informam sobre a interpretação que determinado autor ou escola teórica lhe deu." De acordo com o autor, as ênfases sofrem variações que podem ser percebidas no conteúdo, na experiência, nas atividades ou na própria organização curricular. Entretanto, a realidade descrita não se modifica. Consoante esse autor, definir currículo é, então, uma questão de perspectiva e não propriamente de polissemia. Pedra (1997) prossegue demonstrando que existem três modos possíveis de se entender o currículo, pois as definições centram-se: em resultados, experiências ou princípios. Portanto, dependendo da perspectiva, a ênfase estará em um desses modos de entender o currículo, não alterando o que ele representa, em si mesmo.

A obra de Pedra intitulada *Currículo, conhecimento e suas representações* (1997) explicita que o autor, ao investigar o significado do currículo, pretende demonstrar que este, tanto na teoria quanto na prática, sustenta-se em representações sociais[6] presentes na cultura na qual aquela teoria e aquela prática se dão.

Sob essa perspectiva, as representações sociais são fundamentais para a compreensão do conceito de currículo, por isso cabe definir primeiramente o que se entende por representação. Ao examinar os estudos de Husserl (1970, 1985), que tratam do conceito de intencionalidade e indicam que a consciência é sempre consciência de alguma coisa, diferenciando a coisa do pensamento sobre a coisa[7], Pedra aponta a característica fundamental das representações. Nas palavras de Pedra (1997, p. 21): "Se Husserl está certo, e ao que parece inexistem objeções a esse respeito, não pode parecer estranho, então, que se compreenda que toda representação é representação de alguma coisa e não a coisa mesma".

Essa autonomia de representação é verificada nos documentos curriculares que apresentam ideias, ou seja, representações daquilo que seus formuladores acreditam ser as reais condições da sociedade, dos alunos enquanto seres educáveis da escola, concebendo a partir dessas representações os supostamente verdadeiros objetivos educacionais. Daí a diversidade dos enfoques possíveis de currículo.

Mesmo que os Parâmetros Curriculales Nacionais sejam tidos atualmente como documentos históricos, tendo em vista sua data de promulgação, é a partir deles que se articulam as representações de currículo na escola. A intencionalidade dos PCNs é apresentar uma estrutura curricular com parâmetros "abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória" (BRASIL, 1998, p. 29). A pretensão é que adaptações sejam feitas a partir de suas proposições.

5. De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, currículo pode ser definido como o ato de correr, corrida, curso; programação total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinado. À luz da mesma obra, o termo provém do latim *curriculum* que, segundo F. R. dos Santos Saraiva, significa "carreira, lugar onde se corre" e provém de *currere,* correr.

6. O psicólogo social Serge Moscovici foi precursor desta teoria. Ele esclarece que a representação social é compreendida como o conjunto de crenças e ideias que permitem acesso ao determinado conhecimento ou objeto. Essas representações são resultantes da interação social de um grupo de indivíduos que apesar de compartilharem um ambiente, não perdem atributos da sua personalidade. Em sua obra *Representações sociais: Investigação em psicologia social* (2002) o autor clarifica que existem basicamente duas formas de pensamento na sociedade contemporânea, que são os pensamentos norteados pela ciência e pelo senso comum, este último consensual. Nessa linha de esclarecimento, o autor deixa evidente a polaridade entre compreender o mundo e relacionar-se com ele dependendo da forma com que o indivíduo está posicionado, se pela ciência ou pelo senso comum.

7. Para Edmund Husserl, o ser humano está inserido no que ele chama de "mundo da vida". Esse mundo é moldado de acordo com quem somos, "mesmo que o fato de sermos alguém seja interpretado e moldado de acordo com a presença já dada do mundo". (PEDRA, 1997, p.111).

4. Movimento entre currículo, professor e aluno

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Ensino de Arte está configurado contemplando quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. De acordo com o documento:

> O aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade. (BRASIL, 1998, p. 39).

Esta premissa é um desafio em termos de educação, ensino e aprendizagem, pois, considera-se a formação dos professores a qual contempla somente uma dessas linguagens. No entanto, cabe a este professor articular em suas aulas elementos compositivos e estéticos das demais linguagens de sua formação. Neste contexto, cabe destacar que "a maioria dos estudos referentes ao ensino de arte também se concentra, basicamente, em questões relativas ao campo das artes visais" (STRAZZACAPPA, 2001, p. 78).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os professores de Arte devem ter um mímimo de conhecimentos teóricos e experiências práticas no campo artístico, para que possam compreender minimamente os aspectos relacionados aos processos criativos e apreciativos. Corroborando a denotação dos PCNs, Strazzacappa (2001) atenta para o aspecto da experiência do profissional propositor dos conhecimentos em dança no espço escolar: "O professor não precisa vivenciar a dança profissionalmente, mas precisa dançar para compreender seus conteúdos, sua importância e sua expressão". Neste sentido, a questão central deste artigo diz respeito a onde e como os professores buscarão suas experiências práticas e seus referenciais teóricos para a proposição da dança quando possuem o recurso do Material Didático de Arte.

Consoante as propostas dos documentos oficiais e das pesquisas atuais[8] sobre esta linguagem, quando a dança é ofertada no espaço escolar, a ênfase não está na reprodução de movimentos já existentes, ou coreografias da indústria cultural, mas sim na pesquisa de diferentes formas de compreender e comunicar ideias que os corpos e esses movimentos organizados podem articular. Atualmente, a escola e, principalmente, a área de Arte devem reconhecer a dança com todo o seu caráter educacional e as possibilidades de trabalhos físicos, criativos, expressivos e cognitivos.

5. Como o material didático apresenta-se para o professor

Para definir o que entende-se por material didático, pode-se buscar inicialmente as referências de Parcerisa Aran, que define material didático como materiais que são destinados para a utilização de professores e alunos, com a finalidade respectiva de "auxiliar no planejamento, desenvolvimento e avaliação da proposta curricular" (ARAN, 1999, p. 26). Para o parâmetro deste texto no que se refere a materias didáticos de Arte, é indicado pensar nas obras didáticas organizadas pelas editoras, disponíveis para aquisição no mercado, voltadas para escolas particulares, escolas municipais e estaduais.

Diante do contexto de reformulação curricular, movimentos foram feitos a fim de alcançar o que é referenciado por Bittencourt (2004) como currículo real. Segundo a autora, esta referência de currículo real se dá na adequação do currículo no que se refere ao que acontece efetivamente nas escolas e se pratica no espaço da sala de aula. Ela afirma, também, que é a partir da performance do professor que o material didático vai caracterizar-se em sala como um bom subsídio, ou o oposto disso, dependendo do encaminhamento dado.

As obras didáticas oferecem conteúdos e procedimentos sistematizados nas diferentes linguagens da arte, incluindo os conhecimentos específicos de dança, com propostas a serem desenvolvidas por professores especialistas e não especialistas nessa linguagem.

> Considerando-se que em muitas situações os livros são usados como um guia e, ainda, que esse suporte pedagógico muitas vezes se constitui como fonte única de informação sobre as quais se organiza o

8. Pesquisadores como Izabel Marques (2010), Márcia Strazzacappa (2010) e Scheila Maçaneiro (2010) ressaltam a importância de a dança ser um processo de construção do conhecimento por meio do corpo, o qual deve repensar a forma simplista e equivocada de oferecer a dança como reprodução de movimentos ou ensaio para coreografias para apresentações em datas festivas da escola.

> trabalho de ensino, são os livros didáticos que acabam por estabelecer grande parte das condições materiais para o ensino e aprendizagem nas salas de aula. (GARCIA *et al.*, 2008).

Refletindo a partir do ponto de vista do professor, que independentemente da sua formação deverá trabalhar este componente curricular e abordar conhecimentos específicos de dança, é possível considerar que: "A presença dos livros didáticos na escola causa interferências relevantes na produção e circulação de ideias pedagógicas – como formas de pensar o ensino e aprendizagem – bem como na difusão de métodos de ensino e de avaliação" (TALAMINI, 2009), uma vez que os materiais didáticos oferecem os conhecimentos de uma forma sistematizada, organizados em material de aluno e material de professor, visando não somente o livro impresso do educando, mas inclusive as orientações metodológicas que orientam, instrumentalizam e indicam o processo de formação continuada dos professores.

> As novas exigências normalizadas pela equipe de avaliação que presta serviços ao MEC na forma de consultorias, além de criarem novos padrões editoriais, também estabelecem a presença obrigatória de orientações metodológicas no manual do professor, detalhadas em elementos específicos para cada disciplina escolar, que incluem, por exemplo, sugestões de atividades, sugestão de leituras complementares, sugestões para avaliação dos alunos [...] (GARCIA *et al.*, 2008).

Com a substancial referência oferecida por meio das orientações metodológicas, o professor pode compreender a proposta dos autores e configurar sua própria representação em relação a um tema ou desenvolvimento de atividades propostas, como enfatiza Garcia *et al.* (2008) sobre os "manuais destinados à formação de professores – produzidos especialmente para *ensinar professores a ensinar* – localizados como obras de Didática Específica ou como obras de Metodologia do Ensino". No contexto atual das escolas, raramente os professores possuem a formação na linguagem da dança e, frequentemente, também não possuem a formação em Arte.

Negligenciar a leitura das orientações metodológicas coloca em risco a compreensão da proposta do ensino como um todo. É por meio deste material que o professor apropria-se das propostas desenvolvidas pelos autores e pode compreender situações previstas para o ensino e aprendizagem. Tal material é considerado um parâmetro e o professor deve adequá-lo segundo o contexto em que está inserido (número de alunos, recursos tecnológicos e habilidade para trabalhar os conteúdos que serão apresentados).

Se, de um lado, temos professores sem a formação específica em dança propondo os conhecimentos nas aulas de arte, do outro lado temos autores dos materiais didáticos que igualmente podem não ser especialistas nesta linguagem, o que pode acarretar em uma série de equívocos em relação à estrutura da escrita do material especificamente na linguagem da dança, como a questão da predominância do gênero feminino, propostas práticas estereotipadas, apresentação de "passos" de alguma técnica específica, obrigatoriedade da relação entre música e dança, erros conceituais e desacertos sobre a concepção do ensino de dança na escola.

De acordo com as proposições atuais para o desenvolvimento dos saberes da dança, não basta saber dançar para ensinar: "no âmbito escolar, as diferentes implicações pedagógicas que envolvem o ensino devem ser conhecidas e trabalhadas coerentemente com a proposta da escola" (MORANDI, 2010, p. 77).

6. Flexibilidade e amplitude de movimento do Material Didático para a instrumentalização dos conhecimentos em dança

Denominados como Material didático, Livro didático, Manual didático, Obra didática, eles são subsídios pedagógicos para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, pois, "utilizado de modo adequado, o livro mais precário é melhor que nenhum livro, enquanto o mais sofisticado dos livros torna-se pernicioso, se utilizado de modo catequético" (MACHADO, 2001, p. 112).

Segundo Batista, "O termo livro didático é usado – de modo pouco adequado – para cobrir uma gama muito variada de objetos portadores dos impressos que circulam na escola." (BATISTA, 1999, p. 535). No entanto, o contexto do Material Didático atualmente não é somente o material impresso que recebe o nome de material didático. Os conteúdos são apresentados de forma impressa, mas também em portais educacionais, o que amplia consideravelmente o universo de pesquisa e apropriação de conteúdos por parte dos alunos

e educadores. Portais Educacionais[9] privados e não privados estão à disposição dos professores, expandindo os conhecimentos sobre o componente curricular e auxiliando no planejamento de suas aulas. Com o advento das tecnologias contemporâneas, a utilização dos recursos relacionados ao acesso à informação por meio de processos digitais está posta como premissa importante nos recursos pedagógicos.

Os materiais didáticos devem ser pensados para além do livro impresso, disponível na versão para o professor como uma orientação para o trabalho em sala de aula, ou de um livro consumível[10] para o aluno.

Na organização geral dos materiais didáticos, a fim de instrumentalizar as propostas dos autores, podem-se observar alguns aspectos estruturantes encontrados em uma análise de materiais didáticos de Arte.

Serão expostos aspectos referentes ao Material do professor, buscando identificar as orientações metodológicas para o componente Arte, com ênfase na abordagem na linguagem da dança para estes manuais.

Orientações metodológicas:

O livro de uso do professor, é manual que compõe os cadernos exclusivos do professor, observando a concepção de ensino com abordagem geral do componente curricular em questão e especificidades das linguagens que o compõem.

Neste livro, fica explicitado a fundamentação dos pressupostos teórico-metodológicos no que tange o ensino de arte, referenciado como abordagem triangular, sugerida nos PCNs de Arte.

O material auxilia o professor a traçar objetivos gerais para o ensino da arte, especificando os objetivos gerais para o ensino da dança.

É fato notório que, negligenciar a leitura das orientações metodológicas coloca em risco a compreensão da proposta do ensino como um todo. É por meio deste material que o professor apropria-se das propostas desenvolvidas pelos autores e pode compreender situações previstas para o ensino e aprendizagem. Esse material é considerado um parâmetro e o professor deve adequá-lo segundo o contexto em que está inserido, considerando o número de aulas previstas para cumprir a proposta e os recursos tecnológicos necessários.

Concepção de ensino:

Atenta para as especificidades do componente curricular para o segmento que pode ser da Educação Infantil ao ensino Médio, quando se contextualiza elementarmente a presença das linguagens da arte e os aspectos relevantes para o ensino de qualidade para o componente curricular.

Apresentação do projeto pedagógico:

Este momento oferece reflexões e estudos sobre a necessidade do conhecimento artístico para a humanidade e como é viável a aplicação deste saber em sala de aula, apresentando pressupostos teóricos/metodológicos que embasam a necessidade dos conhecimentos artísticos fazerem parte do contexto escolar. Sobre a linguagem da dança, em um panorama geral, destaca-se como ela deve ser pensada e produzida de forma criativa e artística, cumprindo com seus pressupostos estéticos e conceituais.

Pressupostos teórico-metodológicos:

Apresenta-se a proposta teórica que fundamenta o material. Atualmente, a proposta triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa embasa o ensino/aprendizagem de forma crítica. A proposta articulada nos âmbitos do fazer, apreciar e contextualizar, inicialmente pensada para as artes visuais, pode ser aplicada à linguagem da dança. Para transposição da proposta, é necessário reconhecer a dança como "uma arte inserida, construída, perpassada e necessariamente mediada pelo/no corpo, [sendo que] a dança traz outras redes de leituras e de relações entre a produção, a apreciação (leitura) e a contextualização" (MARQUES, 2010, p. 148). Assim, a dança é apresentada como processo de apreciação por meio de fragmentos de composições, pelos seus conhecimentos históricos, ou pela própria experiência do dançar.

Organização didática:

Oferece o panorama da estrutura formal do livro de acordo com a proposta dos autores, atentando para a organização estruturante nos capítulos, eixos temáticos e seções. Deixa explícita a opção dos autores no que tange a abordagem das linguagens. No caso da dança, os conhecimentos podem ser tratados cumprindo um bimestre, um capítulo ou, em consonância com as demais linguagens, partindo de conexões formais ou históricas.

9. Como exemplo de portal educacional é possível pesquisar em: <http://www.diaadia.pr.gov.br> (Portal educacional do estado do Paraná).

10. Considera-se Livro Consumível o Material Didático de posse de um único aluno. Tal livro pode ser utilizado para que as atividades propostas sejam resolvidas no próprio material, pois não será encaminhado para a utilização de outro aluno.

Quadro de conteúdos:

Apresenta os conteúdos que serão propostos por volume do livro. Desta forma, o professor pode ter uma visão panorâmica da organização dos conhecimentos que serão propostos para cada linguagem.

Para os conhecimentos em dança, apresenta-se com frequência a aproximação conceitual de algumas formas de dança, nos seus contextos técnicos e históricos. É possível verificar que experiências em produção para esta linguagem são seguidas de propostas estereotipadas, como compor uma coreografia a partir da construção livre de movimentos e propostas mais elaboradas, como a experimentação a partir de pressupostos de Rudolf Laban.

Para a instrumentalização das propostas tanto teóricas quanto práticas, alguns materiais didáticos oferecem um texto para o professor, que instrumentaliza como ele deve propor aquela oferta de conteúdo.

Assessoria pedagógica:

Sistemas de ensino e centros de formação oferecem o suporte da assessoria pedagógica, que pode ser acessada por meio de telefones, sites e e-mail. Este suporte oportuniza o relacionamento entre material didático e editora, além da formação continuada dos professores por meio de encontros presenciais e virtuais, por meio de oficinas, palestras, webconferências, webcursos, cursos em ambientes virtuais de aprendizagem.

Na ocasião em que são possíveis encontros presenciais, os conhecimentos e práticas a respeito da linguagem da dança podem ser experienciados com intenção de proposta de formação continuada, com o foco voltado para os aspectos relacionados àquele material em questão. Neste contexto de experimentação prática, onde os saberes de dança estão evidenciados como conhecimento propriamente dito e linguagem autônoma dentro da escola, os professores podem refletir e vivenciar aspectos desta linguagem que vã além das experiências comuns e deixa de ser "inclusa somente nas programações festivas, reproduzindo, através de coreografias, modelos de uma sociedade que privilegia a técnica em detrimento da contextualização". (MAÇANEIRO, 2010, p. 215).

Portal Educacional:

Por meio dos portais educacionais, o material didático toma uma extensão que vai além dos seus aspectos de livro impresso. Por meio dos portais educacionais os educadores entram em contato com uma gama de planos de aula, entrevistas, vídeo-aulas, webconferências onde é possível participar sincronamente ou assincronamente, vídeos que servem tanto para a instrumentalização do educador quanto para o planejamento e proposição no contexto da escola. Cabe informar que Izabel Marques atenta para a questão que dançar não se aprende (somente[11]) dançando e ressalta a visão de que

> "dançar se aprende dançando" e nada mais é na verdade uma postura ingênua (no sentido freiriano) em relação aos múltiplos significados, relações, valores pessoais, culturais, políticas e sociais literalmente incorporados às nossas danças. Uma postura crítica em relação ao ensino de dança engloba, (...), conteúdos que são bem mais amplos e complexos do que uma coreografia de carnaval ou a reprodução de uma dança folclórica.(MARQUEZ, 1997).

Para este recurso, podem ser tratados conhecimentos históricos da dança compartilhamento de projetos e sequências didáticas que auxiliam na instrumentalização teórica sobre a linguagem.

Considerações finais

Após as reflexões iniciais acerca da presença dos conhecimentos de dança nos materiais didáticos de Arte e quais os movimentos necessários (por parte dos professores e autores/editoras) para alcançar os conhecimentos elementares para a orientação desses conhecimentos em sala de aula, chega-se à conclusão de que se faz necessária a ampliação dos estudos para analisar, por meio de fontes de pesquisa quantitativas e qualitativas, como os professores recebem, percebem e utilizam esses recursos, uma vez que materiais acadêmicos sobre este assunto, especificamente com o recorte que trata da linguagem da dança no material didático de Arte, é escasso.

11. Durante entrevista, sobre o tema "Dançando na escola" disponível em http://salto.acerp.org.br/saltotvescola/entrevista.asp?cod_Entrevista=135>. Acesso em: 07 set.2014. , fez esta interferência sobre o fragmento citado no texto, corroborando com a ideia que não se aprende dança somente dançando. Existe a possibilidade de aprendizado dos conhecimentos em dança e o dançar propriamente dito, neste sentido, os portais educacionais podem instrumentalizar os professores no que tange os conhecer dança e propor aproximações com a tema, bem como a sistematização didática para a sala de aula.

O fato dos conteúdos de dança estarem presentes nos materiais, seguidos de orientações metodológicas, não garante que os conteúdos desta linguagem sejam efetivamente propostos em sala de aula, uma vez que o professor sem a formação específica pode sentir-se inadequado para esta atividade, seja por motivo de instrumentalização insuficiente por parte do material em relação às orientações metodológicas, espaço físico inadequado, ou simplesmente por não se sentirem aptos para apresentar uma linguagem que não tiveram a oportunidade de experimentar e estudar.

No entanto, ela está presente, seja em um fragmento de vídeo apresentado, seja por conhecimentos históricos de um determinado repertório ou técnica, por meio de uma reprodução de obra com o tema de dança, o que é considerado insuficiente para a compreensão global desta linguagem, que envolve o fruir, apreciar e produzir dança no contexto escolar.

É notório que, mesmo de forma simplificada, a dança está presente nos materiais, mas existe, ainda, uma escassez de estudos que evidenciam o tema aqui proposto: como é feita a instrumentalização dos professores para o conhecimento e oferecimento desta linguagem.

De modo geral, o material didático de Arte oferece conhecimentos acerca da estrutura didática e concepção de ensino, necessários ao professor licenciado e não licenciado em dança, contribuindo significativamente como referência para o trabalho em sala de aula no que tange especialmente conhecer dança. Por um outro lado, a prática, a experienciação e a criação na linguagem, ficam comprometidos. De toda forma, o material didático de qualidade cumpre com a retirada da dança do senso comum, onde está estreitamente relacionada às datas comemorativas e posiciona a dança como conhecimento autônomo.

O panorama proposto neste artigo diz respeito a uma apreensão inicial da proposta de materiais didáticos no que tange aos conhecimentos em dança. Para que o assunto seja aprofundado, se faz necessária uma pesquisa com os próprios professores, a fim de relatar a percepção desses arte-educadores, dos aspectos da linguagem sobre os quais a grande parcela não tem formação. Este tema não se esgota aqui, mas pelo contrário, parte daqui para reflexões mais profundas.

Referências

ARAN, Parcerisa. **Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos.** Barcelona: Graó, 1999.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU. M. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil/Fapesp, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental – Arte.** Brasília: MEC, 1998.

CURRÍCULO. In: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GARCIA, T. M. B; GARCIA, N. M. D.; PIVOAR, L. E. **O uso do livro didático de física:** estudo sobre a relação dos professores com as orientações metodológicas. XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física. Curitiba: UFPR, 2008.

MACHADO, Nilson José. Sobre livros didáticos: quatro pontos. In: **Cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras, 2001.

MAÇANEIRO, Sheila. Pedagogia crítica aplicada à dança no Ensino Fundamental. In: TOMAZZI, Airton *et al.* (Orgs.). **Algumas perguntas sobre educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

MARQUES, I. **Dançando na escola.** São Paulo: Cortez, 2003.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

STRAZZACAPPA, Marcia; MORANDI, Carla. **Entre arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2006.

STRAZZACAPPA, M. M. Dançando na chuva e no chão de cimento. In: FERREIRA,

S. (Org.). **O endino das artes**: Construindo caminhos. Campinas, SP: Papirus, 2001.

TALAMINI, Jaqueline Lesinhovski**. O uso do livro didático de história nas séries iniciais do ensino fundamental:** a relação dos professores com os conceitos presentes nos Manuais. Dissertação (Mestrado) – UFPR. Curitiba, 2009.

TV Escola. Salto para o Futuro. http://salto.acerp.org.br/saltotvescola/entrevista.asp?cod_Entrevista=135>. Acesso em: 07 set.2014.

CHEGOU O PROFESSOR DE DANÇA, PORQUE HOJE NÃO TEREMOS AULA DE ARTE?

Scheila Maçaneiro

1. Aproximações em movimento

Quando a trupe de Dança composta de licenciandos do Curso de Dança da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)– Campus Faculdade de Artes do Paraná-(FAP) chega no ambiente escolar, olhares são despertos e logo as perguntas pipocam em nossos ouvidos: Quem são esses? Professores de Dança? Então não vamos ter aula de Arte professor? O que é que professores de Dança estão fazendo na aula de Arte? Hoje não vai ter desenho? Dessa forma os estagiários enfrentam suas primeiras incursões pela docência de Dança no ensino formal. E olha que já estamos no caminho educacional há bastante tempo.

É fato que desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394, de 1996, fortalecida pelo apoio pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, a Dança, como área de conhecimento e subárea da disciplina de Arte, já alcançou um grau de reconhecimento, entretanto a desinformação do próprio ambiente escolar bem como da sociedade em geral, muitas vezes ainda há vê como o "momento gostoso e festivo" para as comemorações da Escola.

Seguindo provocações que o cotidiano de supervisões, reflexões e ações em estágios acadêmicos estimulam, o objetivo desse texto é pensar modos de transpor essas mazelas tão conhecidas para um lugar, ou melhor, lugares que propulsionem a Dança para os entrelugares da Arte.

Estar entre espaços, é vivenciar um lugar de cruzamento entre Arte e práticas educacionais que propiciam reflexão crítica, relações, pensamento comunitário/ compartilhado e difusão significativa do pensamento de Dança na Escola. Pensar no comunitário é compartilhar ideias, teorias e práticas que, interligadas, provocam professores pesquisadores a buscarem soluções para aulas de Dança, que instiguem alunos a perceberem-se enquanto corpos em diferentes ambientes e contextos diversos, compromissados no sentido da partilha e reverberação de suas próprias histórias com sua comunidade de prática, no sentido de entender o que nos move e pode mover no outro. Práticas dialógicas contemporâneas em Dança, onde professor e aluno possam pensar o significado de relações por meio de vivências que evidenciem propostas autênticas de percepção e sensibilidade aos seus corpos e ao dos outros, ao seu lugar e ao lugar de todos.

2. Compreendendo espaços em Dança

Andando pelos pátios dos colégios estaduais em Curitiba, locais onde os estágios do Curso de Dança da FAP acontecem, observo alunos, professores, olho espaços, percebo deslocamentos, lembro momentos. Cada espaço da Escola é impregnado do movimento de corpos e vozes que reverberam ano após ano, num incessante universo de informações, de conhecimento.

> Compreender a escola em seu cotidiano é condição para qualquer projeto de intervenção, pois o ato de ensinar requer um trabalho específico e reflexão mais ampla sobe a ação pedagógica que ali se desenvolve (PIMENTA, 2004, p.104).

É bem marcante para mim, lembrar o começo dessa ação de supervisionar estágios no início dos anos de 1990. O currículo do Curso de Dança da FAP naquele momento ainda tinha como base prática as técnicas de dança, o que fazia com que as intervenções dos estágios na Escola fossem bastante impregnadas de movimentos reproducionistas. Na época então, observamos que a aplicação de um trabalho baseado em técnicas já não cabia no contexto escolar. Foi quando, pelo viés do Sistema Laban[1], propusemos o trabalho com Dança Criativa,

1. Rudolf von Laban (1879 – 1958), no início do Século XX, pensou uma forma de delinear uma linguagem apropriada ao movimento corporal, com aplicações teóricas, coreográficas, educativas e terapêuticas. Suas teorias sobre o movimento e a coreografia estão entre os fundamentos principais da Dança Moderna e, conseqüentemente, da Dança Criativa. A análise do movimento de Laban apresenta-se por meio de quatro categorias – *Corpo, Expressividade, Forma e Espaço* –, permitindo que o sistema seja utilizado como forma de descrição e registro de movimento cênico ou cotidiano (em pesquisas de cunho artístico e/ou científico), técnica de treinamento corporal (teatro, dança, espetáculo musical), técnica coreográfica e método de diagnóstico de

desenvolvendo trabalhos norteados por atividades de consciência corporal, improvisação e instigação da capacidade e valorização inerente aos corpos dos alunos. Foi um tempo de descobertas, tanto para nossos alunos quanto para nós, professores de Dança que buscávamos o entendimento e a aproximação da realidade escolar.

De lá para cá, conexões se estabeleceram, outras se cortaram e muitas reverberaram. O trabalho de Dança abriu caminhos para discussões sobre o que seria um conteúdo pedagógico para a linguagem da Dança na disciplina de Arte. Essa linha de investigação e reflexão, fortificada, a princípio, pelos referenciais de Rudolf von Laban (1978, 1990) responsável por uma atuação diferenciada e desafiadora no panorama escolar. Isso porque a comunidade escolar não conhece e, muitas vezes, não acredita no trabalho que não seja somente centrado na reprodução de passos e técnicas de Dança.

A investigação de estruturas pedagógicas artísticas, traz à tona outros entendimentos entre a Dança e a Educação, lembrando que a diversidade de corpos e realidades existentes na escola não permite uma ação unívoca do movimento, como se a teoria e a prática não necessitassem estar em constante conexão com o contexto social. Como Isabel Marques já indagava:

> Pergunto-me também se hoje as propostas educacionais de Laban seriam ainda – se algum dia foram – apropriadas a *qualquer* cultura, classe social, raça, etnia, gênero e principalmente aos diversos corpos/movimentos existentes e construídos em/por nossas sociedade. Seu trabalho, na realidade, poderia ser entendido hoje como *uma* das múltiplas vozes do mundo da dança e da educação (MARQUES, 1999, p. 88).

Isso nos faz refletir sobre a necessidade permanente de avaliação e com isso encontrarmo-nos nós mesmos enquanto pessoas/professores e nossa atuação, se quisermos realmente, transformar o ensino da Dança.

Nesse sentido a Licenciatura em Dança da FAP tem desenvolvido um programa de estágios dentro das 400 horas considerando a Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, e os termos da Resolução do CNE/CP 02/2002, que são divididas em 200 horas para o 3º ano e 200 horas para o 4º ano.

No 3º ano os alunos vivenciam três momentos:

1º estágio de ensino de dança nas diversas modalidades em escolas de dança, academias, clubes, etc., envolvendo períodos de observações, assistências e regências;

2º estágio de acompanhamento de montagens de espetáculos e processos de pesquisa de movimento para apresentações, auxiliando desde a pesquisa do tema, ensaios, escolha de músicas, figurinos, adereços, maquiagem, cenários, etc.,

3º estágio Comunidade onde os licenciandos trabalham na proposição de um Projeto de Dança para diferentes comunidades.

Já às 200 horas do estágio do 4º ano, é composto de um horizonte pedagógico para o Ensino Regular,- dando fomento ao aluno do ensino fundamental e médio em seus aspectos cognitivo, afetivo e motor através do movimento criativo, que enquanto processo de criação, é objeto de estudo do educador da área de Dança.

Este panorama de atuação tem demonstrado o amplo espaço da utilização da arte do movimento como educação, saindo das aulas de dança convencionais, com objetivo de experimentação puramente técnica, normalmente dedicadas aos alunos do sexo feminino das escolas, para promover experiências criativas através da arte do movimento atingindo a todos os alunos e, contribuindo com isso para a formação de cidadãos que tendem a se posicionarem, ousando, emitindo opiniões criativas, resolvendo problemas com criatividade e agilidade, características consideradas indispensáveis para o atual mercado de trabalho, as quais verificamos serem incentivadas por práticas específicas da arte do movimento criativo com finalidade educacional.

Esta prática pedagógica vai além permitindo também a inclusão na mesma atividade, de alunos portadores de necessidades especiais, tendo em vista que sua atuação está baseada na criação e não na reprodução de modelos preestabelecidos com o corpo, o que, a nosso ver, contribui, com o desenvolvimento de valores tais como o respeito às diferenças individuais saindo do âmbito da teoria e promovendo a vivência destes valores, tão importantes para a formação de um cidadão.

Nesse momento, diferentes aportes teóricos se entrelaçam em uma aproximação especial com a vida escolar, para o que pode vir a ser, um encaminhamento para uma prática artística pedagógica realmente significativa.

---

tratamento em dança-terapia.

Foi compartilhando experiências educacionais no mestrado em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2008, local onde entre nós mestrandos, artistas das várias linguagens, de distantes lugares, desde bonequeiros a escultores, pintores e artesãos, atores e músicos, *performers* e bailarinos, desenvolveu-se uma prática de compartir histórias e onde pude ainda mais ser instigada a perceber diferentes espaços educacionais para a Dança.

Foram aulas com propostas dinâmicas que despertavam ações e reflexões sobre nossas próprias andanças enquanto artistas e professores de Arte. Aos poucos, fui me experienciando enquanto aluna, transpondo fronteiras enquanto professora, compreendendo meu lugar na Dança. Dança dentre as Artes, local onde redescobri porquês, descobri outros canais, andando em corredores, correndo em pátios escolares, sentando em bancos, trocando ideias e conhecimentos vindos de crianças e adolescentes e ponderando sobre qual seria esse lugar que a Dança ocupa juntamente com as Artes Visuais, Música e Teatro na disciplina de Arte no Ensino Regular.

Muito do que construí naquele momento veio da leitura histórica do trajeto da arte como atividade artística e, posteriormente, disciplina, estudo oriundo dos artistas docentes da área de Artes Visuais, sobretudo de Ana Mae Barbosa (1978, 1989, 1992). É relevante, aqui, destacar o referencial de Isabel Marques (1999, 2003) e Márcia Strazzacappa (2001, 2006) que inauguraram, no Brasil, a discussão da Dança como área de conhecimento, fazedora, num mesmo grau de importância, assim como as demais linguagens artísticas da disciplina de Arte. Além do pensamento

Marques, através de seus textos e contextos da Dança e Educação, nos desperta reflexões sobre qual é o lugar da dança na Escola, afirmando que:

> Neste mar de possibilidades, característico da época em que vivemos, talvez seja este o momento mais propício para também refletirmos criticamente sobre a função e o papel da dança na escola formal, sabendo que este não é- e talvez não deva ser- o único lugar para se aprender dança com qualidade, profundidade, compromisso, amplitude e responsabilidade. No entanto, a escola é hoje, sem dúvida, um lugar privilegiado para que isto aconteça e, enquanto ela existir, a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de "festinhas de fim-de-ano" (MARQUES, 2003, p.17).

Já Strazzacappa (2007) nos desafia a pensar Dança pelo entendimento de todo movimento cotidiano e, nesse sentido, esclarece:

> Partindo-se do princípio de que há movimento em todo lugar, pois o movimento é a base de toda e qualquer ação humana e ciente de que a matéria prima da dança é o próprio movimento, podemos inferir que todos os indivíduos são capazes de compreender dança, pois realizar leituras de movimentos faz parte de seu dia-a-dia. É a partir deste pressuposto – que todos realizam leituras cotidianas do movimento -, que pretendemos desmistificar o universo da dança e aproximá-lo do (a) professor (a), para que ele (a) possa, por sua vez, aprender a olhar a dança, apreender seus códigos e poder dialogar com ela (STRAZZACAPPA, 2007, p. 8).

Ressalto, também, a importância do pensamento do pesquisador Sérgio Farias, que juntamente com o referencial acima citado, pontua o significado da Arte para o ser humano, no sentido da percepção, buscando:

> [...] garantir um lugar para a arte no processo educativo, partindo do que o educando já conhece e do que para ele é relevante, é um modo de ampliar as possibilidades de formação de um ser capaz de organizar percepções, classificando e relacionando eventos, construindo, com todas as suas capacidades, um todo significativo (FARIAS, 1999, p.69).

Desse modo, lendo e conhecendo outros pares, me aproximei de autores como Henry Giroux, que nos leva a "analisar a possibilidade de construírem-se formas de prática pedagógica que permitam que professores e estudantes assumam o papel crítico e reflexivo de intelectuais transformadores" (GIROUX, 1997, p. 125). Assim como Peter Mc Laren (1977) que em sua obra "A vida nas escolas" denuncia práticas de desigualdade e injustiça dentro da escola introduzindo um pensamento crítico e sobretudo a pedagogia de Paulo Freire (1983, 1996), o qual foi revisitado e intensificado para a Dança por meio de Isabel Marques (2010) que assim como Freire acredita que "Educar é impregnar de sentido cada ato cotidiano".

Nesse arcabouço fomos instigados a dar um novo significado as aulas de Dança na Escola e o aporte teórico na Teoria Crítica dos pensadores da Escola de Frankfurt, sobretudo de Habermas e o Agir comunicativo, levantou a necessidade da reflexão da importância também da comunicação verbal em uma sala de Dança. Sem desconsiderar a obviedade do agir comunicativo do corpo mas chamando à atenção ao ato de falar como uma ação adicional, agregando a força da linguagem verbal à linguagem não verbal, possibilitando um auxílio para aquele aluno que gostaria de falar sobre a experiência do mover, desse modo comunicando e compartilhando com seus colegas o processo que envolveu sua prática artística.

A investigação entre o saber da Dança que é feita na Escola e sua possível relação com esta pedagogia se desenvolve por meio da procura de mecanismos de entendimentos que auxiliem os alunos-estagiários e egressos de Faculdades de Dança a proporem ações pedagógicas mais contextualizadoras e críticas, encontrando na comunicação o viés essencial de colaboração a compreensão do papel do educador de Dança na Escola e na Sociedade, como afirma Habermas (*apud* BANNEL, 2006, p. 55), sabendo que "é através da comunicação que nós podemos adotar uma relação reflexiva diante do mundo e é essa relação reflexiva que permite uma perspectiva crítica em relação ao mundo".

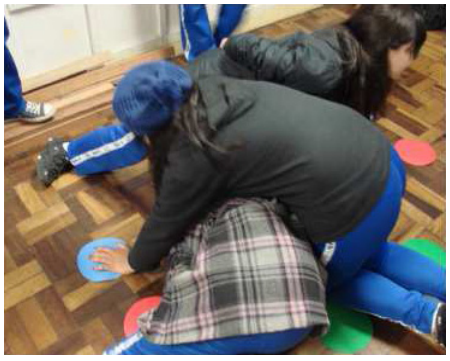
A pedagogia crítica para a Dança torna-se referência na formação de professores que procuram um conhecimento baseado nos diversos saberes de uma realidade escolar socialmente construída.

> Nesse sentido, é importante refletir sobre como o professor de dança seria capaz de desenvolver a disciplina, enquanto instigador e transformador de práticas que ressaltem o não dualismo corpo/mente e, por outro lado, sendo a favor do poder do corpo como elemento propulsor de sua consciência, sensibilidade, responsabilidade e autonomia (MAÇANEIRO, 2010, p.214).

Construir vivências críticas de aprendizagem em Dança portanto requer do professor a disponibilidade do sentir, olhar, do experenciar diversas situações, prestar atenção, perceber seu corpo, para depois sim instigar seu aluno, que é um corpo, ou seja, uma reflexão cuidadosa de formas particulares e coletiva de possibilidades corporais dentro dos diferentes ambientes. Provocações que possam resultar em atividades que estimulem:

- conhecimento e consciência do corpo humano, perceber as partes do corpo e o corpo como um todo, sua anatomia e fisiologia;
- contato corporal construindo com isso relações de afeto com seu próprio corpo e o corpo do outro;
- percepção da atenção e observação de como o corpo se organiza no espaço, ampliando a apreensão individual e coletiva;
- percepção corpórea por meio de jogos de atenção, jogos espaciais e temporais, onde utilizamos dinâmicas que se utilizam dos elementos do Sistema Laban, assim como direções, trajetórias, níveis, dimensões, combinações entre movimentos lentos e rápidos, entre outros;
- conhecimento das concepções gerais da linguagem do movimento, despertando para as relações que possam vir a serem feitas com o som, com as palavras e com imagens, fortalecendo conexões com as outras linguagens artísticas;
- fruição e apreciação de Dança em espaços diversos;
- conhecimento da História da Dança e sua contextualização perante os elementos contemporâneos da Dança Educação, assim como cultura juvenil, arte urbana, arte popular; etc.

Fotografia 1 – Práticas de Estágio Supervisionado do Curso de Dança UNESPAR – FAP.








Fotografia de Scheila M. Maçaneiro Fonte: Portfólio da autora

Dessa forma, meu interesse foi o de articular a Teoria Crítica e a prática de dança no espaço escolar, estimulando os estagiários do Curso de Dança da FAP a assumirem uma postura de professores habilitados a realizar um diagnóstico de conjuntura para o processo educacional de uma dança mais humana, política, social e transformadora dos processos educacionais artísticos.

3. Encontros compartilhados

Foi na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) 2013, onde realizei meu doutorado, mais especificamente no Grupo Laborarte (Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação), que fui provocada a debruçar-me em outros novos processos de investigação em Dança, "porque para ensinar arte, é necessário fazer arte, mantendo-nos sempre próximos àquilo de que somos feitos, isto é, próximos à nossa essência, à nossa materialidade artística" (STRAZZACAPPA, 2011, p.145).

No sentido de investigação em Dança no Brasil os estudos avançaram de forma contundente, sobretudo no que diz respeito a processos de criação e composição, sendo que a Associação Brasileira em Artes Cênicas (ABRACE) e a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA) são seus maiores divulgadores.

Para investigar e entender a Dança na contemporaneidade é fundamental entender como a criação artística se constitui. Para tanto, vários trabalhos versam sobre a importância de possibilitar ao criador instalar formas particulares de investigação de como se produzir Dança. Entre eles:

Sandra Meyer Nunes, que nos fala sobre a figura do *Criador-Intérprete*, aquele "que busca uma assinatura a partir de seu próprio corpo" (NUNES, 2002, p.95). Para a autora, o modo investigativo no processo de criação acontece por meio de vivências corporais que proporcionam novos padrões de movimento, instigando a percepção, escuta corporal, prontidão e autonomia e norteando outras possibilidades no corpo, como fragmentação, multiplicidade de gestos, descentralidade do palco, não linearidade e a simultaneidade que "dissolve a hierarquia no próprio corpo e a relação deste com os outros corpos e o espaço na cena da dança" (NUNES, 2002, p.84).

Outro modo de investigação importante vem através das *Redes da Criação* e da *Crítica Genética* da pesquisadora Cecília Salles, que nos traz um conceito de criação como rede de processo em construção que passa pela percepção da não linearidade, onde obras estão em permanente processo de fazer (SALLES, 2006). Por meio da Crítica Genética, a obra de arte é investigada a partir de sua construção. Para isso, o crítico genético preocupa-se com a melhor compreensão do processo de criação acompanhando seu planejamento, execução e crescimento. É um pesquisador que comenta a história da produção de obras artísticas seguindo as pegadas, rastros deixados pelos criadores. Narrando a gênese da obra, ele pretende tornar o movimento legível e revelar alguns dos sistemas responsáveis pela geração da obra (SALLES, 1998).

Também importante fonte de investigação são os estudos da pesquisadora Graziela Rodrigues, os quais apresentam o processo empregado na formação do Bailarino-Pesquisador-Intérprete (BPI). Segundo a autora, este processo se baseia na inter-relação dos registros emocionais que emergem da vivência na pesquisa de campo com a memória afetiva do próprio intérprete. A busca, portanto, foi de uma estética que partindo de uma realidade gestual, possível de ser emanada do Corpo do Bailarino, chegue através do processo de elaboração à poética dessa realidade (RODRIGUES, 1997).

Seguindo essa linha estão os *Mapas de Criação*, ou estratégias para serem aplicadas na construção dos processos de criação e composição em Dança, que a pesquisadora Rosimeri Rocha argumenta por meio dos *Mapas Mentais*, "um método de armazenar, organizar e priorizar informações (em geral do papel) usando palavras-chave e imagens-chave, que desencadeiam lembranças, e estimulam novas reflexões e ideias" (SILVA, 2013, p.119).

Além desses estudos, as pesquisadoras Helena Katz e Christine Greiner apresentam o referencial da Teoria Corpomídia, (2005), estudo que pensa o corpo como um sistema vivo, interconectado por informações contínuas com o ambiente, mídia de si próprio, onde corpo é processo de contaminação, co-evoluindo através de trocas com o ambiente, como nos explica Greiner :

> Algumas informações do mundo são selecionadas para se organizar na forma de corpo – processo condicionado pelo entendimento de que corpo não é um recipiente, mas sim aquilo que se apronta nesse processo co-evolutivo de trocas com o ambiente. E como o fluxo não estanca, o corpo vive em estado do sempre-presente, o que impede a noção de recipiente (GREINER, 2005, p.131).

E também, por esse pensamento que a pesquisadora Gladis Tridappalli nos fala de Criação Compartilhada, (2008) ou seja, investigar e aprender dança pela negociação e pelo reconhecimento da emergência de propriedades comuns que se dá, também, pela heterogeneidade e diversidade de informações. Para a referida autora:

> A criação compartilhada gera um tipo de lógica organizacional sempre em processo. A obra em dança, pensada como um sistema dinâmico, está sempre por fazer-se. A criação é compartilhada porque os sentidos globais e geradores de ações coletivas não se encontram no indivíduo em separado, nem em tema *a priori*, mas apresentam-se como emergência de informações que buscam por permanecer estabelecendo coerência entre corpo e ambiente. O processo como resultado da criação/investigação compartilhada ocorre como uma trama de relações que se gera na ação; a partir de como cada corpo opera na experiência (TRIDAPALLI, 2008, p. 37).

Perante tantos modos de investigação, entendo-me em estado de abertura em Dança. Interessa-me explorar lugares de conhecimento de criação, mas também de como esses processos reverberam para o ensino, de como atrair, desenvolver crítica e produzir entendimento para quem faz e pensa Dança na Escola. Momento de ficar atenta e pronta para avançar as fronteiras de minhas próprias percepções, para além das práticas de ensino já realizadas, "trazendo minhas reflexões, descobertas, dúvidas, amalgamando sonhos, sem a intenção de selar frestas, mas sim, de abrir espaço para aprofundar raízes, possibilitando o nascimento de novos brotos" (ALBANO, 2011, p.8).

Nos desdobramentos existentes nas várias práticas pedagógicas de dança que vivencio, penso que mesmo sinalizando na FAP para a possibilidade de apreciação desses entre espaços como possíveis conexões entre teoria e prática é necessário também aprofundar o olhar estético para tudo que nos rodeia.

Perceber que no cotidiano existem coisas e lugares que longe de serem descartados, vão nos afetando e transformando-nos. Seja no corredor das escolas, o caminho que percorremos até a faculdade ou uma ida ao supermercado, assim como em nossos relacionamentos, como uma tentativa de estar em permanente processo de fruição e relações estéticas provocadoras de criações e processos educacionais de Dança, porque nutrir esteticamente "é provocar leituras que possam desencadear um aprendizado em arte, ampliando as redes de significação do fruidor" (MARTINS, 2010, p 130).

4. Tessituras pedagógicas móveis

Em um tempo de relações plurais, conexões, cruzamentos, inter, trans, multidisciplinares, a Dança ou melhor o professor de Dança na disciplina de Arte tece redes, ultrapassa fronteiras que se utilizem apenas de uma diretriz metodológica, e na tentativa de um diálogo com as outras linguagens artísticas e também outras áreas de conhecimento, conecta e contextualiza o corpo ao ambiente, o corpo a cidade, a cidadania, a tecnologia e em especial a suas memórias. Lenira Rengel corrobora:

> Desse modo, uma das funções da Dança na escola é a de formar construtores e leitores de códigos da dança para a compreensão e apreciação da inúmeras e variadas manifestações de movimento do corpo e do ambiente no qual ele se insere (RENGEL, 2006, p.61)

Quando me sento na cadeira de supervisora nos dias atuais, já não sento no sentido literal porque percebo meu próprio corpo naquele espaço, escuto histórias, peculiaridades, me movo com os alunos, percebo interfaces, que assim como conteúdos programáticos já delineados podem estar em sala de aula e podem ser propostos como forma de se praticar uma dança muito mais cidadã e de significado artístico para os alunos. É no atrito das vivências que muitas vezes a criatividade é despertada. Nesse lugar, redes de comunicação se interligam, o professor dentro de sua história e entre as histórias de seus alunos, construindo um emaranhado de caminhos pedagógicos na tentativa de experienciar e propagar conhecimento estético conectado ao humano.

> O professor que 'respira arte', ou seja, que "sabe arte em seu corpo", que se transforma na fruição de um trabalho artístico, que curte "sujar as mãos", "por a mão na massa", "soltar o gogó"e "pisar no palco", com certeza terá um trabalho diferenciado com seus estudantes. Esse professor que incorpora a arte poderá compartilhar esse universo em seus aspectos mais amplos (MARQUES, 2012, p.54).

O campo de pesquisa e ensino que se abre para todos nós que participamos desse caminho, incluindo nossos alunos, professores, pedagogos, diretores, pais e toda comunidade se transforma em imenso potencial de ação e reverberação de nossas práticas artísticas.

Para que a Dança seja entendida como Arte e conscientes da situação que vivemos em nossas instituições de ensino, seja vivenciando currículos engessados, diretrizes ultrapassadas, projetos pedagógicos insensíveis a Arte, é no contexto e cotidiano escolar que a Dança se amplia em um viés de curiosidade e criatividade, contribuindo de forma contundente com conhecimento pelo corpo. Portanto Dança com uma concepção centrada nas diferentes e infinitas histórias e possibilidades corporais.

É nesse cenário educacional que pretendemos Dança na Escola. Mesmo que muitas vezes ainda exista uma situação de invisibilidade do nosso lugar perante uma primazia das Artes Visuais, trazer a tona essa discussão é sempre um lugar de construção. Dança como atividade significativa, transformadora e de lugar próprio, que é o que o Curso de Dança da FAP vem trabalhando.

Que ao entrar na escola a Dança se apodere da diversidade, oportunizando espaços para trabalhos pelo corpo que se movam pela conexão entre culturas, ideologias, estilos, crenças, vivências estéticas e tantos outros contextos da contemporaneidade.

Referências:

ALBANO, A. A. Nos entrelugares, a vocação de erva daninha. *In*: ALBANO, A. A.; STRAZZACAPPA HERNANDEZ, M.M. (Orgs.). Entrelugares do corpo e da arte. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011, p. 7-8.

BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

____. Recorte e colagem. São Paulo: Cortez, 1989.

____ imagem do ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BANNELL, R. I. Habermas & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FARIAS, S.C. B. A Arte e o domínio afetivo na Educação. *In:* Coletâneas PPGE. Programa de Pós-Graduação em Educação. v.1, n1 Salvador: UFBA, 1999.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,1996.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GREINER, C. O Corpo, pistas para estudos indisciplinares. v. 01. São Paulo: Annablume, 2005. 151 p.

LABAN, R. Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone 1990.

____. Domínio do movimento. São Paulo: Summus, 1978.

MAÇANEIRO, S, M. Pedagogia crítica aplicada à dança no ensino fundamental. Salvador. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Programa de Pós-graduação em Artes cênicas. Universidade Federal da Bahia, (UFBA) 111 p

____. De como cadeiras se movem: escrevendo meu movimento, movimentando minha escrita, uma experiência de dança, pesquisa e ensino. Campinas, 2013. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Grupo Laborarte, Universidade Estadual de Campinas, (UNICAMP) 100 p

____ Estudo de Mestrado: pedagogia crítica aplicada à dança no ensino fundamental. *In:* TOMAZZONI, A; WOSNIAK, C; MARINHO, N. (Orgs.) Algumas perguntas sobre dança e educação. Joinville: Nova Letra. 2010. p. 221-216.

MARTINS, M. C. Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

MARQUES, I. A. Ensino de dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

____Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, I. A.; BRAZIL, F. Arte em questões. São Paulo: Editora Digitexto, 2012.

McLAREN, Peter. A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

NUNES, S. M. O Criador-intérprete na Dança Contemporânea. Revista Nupeart. v. 1, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/3037>. Acesso em 01/09/2013. 01 set 2013.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. São Paulo. Cortez 2004

RENGEL, L., LANGENDONCK, R. Pequena viagem pelo mundo da dança. São Paulo: Moderna, 2006.

RODRIGUES, G.E.F. Bailarino-Pesquisador-Intérprete: processo de formação. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

SALLES, C.A. Redes da criação construção da obra de arte. Valinhos: Horizonte, 2006.

____Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. 3 ed. São Paulo: EDUC, 1998.

SILVA, R. R. UNO mapa de criação: ações corporalizadas de um corpo propositor num discurso em dança. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Salvador-BA. 220p. 2013. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2006.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *In:* Caderno Cedes. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2001.

____. Daquilo de que somos feitos ou Debruçando-me sobre o processo de criação da obra Sobre Mulheres e Lobos. *In:* ALBANO, A. A.; STRAZZACAPPA HERNANDEZ, M. M. Entrelugares do corpo e da arte. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011, p. 145-159.

STRAZZACAPPA, M. Dança: outro aspecto da/na formação estética dos indivíduos. ANPED, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/sessoes _especiais/sessao%20especial%20%20marcia%20strazzacappa%20-%20int.pdf> . Acesso em 20 abr 2013.

TRIDAPALLI, G. S. Aprender investigando: a educação em dança é criação compartilhada. Salvador. 2008. Dissertação (Mestrado em Dança). Programa de Pós-graduação em Dança. Universidade Federal da Bahia (UFBA), . 98f.

Documentos oficiais

BRASIL. Leis, Decretos, etc. Lei nº. 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Brasília, 1996.

BRASIL. Leis, Decretos, etc. Lei nº. 12.287/10. "Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte".

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte.

Brasília. MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Leis, Decretos, etc. Lei nº 11.788 . Brasília, 25 de setembro de 2008.

BRASIL. Leis, Decretos, etc. Resolução do Conselho Nacional de Eucação/Conselho Pleno. 02/2002.

PARTE IX

AS PEDAGOGIAS DA CENA CONTEMPORÂNEA – O DIÁLOGO ENTRE A POÉTICA, A EPISTEME E A PRÁXIS



O ENSINO DAS ARTES DO CORPO COMO UM ATO ERÓTICO: DESMONTANDO PROCESSOS

Narciso Telles

Desmontar processos. Destecer percursos é uma proposta que tem como perfil de pesquisa um indivíduo que se considera ou mesmo se aproxima a idéia/práxis do artista-docente.

Do ponto de vista de Jean Gabriel Carraso (1983), a divisão do fazer teatral em teatro na educação, teatro profissional, teatro de pesquisa, teatro terapêutico, teatro de vanguarda, entre outros, intensifica a noção de que existe entre estas modalidades uma hierarquia valorativa que considera o teatro profissional como o mais importante e coloca as demais modalidades em segundo plano. E é justamente esta visão hierárquica que determina, em graus de valor, a posição do artista.

No trabalho de diversos atores e diretores, ao longo da história do teatro no século XX, percebermos a importância da prática pedagógica: Stanislavski, Meyerhold, Copeau, Lecoq, Barba, entre tantos outros, além dos brasileiros: Antunes Filho, Maria Clara Machado, Ilo Krugli, Amir Haddad, Dulcina de Moraes, Augusto Boal, para citar alguns. Para Cruciani,

> a pedagogia como um ato criativo é uma realização da necessidade de criar uma cultura teatral, uma dimensão do teatro cujos espetáculos somente satisfazem parcialmente, e que a imaginação traduz em tensão vital. É por isso que no princípio do século vinte o teatro existiu primariamente por intermédio da pedagogia (antes que isso se tornasse enaltecido, organizado e didático) e porque a pedagogia pode ser vista como uma linha direta na continuidade da maioria das experiências teatrais significantes da época (in BARBA & SAVARESE, 1995, p. 28).

O conceito de artista-docente parte da percepção não dissociativa entre a atividade artística e a pedagógica no âmbito teatral e sim, que ambas são subsidiadas pelos mesmos princípios. Assim, "as diferenças nas respectivas atividades configuram-se no contexto e, neste sentido, os princípios teatrais já prevêem uma adaptação de procedimentos a cada um" (Icle, 2002, p. 34).

Trabalhar com este conceito é uma tentativa de junção de dois pólos: um ligado à criação artística em seu aspecto amplo, no caso teatral envolvendo todas as funções: ator, encenador, cenógrafo, dramaturgo, dramaturgista, figurinista, entre outros; e o outro, o ato da docência, ligado ao processo de ensino que pode ocorrer nos espaços formais de ensino e em espaços informais, de modo consciente, deliberado e planificado. Normalmente, as atividades artístico-pedagógicas de um grupo ficam a cargo de um membro específico, cuja função é a de organizar pedagogicamente os materiais técnicos trabalhados por todos os integrantes ao longo de sua carreira. Em alguns casos, cada membro torna-se especialista em uma determinada técnica e sua oficina será conduzida a partir desta especificidade sem, no entanto, perder a identificação com o projeto grupal.

Defendo que a dissociação entre a prática artística e a docente, muito comum no meio universitário, não alcance a mesma dimensão nas práticas pedagógicas dos grupos. Nestes, as esferas artística e pedagógica encontram-se interligadas, num processo recíproco de aperfeiçoamento.

No ensino universitário a atividade de docência e de pesquisa encontram-se, quase sempre, distanciadas do exercício artístico. Muitos professores optam pelo puro exercício da docência e/ou da pesquisa, criando, muitas vezes, espaços de reflexão distanciados de uma prática artística regular. O conceito de artista-docente, e acrescentaríamos o de pesquisador, implicaria, no âmbito universitário, uma aproximação entre estas esferas de trabalho. Mesmo aceitando a existência e a importância de pesquisas teóricas em teatro, seja em seu aspecto crítico-literário, histórico-historiográfico ou filosófico, verificamos a necessidade para algumas áreas. E especial para os estudos sobre o ator e o ensino do teatro. É a importante a prática artística, mesmo circunscrita no espaço da Universidade, como um fator que alimenta a reflexão em arte e a prática diária da docência. Não percebemos como auto-excludente as relações entre o fazer, o saber e o ensinar na área teatral, como bem observa Carreira (2006):

> [O] ator [que] se desliza para o campo da pedagogia, e isso não se explica apenas pelas necessidades econômicas, mas principalmente porque descobre que a construção de seu lugar artístico implica em práticas de troca que se articulam de forma mais direta na tarefa do ensino (p. 53).

O ensino de teatro no âmbito universitário precisa considerar que o conhecimento teatral é estabelecido nestas práticas de troca entre o fazer e o ensinar, e todas as implicações e demandas de trabalho pertinentes a esta relação, especialmente para os professores das áreas de interpretação e pedagogia teatral.

Seguindo esta perspectiva, podemos afirmar que o artista-docente desenvolve seu trabalho também num processo contínuo de desmonte, recomposição e elaboração de atividades e definição de conteúdos a serem trabalhados pelos alunos nas aulas, pois o exercício docente não se encontra descolado de sua prática artística. O material a ser transposto para a sala de aula se organiza paralelamente à dinâmica dos processos de criação, com os quais este artista-docente está envolvido, ou seja, na reelaboração destas vivências em novos arranjos, destinados à transmissão de conhecimentos e práticas de trabalho.

O suporte teórico que utilizamos para a abordagem investigativa das artes cênicas neste é principalmente a experiência como atitude metodológica de pesquisa.

O conceito de experiência, conforme acionado nos campos filosófico, educacional e teatral, é importantíssimo pois possibilita abarcar o processo de ensino-aprendizagem e criação teatral num entrecruzamento constante de olhares e fazeres entre os sujeitos participantes.

O filósofo alemão Hans – Georg Gadamer (1996) ao apresentar os aspectos fundamentais de uma hermenêutica filosófica articula seu pensamento com o conceito de experiência. Ao explicitar a essência da experiência hermenêutica, Gadamer discute o conceito de experiência na história do pensamento ocidental e como tal foi compreendido por Bacon, Aristóteles, Hegel. Os pontos apontados Gadamer por que consideramos fundamentais para nossa análise são: a negatividade da experiência, o homem experimentado, a abertura para o outro.

A negatividade da experiência é apontada por Gadamer, com base no pensamento hegeliano, que ele denomina "momento dialético da experiência" (1996, p. 522). Sempre que estamos envolvidos em uma experiência não temos conhecimento *a priori* das coisas que só se apresentam após experienciadas, ou seja, após a experiência possuímos um saber abrangente sobre aquele fenômeno antes desconhecido.

> A experiência que fazemos transforma todo o nosso saber. [...] Aquele que experimenta se torna consciente de sua experiência, tornou-se um experimentador: ganhou um novo horizonte dentro do qual algo pode converter-se para ele em experiência. (Ibidem, p. 522)

Nesse sentido, experenciar não seria apreender o mundo, mas formá-lo na medida em que é experenciado, continuamente re-formá-lo. Para Gadamer é este movimento que devolve ao homem o conhecimento de sua finitude, pois cada experiência faz com que percebe sua limitação diante do mundo.

Um outro aspecto do pensamento de Gadamer que desejamos abordar é a experiência do tu. Esta se configura, no terreno da hermenêutica, com a consciência histórica, pois a compreensão do outro – no passado – implica uma abertura para o entendimento da alteridade em todos os seus aspectos. Para Gadamer, "a relação entre o eu e o tu não é imediata, mas reflexiva."(p. 530) Isto implica uma abertura, pois, "o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja nenhum outro que o vá valer contra mim" (p. 532), de forma que o tu não se instaure apenas do lugar de outro, mas que estando neste lugar possa me dizer algo.

A experiência como atitude de pesquisa poderá proporcionar ao pesquisador e pesquisados a possibilidade de "pertencer-se uns aos outros [...] e ao mesmo tempo poder-ouvir-se-uns-aos-outros" (p. 532).

Este conceito de experiência define, de antemão, não apenas a parcialidade do observador, como também sua participação efetiva no fato em questão, já que o entrelaçamento olhar-objeto é intenso.

Jorge Larossa define o termo experiência como, "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca". E continua: "a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (2002, p. 21). Para ele o sujeito moderno encontra-se submerso no mundo da informação, o excesso de opinião, da falta de tempo e excesso de trabalho.

Por sua vez, o sujeito da experiência

> se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua recepção, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se [...] de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2002, p.24)

Neste sentido, este sujeito se expõe à vulnerabilidade e ao risco na construção de seu saber.

Para Larrosa, o saber da experiência é aquele que se dá entre o conhecimento e a vida humana, ou seja, é o que adquirimos na medida em que respondemos ao que nos acontece ao longo da vida. Diz ele:

> O saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular [...] Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como o saber científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (Ibidem, p. 27)

Esta noção também está presente nas reflexões do teatrólogo Marco de Marinis. Em diálogo com Eugenio Barba, de Marinis parte da fórmula stanislavskiana "ter experiência em arte" para analisar o sentido desta expressão nos escritos do referido diretor. Para Barba, ter "experiência em arte" significa "ter uma experiência profunda do trabalho da criação teatral e em primeiro lugar do trabalho do ator" (MARINIS, 2012, p. 39). Assim a noção de experiência, no sentido de um conhecimento técnico específico, passa a ser entendida como necessária para o bom exercício reflexivo no campo artístico. Nesta perspectiva, instauram-se duas formas de competência epistemológica: uma competência passiva (conhecimento sem uso) e uma competência ativa (conhecimento aplicado).

De Marinis enuncia, pelo menos, três tipos de experiência-compreensão no campo teatral:

> 1. a experiência-compreensão do artista de teatro, e em particular do ator, fundada sobre a competência ativa;
> 2. a experiência-compreensão do espectador comum, fundada sobre uma competência passiva e quase implícita, intuitiva;
> 3. a experiência-compreensão do teatrólogo, fundada principalmente sobre uma competência passiva mas fortemente explícita (teórica). (MARINIS, 2012, p. 40/41)

A tipologia da experiência-compreensão, apresentada pelo teatrólogo Marco de Marins, apresenta-se como uma perspectiva de trabalho investigativo na área da pedagogia do teatro, tomando-se como referência a experiência-compreensão do artista-docente fundada sobre a competência ativa, ou seja, pelos meandros do saber-fazer-ensinar teatro e suas dinâmicas. Neste trabalho, nosso objeto de investigação se localiza no lugar da prática, pois todos os processos de ensino-aprendizagem aqui analisados estão focados no trabalho prático e técnico do ator.

A experiência e o seu explicar são conceitos também acionados pelo biólogo do conhecimento Humberto Maturana em seus estudos sobre o conhecimento e a linguagem. Maturana chama atenção para o fato de que freqüentemente juntarmos o explicar com a experiência que queremos explicar: "explicar é sempre propor uma reformulação da experiência a ser explicada de uma forma aceitável para o observador" (2001, p. 40). Assim a experiência para ser explicada necessita de uma reformulação que garanta sua aceitação como tal. Para explicar a experiência, Maturana observa dois caminhos: o da objetividade-sem-parênteses e o da objetividade-entre-parênteses.

No primeiro caminho explicativo agimos como se fosse válido em função de uma referência a algo que existe independente de nós. Aceitamos que "*existe uma realidade transcendente que valida nosso conhecer e nosso explicar, e que a universalidade do conhecimento se funda em tal objetividade*" (p. 46).

O segundo caminho é defendido pelo autor como o mais indicado para explicar a experiência, pois "colocando a objetividade-entre-parênteses, eu dou conta de que não posso pretender que eu tenha a capacidade de fazer referência a uma realidade independente de mim" (p. 47). Este percurso explicativo não trabalha com

a existência de uma verdade absoluta nem de verdades relativas, mas com a existência de muitas verdades em campos distintos.

A explicação da experiência sempre se ancora em práticas experienciais, na observação de um dado fenômeno e na nossa leitura deste ato, pois a experiência ocorre no fazer. "*O que se faz, simplesmente acontece*" (p. 57). Nesta explicação, múltiplos domínios de realidade são acionados, construindo um caminho explicativo a partir das coerências das práticas experenciais do observador, ou seja, a análise de um processo no qual estamos inseridos como partícipes é demarcada pelo conjunto de atividades vivenciadas por nós na experiência. Esta vivência é única para cada pessoa e possibilita que cada um possa fazer uma explicação diferenciada sobre uma dada experiência.

Se ampliarmos esta idéia, podemos admitir que a experiência constitui um caminho viável para a pesquisa em Artes Cênicas a que nos propomos na medida em que viabiliza a aquisição corpóreo-sensorial dos procedimentos de atuação propostos pelos grupos investigados. Pretendemos, ao procurar explicar um conjunto de experiências vividas pelo pesquisador, contribuir com os processos de investigação teatral no qual o pesquisador se encontra corporalmente envolvido e cujos objetivos estejam vinculados à análise das ações cotidianas existentes em processos de criação e/ou de ensino-aprendizagem, de forma que o pesquisador perceba que experenciar é penetrar no ambiente, é envolver-se corporalmente e sensivelmente com ele. Afetá-lo e ser afetado, e, desta forma, possa contribuir para uma ampliação dos caminhos metodológicos em curso na pesquisa teatral, buscando uma radicalidade do conceito de experiência, onde o olhar do investigador também passe por seu corpo, suas emoções e seu fazer. Cientes deste campo de tensão operamos o conceito de experiência, na perspectiva de um trajeto de indissociabilidade entre pesquisa acadêmica, prática pedagógica e prática artística que pretendemos seguir nas desmontagens que apresentamos neste texto.

Desmontagem $1-

Revisitando a aula-espetáculo Teatro de rua: procedimentos de atuação

O processo de criação/organização da aula-espetáculo ocorreu metodologicamente no decorrer de uma pesquisa de doutorado em Teatro e como resultante de um laboratório experimental.

O laboratório foi finalizado com a realização de uma aula-espetáculo apresentada no Largo de São Francisco, centro da cidade do Rio de Janeiro e na programação do Festival de Teatro Universitário de Blumenau. Esta forma de apresentação-síntese de todo o processo laboratorial é algo que já vem sendo utilizado em laboratórios realizados anteriormente, conforme comenta Beti Rabetti, a respeito do alcance obtido pela aula-espetáculo na seqüência de uma experiência com Laboratórios Experimentais de mais longa duração e que envolveu inúmeros pesquisadores:

a aula-espetáculo, sem dúvida, reforçou enormemente a dimensão pedagógica contemplada pela experiência laboratorial, ali onde, nos termos de uma apresentação, enfatiza os procedimentos acionados para sua construção (RABETTI, 2006: p. 56).

Por sua especificidade, a aula-espetáculo, resultante deste laboratório, ganhou contornos próprios ao ser realizada no espaço urbano. A aula-espetáculo trabalhada dentro de um roteiro previamente elaborado, com objetivos precisos e vinculada à pesquisa, e ensaiado, no exato momento de sua apresentação se depara com as características do teatro de rua.

> A aula-espetáculo - Teatro de rua: procedimentos de atuação - iniciava com a presença de todos os alunos-atores-pesquisadores no espaço e, ao som o bumbo, começavam a trabalhar os *viewpoints*, buscando a relação e a formação do coletivo a partir dos estímulos externos. Após este momento, os alunos, com seus tipos/figuras, trabalhavam a relação com o espectador em vários locais do espaço. Novamente entrava o narrador e, num determinado local do espaço, determinado previamente, os alunos-atores-pesquisadores faziam o cortejo em direção de um local no espaço no qual fazíamos a montagem e a cena em roda. Ao fim o narrador anunciava o último momento: invasão. Depois da cena dos militares finalizando a aula, o narrador convoca todos para a execução da música de agradecimento.

Aula-espetáculo 1

Momento do trabalho em roda. Cena da fila dos desempregados, da peça Dura lex sed lex de Oduvaldo Viana Filho.



Local: Largo de São Francisco, Rio de Janeiro. (07/07/06) Foto: Maria Carolina Fadini

Aula-espetáculo 2

Momento da invasão. Chegada dos militares.



Local: Largo de São Francisco, Rio de Janeiro. (07/07/06) Foto: Maria Carolina Fadini

O texto do narrador foi elaborado pelas alunas-atrizes-pesquisadoras Aline Nascimento e Ludmilla Reis Rolim, com a nossa supervisão. Sua forma assemelhava-se à literatura de cordel e seu conteúdo fora extraído dos textos teóricos debatidos no decorrer do laboratório.

As duas apresentações da aula-espetáculo – no Rio e em Blumenau – demonstraram a viabilidade dos procedimentos trabalhados para o trabalho atorial de rua, assim como para aqueles que acompanharam o processo a problematização do conceito e da prática do teatro de rua pelos alunos-atores-pesquisadores, especialmente aquelas que estabelecem a relação direta entre teatro de rua e teatro popular.

Em nossa experiência com a elaboração e apresentação da aula-espetáculo, percebemos a necessidade de compreender melhor o binômio aula-espetáculo. Tanto o termo aula quanto o termo espetáculo tem seu foco, tradicionalmente, naquele que ensina (professor) e que observa (espectador). Para refletir em torno da aula-espetáculo, gerada pelo laboratório experimental, gostaríamos de trazer a noção de aula, colhida no campo da pedagogia.

A aula universitária, mais do que somente um espaço de exposição de conceitos e procedimentos, é também um espaço de idéias em movimento. Para a pesquisadora Maria de Lourdes Rocha de Lima, a "aula constitui, também o desvelamento do novo, do imprevisto, que surge na própria ação e que faz da aula um ato de criação

e expressão de valores científicos, estéticos e éticos do professor, dos alunos, de um tempo e de uma cultura" (LIMA, 2006: p. 159).

Nesta direção nossa experiência de aula-espetáculo, pelas próprias características, teve a presença de um público não-convocado e também ofereceu novas possibilidades para uma abertura "não-prevista" no decorrer da apresentação. A importância da presença do público na construção da cena, e, neste caso, na realização dos exercícios,

Neste sentido a aula-espetáculo - Teatro de rua: procedimentos de atuação -, apresenta-se como uma experiência roteirizada com objetivos claros, mas com uma maior abertura, em relação às aulas-espetáculo já realizadas em outros laboratórios experimentais - a possibilidade do não acontecer, ou até mesmo do erro, premissa básica nos processos de ensino-aprendizagem.

Desmontagem $2 –

Ateliês de Criação – Nucleo 2 espaço de pesquisa artística

A segunda prática de desmontagem artístico-pedagógica é o trabalho que desenvolvo desde 2007 com alunos do curso de Teatro e do Mestrado em Artes da UFU no Núcleo 2, em ateliês de criação como espaço de pesquisa.

A 'experiência' participativa do pesquisador que buscamos em nossas práticas, assemelha-se ao conceito de repertório acionado pela pesquisadora Diana Taylor para os estudos da performance:

> 'el repertorio, por otro lado, tiene que ver com la memória corporal que circula a través de performances, gestos, narrácion oral, movimiento, danza, canto – em suma, a través de aquellos actos que se consideran com um saber efímero y no reproducible.' (TAYLOR, 2003, p. 3)

Do processo de coleta e seleção do material produzido nos Ateliês de Criação, passará por um processo de "*selección, memorización o intenalización, y transmisión*" (TAYLOR, 2003: 4). A mediação do material adquirido na pesquisa prática é feita pelo pesquisador, quando este traz à consciência as vivências psicofísicas, que acontecem apenas no momento presente, em que este se encontra envolvido no fazer/ensinar. Penso que uma etnografia da prática teatral tenha esta mediação com um dos seus pressupostos, perfazendo um perfil de pesquisa/pesquisador que, como um pêndulo, ora pese para o envolvimento, ora para o distanciamento.

As atividades práticas-teóricas da pesquisa serão desenvolvidas nos Ateliês de criação, espaço de treinamento e reflexão sobre os procedimentos acionados e geradores de propostas de demonstrações técnicas e composições.

No ano de 2013, os Ateliês tiveram como objetivo a investigação de estímulos externos, especialmente, a luz e as sonoridades, como constituintes de material improvisacional e de composição. Os pesquisadores envolvidos trabalharam a partir dos conceitos dos viewpoints em práticas improvisacionais nas quais estes elementos se faziam presentes.

Numa primeira etapa, selecionamos trechos da peça 'Mulher Vestida de Sol' de Ariano Suassuna como pré-texto improvisacional e realizando uma sequência de 'open viewpoints': improvisações a partir de perguntas elaboradas pelos artistas-pesquisadores a partir do pré-texto, levantamos material para a estruturação de uma composição. Segundo Tina Landau (1996, p 26.) "a composição é a prática de selecionar e combinar componentes da linguagem teatral em um trabalho de criação de cenas, um método para revelar nossos pensamentos e sentimentos sobre o material que estamos trabalhando para a criação de cenas curtas".

As composições eram realizadas utilizando os *viewpoints* e o material que fora colhido nas perguntas levantadas pelos atores e respondidas e/ou procuradas psocofisicamente. Neste momento foram introduzidos: sonoridades e luz que reforçavam ou criavam tensão com a composição proposta. Todo o material era re-elaborado a cada encontro. Nossa intenção não era de reproduzir as imagens contidas no pré-texto, mas colocá-las sobre uma nova perspectiva de criação. Acolhíamos o acaso e incorporávamos os desvios.

Imagens dos Ateliês estão disponíveis para acesso pelo:
https://www.facebook.com/media/set/?set=oa.478787835576529&type=1

Durante a pesquisa, realizamos seminários e demonstrações técnicas de trabalho com a participação professor-pesquisador e os alunos participantes do projeto abertas ao público em geral. Estes seminários abertos constituem-se em espaços de pesquisa em Artes tanto no seu aspecto prático, metodológico, pedagógico e conceitual.

Referências

BARBA, Eugenio & SAVARESE, Nicola. **A Arte Secreta do Ator: dicionário de antropologia teatral**. São Paulo: Hucitec/ UNICAMP, 1995.

CARRASO, Jean Gabriel. **Jeux dramatique et pédagogie**. Paris: Edilig, 1983. CARREIRA, André. Formação do ator e teatro de grupo: periferia e busca de identidade. In:

MALUF, Sheila & AQUINO, Ricardo Bigi de (orgs). **Dramaturgia em cena**. Maceió; Salvador:

EdUFAL/EDUFBA, 2006. p. 49 – 60.

FILHO, Oduvaldo Viana (Vianinha). **Dura lex sed lex**. No cabelo só gumex. Rio de Janeiro: Guanabara, 1967.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis, Vozes, 1996.

ICLE, Gilberto. **Teatro e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

LANDAU, Tina. Source-work, the viewpoints and composition: what arte they? In: DIXON, M. Smith & JOEL, A. Smith (org). **Anne Bogart: viewpoints**. New York: Methuen Drama, 1996. p. 13 – 30.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. São Paulo, p. 20 – 28, jan/ fev/mar/abr, 2002.

LIMA, Maria de Lourdes Rocha de. A aula universitária: uma vivência de múltiplos olhares sobre o conhecimento em situações interativas de ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (orgs.) **Pedagogia universitária:** a aula em foco. Campinas: Papirus, 2006. p. 151 – 160.

MARINIS, Marco de. Ter experiência em arte: para uma revisão das relações teoria/prática no contexto da nova teatrologia. In: TELLES, Narciso (org.). **Pesquisa em Artes Cênicas.** Textos e temas. Rio de Janeiro: E-Papers, 2012. p. 35 – 44.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

RABETTI, Maria de Lourdes (Beti Rabetti) Observações sobre a prática historiográfica nas artes do espetáculo. In: CABRAL, Biange; RAMOS, Luiz Fernando; FARIAS, Sérgio Coelho (orgs.) **Metodologias de pesquisa em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 32 – 62.

TAYLOR, Diana. **From the Archive and the Repertoire**: performing cultural memory in the Américas.[tradução não publicada Marcela Fuentes] Durham: Duke University Press, 2003.

TELLES, Narciso. **Pedagogia do teatro e o teatro de rua**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. Viewpoints e a pedagogia do teatro: pensando ações de criar e [trans]formar In: TAVARES, Joana Ribeiro; KEISERMAN, Nara (orgs.) **O corpo cênico**. Entre a dança e o teatro. São Paulo: Annablume, 2013.

QUANDO UM PROFESSOR ESTÁ DIANTE DE SEUS ALUNOS

Naira Ciotti

Introdução

Esta pesquisa iniciou-se em 2009, ano de minha chegada ao Departamento de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte para ministrar as disciplinas de Encenação para o Curso de Licenciatura em Teatro. Advinda de outro tipo de curso, inovador segundo o Ministério de Educação e Cultura, a saber, o Curso de Comunicação das Artes do Corpo das Pontifica Universidade Católica de São Paulo, com uma tarefa de reformular meus conhecimentos teóricos e práticos que anteriormente estavam dirigidos as disciplinas tais como Teorias da Performance, Corpo e Espaço e Performance como Linguagem, além do Projeto Final e Iniciação Cientifica no sentido de uma migração destes saberes acumulados em direção à nova demanda pedagógica e ao desafio de trabalhar com disciplinas com uma grande carga horaria a que se propõe em sua ementa.

Em termos não - pedagógicos tratei esse problema como um incentivo ao meu projeto de pesquisa que visava mapear meu próprio trabalho artístico como estratégia para entender o campo da performance na sua entrada com área de conhecimento na universidade. Por isso advirto que esta não é uma pesquisa pedagógica e sim um mapeamento da arte da performance que acontece dentro dos muros da universidade, seus desafios estéticos e epistemológicos.

Professor-performer

Quando um professor está diante de seus alunos, ele tem condições de usar vários elementos como a voz, o corpo e o lugar onde está para comunicar aquilo que pensa aos corpos que estão diante dele. Segundo Pineau:

> A afirmação de que ensinar é uma performance nos parece de pronto auto evidente e um oximoro. Como uma expressão coloquial, a metáfora da performance é imediatamente reconhecida por educadores experientes que percebem que um ensino eficaz frequentemente repousa sobre técnicas teatrais de ensaio, dramaturgia, improvisação, caracterização, timing, presença cênica e critica. (PINEAU, 2010, p. 92)

Vamos comentar a atuação do professor enquanto performance em três situações de aula. Pensemos na atuação do professor da escola. O primeiro caso é o da ausência quase completa de performance.

O professor da escola, em geral, cumpre etapas predeterminadas. Coloca para os alunos exercícios que ela considera serem os mais adequados para que ele compreenda o universo da matemática, o mundo da matemática, como informam Deleuze e Guattari:

> A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramatica ou de calculo. Ela "ensigna", da ordens, comanda. Os mandamentos do professores não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. (DELEUZE, 1997, p. 7)

O professor da escola sabe de antemão qual é a resposta certa, o que deve fazer para que o aluno acerte os exercícios, aquilo que deve memorizar/ compreender. Seus sinais são o do certo e do errado. Os alunos, as crianças, encontram sempre o mesmo corpo numa trajetória uniforme.

O segundo exemplo é diferente. O corpo da performance do professor universitário, o professor pesquisador, já´ é um corpo relativizado pelo recorte que sua pesquisa proporciona. Os movimentos entre os alunos e o professor não são, como no primeiro caso, conhecidos de antemão; embora o professor universitário tenda a provocar uma determinada direção ao movimento, ele sabe que só´ conseguirá imprimir essa direção a partir do momento em que ele conseguir seduzir seus alunos por sua pesquisa, por sua paixão.

Nesse movimento, alguns alunos não se deixarão seduzir, outros terão uma repentina e passageira admiração pelo ardor com que o professor- pesquisador demonstra a sua paixão. Alguns, poucos, compartilharão com ele e performatizarão futuramente com o movimento. Entrarão em acabo, em relação ao movimento iniciado pelo professor-pesquisador.

As aulas do professor de arte, em seu ateliê^ , podem vir a ser apenas uma forma do primeiro caso: há um movimento inercial, cujo fim é determinado, esperado, conhecido.

Aqui, temos o caso do professor que ensina pintura a óleo (ou acrílico, ou aquarela, ou outra técnica) a partir de modelos. Seus alunos aprendem com ele o que é certo, o que é "belo". Aprendem a representar corretamente nos seus quadros os modelos que usam. Aprendem a comprar material, aprendem a usar as ferramentas. E, enfim, ganham no final do curso o aval de seu professor. Colocam seus quadros em suas casas, presenteiam os amigos no casamento ou aniversario, vendem-nos para decorar casas comerciais.

Olhar a produção desses alunos é um verdadeiro desafio. Qual é o corpo dessa pintura? Uma pergunta que não pode ser respondida.

Quando o professor é também um artista e tem uma pesquisa especifica, recortada do universo da História da Arte, a partir de sua experiência e técnicas pessoais, a relação é, como foi dito para o segundo exemplo, de sedução. O movimento do corpo de conhecimentos transmitidos aos seus alunos é o de propiciar o entendimento da obra especifica daquele artista e de sua família artística, ou seja, dos artistas que o influenciaram. Ao final do curso, o aluno tem como aval ter em seu currículo aulas com tal professor, durante determinado tempo, ter continuado sua pesquisa ou não.

O professor-performer movimenta os conhecimentos que possui sobre a arte em direção ao seu aluno. Ele pode movimentar corpos de conhecimentos, além da representação e da técnica. Seus alunos estão, na verdade, em muitos lugares, não necessariamente no ateliê^ .

Eles podem estar vendo uma exposição após terem ficado durante horas na fila, junto com seus colegas e o professor, para serem atendidos pelo serviço educativo de um museu, de uma grande exposição coletiva ou individual.

> Já´ que as praticas artísticas se sobrepõem com a programação educacional, é claro que a divisão entre os departamentos curatoriais e os departamentos educacionais das instituições é artificial e reforça certas hierarquias de valor para diferentes formas de produção cultural. Projetos pedagógicos instigados por artistas tendem a enfatizar o modo discursivo ao invés da validação e canonização que tipifica o modo clássico do museu. Eles abrem o museu para outros tipos de pratica. (Mark Allen)

Podem estar num espetáculo, num recital, num determinado local da cidade. Os materiais do professor não são predeterminados, uma vez que ele não pretende passar nenhuma técnica especifica (muitas vezes suas aulas requerem apenas um material simples). Sua matéria é um pensamento de arte, um pensamento em movimento, um pensamento em performance.

Não proponho aqui uma teoria da performance. Proporciono uma reflexão sobre a relação entre a pratica da performance e a pratica da educação. O corpo, as novas tecnologias e uma infinidade de acontecimentos e de situações sociais contemporâneas confundem a fronteira entre a cognição pessoal e o mundo. Assim, também a experiência pedagógica não pode ser separada da artística.

A palavra performance refere-se a uma forma artística existente. A performance, como a vida e toda a experiência, é complexa. À medida que vamos adquirindo instrumentos para ler a performance, passamos a nos dar conta de que esse fenômeno é múltiplo, polissêmico e misturado.

> Todos os atos pedagógicos são performativos. Eles não apenas apresentam um discurso, eles o reapresentam. O expressam. Reconhecer essa dimensão performativa da pedagogia pode levar uma instituição a se dar conta de que ela também tem uma dimensão performativa no sentido de que todos os que interagem com uma instituição (seus executivos, funcionários, o público, os críticos, etc.) estão envolvidos em algum tipo (muito sério) de role-plaina. O fato disso ser um jogo não o torna falso ou inofensivo. Ao contrário: se uma instituição se dá conta de que está jogando um jogo (muito sério), ela pode ser mais crítica de si mesma. (ORTIZ, p. 20)

Somos todos performers no sentido geral, mas existem diferenciações. O artista se apropria da performance num sentido de ruptura com padrões tradicionais da arte. E eu, enquanto professor, me aproprio da palavra performance para falar de uma atitude pedagógica diferenciada.

Giorgio Agamben, propõe a importância do restabelecimento da dimensão critica do jogo, a sua capacidade de desfazer o poder. Ele chama isso de "Profanação", e valoriza a maneira como ela vai além do processo de secularização, desnudando não apenas o culto de valor de algo mas tornando-o literalmente impotente através do jogo.

> Projetos pedagógicos propostos por artistas poderiam fazer exatamente isso com as instituições. Ao alterar a forma como parte da instituição funciona, o todo poderia se dar conta de que ele é, afinal, um jogo (muito sério), e consequentemente encontraria modos diferentes de o jogar. Ao fazê-lo, as relações de poder se modificam, os papéis são invertidos, e a estabilidade da instituição é performativamente, e não apenas discursivamente, desafiada. (Ibid.)

Não só corpo voz e lugar estão imbricados, como também, nessa forma de ver a performance, está implícita uma preocupação pedagógica, artistas performáticos usam a memória e historia cultural para criticar pressupostos culturais dominantes, construir a identidade e intervir politicamente.

Um dos teóricos que discutem o processo de apreensão de conhecimento é Francisco Varela. No livro The Embodied Mind (ROSCH; THOMPSON; VARELA,1991) o conceito de corporização ou embodiment é desenvolvido a partir de uma ideia geral que altera princípios hermenêuticos estabelecidos há muito tempo, os autores afirmam que o conhecimento depende de estar em um mundo inseparável de nosso corpo, linguagem e historia social, elementos que constituem a corporização. Argumentando que parece pouco realista tratar o senso comum como uma representação, pois o nosso mundo não tem limites pré-definidos: "Ainda que a mente e o mundo surjam juntos na enação, seu modo de emergir em qualquer situação particular não é arbitrário" (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992, p. 207 APUD SADE, 2009, p.47)

A arte contemporânea, neste sentido, exerce uma função pedagógica habituando o olho e o pensamento do homem a uma sucessão ininterrupta de outras visualidades.

> A pesquisa que eu realizei mostrou que os impulsos em formatos pedagógicos na arte contemporânea são extremamente variados. Alguns respondem a mudanças na pedagogia institucionalizada, mas outros respondem às exigências de uma situação local, ao trabalho através de (e a compensação pelas) suas próprias experiências educativas, a ser um autodidata (essa é uma motivação particularmente forte) – juntamente com outras motivações que envolvem a 'escultura social' e repensar o engajamento do publico. (BISHOP, 2012, p. 242)

Do mesmo modo, a performance provoca mudanças no olhar e na sensibilidade dos indivíduos, tendo uma função pedagógica. O professor-performer, caracterizado neste momento, propõe uma pedagogia sobre questões da arte contemporânea, na qual a performance se inscreve.

Consequentemente, em nossas escolas tão precárias em termos de material para sensibilização dos alunos, o professor de arte que tem esta maneira alternativa de ensinar, pode conseguir resultados valiosos para provocar mudanças na percepção dos alunos. A própria obra de Lygia Clark fornece todos os encaminhamentos de suas propostas, sem que seja necessário criar qualquer outro método para que isso aconteça. Sua intenção de colocar a obra de arte perto do corpo do espectador, transformando-o em participante é, a nosso ver, uma proposta pedagógica alternativa e possível para o ensino da arte contemporânea na universidade.

Não se trata de um método rígido, mas sim de uma atitude de pesquisa. Portanto, essa perspectiva incorpora na atuação do professor conteúdos específicos da própria arte contemporânea.

> A sua proposta da "incorporação" do objeto pelo espectador deu-lhe uma posição conceitual radicalmente diferente, tanto da escultura avant-garde que emergiu nos anos 60, como da body-art posterior, apesar de que Lygia pode ser considerada como uma inovadora em termos puramente escultóricos, tal como pode ser considerada uma pioneira do "retorno ao corpo", muitas vezes descrito como uma das características mais marcantes da arte recente. (BRETT, 1999, p. 24)

Todo o material usado na aula de Lygia Clark pertence ao grupo de estudantes, cada um colaborou com uma parte do material, que está sob nossa guarda, no ateliê^ . Esse material é o que permite que Lygia seja entendida a partir da corporização de suas propostas.

Fica aqui documentado que, mesmo em condições precárias, é possível trabalhar com artistas sofisticados como Lygia Clark, transformando a sala de aula de um lugar passivo em um lugar complexo e aberto a experimentações.

Conclusão

Penso na Universidade brasileira no século XXI vivendo um momento favorável ao ensino da Performance Arte, começam a surgir na cena acadêmica uma série de programas de curso, ou disciplinas com a performance em sua grade.

A universidade e a performance estão em diversos níveis de relação, a afirmação de novos artistas que ministram oficinas, tornam-se professores-performers mesmo que não estejam conscientes disso ganha a cada momento maiores proporções.

Já´ não se trata de uma minoria de artistas, a Universidade, em particular os cursos de artes cênicas, teatro, dança, poéticas contemporâneas e tecnológicas reagiram favoravelmente à entrada da performance como uma instancia, como uma espécie de dispositivo de contemporaneidade para fazer ativar suas agendas. A cada dia nos tornamos mais performers: pesquisadores, professores e alunos.

Referências

BRETT, G. "Lygia Clark: seis células". In: Lygia Clark, Paço Imperial do Rio de Janeiro, 1999.

BISHOP, Claire. Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship, Brooklyn, New York Ed. Verso, 2012.

CIOTTI, Naira O professor-performer. Natal: EDUFRN, 2014.

COHEN, R. Performance como linguagem. São Paulo, Perspectiva; Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

___. Work in Progress na Cena Contemporânea. São Paulo, Perspectiva; Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

CLARK, L. Livro-obra. FUNARTE: Rio de Janeiro, 1968.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia. VoI. 2. São Paulo: Ed. 34, 1997.

GOLDBERG, R. L. Performance Art: from futurism to the present. New York: Thames and Hudson, 1995.

HELGUERA Pablo e HOFF, Mônica (org.) Pedagogia no campo expandido. Catalogo da Bienal do Mercosul, 2011. Disponivel em http://latinamericanartathunter.org/uploads/Pedagogia_no_campo_expandido _- _8Bienal%20Portuguese.pdf

MERLEAU-PONTY, M. O olho e o espírito. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

NEWTON, Sir Isaac Princípios Matemáticos; Óptica; O peso e o equilíbrio dos fluidos. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PINEAU, Elyse Lamm "Nos Cruzamentos Entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva". In Educação & Realidade, vol. 35, n. 2, 2010.

READ, H. E. & STANGOS, N. Dicionário da arte e dos artistas. Edições 70, 1989. ROSCH, E.; THOMPSON, E.; VARELA, F. The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience. Massachusets: MIT Press, 1991

SADE, Christian. Enação e Metodologias de Primeira Pessoa: o reencantamento do concreto das investigações da experiência, In INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: teoria & prática Porto Alegre, v.12, n.2, jul./dez. 2009, p.47 disponível em http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/9604/723 99

A CENA CONTEMPORÂNEA NO MUNDO DA EPISTEME

Adilson Florentino

Introdução

O entendimento do teatro como um campo constituído de saberes e práticas diversas possui como uma das principais características a profunda e complexa dispersão de suas múltiplas dimensões, no sentido utilizado por Foucault (1987), ou seja, no sentido de uma nova *episteme* pós-moderna. Atualmente, a reflexão teórica do teatro está ancorada em determinadas práticas discursivas e paradigmáticas que incluem, entre outros elementos, o estudo heurístico da cena, do texto e do corpo do ator.

Cada uma dessas modalidades de estudos sobre o teatro pode se caracterizar e se distinguir pelo uso de algumas abordagens conceituais e metodológicas, tornando-se possível a compreensão de que a natureza do problema estudado está condicionada à seleção do conjunto de práticas de investigação que tentam revelar as condições estéticas do fenômeno teatral examinado.

As considerações apresentadas neste trabalho reflexivo são resultantes da interlocução estabelecida entre o meu projeto de pesquisa intitulado *A Produção da Pesquisa em Teatro no Brasil: das condições sociais e epistemológicas às condições estéticas* e as aulas ministradas por mim no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UNI-RIO na disciplina *Pesquisa em Artes Cênicas*. No ponto de tensão dessa interlocução se gesta algumas inquietudes reflexivas, entre as quais destaco a difícil relação entre arte e ciência.

O eixo problematizador que descortina o conjunto de reflexões tecido no âmbito deste trabalho nasce da complexa tentativa de estabelecer uma relação entre o teatro como campo de conhecimento e as preocupações epistemológicas que nele estão engendradas. O eixo analítico que aqui se deslinda está apontado para refletir sobre as condições de possibilidade de produção do conhecimento e refletir sobre a especificidade do problema do conhecimento no campo teatral, bem como seus obstáculos e limites, na tentativa de estabelecer as relações entre teatro e epistemologia.

A perspectiva epistemológica com a qual eu me vinculo como pesquisador do campo teatral é a epistemologia histórico-crítica cuja filiação conceitual se encontra em três grandes projetos, a epistemologia histórica de Bachelard, a epistemologia racionalista-crítica de Popper e a epistemologia arqueológica de Foucault. Outros autores também estão convidados para realizar o debate aqui proposto.

Considerações Reflexivas

Partindo do pressuposto de que arte e ciência constituem duas esferas da cultura visivelmente distintas e determinadas por intencionalidades e interesses objetivos diferentes, a ruptura existente entre ambas está localizada no modo de construção da realidade.

As práticas científicas possuem como princípio de construção e interpretação de mundo a indagação e a explicação racional. Esse princípio está inscrito na compreensão de que a realidade tem uma dimensão objetiva, independente das percepções de sentido do conjunto das pessoas.

Os modos de fazer ciência não são perenes e nem imutáveis; há um íntimo vínculo entre a reflexão epistemológica e os avanços das ciências. E no que diz respeito à compreensão da importância do sujeito epistêmico, a tradição filosófica grega carecia de um sujeito cognoscente, pois contava com um sujeito sem método e que não era capaz de estabelecer a ruptura com o senso comum.

A esse respeito Piaget (2000) recorda que Aristóteles somente formulou as orientações das diversas epistemologias do senso comum, o realismo e o empirismo, e se encontrou fechado dentro das fronteiras de um senso comum qualitativo.

A partir de Descartes, no século XVII, se funda a epistemologia moderna, contendo três aspectos básicos, aquele que introduz a existência do sujeito cognoscente não contemplativo e sim criador e produtor; a incorporação do tempo e o movimento no campo das idéias; e a vinculação do pensamento com a realidade, ou seja, o princípio da causalidade.

No século seguinte, Kant (2003) defende um outro modo de colocação dos problemas epistemológicos, atribuindo maiores qualidades ao sujeito cognoscente com o objetivo de lograr uma ampla objetividade na ciência.

No século XIX, Hegel (1999) introduz nos estudos da epistemologia a consideração da história e caracteriza o conhecimento de modo progressivo a partir da sucessão da tríade dialética, isto é, a tese, a antítese e a síntese.

No século XX, o pensamento de Bachelard (2002) sintetiza a nova concepção de epistemologia como reflexão sobre as ciências em vias de realização. O racionalismo de Bachelard parte de uma filosofia sem conclusões, pois nada está dado, tudo se constrói; mais que estudar o conhecimento válido, o interesse deve recair sobre o conhecimento não válido. Aqui se configura a noção de um conhecimento-processo em detrimento de em conhecimento-estado; o conhecimento-processo está em vias de se fazer. Nessa perspectiva, o conhecimento se realiza por um processo permanente de construção.

Nos fios entrelaçados da racionalidade, Bachelard propõe estabelecer um diálogo entre o sujeito cognoscente e a realidade, bem como explicita que o objeto científico desse diálogo torna possível uma relação de concordância entre esses elementos.

Na interação entre o sujeito cognoscente e a realidade não deve haver a predominância de um elemento sobre o outro, isto é, nem o sujeito deve estar acima da experiência como ocorre na concepção idealista; nem a realidade deve ter a primazia sobre o sujeito como ocorre na concepção realista. O primado do sujeito (subjetivismo lógico) e o primado do objeto (objetivismo lógico) são os pólos problematizados por Bachelard.

Sem diálogo não haveria uma atitude polêmica do pensamento científico frente ao mundo do fazer científico; essa atitude crítica é que permite conceber o conhecimento como algo que está em vias de construção, ou seja, a ciência em realização no contexto de um mundo real que também está em movimento. Bachelard (2004), para destacar que a epistemologia não é um discurso do método e nem um receituário, propõe uma epistemologia que capte a lógica do erro para construir a verdade, cujo interesse é por uma ciência em vias de realização.

Nesse processo de vigilância da epistemologia sobre a ciência, há a necessidade de se detalhar alguns eixos epistemológicos que encontram a sua razão de ser, precisamente, no processo paradigmático do conhecimento. Torna-se relevante também esclarecer que a epistemologia toma como base a existência da ciência no instante no qual o sujeito cognoscente, o objeto de estudo e a realidade se encontram em diálogo.

O processo paradigmático contém três níveis: o nível paradigmático que implica uma visão de mundo com princípios teóricos muito genéricos e com uma lógica de intercorrelação; o nível teórico ou científico que possui um conjunto de proposições emanadas de princípios teóricos gerais; e o nível estratégico e metodológico que constitui o nível mais concreto que nos permite chegar a realidade através de um conjunto de técnicas e instrumentos de coleta de dados.

A tarefa da epistemologia é a de captar os erros em qualquer um desses níveis acima descritos, todavia, assumindo o seu papel no exterior do processo paradigmático.

De modo sumário, é possível pressupor que em toda ciência há dois momentos básicos que são o da experiência e o da teoria; Bachelard (2002) situa o racionalismo aplicado e o materialismo técnico no centro de ambas as polaridades como uma síntese das experiências anteriores e como superação dos erros encontrados.

O racionalismo aplicado se caracteriza pela primazia teórica dos erros, pois só existem erros primeiros que podem ser compreendidos, segundo Canguilhem (2011), pela depreciação especulativa da intuição e pela posição da realidade ante as idéias.

Para Bachelard (2002), o erro possui um valor heurístico e considera a tarefa da epistemologia subsidiar no processo de levantamento dos erros para retificá-los. É importante sublinhar que a concepção bachelardiana de ciência e de realidade são muito específicas por considerar que não existe realidade fora da ciência e sem a ciência, razão pela qual o conhecimento científico nos permite uma aproximação com o mundo real.

Para corroborar esse ponto de vista, Bachelard (2004) afirma que a realidade não existe antes da ciência e nem fora dela; a ciência não captura o real, mas indica a direção e a organização intelectuais segundo as quais é possível termos a segurança de nos aproximarmos dela.

No projeto epistemológico de Bachelard é possível a elaboração de uma hierarquização do conhecimento científico para situar os três graus de vigilância que ele menciona.

Bachelard introduz o primeiro grau de vigilância que consiste na ruptura com o senso comum e em assumir uma atitude de vigilância; é uma vigilância intelectual, em sua forma simples, mas dirigida a um objeto mais ou menos designado; desse modo enfrenta-se o primeiro obstáculo epistemológico para o conhecimento científico que consiste no rompimento com o senso comum e com a ideologia.

Esses primeiros passos correspondem ao momento da conquista; do ponto de vista do rigor científico, é um momento difícil para o sujeito que deve capturar os dados e estabelecer os seus limites.

O outro nível do processo paradigmático é o nível técnico metodológico, também conhecido como o momento da construção e é determinante em todo o processo da ciência, pois nele se elaboram as categorias e se constroem as teorias.

Como toda construção antecipada é empiricismo, e de fato o perigo mais evidente para a construção do objeto é o excesso de dados, torna-se necessária uma reflexão epistemológica que permita a construção do objeto científico. Isso se dá quando Bachelard introduz o segundo grau de vigilância que supõe a explicitação de métodos.

Assim sendo, se pode afirmar que a ciência é vista em movimento e em luta para se aproximar da realidade, demonstrando que uma das características do conhecimento científico é a sua capacidade de ser permanentemente autocorrigível; essa característica permite que a epistemologia assuma o seu estatuto de vigilância e a orientação.

De todas essas considerações até então aqui apresentadas sobre a questão epistemológica, parto do pressuposto de que a epistemologia tem como um dos seus objetos o percurso pela história dos sujeitos a respeito da construção do conhecimento científico, com o fito de analisar a lógica pela qual esse tipo de conhecimento se torna objetivado, epecializado e é capaz de outorgar a si próprio um estatuto de cientificidade.

Pela epistemologia é possível estudar a gênese da ciência e analisar como os seres humanos têm transformado ou entendido o seu contexto por meio de métodos experimentais ou hermenêuticos, no desejo ou na necessidade de explicar os fenômenos em suas causas e em sua essência.

Ao relacionar a epistemologia com a gênese dos conhecimentos científicos, é possível vislumbrar nela os diferentes alcances que esse tipo de conhecimento possui nas instituições da sociedade, nos saberes ideológicos da época, bem como o impacto e transformação cultural efetivado por um conhecimento objetivo que às vezes é abstraído da realidade.

Do ponto de vista do entorno social e da emergência do conhecimento no contexto da história, o debate epistemológico contemporâneo convida o sujeito a se colocar numa visão ecológica do mundo real em relação a um saber disciplinar (Morin, 2001).

Nessa perspectiva, a atitude do sujeito em contextualizar tende a produzir o surgimento de um pensamento ecológico, no sentido de que situa todo acontecimento, informação e conhecimento em uma relação inseparável com o contexto cultural, social, econômico, politico e natural. A função do sujeito é a de situar o acontecimento a seu contexto e compreender como o acontecimento transforma o contexto no qual se situa, banhando-lhe de diferentes luzes (Morin, 2001).

Incorporar uma visão ecológica, permite assumir a epistemologia como um modo de compreender a construção do conhecimento unida a vida cotidiana do sujeito. A epistemologia busca compreender o ponto de vista com o qual o sujeito se relaciona com as coisas, com os fenômenos, com os homens e a mulheres e até mesmo com a experiência transcendental. Aquilo que se produz no âmbito pessoal e cotidiano também ocorre no âmbito científico, no qual proliferam diversos sistemas e correntes de pensamento que resultam ser formas de ver o mundo.

É possível comparar a epistemologia com um mirante ou observador que com lentes mais ou menos agudas veêm a realidade de modo crítico, dando conta de elaborar um discurso sobre ela e também de lhe dar constituição; esse procedimento não consiste meramente numa observação passiva, mas numa participação ativa no fato do fenômeno estudado.

O que está em jogo é a compreensão do conhecimento não somente como uma interpretação da experiência, nem como algo que somente responde a problemas epistemológicos, nem tão pouco como uma mera definição do ato de conhecer, mas sim considerado como uma solução para os problemas da vida. Solução que necessita, na visão de Feyerabend (2011), de uma epistemologia que interrogue se os conhecimentos produzi-

dos pela investigação científica conduzem a um benefício social e cultural. Santos (1995) discute essa questão do conhecimento científico como prática social de conhecimento.

Nesse sentido, trata-se de compreender o conhecimento científico como algo que faz parte da vida do sujeito, não só de seus desejos como também de suas necessidades. Nessa perspectiva epistemológica, eu, na qualidade de pesquisador, devo me dar conta de pensar e refletir sobre os alcances e limites de minhas observações sobre as questões teatrais no contexto de minha atuação que estou vendo como objetivo de minha visão subjetiva.

Dessa afirmativa surge uma indagação sobre o que constitui a perspectiva epistemológica. E como tentativa de resposta delineia-se o seguinte: ela é constituída por uma consciência histórica e reflexiva de um mundo que nos observa, nos rodeia e nos absorve, por mais que queiramos objetivá-lo a partir de nossos argumentos racionais.

Para contribuir nesse debate, eu também arrisco numa tentativa de resposta que pressupõe que na perspectiva epistemológica se abriga o "saber fazer pensar" do teatro como conhecimento em suas interseções com os diversos campos disciplinares (inter-transdiciplinaridade).

Para Popper (2000), o trabalho que os cientistas exercem no interior da "ciência normal" é a de um sujeito que desenvolve uma atividade científica pouco crítica e reflexiva e por isso assume os paradigmas de um modo ingênuo, sem submetê-los aos processos de dúvida e refutação permanentes. Para Popper, o pensar reflexivo deve ser parte do olhar epistemológico do cientista.

Da mesma forma, Foucault (1988) estabelece ao longo da sua obra denominada "Arqueologia do Saber" um método de análise da história que a partir da crítica dos grandes temas da história das idéias (unidade, continuidade, totalidade e origem), e ao tratar os documentos como vestígios arqueológicos, focaliza na revelação das regras de formação dos discursos e de suas descontinuidades a fim de possibilitar a formação de um espaço de dispersão dos saberes.

O saber, na perspectiva de Foucault, é aquele pensamento implícito e escondido na sociedade, é um pensamento anônimo configurado a partir de certas regras de formação e transformação e que resulta como condição de possibilidade tanto de uma teoria, de uma prática ou de uma ciência. É desse modo que o saber constitui aquela experiência social, ainda que não esteja inscrita de maneira eloqüente em algum enunciado concreto, e que pode se reconstruída a partir da descrição das linhas de visibilidade e enunciação que caracterizam a massa discursiva de um período.

Em seus escritos sobre "As palavras e as coisas", Foucault (1987) entende por episteme o conjunto de relações que podem unir em uma determinada época as práticas discursivas que dão lugar às figuras epistemológicas, às ciências e aos sistemas formais; a episteme é, em síntese, aquilo com que se define o horizonte de pensabilidade para uma determinada época.

Com a intenção de reconstruir o caminho que conduz ao surgimento das chamadas ciências humanas, Foucault, dá conta das duas grandes rupturas efetuadas na episteme da cultura ocidental. Essas descontinuidades são, por um lado, aquela com a qual se inaugura a época clássica (meados do século XVII) e, por outro, aquela que no início do século XIX assinala o umbral de nossa modernidade. É no seio desta última redistribuição na ordem do saber (reordenamento que substitui a episteme clássica pela episteme moderna) que aparecem as ciências humanas. Este é o momento no qual o homem se constitui como aquele que há de pensar e aquele que há de saber.

Foucault propõe um trabalho de descrição sobre o arquivo, entendendo por ele não a massa de textos recuperados de uma época, mas o conjunto das regras que numa relação de tempo e lugar define sobre o que se pode falar, quais discursos circulam e quais discursos se excluem, quais são válidos, quem os fazem circular e através de que canais. Assim sendo, o método arqueológico recorre a história, mas essa estratégia não implica buscar as verdades do passado, mas sim o passado de nossas verdades. Para Foucault não resulta relevante a análise arqueológica da vericidade dos documentos, o seu interesse está nas condições de sua aparição.

A análise arqueológica enfatiza a dimensão de exterioridade dos discursos e busca suas condições de existência nas práticas discursivas que também são consideradas práticas sociais.

Contraditoriamente, a arte mantém um vinculo aproximativo com o primado da imaginação e pela significação decisiva que as pessoas atribuem ao processo criativo.

No entanto, contemporaneamente, as estratégias de produção de conhecimento tanto da arte como da ciência não são consideradas de modo algum irreconciliáveis. O debate epistemológico contemporâneo vem apontando que as práticas científicas não são expressão de um modo único e unívoco de racionalidade, pois nelas estão inseridas o uso da imaginação, da criatividade e do acaso como fatores decisivos de sua produção.

Do mesmo modo, as comunidades artísticas estão cada vez mais assumindo que os processos criativos possuem uma componente de ordem reflexiva e discursiva que ao invés de opor-se à ciência, constitui juntamente com ela um campo geral de pensamento a fim de efetivar um dialogo aberto e profícuo.

Assim sendo, o vinculo dialógico existente entre arte e ciência permite a construção de uma concepção inter/transdisciplinar do conhecimento e da emergência de um novo paradigma interpretativo da realidade.

Durante séculos, ao longo do projeto da modernidade que se iniciou com Bacon, Descartes e Newton e que hoje está em crise, havia a insistência de que somente o conhecimento científico e as suas estruturas de inteligibilidade conduziam o homem moderno ao seu processo de emancipação.

No projeto da modernidade se constituiu a subjetividade como princípio construtivo da totalidade (Habermas, 1990). E a subjetividade, na perspectiva de Foucault (1987), é um efeito dos discursos nos quais estamos circunscritos.

As práticas científicas da modernidade tornaram-se reducionistas, deterministas, mecanicistas e especializadas em relação à realidade investigada. Esse processo de fragmentação da ciência atingiu o tecido social e também foi responsável pela atitude atual de homens e mulheres em relação à perda do sentido da unidade das coisas, como se o mundo fosse constituído por uma coleção de peças isoladas e não como um potente conjunto organizado nos quais todos os seus componentes interatuam mutuamente.

Portanto, assim na arte como na ciência, o fruto sempre é gestado depois de um rito de amor cujo sentido aponta para a experiência da renúncia de nossas certezas.

E no bojo das reflexões sobre a relação arte e ciência, motivada pelo discurso teatral, descortina-se a possibilidade da arte constituir-se numa prática de mediação que coloca em expressão o invisível e o intuído, bem como tece o difícil trabalho de produzir conhecimentos complexos que sejam inteligíveis e capazes de serem divulgados.

No trânsito percorrido pelas fronteiras e territórios da ciência e da arte emerge o pressuposto fundamental de transformar ambos os saberes em um único modo de ser e estar no /do mundo. A captura aqui empreendida é a da possível confluência entre arte e ciência no que se refere ao processo cognitivo.

Arte e ciência implicam criação e, portanto, em ambas deve haver o testemunho das atividades heurísticas e de intuição experimentadas por uma subjetividade paradigmática criadora.

O teatro como campo de conhecimento deve ser concebido por essas considerações criticas da relação ciência e arte com o objetivo de colocar em movimento a interação entre afetividade, cognição e prazer. Essa questão está situada na visão de reconfiguração da arte como paradigma da pós-modernidade, da arte sendo encarada como a chave hermenêutica da pós-modernidade.

E no sabor ardente da reflexão sobre a cena contemporânea emerge o tema da crise de um teatro centrado no texto dramático (Lehmann, 2007). O teatro se volta a favor de um jogo de signos e fragmentos cênicos marcados pela pluralidade, multiplicidade, contradição e duplicidade de sentidos.

A complexidade do momento pós-dramático do teatro não é somente uma questão de perspectiva estética, mas proclama o processo de perda dos sentidos e de destruição de um teatro entendido como fábula a fim de motivar a dissolução da idéia de um teatro a serviço do caráter ficcional da realidade.

Considerações Finais

Seguindo os rastros da perspectiva epistemológica abordada neste trabalho reflexivo, arrisco defender o pressuposto de que toda teoria do teatro é necessariamente uma teoria crítica da arte teatral, com inevitáveis impactos e efeitos valorativos sobre a prática. Se as teorias do teatro não constituem meras especulações, elas nunca são neutras em relação às práticas teatrais, pois estão carregadas por uma determinada concepção estética do teatro.

A crítica é aqui entendida como uma ferramenta de análise para pensar reflexivamente a prática teatral; nesse sentido, o exercício da crítica no contexto da prática teatral produz um discurso: o discurso crítico. O dis-

curso crítico é produzido pela operação racional do uso de uma teoria, mas, necessariamente, ele não constitui uma teoria. A teoria para existir precisa ter repercussão no campo da prática, servindo de pressuposto fundamental no trabalho do pesquisador teatral. O espaço da crítica é o de interseção entre a teoria e a prática; a crítica constitui um elemento de mediação entre os termos de uma relação que na ordem das aparências estão separados.

Enfim, a pesquisa teatral se encontra na mesma condição do trabalho científico atual, isto é, ambas as práticas não estão regidas por regras estabelecidas num sistema canônico de valores determinados *a priori*, mas assumem legitimidade no mundo da vida, que é um mundo da complexidade, da perplexidade e da incerteza.

Referências

BACHELARD, Gastón. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

_____. "Os três graus de vigilância". In: **O ofício do sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CANGUILHEM, Georges. **Estudos de história e filosofia das ciências**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HEGEL, Friedrich. **Filosofia da história**. Brasília: UNB, 1999.

KANT, Immanuel. **Critica da razão pura**. São Paulo: Martin Claret, 2003. LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007. MORIN, Edgard. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PIAGET, Jean. **Logique et connaissance scientifique**. Paris: Gallimard, 2000. POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 2000.

SANTOS, Boaventura. **Introdução às ciências pós-modernas**. Porto: Afrontamento, 1995.

PARTE X

DESAFIOS DAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS NO PARANÁ: ATUAÇÃO PROFISSIONAL VS. FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA STRICTO SENSU MODALIDADE: MESA REDONDA



ENSINO E ARTES NA FORMAÇÂO DE FORMADORES: A REDE PROF ARTES

Antonia Pereira Bezerra

Introdução

Aproximar a Arte da Educação, tomando ambas como mediadoras de experiências, é insinuar que o objetivo da educação deveria ser, segundo Eliot Eisner, o de preparar artistas, utilizando a expressão artista para qualificar "[...] indivíduos que desenvolveram as ideias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado, imaginativo e criativo" (EISNER, 2002, p.9).

Ainda seguindo as pistas lançadas por Eisner efetuemos algumas comparações entre o ensino e a arte: a) a sala de aula é uma experiência estética e promove a busca de construção e atribuição de sentidos; b) os professores, assim, como os artistas, se envolvem numa trama durante o processo (de ensino-aprendizagem); c) há presença de uma tensão e uma harmonia entre automatismo e inventividade; d) tanto a arte como o ensino atingem fins inesperados: sabemos de onde partimos, mas não aonde chegaremos[1].

Ana Mae Barbosa, retomando Eisner e Paulo Freire, nos lembra que a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados.

Essas breves remissões nos servem apenas para ratificar a natureza oportuna de um projeto como O PROFARTES, que entende o papel da arte na Educação como fator estruturante e que situa as linguagens da arte e suas diferentes manifestações, como construções culturais e de identidades. O Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) em rede Nacional objetiva, em médio prazo, a formação de professores da Educação Básica do ensino de Artes em todo o território nacional. Oferecido em caráter semipresencial, visando, em médio prazo, a formação de professores da Educação Básica do Ensino de Artes, em todo o território nacional, o PROFARTES disponibilizou 220 vagas e teve cerca de 1.600 inscrições. Em face ao sucesso da empreitada, a expectativa é que, em 2015, novas IES integrem a rede e novos docentes sejam credenciados, promovendo assim uma oferta mais ampla, capaz de atender à grande demanda existente.

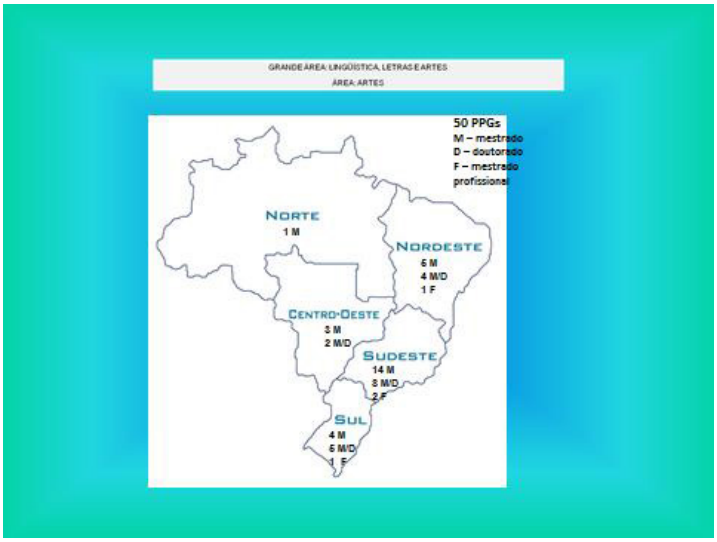
O público-alvo que o PROF-ARTES quer atender é constituído por docentes de todas as gerações egressas de Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Educação Artística, Teatro, Música ou demais cursos voltados para as linguagens das artes, em atividade no contexto da Educação Básica. O PROFARTES se constitui de uma única área de concentração: Ensino de Artes. A essa área de concentração se vinculam duas linhas de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e mediação em artes; Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes. Com sua modalidade semipresencial o projeto tem, ainda, como metodologia e objetivo específico a realização de práticas de intercâmbios entre os docentes de diferentes IES do país. Através da interface com os potenciais alunos de diferentes estados, busca estimular o desenvolvimento de novas perspectivas e reflexão sobre o ensino da arte no contexto das escolas, no âmbito do ensino fundamental e médio.

Da inserção da área de Artes/Música no ensino fundamental e médio: Um pouco de história

A Pós-Graduação em Artes tem início em 1974, na ECA/USP. Como podemos visualizar na figura abaixo, uma perspectiva de acelerado e signficativo crescimento a área conta hoje com 50 Programas de Pós-Graduação sendo 46 com oferta de Mestrado e/ou Mestrado e Doutorados Acadêmicos e 4 de Mestrado Profissional, sendo um em rede – Oo PROF ARTES, envolvendo cerca de cem professores doutores de diversas regiões do país.

1. Tais comparações são tecidas detalhadamente e de maneira mais problematizada na tese de Doutorado de Carolina Vieira, intitulada "TEATRO E CURRÍCULO EM CONTRACENA: sentidos para a proposta pedagógica do Curso de Teatro-licenciatura/ICA/UFC", defendida em maio de 2014 na Universidade Federal do Ceará – UFC.

Figura 1: Cursos de Pós-Graduação da área de Artes/ Música



Fonte: elaborado pela autora

Antes mesmo da concepção do PROF ARTES, a área vinha incentivando os programas de Mestrado e Doutorado Acadêmicos, valorizando as linhas de pesquisa que contribuem para o desenvolvimento da Educação Básica. Até 2012, a inserção/incidência da área de Artes/Música no ensino fundamental e médio ainda era bastante tímida e tinha lugar na forma de cooperação entre os Programas e as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

Nos Programas acadêmicos *stricto sensu* o eixo de tal cooperação centrava-se nas Linhas de Pesquisa em Arte/Educação, através de projetos e ações extensionistas, que implicavam e promoviam a participação dos professores da rede de ensino básico em atividades dos programas de Música, de Artes Visuais e de Artes Cênicas – Teatro e Dança. Em todos esses Programas, a preocupação primordial consistia em proporcionar o desenvolvimento de atividades interdisciplinares como parte da formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica, com atenção especial aos professores da rede pública, e através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.

No final de 2012, a coordenação de área, em ações articuladas com docentes e representantes de 11 instituições de Ensino Superior (UNB, UFMA, UFBA, UFRN, UFPA, UFC, UFPB, UFMG, UNESP, UFU e UDESC) elaborou a Proposta do Programa em Rede Nacional de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), aprovado pelo Conselho Técnico Científico do Ensino Superior, CTC-ES/CAPES, com nota quatro, em junho de 2013 e realizou seu primeiro processo seletivo nos meses de maio, junho e julho de 2014. No formato em rede existem hoje no sistema Nacional de Pós-Graduação – PNPG, o Mestrado Profissional em Matemática, já implantado e coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática, os Mestrados Profissionais em Letras – PROFLETRAS e em Física – PROF FIS. Além do PROF ARTES, na área de Artes, no Brasil, atualmente, existem aprovados três Programas de Mestrado Profissional, voltados para o ensino das artes: um na Universidade Federal da Bahia, e dois na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, nas subáreas da Música e das Artes Cênicas.

O PNPG 2011/2020 assinala a expectativa de que o desenvolvimento da pós-graduação brasileira eleve o Brasil à condição de quinta economia do mundo nesse período. Esse projeto envolve desafios de crescimento qualitativo e quantitativo para a área de Artes. Além de aumentar o número de mestres e doutores formados, tanto para atuação acadêmica, quanto para atuação em outros setores da sociedade, o desafio principal da área de Artes, no triênio 2014/2016, consiste na consolidação da rede PROF-ARTES e no incremento de políticas de indução à criação de novos mestrados profissionais, realidade ainda muito recente para a área, mas que já começa a inaugurar novas perspectivas de parcerias com o setor extra-acadêmico e outras formas de geração de conhecimentos e competências artístico-culturais. Nesse contexto, o PROF ARTES inaugura um novo "espírito de tempo" ao enfatizar a qualificação de recursos humanos para o mercado de trabalho- a educação básica; marcar a diferenciação, orientada pelo PNPG, para os mestrados profissionais, instaurando na área de Artes, novas políticas e novas formas de interlocuções com outros setores da sociedade. Particularmente a demanda

do Mestrado Profissional em rede caracteriza-se por um público de professores que atuam no ensino de Artes na Educação Básica em busca de aportes técnico-científicos para melhor proceder às suas práticas profissionais. Para além dessa oferta, a possibilidade de ampliação do número de mestrados profissionais da área, com impacto em outros segmentos do mercado de trabalho, além do ensino fundamental e médio, é uma realidade a ser incentivada.

O Devir

Conforme assinalado, a consolidação do PROF-ARTES constitui uma importante meta da área de Artes/Música para o período 2014/2016. Tal Perspectiva impõe à área a necessidade de estreitar as relações com o Ministério da Cultura, com fins à concepção e implantação de:

a) formas de fomento aos processos e produtos artístico-pedagógicos concebidos no âmbito do PROF–ARTES e que tenham a cultura como objeto;
b) concepção de um Programa Arte e Cultura Sem Fronteiras, nos moldes do Ciência Sem Fronteiras e no âmbito específico do PROF–ARTES, que possibilite intercâmbios, na forma de estágios artísticos e pedagógicos em renomadas instituições estrangeiras, com duração de 6 a 12 meses, destinado aos professores-mestrandos do PROF-ARTES, incluindo, ainda, a participação de alunos do Ensino Médio da rede pública.

Tais metas/programas serão objeto de diálogos e projetos efetivos no triênio que se anuncia. Outras formas de intercâmbio com diversos setores da sociedade, já foram iniciados e, certamente, serão consolidados. O intento maior consiste em promover uma melhoria no ensino no âmbito da educação básica brasileira através de diagnóstico e atuação nos processos de formação inicial e continuada de professores e no diálogo propiciado por redes interdisciplinares de artes.

O espírito Interdisciplinar

Nessa perspectiva, a área de Artes/Música deve reafirmar e intensificar o estímulo às experiências **multi e interdisciplinares**. No caso específico da pesquisa em artes, a interdisciplinaridade deve funcionar como elemento chave de transformação dos objetos artísticos e principalmente de seus lugares no contexto da cultura. Há vários exemplos de como práticas interdisciplinares contribuem para que o objeto artístico veja suas fronteiras expandidas. Sabe-se que a arte, suas instituições e seus agentes (professor, artista, marchand, crítico, historiador, etc.) atuam e interagem no campo expandido da cultura e que seu entendimento requer o estabelecimento de um diálogo entre sujeitos criadores, pensadores, críticos e pesquisadores, capaz de suscitar interpretações mais densas e abrangentes.

Tal perspectiva tem instaurado espaço para releituras da arte do passado, para análises aprofundadas do papel de instituições basilares do sistema de arte e para a gradativa incorporação de experiências e técnicas antes consideradas menores e/ou periféricas no discurso oficial da história da arte. É nesse espírito que o PROFARTES agrega docentes/pesquisadores com formações diversas e diversificadas e comporta em sua estrutura curricular, disciplinas que dialogam com diferentes domínios do conhecimento. A interdisciplinaridade é inerente à área de Artes, pois o fundamental das propostas interdisciplinares são os processos mentais que supõem o entrecruzamento de disciplinas. Portanto, o incentivo e apoio aos eventos de natureza interdisciplinar, promovidos e organizados no âmbito do PROFARTES deve constituir prioridade para a área. Ademais, trabalhar na perspectiva interdisciplinar descarta a sombra nefasta de uma polivalência que outrora pretendeu tudo abarcar e comprometeu as singularidades e orientações dos procedimentos didáticos e pedagógicos inerentes ao ensino das artes nas suas diversas e distintas linguagens.

Nesse espírito, a troca de experiências proporcionada pela rede deverá estimular o desenvolvimento de projetos que terão impacto direto no processo de capacitação dos professores da Educação Básica sem desconsiderar as particularidades e foco de incidência de cada subárea em si (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), foco central de todo o projeto. A modalidade semipresencial do curso também deverá funcionar como vetor para o desenvolvimento de novos instrumentos de ensino. Por essa razão, a perspectiva do PROF-ARTES combina a formação dos professores da Educação Básica, e da equipe de docentes das IES, implicando na necessidade de se relacionar com novos procedimentos de ensino em nível de pós-graduação.

O desafio que se apresenta consiste em possibilitar que os mestrandos/docentes desenvolvam as múltiplas competências comunicativas de seus alunos, em ambiente online e presencial; explorem as possibilidades de experimentações artísticas e pedagógicas com as diferentes linguagens artísticas nas práticas de ensino e da aprendizagem com suportes digitais e não digitais.

A educação cultural representa um instrumento de construção da cidadania e a Escola é um agente fundamental na promoção de processos de educação estética. À emblemática questão: arte, luxo ou necessidade o projeto de Mestrado Profissional em Rede responde que a arte é absolutamente necessária! Relembrando Paulo Freire (1996), para quem: um educador dialógico encontra muitas dificuldades de atuação porque a atual estrutura dos espaços educacionais não privilegia o diálogo, ressaltamos aqui a preocupação do PROF ARTES com a formação integrada, considerando as enormes diferenças que sabemos existir entre professores e alunos da educação básica no Brasil. Nessa perspectiva é que se visa à implementação efetiva da escola inclusiva prevista em Lei em toda a Nação e a democratização da educação brasileira, consideradas as diferenças entre os sujeitos, suas vocações, suas possibilidades e dificuldades reais desses "atores" que são professores e alunos em todo o percurso do letramento escolar no Brasil.

Paulo Freire considera que o diálogo exerce um papel fundamental. O diálogo possui um caráter formativo e constitui uma relação entre seres humanos que buscam a construção de conhecimentos e a transformação do mundo. Considerar o diálogo, nestes casos, é valorizar os sujeitos e acreditar no seu potencial de renovar as estruturas da sociedade. Assim, o principal papel da educação seria o de colaborar para a construção do conhecimento e para a construção de significados culturais.

Á guisa de Conclusão

O primeiro título deste artigo "**Ensino e Artes na Formação de Formadores"** nos leva a importantes e cruciais questionamentos. Enquanto artista, pesquisadora, docente e gestora no campo das artes, não posso escapar de, através deste projeto – a Rede PROF ARTES, alimentar outra ambição: interrogar a natureza e os fins da Arte na Escola.

No âmbito da rede PROF ARTES tratar-se-á de tornar os nossos professores alunos e os alunos dos nossos professores melhores espectadores, amadores esclarecidos e mais exigentes ou transformá-los igualmente em "atores sociais" ou artistas? Necessitaríamos então iniciá-los numa arte concebida como separada da vida? Teríamos que engajá-los em montagens e produções de espetáculos, concertos instalações, coreografias, performances, levando-os a preservar, paralelamente, a ruptura entre mi*meses*[2] e *criação* nos seus comportamentos sociais? Ou deveríamos ensinar-lhes, de uma só vez, que arte – qualquer que seja a sua linguagem - é uma dimensão substancial do ser humano, o Solar e o Lunar, Apolo e Dionísio, a clareza de espírito e as profundezas noturnas do ser?

Não são meras interrogações, mas questões essenciais, que impregnam a nossa vida no que ela possui de mais trivial e concreto e também no que ela possui de mais metafísico. E a ARTE *coloca* em jogo o homem no seu corpo e no seu espírito. Mas não se trata de estabelecer um equilíbrio estático entre Apolo e Dionísio ou, para retomar as oposições binárias, de colocar um pouco de «papel» e um pouco de «personalidade»; um pouco de Artaud e um pouco de Brecht, sob pena de confundir dois enfoques absolutamente distintos: o da arte e a da vida cotidiana.

Antonin Artaud, nesse domínio, nos propõe um modelo: a personagem de Héliogabale. Héliogabale é, ao mesmo tempo, *Deus e Homem,* astro solar e astro lunar, homem e mulher "é a *religião de Um que se rompe em Dois, para* agir, *para ser".*[3] Talvez seja seguindo os gregos ou Héliogabale, trabalhando a partir de duas atitudes opostas - Brecht e Artaud[4] - que a ARTE poderá nos ajudar a SER e a AGIR!

Que caminhos trilhar? Onde queremos chegar? Com certeza a dimensão prática desse projeto responderá a algumas dessas importantes questões. Desde já ela afirma a dimensão democrática e inclusiva da Rede

2. Mimeses empregada e entendida, nesse contexto, em uma de suas acepções contestáveis, a de "imitação".

3. Antonin Artaud: *Oeuvres complètes* (tome II), Gallimard. Paris, 1973, p. 166. Tradução nossa.

4. Autores teatrais emblemáticos do século 20. Artaud, por suas pesquisas mais ritualísticas e viscerais, foi considerado dionisíaco por excelência, enquanto Brecht ao adotar o distanciamento – Verfremdung, como medida social e política para o desenvolvimento de seu método teatral, ficou conhecido com a vertente apolínia. Mas não esqueçamos que os gregos, por prudência ou bom senso, reuniram num mesmo templo em Delfos, Apolo e Dionísio.

PROF ARTES ao reunir renomados pesquisadores doutores em artes e professores da Rede Pública de Ensino num só projeto, num só intento: o de ensinar e discutir questões artísticas e pedagógicas, no âmbito da Educação Básica – Ensino Médio e Fundamental.

Referências:

ARTAUD, Antonin : *Oeuvres complètes* (tome II), Gallimard. Paris, 1973.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea:** consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BRECHT, Bertolt : Estudos sobre teatro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2006.

VIEIRA SILVA, Carolina: TEATRO E CURRÍCULO EM CONTRACENA: sentidos para a proposta pedagógica do Curso de Teatro-licenciatura/ICA/UFC. 2014. Tese (Doutorado em Educação).

Universidade Federal do Ceará – UFC, maio de 2014.

EISNER, Elliot W. Estrutura mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, p.5-17, jul./dez. 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG: IDENTIDADE E CENÁRIOS

Nelson Silva Junior

Introdução

No início da década de 1970, o Brasil iniciava um processo, que traria para a área de ensino de Arte uma grande conquista e com ela muitas discussões e reflexões sobre o ser professor de Arte, sobre o ensinar Arte e também sobre o papel da Arte.

A Lei nº 5692/71 tornou obrigatória a disciplina de Educação Artística no, então, ensino de 1ºgrau. Esse ensino era pautado em práticas artísticas que sobrepunham-se ao campo teórico da Arte, caracterizando esse ensino como um repasse de práticas e técnicas artísticas. Segundo Silva e Silva Junior:

> Essa lei, apesar de representar uma conquista para a área, previa um ensino sustentado prioritariamente, em atividades artísticas desenvolvidas em sala, ou seja, a prática sobrepondo-se ao campo teórico da área de conhecimento arte. Os cursos superiores de educação artística passaram a formar um professor generalista, polivalente, que trabalhava distintas linguagens artísticas: dança, teatro, música e artes plásticas. (2012, p. 165)

Com a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394, de 1996, ficou estabelecido, no artigo 26,

§ 2º, que o ensino de Arte, a partir de então, se tornaria componente curricular obrigatório, nos diferentes níveis da Educação Básica. Assim, o Brasil vivenciou nas duas últimas décadas uma intensa discussão sobre o ensino de Arte na escola formal e por consequência, o processo de formação do professor de Artes, também foi intensamente debatido.

As mais diversas reflexões sobre aspectos filosóficos, sociais, políticos e econômicos, permearam essa discussão e impulsionaram o surgimento das Licenciaturas em Artes Visuais, tendo como principal ponto de partida a LDB 9394/96. É nesse contexto que a Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, cria no ano de 2002, o curso de Licenciatura em Artes Visuais, que entra em funcionamento em 2003, objetivando responder à demanda de professores de Arte para a região.

Segundo Nunes (2007) em pesquisa realizada em 2007 com professores efetivos atuantes no Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, cerca de 90% dos professores de Artes Visuais que atuavam na Rede Pública de Ensino da região, não possuiam formação na área específica. Já nas demais áreas, a Educação Musical apresentou resultados com 97%, da área de Teatro 99% não tinham formação, e por fim na área de Dança não existia professor algum com formação, atuando na escola básica da Rede Pública de Ensino. Assim, desde a implantação do Curso de Artes Visuais, a Instituição oferta 20 vagas anuais para o curso e formam-se, em média, 15 docentes por ano.

A região dos Campos Gerais, formada por 26 municípios, dos quais Ponta Grossa é o principal, conta com apenas uma Licenciatura em Artes Visuais. A partir deste cenário, é que este artigo apresenta alguns dados sobre a implantação do curso e seus desdobramentos, incluindo as possibilidades de atuação dos egressos e acadêmicos e o impacto dessas possibilidades sobre as relações de ensino e aprendizagem no campo da Arte. Este artigo se configura num relato sobre a implantação do curso, seus resultados e influências.

A História do curso de Artes Visuais da UEPG

O curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), foi autorizado pela Resolução UNIV, nº 25 de 16 de setembro de 2002 e o seu primeiro vestibular ocorreu em dezembro daquele mesmo ano, com ingresso em 2003. Destaca-se que o curso foi criado como Licenciatura em Artes, com ênfase em Artes Visuais. Concomitantemente, foi criado na UEPG, pela Resolução UNIV nº 26, de 16 de setembro de 2002, o curso de Licenciatura em Artes, com ênfase em Música. No ano de 2004, ambos os cursos

deixaram de ser Licenciatura em Artes com ênfase e passaram a ser Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Música.

Inicialmente o curso apresentava um elenco de disciplinas, chamadas de "áreas de conhecimento" (UEPG, 2003, p.383), que compunham quatro eixos temáticos: Pesquisa em Arte, Práticas Artísticas, Reflexivo Pedagógicos e Docência em Arte. Esse modelo manteve-se até o ano de 2007, quando o currículo passou a ser estruturado em disciplinas de: Formação Básica Geral, Formação Específica Profissional, Diversificação ou Aprofundamento. O curso surgiu como resposta a uma necessidade emergente na formação específica de professores de Artes e também como o preenchimento de uma lacuna para o Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UEPG, que, até então, só contemplava a área de Arte no nome.

Como os dois cursos, Artes Visuais e Música, iriam, inicialmente, utilizar uma mesma estrutura física, 40 vagas foram divididas entre eles. Assim, em fevereiro de 2003, ingressam 20 novos acadêmicos para o curso de Artes Visuais. Curiosamente, o perfil de ingressantes no primeiro vestibular foi de pessoas que iriam fazer um segundo curso superior e com mais de 30 anos. Assim a primeira turma foi formada com pessoas já formadas em cursos como Engenharia Civil (2), Agronomia (2), Direito (1), Educação Física (1), Matemática (1), Economia (1) e também por desistentes de outros cursos. Apenas três pessoas vinham do Ensino Médio. Esse perfil praticamente se manteve nos três anos seguintes, recebendo pessoas formadas em cursos como Psicologia, Matemática, Direito, Pedagogia, Geografia, entre outros.

Hoje o perfil do ingressante é diferente. A maioria é composta por alunos que saíram do Ensino Médio, com idade média de 20 anos e tem no curso não só a visão da docência, mas também vislumbram áreas como a da Produção Visual, da Curadoria e da gestão e fomento de atividades artístico culturais. No ingresso de 2014, apenas uma pessoa já possuía outra formação superior.

Muitas disciplinas eram comuns entre os cursos de Artes Visuais e Música, permitindo uma integração entre ambos, em especial nas disciplinas de Produções Artísticas, a qual tinha como conteúdos as 4 linguagens: Teatro, Dança, Música e Artes Visuais e Prática I, uma disciplina de 102 horas, que trazia em sua ementa, o seguinte texto: "a prática será oferecida desde a 1ª série e desenvolvida ao longo do curso" (UEPG, 2003, p. 386). Como a ementa da disciplina não apresentava uma proposta de conteúdo e sim de atividades, a mesma foi desenvolvida a partir de apresentações artístico culturais, produzidas em outras disciplinas, em especial Produções Artísticas. Segundo os responsáveis pela disciplina, esta tinha como um de seus objetivos, o de introduzir o acadêmico no universo da produção artística local, tanto como produtor, quanto espectador. Isto fez com que vários números de Dança, Teatro e Música, fossem produzidos pelos acadêmicos, bem como exposições de Artes Plásticas.

Esse caráter didático prático, criado por essas apresentações, fez com que os acadêmicos de Artes Visuais, assim como os de Música, em conjunto ou separados, fossem muito solicitados para complementar, abrir ou encerrar eventos na universidade. O curso de Artes Visuais era uma novidade para a UEPG. Corredores, espaços de convivência, pátios, refeitórios, passaram a receber acadêmicos com pranchas de desenho, máquinas fotográficas, telas e pincéis, mudando a cena da vida universitária da UEPG.

O cenário que se pretendia mudar, não era propriamente o da universidade e sim o das salas de aula da Educação Básica. A pesquisa que fundamentou a necessidade de abertura de cursos da área de Arte para Ponta Grossa e região, apontou para uma quase inexistência de professores com formação nesta área. Segundo Subtil *et al* (2005), numa pesquisa feita em 2004, junto a 43 professores de Arte, de 54 escolas públicas de 5ª a 8ª séries, de Ponta Grossa, apenas 2 (4,64 %) tinham formação na área. A maioria dos participantes da pesquisa tinha formação em Letras (32,56%), História (20,93%) e Educação Física (11,63%). Ainda, segundo Subtil *et al*

> Em consulta ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Ponta Grossa, as informações deram conta de que no concurso de 2003, das 78 vagas de Educação Artística oferecidas, apenas 12 foram preenchidas. Dadas as demandas da região dos Campos Gerais, no ano de 2004 seriam necessárias 131 vagas de concurso para professores habilitados. (2005, s.p.)

Esses dados tornaram-se um atrativo para aqueles que queriam seguir a carreira docente em Artes, pois a carência de profissionais era tão grande, que mesmo nos próximos 10 anos, ela não seria sanada. Cursar Licenciatura em Artes Visuais podia garantir um espaço no mercado de trabalho. O Projeto Pedagógico do Curso (2007, p.10), descreve o perfil profissional do docente de Artes Visuais:

> O Curso de Licenciatura em Artes Visuais deve formar o profissional habilitado para a docência em Artes Visuais na Educação Básica, conhecedor da bagagem histórica do pensamento artístico nas áreas de Educação, Linguagem e Estruturação e Criação Artística para o ensino das Artes Visuais, a produção, a pesquisa, a crítica, tornando-o capaz de comunicar, interagir e construir o conhecimento artístico por meio de uma prática pedagógica reflexiva, efetiva e de qualidade nos diferentes espaços educacionais e sociais, e possuidor de consciência crítica, política e social, atendendo às transformações culturais, atuando com flexibilidade na perspectiva de modificação da realidade; capaz de atuar como educador nas Artes Visuais em diferentes contextos sócio-culturais da realidade brasileira.

O perfil descrito pelo Projeto Pedagógico do Curso previa uma atuação em diferentes contextos, ou seja, possibilidades de atuação em espaços de ensino formais e não formais. Muitos ingressantes no curso, o viam como forma de desenvolver atividades, práticas artísticas e conhecimentos de áreas afins com as Artes Visuais, tais como o Cinema, a Propaganda, a Produção Áudio Visual e mesmo o Teatro.

O curso iniciou sua trajetória, assim como o curso de Música, lotado no Departamento de Métodos e Técnicas, com professores efetivos de outras áreas, como Pedagogia, História e Música. A única professora com formação específica, no 1º ano do curso, era colaboradora, ou seja, não era uma professora efetiva e tinha apenas especialização. Professores de Teatro e Dança, também foram contratados para a disciplina de Produções Artísticas. Os primeiros professores efetivos do curso ingressaram em 2007, quando já havia sido formada a primeira turma. Durante os quatro anos de formação da primeira turma (2003 – 2006), 5 professores colaboradores, formados em Artes Visuais ou Artes Plásticas, atuaram no curso. Desses um era mestre, um doutor e três especialistas, sendo que um dos especialistas fez mestrado nesse intervalo de tempo. Curiosamente, nenhum desses professores veio a integrar o quadro efetivo de docentes do curso.

Em 2009, contando com 4 professores efetivos de Artes Visuais e 1 de Música, os cursos conseguiram, com o apoio de Departamento de Métodos e Técnicas e do próprio Setor, criar o Departamento de Artes. Anteriormente o grupo havia formado o Colegiado de Artes, que reunia os dois cursos, com um único coordenador para ambos. Até a presente data (2014) os cursos estão lotados no Departamento de Artes e têm apenas um colegiado.

Hoje o curso conta com 9 professores com formação específica em Artes Visuais, que atuam no curso, sendo 7 do Departamento de Artes e 2 do Departamento de Métodos e Técnicas, esses especificamente, na área de Estágio Curricular em Artes Visuais. Dos nove professores que atuam hoje no curso, 5 deles são formados pelo próprio curso. Entre os nove professores, 3 são doutores, 3 são mestres e doutorandos, 1 mestre, 1 mestrando e 1 especialista. Um quadro muito diferenciado daquele quando se formou a primeira turma, que contava com apenas dois professores específicos, colaboradores, sendo 1 mestre e 1 especialista.

Para a estruturação física inicial do curso, foram utilizadas salas de aula que atendiam os cursos de Pedagogia, Letras e História e que não eram ocupadas no período vespertino. Para os ateliers, um antigo prédio locado pela universidade foi adaptado. As instalações desse prédio não eram adequadas para as aulas de pintura e escultura e a umidade excessiva do local era um fator que gerava polêmica entre os acadêmicos e professores do curso. No ano de 2009, os cursos de Artes Visuais e Música, juntamente com o curso de História receberam um espaço próprio no campus de Uvaranas, um bairro de Ponta Grossa, no qual a maior parte da UEPG já estava instalada. No novo espaço o curso recebeu salas próprias equipadas com projetores multimídia, laboratório de Informática, um anfiteatro com 60 lugares, ateliers de pintura e escultura, além de espaços adequados para o Departamento, Colegiado e sala de professores.

Não há um espaço para a organização de exposições, as quais ocorrem de maneira ainda improvisada, nos corredores de acesso às salas, ocasionando algumas situações desconfortáveis com outros cursos que ocupam o mesmo espaço. Algumas exposições são realizadas em espaços externos a universidade, como galerias da prefeitura ou então na Galeria da PROEX.

Quando da mudança para o novo espaço, o curso já contava com 4 professores específicos efetivos. Um desses professores coordenava, desde 2008, a Galeria de Arte da Pro Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais (PROEX), gerando um espaço de atuação contínua dos acadêmicos na organização e curadoria de exposições de Artes Plásticas. Esse também foi um ganho importante para o curso, pois até então o espaço era coordenado por uma professora emprestada da Secretaria de Educação do Estado, sem formação na área de Artes Visuais.

A partir de um projeto de Extensão específico para a galeria, ações importantes na área de ensino de Arte foram desenvolvidas. A primeira e mais enfatizada no projeto balizador foi o entendimento, por parte dos acadêmicos de Artes Visuais, da Galeria de Arte PROEX como um espaço integrador da teoria e prática no ensino das Artes Visuais, fazendo assim com que estes reconhecessem na Galeria um instrumento fundamental para a valorização e para o ensino da Arte. A partir do contato direto com os acadêmicos que frequentavam a Galeria, fosse como auxiliares da curadoria ou apenas visitantes, percebeu-se a problematização de questões pertinentes ao ensino da Arte e ao seu universo em geral.

A frequência dos acadêmicos de Arte na Galeria fez com que estes desenvolvessem um pensamento mais crítico em relação à produção artística local, tomassem conhecimento da história da Arte local e passassem a reconhecer aqueles produtores das artes plásticas que, a partir de suas obras, criaram e preservaram um referencial artístico-cultural próprio do seu tempo e da sua região.

Conceitos abordados de forma teórica em sala de aula, como curadoria e mediação, passaram a ser vistos de forma prática no espaço da Galeria, que tornou-se uma importante ferramenta didático-pedagógica na formação do professor de Artes Visuais. Em diversas situações a Galeria se transformou em sala de aula, alternando professores e artistas na condução de reflexões sobre temas como: movimentos artísticos, técnicas, estilos, linguagens e história da arte. O curso de Artes Visuais da UEPG passou a ter uma integração maior, em relação aos anos anteriores, com os artistas plásticos locais, desde que o projeto foi implantado, pois com a circulação de acadêmicos e professores na galeria, essa aproximação foi possível.

Quando do término do projeto de Extensão que envolvia a Galeria de Arte e o consequente afastamento do professor da coordenação, esta foi assumida por um funcionário de carreira da instituição que acabara de se formar no curso de Artes Visuais da UEPG, dando assim, continuidade à presença e ao envolvimento profícuo do curso, junto ao importante espaço de exposição artística. A mesma pessoa acabou se tornando diretor de Assuntos Culturais da universidade e assim também assumindo a frente de dois grandes eventos da área de Arte, realizados pela instituição: o Festival Nacional de Teatro, evento com mais de quarenta anos de existência e o Festival Universitário da Canção, outro evento com mais de trinta anos de existência, ambos de abrangência nacional. Quando acontece a realização do festival de teatro, há uma significativa participação de acadêmicos de Artes Visuais na organização do evento.

Uma característica importante do curso é a sua proposta de interação com grandes eventos na área das Artes Visuais. Assim o curso realiza, periodicamente, viagens de estudos aos principais locais de produção e exposição artística, estadual e nacional. Todos os calouros são recepcionados com uma visita ao Museu Oscar Niemeyer (MON), localizado em Curitiba (110 km de Ponta Grossa) e considerado o maior Museu de Arte da América Latina, por seus 17 mil metros quadrados de área expositiva.

Por se tratar também de uma integração entre calouros e veteranos, todas as séries do curso participam, sendo esta a primeira das duas visitas ao local, realizadas anualmente. O curso visita, interruptamente, desde 2004, a Bienal de Arte de São Paulo, assim como desde 2009, a Bienal do Merco Sul, realizada em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Também fazem parte de um roteiro didático e artístico, as cidades de Ouro Preto, Mariana e Congonhas, em Minas Gerais, as quais o curso passou a visitar periodicamente a partir de 2012. Em 2014 os acadêmicos e professores tiveram a oportunidade de conhecer o Instituto Inhotim, na cidade de Brumadinho, Minas Gerais, um dos espaços mais importantes da Arte Brasileira Contemporânea. As viagens são realizadas com ônibus cedidos pela própria instituição.

Espaços importantes como o MASP (SP), o Instituto Iberê Camargo (Porto Alegre – RS), o MAM (SP), o Teatro Municipal de São Paulo, entre outros, também foram conhecidos a partir das viagens de estudos, realizadas pelo curso.

Dentro das atividades desenvolvidas na própria universidade, o curso de Artes Visuais tem tido um papel de destaque na participação em projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão. Atualmente o curso conta com 68 acadêmicos, distribuídos nas 4 séries. Desses 68 acadêmicos, 29 (aproximadamente 43% do total) participam como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, em dois subprojetos. Um de Artes Visuais e outro Interdisciplinar, tendo 3 professores do curso como coordenadores desses subprojetos. Das cinco escolas, onde o curso de Artes Visuais atua no PIBID (quatro do subprojeto de Artes Visuais e uma do Interdisciplinar), 4 dos professores de Arte são egressos do curso e tanto esses professores, quanto

os acadêmicos, têm a oportunidade de dimensionar o quanto o curso cresceu, no sentido de oportunizar novas experiências docentes, como o próprio PIBID.

O curso participa desde 2009 do Programa e já produziu diversas publicações de acadêmicos bolsistas e professores, destacando-se o livro Artes Visuais e Processos Colaborativos na Iniciação à Docência e Pesquisa, organizado pela professora Ana Luiza Ruschel Nunes (Editora UEPG – 2013) e com artigos de diversos acadêmicos. Bolsistas do curso já participaram de encontros estaduais e nacionais do PIBID.

O curso teve participação no programa Universidade Sem Fronteiras, na linha de "Apoio às Licenciaturas", desenvolvido pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, atuando na cidade vizinha de Ipiranga, em 2009 e no mesmo ano participou do programa Novos Talentos, com duas atividades na área de Artes Visuais. Desenvolveu ainda, importante parceria com a Universidade Estadual de Maringá (UEM), realizando em conjunto com a mesma o I Workshop Paranaense de Arte Ciência: os 400 anos da invenção do telescópio e seus desdobramentos na Arte, em Maringá e o segundo em Ponta Grossa. Um dos frutos desse projeto, foi o livro Arte e Ciência: um encontro interdisciplinar (2010 – editora Massoni), organizado pela professora Josie Agatha Parrilha da Silva, do departamento de Artes da UEPG e pelo professor Marcos Cesar Danhoni Neves, professor do departamento de Física da UEM. O livro contou também com a participação de professores do curso, acadêmicos e egressos.

Na Pesquisa o curso tem 4 professores orientadores de PIBIC, com 4 bolsistas e um professor orientador de PIBIC Jr, com dois bolsistas; dois grupos de pesquisas vinculados ao curso e 3 linhas de pesquisa continuada em andamento. Na área de Extensão o curso tem projetos que atuam com Fotografia, Cinema, Docência, contando com mais de 15 acadêmicos envolvidos.

Na trajetória do curso, ele foi o 3º de uma instituição pública estadual a ser criado. Anteriormente foram criados os cursos de Londrina e Guarapuava. Os cursos da EMBAP (Escola de Música e Belas Artes do Paraná) e da FAP (Faculdade de Artes do Paraná), apesar de anteriores só se tornaram parte de uma instituição pública estadual com a integração à UNESPAR, em 2008. Em 2009 o curso de Artes Visuais da UEPG teve um papel definitivo na criação do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá (UEM), quando o seu corpo docente participou do Seminário no qual as bases de criação do curso, foram estabelecidas. Duas professoras, pertencentes ao quadro de docentes da UEPG, foram responsáveis pela parte específica do Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais. Trabalho semelhante foi desenvolvido, no mesmo ano, na UNIOESTE, campus de Cascavel, Paraná, porém nesta instituição o curso de Artes Visuais não chegou a ser implantado.

Tanto na produção artística, quanto na produção científico acadêmica, o curso de Artes Visuais da UEPG, ao longo de sua existência, tem se destacado. Muitos acadêmicos participam ativamente de salões e exposições na região e mesmo fora dela. Trabalhos em gravura, pintura, escultura e fotografia, de acadêmicos do curso já receberam premiações e menções em diferentes eventos.

A pesquisa é um dos principais eixos do projeto pedagógico do curso e tem rendido trabalhos de conclusão de curso que permitem ao acadêmico participar de eventos de pesquisa e publicações diversas. Os TCC's têm como enfoque de pesquisa, não só a docência, mas também a produção e a fruição artística.

Dos egressos do curso, das turmas de 2003 a 2013, a maioria atua como docente da Educação Básica, seja em instituições públicas ou privadas, mas também atuam em diferentes frentes, participando do Conselho Municipal de Cultura, inciativas privadas de produção artística, coordenação de eventos artísticos culturais, produção visual para publicidade, entre outros segmentos ligados à Arte.

Quanto à pós graduação, três egressos fizeram ou estão fazendo, mestrado em Educação, todos pela UEPG; dois fizeram mestrado em Comunicação, na linha de Cinema, pela Universidade TUIUTI do Paraná; dois fizeram ou fazem mestrado, em Ciências Sociais Aplicadas pela UEPG; uma pessoa fez mestrado em História pela Universidade Federal do Paraná; uma faz mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e uma faz mestrado em Estudos Curatoriais, em Portugal. Do grupo que já fez mestrado, dois fazem doutorado atualmente, sendo um em Educação pela UEPG e outro em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Não se têm os dados quanto ao número de especializações.

Chama a atenção o fato de que todos que fizeram uma pós graduação, no caso Mestrado, não o fizeram em Arte. Isso se deve ao fato de no Paraná não haver nenhuma Pós Graduação Strictu Sensu, seja mestrado ou doutorado, em Arte. E mesmo no Brasil o número de Pós Graduações em Arte ainda é muito pequeno.

Algumas considerações finais

Pensar a história de um curso de graduação é pensar a história de uma cidade, de pessoas que moram nesta cidade e as relações educacionais que se estabelecem neste cenário. Ponta Grossa é uma cidade do interior do Paraná, com uma população estimada em cerca de 334.000 (trezentos e trinta e quatro mil) habitantes, cuja principal instituição pública de ensino foi fundada em 06 de novembro de 1969, pelo Governo do Estado, através da Lei nº 6.034, que fundia as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; Farmácia; Odontologia, Ciências Econômicas e Administração, criando assim a Universidade Estadual de Ponta Grossa, cuja área de abrangência atinge 22 municípios da chamada Região dos Campos Gerais.

A vinda do curso de Licenciatura em Artes Visuais em 2003, trouxe novas perspectivas educacionais para a cidade. A formação de professores de Arte propicia uma relação de ensino aprendizagem na área, mediada por um profissional que, a partir dessa formação, possibilitará um pensamento reflexivo sobre a produção e a fruição artística visual. Quando os primeiros egressos do curso começaram a atuar nas escolas da cidade e da região, o ensino de Arte passou a ter um novo enfoque, diferenciado daquele dado por professores formados em outras áreas e que atuavam como professores de Arte.

A demanda por professores de Arte ainda é muito alta, tanto que no último concurso realizado pala SEED para o Quadro Próprio do Magistério, para a área de Arte, foram ofertadas 187 vagas, somente para o núcleo de Ponta Grossa. A área de Arte representou 24% das vagas ofertadas para esse núcleo, sendo que em todo Paraná foram ofertadas 2028 vagas para professores de Arte, nos 30 núcleos do estado. Ao término do processo seletivo, ainda em andamento, quando da escrita desse artigo, provavelmente nem 50% das vagas serão preenchidas no núcleo de Ponta Grossa.

Isso representa um vasto mercado de trabalho para docentes de Artes Visuais e também para outras áreas como a Música, o Teatro e a Dança. Quando pensamos que ingressam por ano 20 alunos e se formam em média 15, as estatísticas para suprir a carência de professores de Arte, apontam para uma projeção de mais de uma década de espera. O panorama que se observa nas escolas da Educação Básica de Ponta Grossa, é o de acadêmicos, muitas vezes, recém chegados ao ensino superior e que acabam por assumir a sala de aula. A falta de conteúdo, preparo didático pedagógico e mesmo emocional, acaba por fazer com que alguns desistam da docência e outros que prematuramente se "tornem" professores. Esse, é claro, não é um quadro exclusivo das Artes Visuais, porém muito presente na área.

Desde a implantação do curso na UEPG, a cidade passou a ter uma nova relação com a arte. Os espaços para exposições foram ampliados; os departamentos que trabalham com as Artes Visuais buscaram parcerias com a universidade; iniciativas privadas passaram a desenvolver projetos na área; o comércio de materiais para a produção artística foi ampliado, assim como a produção bibliográfica específica passou a ser mais exigida. Mesmo o academicismo reinante nas produções locais passou a ceder espaço para a Arte Contemporânea, que passou a ser considerada em editais públicos de fomento à área.

No meio acadêmico várias foram as mudanças, não apenas no avanço da estrutura física e pedagógica do curso. A produção técnico científica expandiu suas fronteiras a partir da elaboração e publicação de artigos específicos e interdisciplinares. As relações da Arte com outras áreas do conhecimento ganharam ênfase, em especial entre Arte e Ciência e Arte e Comunicação. Professores de Arte, do estado, licenciados para participar do PDE, Programa de Desenvolvimento Educacional, passaram a contar com orientações de professores com formação específica em Arte.

O curso de Artes Visuais colocou Ponta Grossa na rota de eventos da área, trazendo para o ambiente da universidade artistas e arte educadores, que participaram da construção de uma nova concepção para o ensino da Arte no Brasil, tais como: Ana Mae Barbosa, Diana Domingues, Ivone Richter, Bia Medeiros, Maria Cristina Biazus, entre outros.

Em 2013, ao comemorar os 10 anos de implantação do curso de Licenciatura em Artes Visuais, a Universidade Estadual de Ponta Grossa, apontou o curso como um marco, um referencial na comunidade acadêmica

e na vida da cidade. O curso trouxe uma visão da Arte como agente intensificador e amplificador da cultura local, seja na sala de aula, seja nas galerias e espaços de produção artística. Mensurar o impacto que a Arte tem sobre o homem é uma tarefa tão complexa quanto conceituar a própria arte, porém uma rápida reflexão sobre o que se apontou aqui do curso de Artes Visuais nos permite entender parte do processo de construção de um projeto que podemos chamar de projeto de humanização pela Arte. Não a humanização do aluno do Ensino Fundamental que espera de uma aula de Artes um agradável passar de tempo, uma quebra na rotina de cálculos, normas e regras que muitas vezes a escola impõe. Apontamos aqui para a humanização daqueles que buscam uma formação em Artes e que vão vivenciar as aventuras e agruras do ensino superior. É neste espaço que nos construímos enquanto professores.

O curso de Artes Visuais da UEPG formou até hoje cerca de 100 docentes em Artes Visuais, muitos dos quais hoje atuam na escola básica, alguns no ensino superior. Outros desistiram da docência e outros ainda atuam em áreas correlatas com a formação que adquiriram. Quando se pensa em dados, como os aqui expostos, pode-se pensar numa trajetória que ainda se constrói, que ainda busca uma identidade. Uma identidade como aquela que a própria disciplina de Arte ainda busca nas escolas. O ensino de Artes no Brasil passou por diversas fases: o da reprodução tecnicista, o da livre expressão, aquela que contemplou a história, aquela que contemplou o fazer, a polivalência, enfim fases que compõem um processo. Um processo dialógico que permeia a formação do docente em Arte. Um processo que não se esgota, que não se encerra. Um processo intenso, tão importante quanto as próprias disciplinas, quanto os próprios conteúdos.

O recorte que hoje, aqui se apresenta, é apenas um indício de algumas premissas da formação docente inicial e também um registro que nos permite pensar sobre a prática pedagógica daqueles que participaram da construção do curso de Artes Visuais da UEPG. Os apontamentos aqui apresentados servem como ponto partida para se repensar a formação docente, não a partir dos pontos frágeis de um curso superior, mas sim das experiências e dos cenários que foram sendo construídos por todos aqueles que constituem a força motriz do curso.

O ano de 2015 será um novo marco para o curso de Artes Visuais da UEPG, pois será o ano de implantação de uma nova proposta curricular que, ao ser pensada e elaborada, levou em conta as histórias vivenciadas por acadêmicos, professores e funcionários que fizeram parte do processo de consolidação do curso. Talvez quando a última etapa dessa nova proposta curricular for implantada, a mesma já esteja superada, pois um curso superior é sempre parte de um processo dinâmico e de um sistema orgânico, que como tal, se modifica na mesma velocidade em que o homem se redescobre.

Referências

NUNES, A.L.R. Revendo os vínculos entre trabalho, Arte e educação. In: CORREA, A.D. **Ensino de Artes:** múltiplos olhares. Ijuí: ed. Ijuí, 2007.

PROJETO Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

SILVA, J.A.P. da; SILVA JUNIOR, N. Artes Visuais: repensando caminhos para o ensino da arte a partir da disciplina articuladora. In: GOES, G.T.; CHAMMA, O.T. (org.). **Arquitetura da prática**: interação do saber fazer nas licenciaturas. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012

SUBTIL, M. J. D.; SILVA JÚNIOR, N.; ATHAYDE, L. M. R.;FREITAS, F. Cadê a arte daqui?

Políticas educacionais e práticas artísticas na educação escolar. In: VI JORNADA DO HISTEDBR. 2005, **Anais...,** Ponta Grossa: UEPG, 2005.

UEPG. Catálogo de Cursos. Editora UEPG. 2003.

LICENCIATURAS DE ARTES VISUAIS DO PARANÁ E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DOCENTE

Josie Agatha Parrilha da Silva

Introdução

O tema desta mesa redonda reporta-se às possibilidades de atuação profissional do egresso em Artes Visuais, bem como, da possibilidade de continuidade de sua formação educacional, em especial a stricto Sensu. A proposta é propiciar um espaço de discussão sobre as possibilidades de atuação/formação do egresso de Licenciaturas em Artes Visuais.

Para pautar o debate serão apresentados diferentes cursos de Artes Visuais do Estado do Paraná. Entre estes cursos destacamos os existentes na: Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG; Universidade de Maringá – UEM; FAP e EMBAP da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR.

Em seguida, serão analisadas possibilidades de atuação profissional do licenciado no Estado, em especial, na rede pública de ensino. E apresentaremos os dados referentes ao último concurso da Secretaria de Estado do Paraná para professores da Educação Básica de 2013.

Na sequência, contaremos com a apresentação das propostas de formação stricto sensu na área de Artes/Música, uma vez que esta área está assim organizada na Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. A ênfase será na proposta do PROFARTES. Essas discussões poderão contribuir para um mapeamento do Estado do Paraná em relação as futura atuação do egresso, bem como, sua relação com as demais regiões do país.

Quatro cursos de Licenciatura em Artes Visuais do Paraná

Ao se pensar no curso de Licenciatura em Artes Visuais, deve-se inicialmente discutir seu principal foco de atuação: a área de Artes Visuais, que faz parte da grande área de Arte. Parte-se do pressuposto que a arte é uma área de conhecimento e, como tal, pode ser ensinada - é importante destacar essa concepção que contraria o entendimento da arte como um "dom", que não pode ser aprendido ou ensinado, pois, é algo "nato" do individuo. Ao conceber a arte sob o ponto de vista do crítico é possível visualizar que os conhecimentos necessários para a elaboração da área de arte foram historicamente construídos, desta forma, existe um processo humano na elaboração do ensino aprendizagem da arte, que não comporta a definição de dom.

Os cursos de Artes visuais no Estado do Paraná são ao todo 17 cursos distribuídos em 15 instituições[1], entre públicas e particulares, são estas:

> *Centro universitário de Maringá – UNICESUMAR Centro universitario Leonardo da Vinci – UNIASSELVI*
> *Faculdade de Anhanguera de Cascavel*
> *Faculdade de Ciência e Tecnologia – FACITEC*
> *Faculdade Intermunicipa do Noroeste do Paraná – FACINOR Faculdade Sul Brasil – FASUL*
> *Faculdade Uilagos – UNILAGOS*
> *Faculade Vizinhanda Vale do Iguaçu – VIZIVALI*
> *Instituro Federal de Educação, Ciencia e Tecnolodia do Paraná – IFPR*
> *Universidade Estadual de Londrina – UEL Universidade Estadual de Maringá – UEM*
> *Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR Universidade Federal do Paraná – UFPR Universidade Norte do Paraná – UNOPAR Universidade Paulista – UNIP*
> *Universidade Tuiuti do Parná - UTP*

Apresentaremos quatro dos principais cursos públicos e estaduais do Paraná de Licenciatura em Artes Visuais para contribuir com o entendimento de como se configura esta formação: Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG; Universidade de Maringá – UEM; FAP e EMBAP da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR.

1. Dados obtidos no site do MEC sobre as **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados no Estado do Paraná** e disponivel no site pelo link: *http://emec.mec.gov.br/_* (BRASIL, 2014b)

O curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG esta passando pelo processo final de aprovação de sua reformulação. Em 2013 o curso comemorou os seus 10 anos, ele foi criado dentro da proposta de nova denominação[2]: Artes Visuais e não Educação Artística, como nos cursos anteriores. O novo currículo mantém a especificidade da área e busca apresentar novas possibilidades para o profissional que atuará na área visual. Esta discussão foi realizada pelo corpo docente que atualmente apresenta o corpo docente, entre efetivos e colaboradores específicos da área em número de 6 professores.

Importante destacar que a reformulação foi elaborada com o corpo docente que trabalha no curso de Artes Visuais e sua teve um enfoque pedagógico muito forte, assim apresentado no projeto:

> Ressalta-se que toda essa alteração teve como principal objetivo: formar o professor/pesquisador- artista de maneira crítico-reflexivo com competências visuais e pedagógicas que permitam atuar no ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, no Ensino Formal, Não Formal e Informal, Educação de Jovens e Adultos e na Educação Inclusiva. Bem como, atuar em projetos e pesquisas ligadas a sua área de atuação e em áreas correlatas onde se façam necessários saberes específicos e habilidades desenvolvidas durante o curso. Esse olhar crítico que formará o professor/pesquisador artista perpassara todo o currículo do curso de Licenciatura em Artes Visuais e será organizado em quatro eixos que contemplem os conteúdos/disciplinas necessários para a formação critica do professor/pesquisador-artista. Os eixos quatro eixos são: **Pesquisa e ensino de Artes Visuais; Teoria e História das Artes Visuais; Fundamentos e Processos Poéticos em Artes Visuais e Fundamentos e Práticas Educacionais em Artes Visuais.** Mas essa organização em eixos não será realizada de forma superficial e sim, na essência das disciplinas, as quais os integram de forma que os eixos estejam em constante ligação com as Artes Visuais. (UEPG, 2014).

Diante da reformulação proposta pela UEPG, a partir de 2015 serão concominantes dois currculos no curso: o que se iniciar em 2015 e o que se encessa em 2017. Ao analisar os dois é possivel afirmar que tem em comum a formação especifica em Artes Visuais. Contudo, diferenciam- se na forma de contrução de seu projeto: com o corpo docente da área especifica e que tem como foco a formação do professor/pesquisador--artista para atuar licenciatura a partir dos quatro eixos que serão desencolvidos no curso: "Pesquisa e ensino de Artes Visuais; Teoria e História das Artes Visuais; Fundamentos e Processos Poéticos em Artes Visuais e Fundamentos e Práticas Educacionais em Artes Visuais".

Em relação ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Unespar - *Campus* de Curitiba l - Embap, a profa. Solange Garcia Pitangueira[3] apresentou esse resumo explicativo:

> O Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Unespar - *Campus* de Curitiba l - Embap implementado em 2011, foi estruturado a partir do extinto Curso de Licenciatura em Desenho. Em 2009, os estudos para a reforma curricular mobilizam a comunidade acadêmica frente ao atendimento à legislação para Formação de Professores da Educação Básica somado às Diretrizes Curriculares Nacionais em Artes Visuais. A preocupação de inserir conteúdos que promovam o desenvolvimento de habilidades competências inerentes à área de atuação profissional, no âmbito das Artes Visuais, pauta o caráter contemporâneo pretendido na formação acadêmica. Multimeios, Arte Sequencial e Animação, Estudo da Forma e Gravura, são exemplos. No núcleo pedagógico, o Estágio Curricular Supervisionado ajustado na exigência legal de 400 horas e a inclusão de Libras. O novo desenho curricular também prevê disciplinas optativas e atividades complementares, totalizando 3.674 horas. (PITANGUEIRA, 2014).

O curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná (FAP) - UNESPAR /campus II de Curitiba, tem como coordenadora, a profa. Rosanny Moraes de Morais Teixeira[4]. A coordenadora explicou que o curso:

2. Segundo Camargo (2013) as Artes Visuais incorporaram novas poéticas, além daquelas que compunham as Artes Plásticas, como as imagens de "máquinas fotográficas, máquinas cinematográfica , s e suas decorrências eletroeletrônicas como o vídeo e os sistemas digitais de produção de imagens fixas ou em movimento e computadores".

3. Licenciada em Desenho pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná - Embap e Mestre em Ciências da Educação - Universidade Internacional, Lisboa - Portugal. Professora Assistente da Unespar - *Campus* de Curitiba l - Embap. Professora Voluntária do Pibid-Unespar - Sub Projeto Artes Visuais. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

4. Mestre em Artes Visuais pelo PPGAV do CEART/ UDESC, na linha de Ensino das Artes Visuais, com pesquisa na área do ensino de arte

> [...] teve origem na demanda de cursos superiores de Educação Artística a partir da LDB n° 5692/71, quando se tornou obrigatório nível de formação superior para os professores atuarem nas escolas. A então Faculdade de Educação Musical do Paraná – FEMP teve a recomendação pelo Conselho Federal de Educação (Parecer n.º 3.440 de 5 de agosto de 1975), para a adaptação do curso de Música para Educação Artística com habilitação em Música e para a criação do curso de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas. O primeiro vestibular aconteceu em 1976 e em 1980 o curso foi reconhecido. Em 1990 a mudança na denominação de FEMP para Faculdade de Artes do Paraná – FAP foi aprovada pela Portaria MEC n.º 1.062 e de conformidade com o Parecer CEE n.º 278/89 [...] O curso de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas sofreu diversas mudanças curriculares, até culminar com a transformação curricular para Licenciatura em Artes Visuais em 2002, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação. Sintonizado com as mudanças conceituais e epistemológicas da arte e do ensino de arte apontadas nacionalmente, o curso atende às exigências legais federais. Desde então as adaptações no currículo vêm se constituindo de acordo com as demandas avaliadas, em especial pelas necessidades do mercado de trabalho e pela qualificação profissional do professor de arte. (TEIXEIRA, 2014)

O curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá (UEM) é o mais recente entre os quatro, 2011. Sobre a criação do curso é importante abordar que,

> O marco sintético das discussões da possível criação de um curso de graduação em Artes Visuais consolidou-se com a realização do Workshop intitulado: Artes Visuais: Desafios e Perspectivas para um Curso de Graduação, realizado entre os dias 19 e 20 de março de 2009, sob o patrocínio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PEC-UEM), e em colaboração com o corpo docente do Departamento de Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) [...] O workshop catalisou a história diferenciada do caleidoscópio da Arte na UEM, para integrá-la no presente Projeto de uma licenciatura amadurecida por uma equipe plural e que responde às demandas que se avolumam no horizonte pedagógico e da ciência. (UEM, 2013).

Em 2014, a primeira turma da UEM finaliza os quatro anos do curso. E, conta atualmente, com aproximadamente 150 alunos distribuidos nas quatro turmas. Interessante ressaltar que antes a primeira turma de Artes Visuais se formar, ocorreu à formação da Licenciatura em Artes Visuais pelo PARFOR[5], pois, esse curso realiza-se em apenas 2 anos.

Esses quatro cursos em conjunto com os demais do Estado do Paraná tem em comum essa perspectiva de formar o professor de Arte.

Atuação docente dos professores de Artes Visuais

Em relaçaõ a atuação profissional dos futuros docente, é importante apresentar um panorama do Estado do Paraná em relação à área. O Estado conta com a proposta da disciplina de arte no Ensino Fundamental, 2ª etapa como obrigatória em todos os anos. Já em relação ao Ensino Médio, não existe a obrigatoriedade da disciplina nos 3 anos. Por outro lado, algumas escolas possuem o ensino em blocos e a arte fica contemplada em um destes. Desta forma, é comum o ensino da arte ser diferenciado nas diferentes escolas, independente de serem públicas ou particulares.

---

na educação especial e inclusiva. Graduada em Educação Artística/ Habilitação em Artes Plásticas pela Faculdade de Artes do Paraná (1989), Especialização em Magistério Superior pela Universidade Tuiuti do Paraná e Aperfeiçoamento da área de Educação Especial.

5. "Parfor, modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de:

Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;

Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e

Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica." (BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 13 de jun de 2013).

Os Núcleos Regionais de Ensino do Estado do Paraná apresentam como proposta a utilização das **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Arte** para pautar o encaminhamento da disciplina. Têm-se, ainda, fontes de apoio pedagógico o livro didatico do Ensino Médio.

Um dos grandes problemas enfrentado pelos professoes de arte, foi discutido no artigo "o ensino de artes visuais no Paraná: dissonâncias entre a formação do professor e a proposta de atuação na educação básica" apresentado na Confaeb 2013. O problema refere-se à questão da proposta ndo Estado do Paraná do professor de Artes Visuais precisar atuar nas demais áreas de arte, como apresentado nos conteudos das Diretrizes e de como o professor deve proceder:

> O fato da disciplina de Arte ser composta por áreas de formação implica uma compreensão da relação que existe entre os diversos campos do conhecimento. [...] Neste sentido, pode-se afirmar que apesar da divisão do currículo em disciplinas e da existência de especializações no interior da disciplina de Arte, deve-se trabalhar na busca da totalidade do conhecimento, pois a compreensão profunda da parte e sua relação com as outras partes e a totalidade é o que possibilita uma real apropriação do conhecimento pelo aluno. A formação do professor dará sustentação para elaboração do plano de trabalho e para o desenvolvimento da prática docente, de modo a abordar outras áreas da disciplina de Arte, bem como, outras disciplinas do currículo. (PARANÁ, 2008, p. 88):

O trecho, recortado do documento, aponta para a organização da disicplina de arte nas diferentes áreas: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. Sendo que o professor deve elaborar seu o planejamento a partir de sua área de formação, contudo, deverá abordar os conteúdos de outras áreas artísticas. Essa proposta nos aponta para proposa de um professor autodidata, uma vez que não precisa ter uma formação docente especifica para atuar em determinada área de conhecimento. Assim, esse professor pode, ou melhor, deve atuar em outras disciplinas do currículo. (SILVA; NEVES, 2013).

Esse posicionamento do governo do Estado do Paraná definiu a postura do Concurso Público para Professor da Educação Básica realizado em 2013 (Edital no. 017/2013). Na área de Arte poderiam inscrever-se os licenciados nas quatro (4) áreas de Arte e, nos conteúdos propostos constavam os de todas as áreas. Importante destacar o numero de professores necessários e os que passarma no concurso, em especial os das cidades onde dos cursos disuctidos: Curitiba, Maringá e Ponta Grossa.

As vagas para professores das regiões dos cursos que foram apresentados, ou seja, as cidades de Ponta Grossa, Maringá e Curitiba são apresentadas na tabela (figura 1) e gráfico (figura 2) na sequencia:

Figura 1: Tabela com dados das vagas do concurso Concurso Público para Professor da Educação Básica realizado em 2013 (comuns, portadores de deficiências e afrodescententes)

Cidade	Vagas/ universais	Vagas/ deficiência	Vagas/ Afrodescente
Curitiba	60	02	04
Área Metrop. Norte	172	11	20
Área Metrop. Sul	174	09	07
Maringá	94	06	11
Ponta Grossa	187	11	22

Fonte: elaborada pela autora

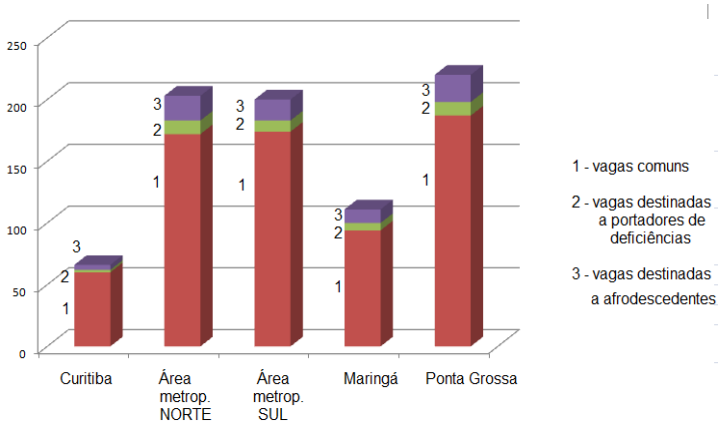
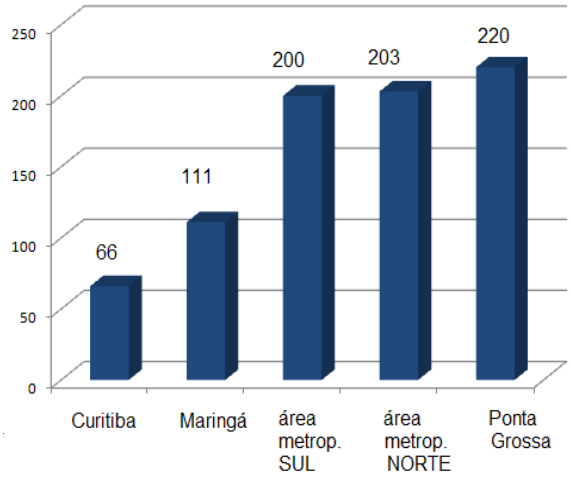


Figura 2: Gráfico com dados das vagas do concurso Concurso Público para Professor da Educação Básica realizado em 2013 (comuns, portadores de deficiências e afrodescententes)

Fonte: elaborada pela autora

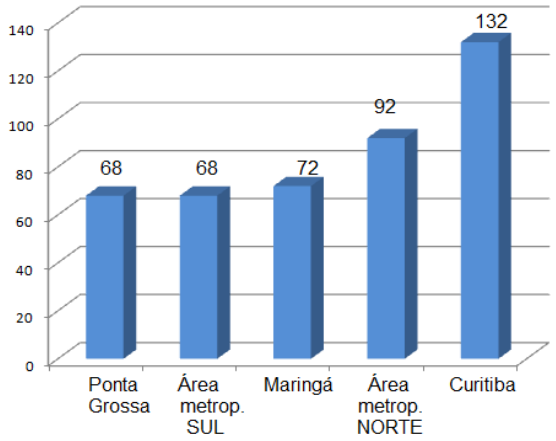
Figura 3: Gráfico com total de Vagas do concurso Concurso Público para Professor da Educação Básica realizado em 2013



Fonte: elaborada pela autora

Após a realização do concurso, que contou com 3 fases: prova escrita, prova didática e compovação de títulos, os resultados nas 3 regiões foram os que seguem na Figura 4.

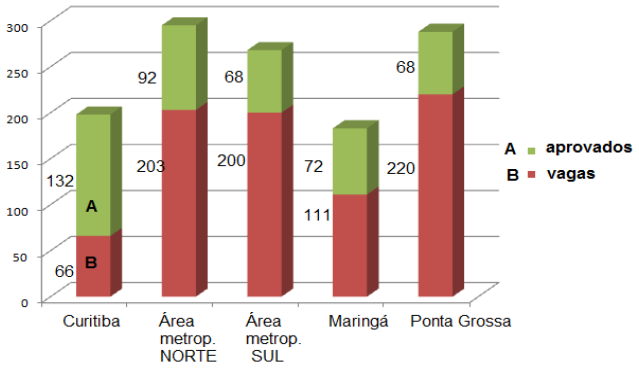
Figura 4: Gráfico com resultdo das v8nagas do concurso Concurso Público para Professor da Educação Básica realizado em 2013



Fonte: elaborada pela autora

Ao analisar e comparar os dados referentes e vagas e preenchimento para contratação de professores, verificaremos que apenas Curtiba conseguiu suprir as vagas discponíveis (figura 5). Enquanto as demais regições do Estado, mesmo com os cursos de licnecituta em Artes Visuais tem a defasagem no número de professores para atuar na Educação Básica.

Figura 5: Gráfico com resultdo da relação vagas/aprovação no concurso Concurso Público para Professor da Educação Básica - 2013



Fonte: elaborada pela autora

A área de arte não é a única com carência de docentes para atuarem na Educação Básica e um dos caminhos encontradoe pelo Governo Federal foi o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR[6]. Que foi adotado em Maringá, como já explicado anteriormente. O programa tem como objetivo oferecer oportunidade para que os professores da rede pública possam obter formação em outra área e asssim, contribuir efetivamente para minimizar a defasagem de professores em determinadas áreas.

Em relação a Pós Graduação, é importante destacar que o Estado do Paraná é um dos que tem maior carência em Programas voltados para a área especifica de Artes Visuais. Na verdade não pelos dados do coleta CAPEs de 2013 não havia nenhum stricto sensu na área. (BRASIL, 2014a).

A profa. Antonia Pereira Bezerra, coordenadora da Área de Artes/Música na CAPES (segundo mandato) esteve em Matingá em novembro de 2013 para uma visita técnica. Na visita, ocorreram importantes discussões sobre os Programas de todo o país. A professora ao apresentar a discussão na mesa trará importntes questoes sobre o PROFARTES.

> No final de 2012, a coordenação de área, em ações articuladas com docentes e representantes de 11 instituições de Ensino Superior (UNB, UFMA, UFBA, UFRN, UFPA, UFC, UFPB, UFMG, UNESP, UFU e UDESC) elaborou a Proposta deste Programa em Rede Nacional de Mestrado Profissional em Artes, aprovado pelo CTC-ES/CAPES, com nota 4, em junho de 2013. Oferecido em caráter semipresencial, visando, em médio prazo, a formação de professores da Educação Básica do Ensino de Artes, em todo o território nacional, o PROF-ARTES disponibilizou 220 vagas e teve cerca de 1.600 inscrições. (BEZERRA, 2014)

De acordo com a Profa. Antonia os PROFARTES foram bem sucedidos e a partir de 2015 outras IES serão credenciadas. Com isso, espera-se que a médio o logo prazo amplie-se a formação *stricto senso* dos professores da área de Artes de forma geral.

Considerações finais

Considerando os números aqui apresentados, a oferta de cursos de graduação espalhadas em diferentes IES, a demanda de concursos do Estado, e a extrema escassez de cursos de pós-graduação stricto sensu no Paraná, é mister que se atente para a necessidade premente da verticalização da formação docente. Esta vertiicalização passa de forma urgente e necessária pela oferta de cursos de Mestrado em IES públicas. Paralelamente, existe uma carência imensa de formação tanto de professores de educação básica quanto de ensino superior.

No Paraná o quadro que se apresenta é aquele que poderíamos batizar de "disfuncionalidade", onde professores de artes em potencial acabam completando suas formações tanto graduadas quanto pós-graduadas em outros cursos de formação. Assim, acabamos caindo num paradoxo de migração de profissionais para outros Estados e a necessidade de "importação" de profissionais de outros Estados. No entanto, para este enigma temos soluções propostas, mas carecemos dos meios e do apoio necessário de uma nova politica pública para esta área de conhecimento.

Referências:

BEZERRA, A. P. **PROFARTES** Mensagem recebida por <josieaps@hotmail.com> 05 de ago de 2014.

BRASIL, CAPES-Ministério da Educação. **Documento de** Área-ARTES. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em 07 de setembro de 2014a.

6. "Parfor, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de:

Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;

Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e

Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica." (BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 13 de jun de 2013.).

BRASIL, Ministério da EducaÇÃO E CULTURA. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados no Estado do Paraná . DISPONÍVEL em : < disponivel no site pelo link**: <*http://emec.mec.gov.br/_> . Acesso em 20 de ago. de 2014b.*

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 13 de jun de 2013.

CAMARGO, O. **Belas Artes, Artes Plásticas, Artes Visuais**. Disponível em: <http://artevis.blogspot.com.br/2007/04/belas-artes-artes-plsticas-arte-visual.html.> Acesso em 05 de jun. de 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica:** Arte. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008.

PITANGUEIRA, S. G. (mensagem pessoal). **Resumo do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Unespar:** *Campus* de Curitiba - Embap, Mensagem recebida por <josieaps@hotmail.com> 04 de ago de 2014.

SILVA, J. A. P da; MACEDANE, M. C. D. **O ensino de Artes Visuais no Paraná:** dissonâncias entre a formação do professor e a proposta de atuação na educação]básica.

XXIII Confaeb. Arte/Educação no Pós Mundo (3 a 6 de novembro de 2013). Porto Galinhas – PE, 2013.

TEIXEIRA, R. M. de M. (mensagem pessoal). **Resumo do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná:** UNESPAR /campus II de Curitiba Mensagem recebida por <josieaps@hotmail.com> 26 de ago de 2014.

UEM. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Artes Visuais. 2011. Disponível em: <http://www.pen.uem.br/html/pen/graduacao/cursos/arv.pdf>. Acesso em 13 de jun. de 2013.

UEPG. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Artes Visuais.** 2014.

ARTEVISUALENSINO: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA VIRTUAL
Ambiente Virtual de Aprendizagem para apoio ao ensino em Arte Visual

Isaac Antonio Camargo

1. Introdução: O projeto ARTEVISUALENSINO

Este trabalho resulta dos esforços dedicados a produção de material de apoio didático ao ensino de arte realizados por meio de pesquisas e de ações de extensão no percurso pedagógico que realizei desde 1974. Enquanto investigação, se caracteriza como pesquisa participativa, documental e bibliográfica de caráter qualitativo, conforme aqui relatada. Ao longo de nossa carreira acadêmica percebemos a necessidade de utilizar material de apoio pedagógico visual no ambiente de ensino de arte, seja ele presencial ou à distância. Constatamos que a falta de recursos que tivessem ou disponibilizassem imagens que servissem de referência ou ilustrassem os conteúdos e percursos históricos da Arte Visual eram limitados e comprometiam significativamente da ação docente. A pequena quantidade de livros de Arte disponíveis nas bibliotecas institucionais e a quase inexistência de Recursos Visuais, bem como de aparelhos que pudessem reproduzir ou projetar imagens em sala de aulas se constituíam como entraves ao processo e, portanto, prejudicavam as ações de Ensino/Aprendizagem na área. Em função disso, sempre procuramos suprir tal necessidade e desenvolvemos o hábito de realizar coleções de diapositivos e de estampas sobre obras de arte que pudessem auxiliar as atividades didáticas. Mantivemos este hábito até o momento em que surgiram novos sistemas tecnológicos, mais amigáveis e viáveis, possibilitaram o desenvolvimento de meios mais eficientes, especialmente os digitais trazidos pela informática e pela computação em fins da década de 80 do século passado. A partir daí recorremos ao potencial destas áreas para implementar o apoio pedagógico nas disciplinas que ministrávamos passando, inclusive, a divulgar esta estratégia de ensino para os estudantes, colegas e outros profissionais de ensino.Mais tarde, já na década de 90, as indústrias de projetores de imagens digitais começaram a reduzir seus preços e possibilitaram a instalação destes equipamentos em instituições públicas de ensino. Em seguida, na primeira década do século XXI, o desenvolvimento da rede mundial de computadores também contribuiu para isto ao expandir suas bases ampliando a possibilidade de seu uso pelas instituições de ensino, professores e estudantes. Tais conquistas contribuíram com a ampliação de nossas atividades e ações didático/pedagógicas e deram a possibilidade de conjugar nossa atividade docente nos três pontos de apoio do ensino superior: o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. A *Pesquisa*, cujos projetos passaram a fazer parte de minhas atividades docentes, se caracterizam pela busca e produção de conteúdos destinados ao uso pedagógico-educacional por meio de investigação bibliográfica e documental de caráter qualitativo. Os resultados geram a produção de *Objetos Pedagógicos de Aprendizagem,* disponibilizados livremente na rede mundial de computadores e destinados a professores, estudantes e interessados em geral. Atualmente os projetos de pesquisa e extensão estão vinculados ao departamento de ensino no qual atuo na Universidade Federal de Santa Catarina. O *Repositório de Conteúdos* é gerado pelos Projetos de Pesquisa que mantenho no Departamento de Expressão Gráfica da UFSC e se manifestam por meio de um *Projeto de Extensão* também mantido nestes instituição e armazenado como um *Repositório de Conteúdos* junto a um provedor de acesso à internet por meio de um site: www.artevisualensino.com.br por meio do qual é difundido. Além de atuar como um repositório, é também o meio de difusão das pesquisas e de aferição de usos dos conteúdos produzidos. Na medida em que expande a ação pedagógica para além do contexto presencial da sala de aulas se identifica também com o que se classifica atualmente como um *Ambiente Virtual de Aprendizagem* AVA e, nesse sentido, se torna um ambiente de apoio à *Formação Continuada* na medida em que este repositório é constantemente atualizado e ampliado servindo de referência aos demais profissionais e interessados em Arte Visual. Por fim, o processo de *Ensino/Aprendizagem* que é o principal foco de desenvolvimento destes projetos, se torna também o beneficiário final deste sistema de apoio pedagógico virtual proporcionando a ele um *feed back* eficiente. Nele os estudantes, professores e interessados em geral, buscam informações e conteúdos desta área para complementar suas atividades em sala de aulas ou para ampliar e obter conhecimentos em *Cultura Visual* na área de Arte. Portanto, o objetivo desta comunicação é compartilhar e divulgar esta experiência com o fim de estimular a replicação de ações semelhantes ao site ARTEVISUALENSINO como recursos pedagógicos complementares a ação docente, fator importante e

essencial para a atuação pedagógica. Reforço o interesse em estimular os colegas para criar, desenvolve e manter sistemas semelhantes juntos às suas instituições de ensino e atuação profissional como meio de difundir e ampliar o acesso às informações sobre Arte Visual em bases livres e de acesso coletivo como temos percebido as redes sociais, caracterizadas como ambientes de conhecimento e interação na atualidade.

2. A experiência de construção de apoios pedagógicos

Ao iniciarmos nossa atuação docente, nos anos 70, priorizamos a produção de material pedagógico para as aulas que de História da Arte por meio da reproduções de imagens de obras em diapositivos como apoio à nossa atividade didática. A maior dificuldade, além do custo operacional, era obter o material bibliográfico para tomar as imagens necessárias para projeção já que não tínhamos material suficiente na instituição para isto. O segundo problema era o equipamento para projeção. Nesta época o Departamento de Arte não contava com projetores de diapositivos em quantidade ou condições adequadas para a demanda do curso. Minhas primeiras metas foram, além de utilizar minha própria bibliografia, a aquisição de novos livros, mais atualizados e bem ilustrados para produzir imagens de apoio, em geral, no formato de diapositivos. O segundo passo foi a aquisição de um projetor de diapositivos para utilizar nas disciplinas que ministrava no curso. O terceiro passo foi reproduzir uma quantidade suficiente de diapositivos para cobrir o percurso da Arte: da pré-história à contemporaneidade. O que fizemos com urgência no primeiro ano de atividade no ensino superior e continuamos a fazer isto durante todo o nosso percurso docente. Talvez por ter enfrentado estas dificuldades, esta preocupação se manteve como uma constante em nossa atuação docente. Primeiramente o uso de suportes físicos: Diapositivos, transparências e imagens coletadas de fascículos de coleções de arte, perdurou por toda a década de 70 e 80. Em fins de 80, com o acesso à informática e aos computadores já era possível captar imagens e disponibilizá-las por meio de transparência para retroprojetores. Na década de90 já é possível obter imagens na rede mundial de computadores e disponibilizá-las em arquivos físicos digitais como os CDs e promover sua leitura por meio de aparelhos de multimídia e, mais tarde, com leitores de CDs/DVDs para visualização em monitores e TVs analógicas. Apenas em fins da década de 90 foi possível, além dos repositórios físicos, constituir repositórios virtuais na rede mundial de computadores que fossem acessíveis em ambiente de ensino e mesmo em computadores pessoais. Isto ampliou substancialmente as condições de acesso às informações sobre arte visual. Desde então iniciamos e mantivemos projetos com este fim.

Em busca de alternativas para esta situação iniciamos, em 2003, o projeto de ensino ARTETEXTOS, na Universidade Estadual de Londrina (http://www.uel.br/projetos/artetextos/index.html). Originariamente o projeto se destinava apenas ao apoio das atividades didáticas dos estudantes do curso do Departamento de Arte Visual. A finalidade era disponibilizar dados como imagens e textos de difícil acesso ou essenciais à sua formação. A estrutura original do projeto consistia num sítio digital, localizado na rede de computadores da Universidade que fosse de fácil acesso. Durante algum tempo, esta proposição se manteve com este propósito, entretanto, com o passar do tempo, acabou assumindo duas funções distintas: de um lado atuar como um repositório de dados e, de outro, servir de apoio pedagógico ao ensino presencial.

2.1. O projeto ARTEXTEXTOS e a necessidade de bases de dados recuperáveis e permanentes.

Como dissemos, o estímulo para criar uma base de dados destinada ao apoio pedagógico para o ensino em Arte Visual se originou na dificuldade enfrentada nos primeiros anos de magistério e na constatação de que esta dificuldade continuava mesmo depois de muitos anos de atividade. Em nosso caso particular, os investimentos feitos em material e equipamento, supriram a contento as necessidades de apoio pedagógico. No entanto, por meio de investigações realizadas junto aos professores de ensino fundamental e médio constatamos que para eles, a situação não melhorara. Foram justamente as constatações das adversidades enfrentadas pelos professores de Arte Visual em relação à falta de material e equipamento de apoio didática que motivou um grupo de professores e alunos dos Departamentos de Arte Visual, Computação e Design, a desenvolverem um processo que se constituísse como um Programa de Formação Complementar no intuito de investigar e promover o uso de procedimentos e produtos digitais como recurso de apoio didático e motivacional para professores de arte da rede oficial de ensino. Ao mesmo tempo, fomos contemplados com as facilidades emergentes proporcionadas pelo advento da tecnologia digital e pela distribuição de dados em rede passou a mobilizar a atenção dos edu-

cadores e nos motivar para repensar as estratégias de produção de material de apoio didático dentro desta nova realidade como propõe este GT ao focar as tecnologias da informação e comunicação no contexto das transformações do ensino/aprendizagem em Artes Visuais, meta que perseguimos desde os primeiros anos de magistério.

Esta *metamorfose*, como aponta este **G**rupo de **T**rabalho, reside nas transformações que o mundo contemporâneo propõe. Se, de um lado estão as dificuldades para o uso dos meios tradicionais de apoios didático, de outro, estão as facilidades proporcionadas pela tecnologia digital, promovendo mudanças substanciais nos paradigmas deste campo de ensino e, ao mesmo tempo, possibilitando maior acesso à informação e o aproveitamento desta informação em projetos e programas pedagógicos que antes não eram viáveis. Assim, acreditamos que as dificuldades vivenciadas pela área de Arte Visual, quanto a produção, aquisição e apresentação de recursos visuais em seu campo de atuação, esteja perto de ser solucionada, por conta da tecnologia digital e em rede. Para dar conta deste programa, naquela ocasião, focamos no desenvolvimento de projetos que pudessem aliar diferentes ações no contexto da arte, com vistas ao seu ensino. De um lado, os professore e alunos do Departamento de Arte Visual se dedicaram ao levantamento de dados e informações à respeito dos conteúdos específicos de sua área de atuação; Os professores e alunos do Departamento de Computação, se prestaram a construir um repositório de dados capaz de sustentar as buscas e cruzamento de dados deste campo de conhecimento no que diz respeito a informações conceituais e imagéticas e, por sua vez, os alunos e professores de Design Gráfico, se dedicaram a construir um espaço interativo que facilitasse a vida dos professores de arte, proporcionando-lhes meios para acessar, organizar e montar suas aulas em rede e aplicá-las em sua sala de aulas.

Um dos principais objetivos daquele trabalho foi o de coletar e disponibilizar dados, tomando por referência os anseios dos professores que atuam no ensino fundamental e médio nas escolas públicas da região, mediante pesquisas realizadas com estes futuros usuários no intuito de detectar seus interesses e dificuldades com relação a este tipo de tecnologia. Para tanto, a estratégia adotada foi a criação de um ambiente digital ao qual os alunos do curso de arte e os professores da rede oficial de ensino, pudessem ter acesso. Sob este ponto de vista, a rede mundial de computadores passou a ser uma grande aliada da ação docente. No entanto, as dificuldades que persistiram naquele momento, quer pela falta de equipamentos de informática, falta de preparo técnico dos professores da rede pública para manejar esta tecnologia e mesmo, a falta de equipamentos simples como um televisor e um reprodutor de DVD para colocar em prática este recurso foram fatores limitantes e frustrantes naquele momento. Embora o projeto tenha funcionado durante os primeiros anos, em 2009, com o desligamento da Universidade Estadual de Londrina, por conta da aposentadoria, o projeto ARTETEXTOS se extinguiu. Entretanto, serviu de base para outras iniciativas semelhantes, prova disso é o projeto REDELOOK, criação de um repositório de Objetos de Aprendizagem construído e mantido por um grupo de professores dos Cursos de Informática e Design da Universidade Estadual de Londrina. As origens, bases e resultados deste projeto foram apresentados recentemente em defesa de tese de doutoramento de Vanessa Tavares Barros, no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, EGC/UFSC no ano de 2013.

Com a aposentadoria em 2009, buscamos novas opções acadêmicas. Com a aprovação em concurso público para a docência na Universidade Federal de Uberlândia na área de História da Arte voltamos a lidar com as questões de material para apoio pedagógico. Recuperamos uma parte do material produzido anteriormente e começamos a desenvolver novos *Objetos de Aprendizagem* destinados ao contexto de ensino no qual nos inserimos naquele momento. Como o projeto ARTETEXTOS havia desaparecido, optamos pela criação de um novo ambiente virtual que foi apresentado ao Departamento de Arte Visual, no qual estávamos vinculados naquela instituição, o Projeto de Extensão, ARTEVISUALENSINO. Optamos por mantê-lo em um espaço virtual *.com.br* já que nas instituições de ensino públicas as bases de informática são, em geral, limitadas quanto a quantidade de dados que podemos armazenar. Opção acertada, pois em 2010, ao fazer novo concurso público e nos transferimos para o Departamento de Expressão Gráfica da Universidade Federal de Santa Catarina em Florianópolis, na qual nos encontramos até a presente data. Neste caso o Site, por ser autônomo, pode permanecer ativo independente da instituição de ensino à qual estivermos vinculados. Independente das mudanças, o principal fator que permaneceu e se mantém como base de construção para qualquer projeto que nos mobiliza, é o mesmo que nos orientou desde o início: a motivação.

2.2. Motivação e visualidade: um problema de ensino

Se, por um lado, a falta de material de apoio como livros, transparências e diapositivos, bem como, equipamentos de projeção tenha sido extremamente desmotivadora, por outro lado, o advento da tecnologia digital passa a ser um excelente para os professores, daí a ideia de motivá-los por meio desta tecnologia é justamente o pressuposto para a realização desta tarefa supondo que sua realização seja prazerosa para quem a realiza. O simples fato de fazer algo que dê prazer é, para muitas pessoas, a principal motivação para o próprio fazer. Pode-se dizer, a grosso modo, que a diversão e o lazer estão entre as atividades mais prazerosas mas, nem sempre, a ideia de trabalhar, estudar ou cumprir tarefas didáticas, é um objeto de desejo, para muitos os deveres e obrigações, são tidos como pouco motivadores. No contexto educacional, acreditamos que, entre as tarefas pouco motivadoras, estejam as de administrar os sistemas de ensino, mas preparar atividades de ensino, também podem ser pouco motivadoras se não pudermos contar com material de apoio didático. Uma das estratégias da ação docente é desenvolver meios capazes de estimular os estudantes para a aprendizagem. E, no Brasil, o ensino de arte visual, é um caso à parte, temos uma dificuldade ancestral em disponibilizar meios, materiais e ambientes adequado em nossas escolas que possam atendam, a contento, às necessidades de nossos professores e estudantes.

Mesmo com toda a boa-vontade, a falta de motivação dos professores começa a se delinear no enfrentamento das dificuldades inerentes às escolas públicas, especialmente pela tradicional falta de recursos materiais e equipamento audiovisual. Bibliotecas mal aparelhadas e com poucos títulos, livros velhos, mal conservados e desatualizados. Na maioria das vezes, a responsabilidade do material de apoio didático acaba recaindo sobre o professor. Ainda que não disponha de treinamento para a preparação de material pedagógico deste tipo, quando se propõe a fazê-lo, descobre que a escola não dispõe de equipamento para a sua projeção ou mesmo a veiculação digital.

Ao recuperar a história do uso de material didático visual em sala de aula, nos lembramos que um dos recursos tradicionais eram a utilização dos Atlas de história da Arte, ou seja, dos livros que contêm imagens que se referem aos diferentes períodos históricos. No entanto, este material era caro, de difícil aquisição e/ou acesso. Uma alternativa ou um complemento a eles eram as coleções de diapositivos sobre história da arte, material pouco comum no Brasil, principalmente, nas escolas públicas, neste caso, algumas vezes, professores abnegados, se propunham a reproduzir eles próprios as imagens em diapositivos, entretanto, os projetores de diapositivos, por serem equipamentos também caros e de difícil manutenção naquela época, quase nunca eram encontrados em escolas públicas. Outras vezes eles se dispõem a produzir transparências termográficas que, igualmente, dependem de aparelhos retroprojetores, também eram pouco encontrados naquelas escolas. De um modo ou de outro, as dificuldades tanto para obter quanto para usar imagens em sala de aulas era por si só um elemento desmotivador.

Entretanto a imagem sempre foi tida como auto-motivadora ou altamente estimulante. Ela nos atrai e ao mesmo tempo nos informa, rápida e surpreendentemente. O magnífico percurso que a imagem realizou na cultura humana é o testemunho inconteste de que suas funções icônicas, simbólicas ou pragmáticas, são necessárias para conhecermos e para falarmos do mundo. Contemporaneamente, o uso intensivo das imagens nos sistemas de mídia é também prova cabal disso. A imagem é um recurso altamente estimulante, catalisador e capaz de atribuir consistência a uma explanação verbal. O efeito simulacral e de veridicção obtido pelo uso de uma imagem, até mesmo ao noticiar um evento corriqueiro, faz das mídias de comunicação um ambiente de informações dos mais poderosos da contemporaneidade. Neste contexto é que surge o que chamamos hoje em dia de *Cultura Visual* um complexo conceitual social e antropológico extremamente importante para o conhecimento sobre o nosso tempo e nosso mundo. No entanto, a educação para a visualidade, não tem tido em nosso contexto pedagógico o apoio necessário para se tornar um dos objetivos relevantes do ensino. É possível explicar isto se observarmos, por um lado as dificuldades já apontadas, por outro a limitação dos professores em acessar e usar os recursos digitais que estão à sua disposição hoje em dia. Acreditamos que, para reverter o uso insipiente e quase inexistente deste recurso tecnológico precisamos mudar a abordagem pedagógica e sair do lugar comum que pouco resultado tem produzido ao longo do tempo, e implementar o uso das novas tecnologias que, por si só, se mostram motivadoras dado aos recursos audiovisuais que se apresentam. É necessário entender esta *metamorfose* transformadora como motivação, especialmente para os estudantes que já estão habituados a lidar com novas tecnologias e transitar pelas redes sociais e mídias digitais por meio dos aparelhos de telefonia celular e computadores em rede.

2.3. Cultura Visual: Imagem, mídia e educação.

Embora a preocupação em discutir a presença das imagens no contexto educacional, especialmente aquelas veiculadas pela mídia impressa, não seja uma questão recente, pode-se dizer que tem se tornado bastante atual e recorrente já que não se esgotaram, desde meados do século passado quando Walter Benjamin discutiu a questão da reprodutibilidade das imagens técnicas e Roland Barthes se dedicou às análises das imagens fotográficas o universo das imagens se transformou muito. As especulações sobre a reprodução das imagens pictográficas em meios impressos ou das próprias fotografias assim distribuídas caiu no lugar comum e não causa mais nenhum impacto discutirmos a importância se os meios de distribuição de imagens causa algum mal ou disfunção à sociedade. Desde Heinrich Wölfflin com a teoria da Pura Visualidade, que instaura o Método Formalista até a crítica dos Mass Media, discutidos profundamente a partir da Escola de Frankfurt, especialmente pelo já citado Benjamin e outros teóricos como Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, estimularam além do aparato sociológico defendido por eles, o surgimento de diferentes vertentes de caráter antropológico, psicológico e, recentemente, semióticos. O universo conceitual têm se desdobrado em textos que exploram a questão das imagens sob diferentes pontos de vista, quer as tratem iconograficamente, como modo de representação do mundo e simulacros daquilo que já conhecemos ou tratando-as enquanto presenças no mundo, autônomas e auto significantes.

No contexto educacional mais recente, podemos recorrer a HERNANDEZ, 2000, que em seu livro: Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho o educador Espanhol toca em questões importantes para o contexto nacional do ensino de arte que, naquela época, estava operando por meio dos PCNs. Este livro se tornou um importante marco e referencial pedagógico, um estímulo para empreender mudanças de atitude e procurar novos encaminhamentos no contexto da Arte Educação nacional. Valoriza, inclusive, a busca pelas novas possibilidades tecnológicas e midiáticas para complementar ou dirigir os projetos de ensino na contemporaneidade.

A nós educadores importa ponderar como a produção de sentido se constrói na relação entre as instâncias que elegemos: imagem, mídia e educação. Como o entendimento das relações entre elas pode se constituir sendo que, além de um modo de conduzir o olhar as imagens assumem o papel de agentes manipuladores que, deste modo, podem interferir na formação dos indivíduos para sua leitura e compreensão de mundo, daí a importância do olhar da educação sobre as imagens, especialmente no ensino da arte no que diz respeito ao que chamamos recentemente de Cultura Visual.

A longa tradição e gosto pelas imagens figurativas, eventualmente de aparência naturalista, induzem à sua aceitação inconteste como se esta sua capacidade de imitar, simular ou reproduzir o mundo natural fosse um atestado de verdade. O fato de apropriar se dos efeitos e das qualidades sensíveis do mundo natural, instituiu a ilusão de que aquilo que vemos numa imagem corresponde a algo que é, de fato, assim. Esta ilusão se transforma, sob olhares desavisados, em convicção e é isto que sustenta as mídias de informação, do jornalismo à publicidade. É por meio deste Contrato de Veridicção, como destaca a semiótica discursiva e nos lembra LANDOWSKY, 1992, que as mídias de comunicação difundem valores e manipulam nossas opiniões e conceitos sobre o mundo. Foi isto que fez com que a fotografia, por exemplo, assumisse a responsabilidade documental sobre os fatos, depois substituída pela televisão ao vivo e, por conta disso, passasse a ser tomada como documento ou registros dando às suas imagens o poder do convencimento, atribuindo-lhes a função de revelar uma verdade objetiva e consistente que lhes é imputada pela força narrativa e descritiva que demonstram. Entretanto, devemos ponderar também que o caráter descritivo da imagem é decorrente de sua estrutura ótica e a função documental lhe é atribuída culturalmente, pois nem sempre as imagens são, de fato, aquilo que descrevem. Um bom exemplo disso é a pintura atual, pois elas não se constituem apenas pela necessidade de substituir uma coisa por outra, mas, ao contrário, querem se tornar cada vez mais independentes do que é externo a elas e não terem a obrigação de se identificarem com nada conhecido.

Neste caso, as imagens não precisam necessariamente serem tomadas pelo que representam, mas pelo que apresentam mediante as qualidades sensíveis ou plásticas que mostram e aí sim, são detentoras autônomas de sentido e não de outras coisas que não sejam elas próprias. Não temos que tomar a aparência como o único referencial significativo, mas sim como ponto de partida para uma análise mais criteriosa e mais aprofundada na descoberta de outras relações possíveis a partir de suas estrutura formal e suas qualidades visuais. É aqui que reside a necessidade da educação, em especial da Arte Educação, pois é ela que irá nos preparar para desenvolver

análises mais criteriosas e eficientes do contexto imagético e não as manipulações às quais na mídia de comunicação mercantil que nos envolve cotidianamente.

Neste sentido, podemos dizer que uma das relações mais interessantes a ser observada é a que ocorre entre as imagens e as mídias que as suportam. Esta nos parece ser um dos investimentos mais profícuos entre os diferentes enfoques nos sistemas de informação e comunicação a que estamos submetidos no mundo contemporâneo. Dada a prodigalidade das imagens, podemos analisá-las de diferentes maneiras, quer quanto à sua fixação nos suportes estáveis e impressos, ou naqueles móveis e projetados como no vídeo ou no cinema. De modo geral, são os próprios suportes em que as imagens se encontram que nos dão algumas pistas para conhecê-las e também entendê-las, dai a importância do Ensino de Arte na contemporaneidade.

A presença de uma imagem num jornal, por exemplo, indica uma dada função documental, assim como uma imagem num livro didático ou de arte indicam funções diferentes, ilustrativas, constatatórias ou estimulantes. Assim também como a maneira de construir as imagens, à mão ou por aparelhos e os materiais dos quais são feitas podem ser considerados importantes elementos de análise, assim é possível entender como funcionam e o que pretendem nas diferentes circunstâncias em que aparecem e produzem significação por meio de sua distribuição nos diversos suportes e mídias. A mídia impressa enquanto aporte de notícia e sua difusão remonta ao surgimento das gravuras como meio de reprodução de imagens em larga escala, instaura a invenção da imprensa que culmina, finalmente, na produção gráfica e visual que, mesmo na rede mundial de computadores atua com eficiência. O fator que fez da gravura um diferencial importante como elemento de instauração da comunicação mediatizada foi sua capacidade de reprodução, ou seja, por ser a duplicação impressa de uma matriz teria muito mais alcance do que uma pintura em afresco que, por estar numa parede, não teria a possibilidade de atingir um número muito grande de leitores. Por isto a gravura antecipou, desde a Idade Média e no Renascimento, a capacidade de atingir muito mais pessoas do que uma pintura. As pinturas, antes dos sistemas gráficos de reprodução, só podiam ser acessadas mediante visitação pessoal e intransferível, as pessoas precisavam se deslocar para o lugar onde elas estivessem quer fosse um templo, um palácio ou um museu, ao contrário de uma gravura que podia ser distribuída fora destes ambientes e atingir mais pessoas no contexto social no qual se encontravam.

O poder de informação de uma imagem pode se traduzir também como capacidade ou potencial educativo que acumula quando faz referências à meio no qual existe ou existiu, às coisas e objetos que imita, simula ou projeta. Mesmo hoje em dia, a educação formal enfrenta dificuldades de toda ordem, quer no âmbito institucional, com todas as precariedades do ensino, quer no contexto social onde perde espaço para meios mais eficientes de produção e difusão de informação que rivalizam com os meios e estratégias de ensino usadas no ambiente escolar. Esta disparidade fica cada vez mais evidente na medida em que as tecnologias digitais avançam.

Se na antiguidade, produzir imagens era um trabalho de fôlego, de habilidade e dedicação constante, contemporaneamente é apenas uma questão de investimento em hardwares e softwares adequados. Os computadores pessoais e seus periféricos são eficientes para captar ou produzir e imprimir imagens em pouco tempo facilitando o trabalho dos artistas, designers e produtores gráficos. A qualidade destas imagens pode ser muito melhor do que as imagens que ilustravam os impressos em meados do século passadas e tão boas quanto as imagens reproduzidas nas melhores edições de livros da atualidade. O domínio da imagem é pleno a ponto de podermos criá-las totalmente em computadores sem que nada do que apresentam pudesse até mesmo existir. O enriquecimento conceitual que as imagens adquiriram com o avanço tecnológico se contrapõe ao seu uso em sala de aulas, um pequeno exemplo disso é o uso dos mapas cartográficos. Numa sala de aulas nem sempre se dispõe de mapas didáticos apropriados, atualizados ou em boas condições ao passo que qualquer revista ou jornal surgem infográficos, mapas e recortes de mapas com tal presteza e com grande eficiência e capacidade de informar rivalizando com o ambiente escolar. Uma notícia pode começar situando o lugar de uma dada ocorrência no globo, depois no hemisfério, no continente, no país, na região, na cidade e até no bairro ou na rua em que o fato aconteceu. Nem precisamos mais de mapas, é só baixar um aplicativo de GPS num celular e utilizá-lo para nos guiar um lugar que nunca estivemos antes e podemos dizer adeus aos mapas.

A necessidade que a mídia impressa tem de competir com as imagens distribuídas pela televisão ou pela rede de computadores, faz com que seu uso seja mais intenso e criativo. Podemos ver isto nas grandes tragédias ocorridas na última década, tanto o atentado contra as torres gêmeas em New York, nos Estados Unidos, ou mesmo as recentes imagens da guerra no Iraque, neste caso, tanto umas quanto outras falam muito mais do que os próprios fatos que não presenciamos. Tradicionalmente, o ensino da arte visual, tem assumido a respon-

sabilidade de educar a visão ou construir a visualidade necessária à compreensão do mundo imagético no qual nos inserimos e da Cultura Visual que se impõem diante de nós através das mídias de informação, entretanto, as condições em que ela existe ou subsiste, são também determinantes de seu desempenho educacional, neste sentido é necessário discorrermos à respeito dos procedimentos que constituem as imagens e suas estratégias de significação. É nesse viés que precisamos investir continuamente.

3. Imagens e significação: os fins educacionais dos meios de difusão e ensino da Arte

Semioticamente, como nos ensina OLIVEIRA, 2004, a significação é o sentido produzido ou revelado pelas imagens e apreendido por nós. O sentido decorre tanto das características e qualidades plásticas das imagens quanto dos modos como elas são criadas, produzidas e apresentadas em seus suportes, bem como, das funções que cumprem nas sociedades em que ocorrem no tempo e no espaço.

Uma imagem, independente de sua função, manifesta suas próprias qualidades sensíveis, ou seja, os materiais, substâncias ou modo como foi produzida, revela, por meio de seus elementos formadores, os aspectos matéricos ou plásticos que deles constituem a imagem em si. Uma dada configuração visual, antes de ser classificada como Obra de Arte (uma de suas funções), é primeiramente imagem. As imagens são regidas tanto pelos fatores intrínsecos que as ordenam e constituem sua formatação como também pelos fatores extrínsecos, externos a elas, que fazem parte do contexto social em que existem. Podemos dizer que estes elementos extrínsecos pertencem às funções que exerce na sociedade, engloba as proposições temáticas que assumem no seu meio social, os objetivos que cumprem e os valores simbólicos ou representativos que realizam no seu contexto, desde o princípio dos tempos. Quanto aos modos de fazer ou realizar imagens, podemos distinguir três categorias genéticas: pictográficas, fotográficas ou digitais. Assim é possível identificar, por meio dos elementos formadores ou constitutivos próprios delas, os dados que nos remetam aos saberes específicos sobre elas mesmas. Por imagens pictográficas estamos nomeando os desenhos e as pinturas produzidas manualmente; as imagens fotográficas são aquelas produzidas por câmeras fotográfica analógicas ou digitais, cuja estrutura ótica que as determinam definem a aparência das imagens que criam; por fim as imagens digitais são aquelas produzidas pelos computadores e seus periféricos, sejam ou não digitalizadores de imagens. Todos estes tipos são encontrados no mundo contemporâneo, os educandos de um modo geral estão submetidos a elas quer no contexto social ou educacional, portanto, ao serem assediados por elas, também as conhecem e significam nos seus contextos culturais.

Pedagogicamente falando, no contexto das imagens pictográficas, quando nos dedicamos a olhar os modos com que os traços ou pinceladas se apresentam num desenho ou numa pintura somos capazes de perceber, por meio das marcas presentes em sua superfície, o fazer manual até o modo de conduzir os gesto e o olhar, o estilo do criador e a escola à qual pertence. Ao mesmo tempo, estas imagens revelam os materiais dos quais foram feitas e as qualidades que revelam enquanto propriedades sensíveis, bem como, os suportes nos quais existem ou estão instaladas. Por meio de suas qualidades plásticas ou visuais que se tornam inteligíveis a nós. Esta é a responsabilidade educacional que o ensino de arte assume diante da sociedade.

Nas imagens fotográficas, diferentemente das pinturas e desenhos, as características óticas que as determinam, além de distanciá-las das imagens manuais, constituem um dos modos mais eficientes de nos convencer e nos iludir em relação ao que dizem do mundo natural. Pelas facilidades óticas que apresentam ao referenciar-se ao mundo natural, conseguem nos convencer de que aquilo que vemos nelas também se encontra, por correspondência analógica, fora dela. Exatamente por ser produzida por um aparelho ótico, automático, que tem como propriedade a capacidade de reproduzir grande parte do modo como vemos o mundo natural.

Ao mesmo tempo que são capazes de se referenciar ao mundo natural de um modo mais próximo, também trazem em si as marcas da tecnologia, reveladas pelo próprio aparelho, dando-lhes um caráter mais objetivo em detrimento da subjetividade que as imagens manuais revelam pela sua artesania. Isto lhes dá uma certa supremacia no que diz respeito à produção de imagens artesanais. As fotografias mostram as marcas e os constrangimentos, impostos pela câmera, nas substâncias sensíveis nas imagens tomadas ou criadas por ela. Estas são as características das imagens fotográficas cujos diferenciais constitutivos devem ser destacados em condutas pedagógicas no seu ensino. Sabe-se que tanto as imagens pictográficas quanto as fotográficas revelam características próprias que as distinguem entre si, no entanto, as imagens digitais não se diferenciam necessariamente de um modo ou de outro. Elas possuem a capacidade simulacral de imitar tanto umas quanto outras e

ainda de inventar aquelas que não se parecem nem com umas nem com outras, são imagens de síntese, portanto, condensam outros modos e meios num só sistema. Esta possibilidade das imagens digitais se apropriarem das características tanto das imagens pictográficas quanto das fotográficas, como imagens de síntese, alfanuméricas as fazem existir nestes dois universos. Além disso, são virtuais, não ocupam espaços ou lugares no mundo natural, podem ser armazenadas em arquivos digitais e manipuladas de acordo com o interesse do usuário.

Sua grande vantagem é a agilidade e a capacidade de realizar ou imitar com mais rapidez aquilo que só conseguiríamos fazer com maior tempo ou dedicação. De certo modo, os sentidos delas decorrentes são também produtos dos seus modos de fazer, bem como das transformações e diferenças que elaboram ou propõem. Tomando o contexto das imagens de modo mais objetivo, sabemos que qualquer mudança que as imagens apresentem projetam mudanças na sua interpretação. Uma simples mudança de estado já significa algo. Por exemplo, um simples traço numa superfície qualquer pode determinas vários significados, um deles é a alteração do estado original da superfície, antes a ausência do traço depois sua presença. Ao mesmo tempo, o modo como este traço é constituído, revela ainda outros aspectos, ou seja, indica direção, intensidade/distensão, movimento/repouso, personalidade/impessoalidade, materialidade/imaterialidade. Enfim tudo o que se mostra e o modo como se mostra constitui a significação no contexto das imagens.

Um dos sentidos mais comuns, percebidos nas imagens é justamente a aproximação ou o afastamento do mundo natural. Esta é uma das estratégias de comunicação mais antigas assumidas por elas. No entanto, uma imagem pode se parecer ou não com as coisas que conhecemos. A questão da aproximação ou da identidade com o que conhecemos é uma maneira de nos atrair envolver e convencer, dando-nos a impressão de ser uma imagem possível. Significa, grosso modo, uma maneira de nos colocar no mundo, dirigir ou alongar nossos olhos para um dado acontecimento ou de fazer-nos presente num dado evento. Por outro lado, quando oblitera, esconde o mundo, o desfoca, o desconstrói ou o dilui, caminha no sentido oposto, na intenção de não darnos a ver o fato, o evento ou a ocorrência em si, pode se esconder ou nos esconder do discorrer à respeito da apropriação e uso das imagens no ensino da arte visual como estratégia didático/pedagógica cuja responsabilidade é, em grande parte, do ensino de Arte Visual.

4. O espaço virtual como alternativa e apoio para o ensino de arte visual

É preciso reconhecer que a imagem não é apenas um instrumento de comunicação e expressão, mas também um recurso pedagógico eficiente. A educação deve adequar sua estrutura pedagógica às novas exigências do mundo contemporâneo no que diz respeito à educação e à cultura visual. Tanto quanto há necessidade do desenvolvimento da leitura verbal é também necessário desenvolver habilidades para ler imagens. Habilidades que nem sempre são plenamente adquiridas no contexto escolar, mas são continuamente exigidas na sociedade no ambiente midiático contemporâneo. Assim, constatar a importância da imagem como organizadora de sentidos no contexto atual não garante que estejam sendo adequadamente tratadas no meio escolar.

É necessário que se desenvolvam tanto as buscas mais sistemáticas por meio de pesquisas e investigações que objetivem conhecer melhor os modos pelos quais a mídia opera as informações visuais e também sobre os modos de construir e analisar os sentidos que elas difundem, para depois, explorar as estratégias e recursos pedagógicos nelas centrados. É neste alinhamento que esta questão pode ser explorada.

Se tomarmos por referência o ambiente da Arte Visual, lugar em que nos encontramos como educadores, sabemos que os modos de construir imagens ao longo da história se transformaram. No Renascimento, por exemplo, sabemos que os procedimentos usados para fazer imagens é completamente diferente do modo como os artistas da Modernidade as construíam. Neste caso, o repertório histórico é evocado para auxiliar as análises, pois tanto os modos de construir imagens quanto os valores nelas impregnados são completamente diferentes nestes dois períodos.

Além da questão histórica, outra aspecto que as imagens determinam depende da função para qual são construídas. Uma imagem usada para ilustrar um manual de ilustra um livro de geografia, por exemplo, cada uma visa um uso e, consequentemente, age de modo diferente. Explicar imagens não é tão fácil, embora entendê-las pareça ser. A suposição de que as imagens sejam inteligíveis de imediato é uma ilusão criada pela capacidade de síntese que elas apresentam. Esta ilusão é provocada pela apreensão simultânea dos diferentes elementos que a compõem numa só visada. No entanto, a abordagem que fazemos de uma imagem varia com relação às nossas

condicionantes perceptivas e culturais, nossa experiência visual e ao nosso conhecimento prévio. A humanidade constrói diferentes sistemas significantes com o fim de amparar o sentido daquilo que produz dentro dos universos culturais que cria. Portanto o que deve orientar nossa preocupação educacional diz respeito ao uso e à ampliação dos meios dos quais dispomos para promover o máximo de informação sobre imagens artísticas em situação de ensino. Como já explicitamos, o sistema público de ensino em nosso país é precário. Não temos as condições básicas, tampouco necessárias para promover um ensino de qualidade em todos os níveis educacionais, especialmente no contexto da arte visual. Estamos convencidos, tanto pelo usos que fazemos dele quanto pelos resultados que coletamos, que um dos meios mais acessíveis e eficientes para ampliar o acesso dos estudantes ao ensino de arte é justamente a criação e manutenção de Ambientes Virtuais de Aprendizagem como o que estamos implementando há mais de dez anos. Os custos de produção e manutenção são irrisórios em relação ao potencial de abrangência e alcance que a rede mundial de computadores apresenta. Talvez o maior problema seja a alimentação e administração do sistema, fatores que podem ser resolvidos com aprendizado, trabalho e dedicação, fatores inerentes ao fazer docente.

Produzir ambientes virtuais, como um site que sirva de fonte de informação para estudantes, professores do ensino regular de arte nas escolas oficiais e fora delas produz uma satisfação imensa se considerarmos que nossa ação pessoal é pequena mas nossa presença virtual pode ser diferenciada e ampliada, tudo depende da capacidade de relações que podem ser criadas no contexto das redes sociais. Como dissemos, há algum tempo usamos este recurso em sala de aula e fora dela, estimulamos e difundimos a sua utilização como uma estratégia de apoio didático eficiente. É estimulante saber que este recurso tem sido usado por diversas pessoas, como aferimos mensalmente por meio de relatórios do provedor de acesso. Ao mesmo tempo, na medida em que conseguirmos o apoio de colegas e de instituições de ensino, poderá ser usado pelas escolas públicas sem qualquer ônus, já que a maioria delas possui acesso à rede mundial de computadores e, quem sabe a expansão da Banda Larga prometida para os próximos anos, nos auxilie na conquista da eficiência necessária para a distribuição de informações e conteúdos *on line*. Esta tecnologia está disponível na sociedade por um custo muito reduzido.

Quanto às questões de ordem autoral, tomamos por referência os princípios constitucionais de sociedade livre, desenvolvida e igualitária (TI art. 3). Embasada na liberdade de expressão e comunicação (TII C.I art.5 inc. IX, XIV). Nos princípios de igualdade na educação quanto ao acesso e à difusão das informações, liberdade de aprender e ensinar (Cap.III, S.I, art. 206, inc. I,II,III; art.207), no acesso à cultura e sua pesquisa e difusão (S.I art.215, Art.216; Cap.IV, art.218). Entretanto, o respeito ao direito autoral é mantido, mas amparado pela legislação, em seu Capítulo IV, que trata das limitações deste direito, em especial, no seu artigo 46 inc. III e VIII, que estabelece os limites aos direitos autorais quando da reprodução, citação ou meio de comunicação cujo fim seja o estudo, a crítica ou polêmica, mantendo a identidade; e ainda a reprodução, em quaisquer obras, de pequenos trechos de obras preexistentes, de qualquer natureza, ou de obra integral, quando de artes plásticas, sempre que a reprodução em si não seja o objetivo principal da obra nova e que não prejudique a exploração normal da obra reproduzida nem cause um prejuízo injustificado aos legítimos interesses dos autores.

A possibilidade de criar bases de dados digitais a baixo custo facilitaram o surgimento e desenvolvimento de projetos de apoio pedagógico virtual em muitas instituições. O material produzido nestes projetos se caracterizam como Objetos de Aprendizagem e podem ser construídos a partir de conteúdos específicos resultantes das pesquisas nas diferentes áreas da arte com as quais se dialoga, bem como, com relação a outros campos de conhecimento com vistas a apoiar o desenvolvimento da área de arte e seus processos de ensino/aprendizagem, sejam eles presenciais ou à distância.

Nossa proposta atual para este projeto é manter acopladas as duas funções: a de consolidar as pesquisas para a construção de material pedagógico para o ensino de arte e a de manter e atualizar o Sítio: www.artevisuaensino.com.br como um lugar democrático no ciberespaço onde os professores possam ter livre acesso para buscar dados e conteúdos e preparar *Objetos de Aprendizagem* para o desenvolvimento de suas aulas.

Referencias

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**.Artmed, Porto Alegre, 2000.

LANDOWSKY, Eric. **A sociedade refletida**. São Paulo, EDUC/Pontes, 1992.

OLIVEIRA, Ana Claudia. **Semiótica Plástica**. São Paulo, Hacker, 2004.

PARTE XI

PIBID como espaço privilegiado para reflexões sobre os desafios e conquistas da Dança e das Artes Visuais



PROFESSOR DANÇANTE: NOSSA DANÇA DENTRO E FORA DOS MUROS DA ESCOLA

Juliana Amelia Paes Azoubel

Introdução

Como um dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Paraná, o projeto "Professor Dançante: a dança contemporânea brasileira dentro e fora dos muros da escola" iniciou suas atividades em maio de 2012. A equipe contou com a participação de 15 bolsitas e 2 estudantes voluntários do Curso de Licenciatura em Artes da UFPR Litoral, 2 supervisores professores das escolas de Paranaguá, e a coordenadora do projeto, que em 2012 também atuava como professora de dança e coordenadora do curso. O projeto tinha como objetivo geral a inserção dos estudantes do Curso de Licenciatura em Artes em processos de ensino-aprendizagem em Dança no ensino básico através de práticas de *investigação artística*, da *arte/educação baseada na comunidade* (*Community Based Art Education*, em inglês), e do *multiculturalismo,* pressupondo a valorização da cultura local e dos recursos existentes na comunidade e na escola. Ao longo da concepção e desenvolvimento do projeto, as referidas práticas foram utilizadas como fundamentação, mas também como estratégias para a formação dos bolsistas, e para o ensino da *dança contemporânea brasileira* nas escolas do litoral paranaense.

Partimos da compreensão de *dança contemporânea brasileira* como uma dança a ser investigada para poder ser transmitida, em uma proposta dialética constituída de investigação e transmissão de conhecimento de uma dança feita no Brasil, que engloba as manifestações culturais do Brasil, rompendo com as fronteiras estabelecidas entre a cultura popular e a erudita. Pressupõe-se que essa *investigação artística* não pode partir de uma visão folclórica de dança, justificando-a pela necessidade de resgate ou como reconstrutora de uma identidade de nação, e sim deve partir do reconhecimento das suas características multiculturais e inclusivas, com potencial para construção de processos de ensino-aprendizagem que relacionem tempo e espaço, e principalmente, indivíduo e sociedade. Para isso, apontamos para a necessidade de práticas de ensino-aprendizagem em Dança que quebrem barreiras historicamente construídas e tão presentes em nossa sociedade. Como afirma Bastos, "Valorizar as ligações intrínsecas entre arte e a vida cotidiana constitui a base de uma arte/educação democrática, porque envolve o reconhecimento de várias práticas artísticas sem distinguir entre o erudito e o popular" (Bastos, 2008, p.228).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 e os PCNs apontam para a importância do ensino da Arte na educação básica. A Dança, como uma das áreas de conhecimento, foi incorporada como componente curricular obrigatório com fundamentos e conteúdos específicos. Morandi (2005, p.12) afirma que segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a arte é "uma área curricular com conteúdos específicos e tem uma função tão importante quanto às outras áreas de conhecimento." Além disso, o documento de arte dos PCNs indica que o ensino de artes deve englobar as 4 áreas do conhecimento. Para a mesma autora, "O papel da arte e da dança nas escolas seria justamente o de possibilitar a transformação contínua da existência, mudar

referências, proporcionar novos e múltiplos olhares sobre o mundo" e a arte permite: "uma compreensão do mundo de forma mais sensível e mais significativa"(Morandi, 2005, p.77). Mas como levar esses conteúdos para a escola brasileira quando não investimos na formação dos professores de Dança, ou ainda, quando existente, a formação dos professores de Dança encontra-se comprometida por noções eurocêntricas e tecnicistas?

As transformações na educação brasileira à partir da criação da referida lei nos traz um novo campo a ser conquistado e muitos desafios a serem enfrentados. O contexto do Curso de Licenciatura em Artes da UFPR Litoral, pela sua abordagem plural construída na inter-relação entre as quatro áreas de conhecimento, por um lado, aumentava esses desafios, mas por outro, proporciou uma forma dinâmica e democrática para a inserção da Dança nas escolas de Paranaguá.

O Curso de Licenciatura em Artes da UFPR Litoral propõe a integração dos saberes artísticos ao contexto sócio-cultural local como estratégia de formação de um profissional comprometido com a realidade. O currí-

culo do curso, a ser integralizada em quatro anos, propõe interfaces entre as quatro áreas do conhecimento: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro, pressupondo uma axiomática comum a um grupo de conhecimentos conexos, mas enfatizando as especificidades de cada área. Esse desenho curricular facilita a integração entre as áreas proporcionando experiências diversificadas e muito enriquecedoras aos licenciandos mas, ao longo do curso, há pouco tempo para o desenvolvimento de questões específicas de qualquer uma das áreas. É nesse contexto, que surge o subprojeto PIBID/ARTES "Professor Dançante: a dança contemporânea brasileira dentro e fora dos muros da escola", que além de prever a inserção da Dança como área de conhecimento nas escolas de Paranaguá, investe na formação de um grupo específico: os "professores dançantes." Para os fins desse trabalho, usaremos a expressão "professor dançante" como uma forma resumida de nos referirmos ao subprojeto PIBID/ARTES.

No contexto do Curso de Licenciatura em Artes, o grupo dos "professores dançantes" foi formado por integrantes de dois subgrupos, osartistasprofessores/pesquisadores de Dança que, matriculado no curso buscavam ampliar seus espaços dançantes, e os futuros professores de Artes que almejavam levar a Dança para a escola e buscavam o conhecimento das suas especificidades. Vale considerar que a Dança integra, mas não norteia a estrutura curricular do curso, e as práticas de ensino em Dança são aprofundadas apenas no quarto semestre nos módulos[1]: *Apropriação e prática de ensino em dança*, e *Estágio Supervisionado III: Vivências em dança*, que são momentos de imersão dos licenciandos nas práticas de ensino em Dança e de contato com a Dança como área de conhecimento. Considerando esses dados, para quem opta por trabalhar com a Dança nas escolas, o contato com esses módulos é apenas o início da exploração de um universo vasto e desafiador. Como professor de Dança ou professor de Artes, que dança ensinar nas escolas?

Referencial teórico e metodologia: os passos dos "professores dançantes"

Considerando o contexto encontrado, e na tentativa de responder essa pergunta, definiu-se iniciar o trabalho pela *investigação artística* , que pode ser um dos recursos pedagógicos no ensino da Arte na contemporaneidade. As práticas de dança contemporânea que nortearam a concepção e o desenvolvimento do "Professor Dançante" são analisados nesse trabalho a partir da elaboração, da construção e da afirmação do conceito "professor dançante," criado e desenvolvido para esse projeto. A afirmação de identidade dos bolsistas constituiu um processo de formação, e o resultado de uma proposta que contemplou a união entre a cultura popular e a erudito, a teoria e a prática. A aplicação do projeto nas escolas de Paranaguá contribuiu para o reconhecimento da *dança contemporânea brasileira* como expressão artística da diversidade cultural encontrada dentro e fora dos muros da escola, ao mesmo tempo em que reconheceu as diversas danças presentes na trajetória de cada participante. Na análise apresentada, os bolsistas PIBID, professores de dança em formação, são vistos como transformadores, mas também como sujeitos transformados pelas vivências em dança que participaram ao longo do projeto. É na união entre concepção, método e resultado que o novo conceito se firma. Esses professores são formados, ao mesmo tempo em que formam, criam e propõem abordagens metodológicas, e se constituem como "professores dançantes", como indivíduos que têm suas identidades transformadas. A metodologia utilizada nas práticas desses professores em formação tem como base a pesquisa sobre a *dança brasileira na contemporaneidade*, fundamentada em conceitos da Etnologia da Dança como um campo de conhecimento com ações que propiciam as interfaces entre a Dança e os outros saberes artísticos. Propõe-se que as vivências em Dança sejam as bases para a formação dos "professores dançantes" que por pertenceram a essa rede de conexões de saberes, integram e contribuem para cada etapa dessas vivências.

Pesquisadores, artistas e professores de Dança encontram inúmeros desafios relacionados ao ensino da Dança nas escolas. A falta de "espaço apropriado para a prática de dança" e a falta de equipamentos e as diferenças regionais são comumente os empecilhos mencionados, junto ao fato de que o ensino de Arte nas escolas já ocupa um lugar desprevilegiado em relação a outras disciplinas do currículo. Como afirma Bastos ao se referir às diversas tentativas de estabelecimento de um "ensino ideal" de arte nas escolas brasileiras (Bastos, 2008, p.229): "De um lado, continuamos a categorizar e a delimitar diferentes tipos de arte. De outro as distinções entre a arte erudita e popular tem se esvanecido, principalmente porque esses rótulos não nos ajudam mais a compreender a arte produzida atualmente". Para a autora, em uma tentativa conciliatória, a abordagem da *arte/educação baseada*

1. A palavra *módulo* é utilizada no Projeto Político da UFPR Litoral em substituição à palavra disciplina.

na comunidade, bastante utilizada nos Estados Unidos, combina várias categorias do fazer artístico e propõe aulas ministradas em espaços alternativos, a quebra de fronteiras entre o popular e o erudito e ações desenvolvidas com base nos recursos locais e na cultura dos envolvidos (Bastos, 2008 p.229). Essa prática, quando aplicada de acordo com a realidade encontrada, pode valorizar a Dança enquanto Arte e nos aproximar de um ensino de Dança, que como nos diz Marques, "tem o potencial de trabalhar a capacidade de criação, imaginação, sensação e percepção, integrando o conhecimento corporal ao Intelectual"(Marques, 2005). Foi no sentido de encontrar e ensinar Dança no litoral do Paraná que esse projeto foi construído e aplicado pela equipe do PIBID no Colégio Estadual José Bonifácio e no Colégio Alberto Gomes Veiga, ambos no município de Paranaguá.

No Brasil, atribui-se a ausência da Dança no contexto escolar à falta de preparação de professores e a falta de estrutura da escola. Com base nesses pressupostos, propomos a conexão entre diferente saberes, e entre a cultura popular e a cultura erudita como base para um processo sólido de ensino da Dança, pautado pela necessidade de conscientização do nosso pertencimento histórico e cultural como norte da reflexão crítica, dos processos de criação e da participação social dos envolvidos. O conhecimento de nossas danças, e manifestações artísticas e culturais torna-se essencial a esse processo, mas não com base na noção de folclore, alimentada pela nossa da visão de classes, mas sim, um conhecimento das técnicas que são apropriadas pelos nosso corpo nos contextos que estamos inseridos. É nessa perspectiva que o projeto "Professor dançante" aponta para práticas de ensino em Dança onde o contato com as manifestações culturais da nossa sociedade brasileira, o reconhecimento e exploração de espaços alternativos e a valorização do contexto local reforçam as relações entre indivíduo, Dança e sociedade.

O projeto "Professor Dançante" teve como objetivos específicos: utilizar a dança contemporânea brasileira para a formação de mediadores de processos de ensino/aprendizagem em Dança nas escolas e a criação de suas identidades como

"professores dançantes"; ressignificar o espaço escolar como "espaço dançante" e os espaços públicos como espaços pedagógicos para vivências em Dança; e propor interfaces entre a dança contemporânea brasileira e outros saberes artísticos.

A busca pelos objetivos traçados precisou ser contextualizada e norteada por fatores relacionados à logística das ações e pelo engajamento dos participantes nas ações do projeto, em um movimento dialógico onde os problemas encontrados serviram como ponto de partida para a construção do conhecimento. Sendo assim, as ações do projeto foram divididas em fases que se entrelaçaram, à medida que a formação dos integrantes se consolidava e o projeto se desenvolvia.

A formação ou a experiência prévia como professor de Dança não foi critério de seleção dos bolsistas, ao invés disso, valorizou-se o interesse dos candidatos pela vivência em Dança e o compromisso com a sua formação em Dança ao longo do curso. Dentre os 15 bolsistas selecionados, 8 diziam ter experienciado a Dança anteriormente, mas nem sempre de uma forma sólida e constante, e/ou, a noção de formação em dança era automaticamente atrelada ao ensino de Dança como a reprodução de habilidades técnicas, o que, para o ensino de Dança nas escolas, pode ser útil em alguns momentos, mas não pode constituir a base de um processo de ensino-aprendizagem engajado e transformador, como o que pretendíamos.

De início, as ações do projjeto voltaram-se para a formação dos "professores dançantes" que atuariam como mediadores de processos de ensino-aprendizagem e no planejamento das vivências em Dança nas escolas e nos espaços alternativos. A formação dos "professores dançantes" e os planejamentos das aulas eram sempre permeadas por debates sobre processos de ensino-aprendizagem em Dança para que todos tivessem o suporte teórico necessário para as suas proposições. Tanto por parte de alguns "professores dançantes," como por parte dos integrantes das escolas encontramos a ideia de que a Dança poderia ser ensinada sem um investimento teórico e preparo técnico.

Inseridos no referencial teórico da *Arte/educação com base na comunidade* e suas três orientações básicas que ilustram o relacionamento entre escola e comunidade descritas por Marché (1998) como: "um relacionamento explorativo em que a comunidade tem uma função instrumental; investigativo, que envolve a pesquisa para conhecer a comunidade; e a interação, que vai além do contexto humano e inclui o ambiente, para que os alunos interajam com a comunidade" (Marché, 1998 apud Bastos 1998), foi possível trabalhar com o conceito do *multiculturalismo e suas* cinco abordagens pensadas por Sleeter and Grant em 1994. No projeto "Professor Dançante", a combinação dessas abordagens embasou a compreensão da dança brasileira na contemporaneidade

como o produto da cultura de um povo, com sua diversidade e múltiplos referenciais. De acordo com Bastos, as cinco orientações do multiculturalismo propostas por Sleeter and Grant consistem em:

> *(a)excepcionalidade e diferença cultural,* usadas por educadores que encaram sua bagagem cultural como norma e tentam lidar com culturas que eles consideraam diferentes: (b) relações humanas envolvem práticas que enfocam o desenvolvimento de interações positivas entre indivíduos e grupos;(c) estudos de grupos distintos preocupa-se com um grupo isolado, por exemplo, mulheres, descendentes de culturas africanas, membros da classe operária; (d) *educação multicultural* envolve políticas e práticas que negociam as diferenças e similaridades entre vários grupos humanos, examinando etnia, deficiência, gênero, classe social, etc.; (5) *reconstrução social* busca desvelar as estruturas injustas que mantêm a desigualdade social entre diferentes grupos (Bastos 1998, p.236).

Tecendo uma rede de conexões teórico-práticas, a etnologia da dança como campo de análise e produção da área de Dança no século XXI fomenta uma integração entre a dança e outros saberes artísticos, assim como um tecer de fios que se conectam e tornam-se interdependentes à medida que as reflexões são desenvolvidas. A investigação desses conceitos e o entrelace deles com as abordagens do multiculturalismo teve início com a formação do grupo de "professores dançantes" e suas práticas e discussões sobre a *dança contemporânea brasileira*. Para isso, foram planejadas leituras de textos, diagnósticos das turmas e a transformação do espaço escolar. Além da atuação direta na concepção e constituição do grupo, os "professores dançantes," participaram de cursos de formação, elaboração e aplicação de estratégias educacionais, oficinas, *aula-espetáculo*[2], composições coreográficas, entre outras atividades de formação profissional.

O trabalho dos bolsistas acontecia em doze horas semanais, divididas em 4 horas para as práticas e reflexões da equipe na universidade em Matinhos e 8 horas de atuação dos bolsistas nas escolas de Paranaguá. Com esse cronograma, buscou-se uma relação dialógica entre os "professores dançantes", a coordenação do projeto, a direção das escolas e os professores supervisores das escolas de Paranaguá. Tal processo foi caracterizado por diversos desafios, incluindo visões restritas e preconceituosas das práticas artísticas nas escolas do litoral paranaense, e a formação dos professores de Arte das escolas, além do entendimento sobre as práticas de Dança, tanto nas escolas como para os bolsistas. Mas com o tempo, as abordagens utilizadas nos fizeram enxergar os desafios como alicerces para o cumprimento dos nossos objetivos. Por vezes, debatíamos os processos contraditórios que vivenciávamos na formação e nas ações do grupo, pois ao mesmo tempo que enfrentáva-mos desafios que nos desestimulavam, conseguíamos exergá-los como impulsos criadores das ações do projeto.

Entre o PIBID e o Curso de Licenciatura em Artes da UFPR Litoral

De acordo com seu projeto político pedagógico, "O Curso de Licenciatura em Artes da UFPR visa formar sujeitos preparados para intervir, produzir, apreciar, investigar e articular os diferentes saberes artísticos, o contexto sócio-cultural e a educação. Acredita-se que o reconhecimento do contexto educacional, social, cultural e artístico, amplificará o espaço e as possibilidades de valorização dos profissionais que irão atuar na educação formal e não formal, transformando e transmitindo as experiências que acumularão ao longo do curso" (Azoubel, 2010). O projeto, em sua concepção, reflete o que diz a LDB 9.394/96 e os PCNs que prevêem o ensino de Arte na educação básica. Como um curso novo no cenário nacional, sediado no litoral do Paraná, a sua criação faz parte do grande projeto de descentralização do ensino e propõe a integração dos saberes artísticos com o contexto social e a cultura local como parte das estratégias para a formação de um profissional comprometido com a sua realidade. Ao partir de uma concepção integradora e superando uma compreensão de Arte como a responsável apenas pelo desenvolvimento da sensibilidade e criatividade, o currículo do curso foi alicerçado na ampliação da formação profissional dos estudantes e traz um compromisso com o desenvolvimento cognitivo. Por isso, enfatiza a investigação artística, o desenvolvimento dos sentidos e dos processos de criação como eixos estruturantes. Fazer arte refletindo acerca do desenvolvimento dos sentidos e dos processos de criação artística, e enriquecendo este processo com conhecimentos da Estética, da História, da Comunicação, da Sociologia, da Antropologia, entre outros, é essencial para a formação do professor de Arte.

2. O termo *aula-espetáculo* é inspirado nas aulas interativas americanas denominadas *"lecture- demonstrations"* e define um espetáculo interativo, com participação dos presentes e explicações sobre o material apresentado.

Na formação dos estudantes em Licenciatura em Artes, esses conhecimentos plurais e imbricados entre si, devem estar articulados com o ensino das quatro áreas para a formação de um professor de Arte capaz de atender às necessidades da comunidade, especialmente as do litoral paranaense e do Vale do Ribeira. Investe-se na formação de um profissional que atenda às solicitações do momento atual e as demandas da contemporaneidade.O licenciando é solicitado nos 8 períodos do curso a produzir reflexivamente Arte e a experimentar a prática pedagógica não só em instituições de ensino formal, mas em todos os espaços que requeiram um profissional com vivência artística, assim como a reconhecer a escola, como espaço ideal ao aporte do diálogo entre os saberes artísticos e pedagógicos. O futuro profissional não deverá restringir sua ação na prática em sala de aula, mas deverá envolver-se com todas as questões que compõem o universo escolar e a comunidade externa

Uma vez que os bolsistas encontravam-se inseridos nessa proposta, voltada para um contexto específico, fez-se necessário considerar também as suas heranças culturais e construções culturais, bagagens corporais, e, muitas vezes, seus próprios preconceitos. O reconhecimento desse cenário, complexo, e muitas vezes perturbador, foi o ponto de partida para a investigação artística e para o desenvolvimento do conceito "professor dançante". No PIBID/ARTES "Professor Dançante," foi essencial contextualizar para poder investigar. Para a compreensão do cenário mais amplo onde se inseriram as práticas de dança do projeto "Professor dançante", propomos aqui uma análise das diretrizes que fomentaram o desenvolvimento do projeto no âmbito do curso.

Quando a investigação artística cria o "professor dançante"

Entrelaçando as diretrizes do PIBID e com o Curso de Licenciatura em Artes da UFPR, os subprojetos PIBID deveriam investir no ensino de uma das áreas (Artes Visuais, Música, Dança ou Teatro), ou na inter-relação das mesmas, e deveriam sere coordenados por um dos professores do curso. Caberia ao coordenador dos subprojeto PIBID dos cursos de licenciatura: (1) orientar bolsistas e os professores colaboradores (da escola);

(2) orientar o processo de construção do conhecimento do estudante acerca do meio físico e social, de si mesmo e dos outros; (3) definir opções didáticas que permitam a elaboração de estratégias que propiciassem uma prática pedagógica capaz de promover a "cultura do pensar"; (4) fomentar ações que relacionassem teoria e prática, comprometendo-se com a qualidade de formação dos estudantes envolvidos; (5) apresentar relatórios à coordenação geral do PIBID, à escola/campo de atuação do projeto e à câmara do Curso de Licenciatura em Artes; e (6) participar e incentivar a participação dos estudantes em eventos relacionados ao PIBID. Poderiam participar do PIBID estudantes matriculados no Curso de Licenciatura em Artes, com presença e aprovação satisfatória, selecionados em edital específico. Caberia aos estudantes: vivenciar os processos artísticos com o objetivo de integrá-los à sua prática docente; superar a condição de repetidor de técnicas, e elaborar material artístico/científico sobre as suas vivências no projeto.

Com base nas especificidades da área de concentração do projeto, a Dança, e na falta de formação específica dos estudantes do curso, concebemos e desenvolvemos o projeto e o conceito-base para nossas práticas: o "professor dançante". Para fins desse trabalho, acredita-se que a aproximação do leitor à trajetória dos envolvidos no projeto, composta da *investigação artística*, da prática e do ensino da dança, poderá auxiliar na compreensão desse conceito.

A nomenclatura "professor dançante", que também compõe o título do projeto, passou a ser a denominação dos bolsistas, e também funcionou como um dos alicerces para um processo de formação e afirmação de identidade e reconhecimento do professor/artista/pesquisador que contextualiza e cria, dentro da diversidade encontrada, a sua forma de ensinar Dança. Acreditou-se no "professor dançante" como aquele capaz de propor processos de ensino-aprendizagem que integrem o erudito e o popular, indivíduo, espaço e sociedade. O termo "professor dançante" foi inspirado na forma como os artistas populares se auto denominam ao participarem de uma manifestação cultural. Nas comunidades populares, "brincantes"são aqueles que "brincam," e aqui, o termo "dançante" denomina o professor que dança, e que é ao mesmo tempo, o artista que ensina.

São as ações de um sujeito, com base em suas vivências e experiências que formam a sua identidade. Os "professores dançantes" vivenciaram processos de formação e afirmação de identidade desde os primeiros momentos do projeto, no processo de seleção, composto por uma roda de conversa e por atividades onde cada um falava do seu "background" e de suas expectativas na união de suas vivências anteriores às propostas do projeto. A afirmação dessas identidades constituíram processos de formação e também de transformação

daqueles sujeitos. Para formação e afirmação da identidade dos "professores dançantes," foram utilizados processos coreográficos como recursos pedagógicos, aplicados conhecimentos adquiridos nos cursos e vivências, o espaço escolar foi ressignificado para o ensino e prática da dança nas escolas, e espaços alternativos como praças, praias, ruas, museus, etc foram utilizado. para um ensino de Dança contextualizado. Além disso foram incentivadas práticas de apreciação em Dança com o planejamento de apresentações e mostras de vídeos, foram reconhecidas as concepções estéticas de uma dança contemporânea brasileira com sua diversidade cultural, e principalmente foram considerados o contexto sociocultural dos envolvidos. Essas ações possibilitaram que o ensino da Dança fosse compreendido como fruto das relações entre a formação do professor, a participação dos estudantes, e as práticas artísticas e pedagógicas, constituindo assim processos de ensino-aprendizagem dinâmicos e dialéticos, e investindo na formação de "professores dançantes" que compreendem a dança dentro e fora dos muros da escola.

Aprender e praticar a dança era o sonho de muitos dos estudantes do curso de Licenciatura em Artes. Por fatores geográficos, econômicos, sociais ou culturais, a maioria possuía pouca ou nenhuma aproximação com a dança como expressão artística em suas trajetórias. Mas, ao ingressarem no curso, esses estudantes tinham que cumprir um currículo vasto com vivências nas quatro áreas de atuação do professor de Arte. Nesse sentido, o projeto PIBID funcionou como espaço de aproximação desses estudantes com a área de Dança. Ser bolsista, foi para alguns, a única forma de se aproximar da Dança na universidade. Portanto, foi essencial a construção desse projeto que funcionou como locus para práticas e reflexões teóricas sobre e para a Dança. Tanto os estudantes inscritos para a seleção, como a proponente do projeto, desde o início, desejavam a a inserção da Dança de forma mais efetivas nas práticas cotidianas do Curso de Licenciatura em Artes da UFPR. O processo de seleção dos bolsistas, composto de entrevista e preenchimento da ficha de inscrição, foi fundamental para que os "primeiros passos" para a construção de uma dança emancipatória fossem definidos. Para efeitos desse estudo, elegemos as duas perguntas que mais impactaram o início do processo de construção das atividades do projeto:1-Qual a sua experiência com dança? 2- Como você poderá contribuir para o projeto "Professor Dançante"?

Ao tentar responder à primeira pergunta, mais de 50 % dos candidatos listou experiências com a Dança em academias ou escolas de dança, e geralmente, quando essas experiências não existiam, afirmava-se que existia "muito amor" pela dança, mesmo "sem experiência". Para eles, a falta de experiência com a dança poderia lhes impedir de participar do projeto. Vê-se nesse exemplo, a noção de experiência com dança exclusivamente atrelada ao ensino da dança em academias e escolas e ao mesmo tempo, a falta de experiência compensada pelo "amor à Dança".

Para responder à segunda pergunta, relacionada à contribuição individual, a grande maioria, que não tinha experiência com a dança em academias, companhias e escolas especializadas, afirmava ter ministrado aulas de outras disciplinas em escolas públicas. Nenhum dos candidatos relatou habilidades desenvolvidas em outras expressões ou manifestações artísticas da cultura popular, o que envidencia uma noção de segregação e hierarquização. Para eles, jogar capoeira, participar de grupos de fandango, ou dominar a dança dos orixás, eram habilidades menos importantes do que ter sido professor de matemática, português, química ou qualquer outra disciplina. Dos 23 candidatos presentes, apenas 3 apresentaram suas vivências em manifestações culturais populares como uma possível contribuição para o projeto. É interessante observar que a coordenadora do projeto conhecia as experiências dos entrevistados nas práticas de capoeira, de fandango e em escolas de samba no litoral paranaense, mas para eles, aquelas vivências não eram importantes para um projeto universitário de iniciação á docência sobre a Dança nas escolas. Para eles, (e isso foi afirmado em reuniões subsequentes), a prática da capoeira, do fandango e do samba, não eram práticas a serem ensinadas nas escolas, pelo menos não como dança.

Após a seleção, o projeto teve início com práticas para o conhecimento dos movimentos dos novos bolsistas. Ávidos para atuarem como professores de dança, novamente, nas práticas iniciais, os bolsistas buscavam passos específicos ou diziam "não saber dançar". Seniu-se então a necessidade de iniciar um processo de desconstrução de conceitos pre-concebidos. Foi preciso desconstruir para poder construir e para isso utilizou-se a *investigação artística* como um recurso pedagógico para a transformação do sujeito que se afirma e se transforma a partir das suas próprias ações. De acordo com Christine Zurbach, "A investigação artística modifica a relação com a teoria que não sustenta necessariamente a prática nos termos em que uma investigação dita científica o faz, antes a subverte, integrando-a na própria pesquisa enquanto pesquisa da arte" (Zurbach,2009). Foi com base na subversão da investigação que foram propostas práticas que desconstruíam os conceitos pré-estabelecidos

e que buscavam o ensino de uma *dança contemporânea brasileira* formada por corpos brasileiros com identidades distintas. As práticas propostas foram construídas com base na investigação da dança de cada um, que muitos até então desconheciam. Deu-se início um processo de investigação da dança presente nas práticas do cotidiano de cada bolsista, nas trajetórias de suas vidas.

Para os bolsistas, a quebra de noções pré-concebidas e a utilização de recursos pedagógicos provenientes da *investigação artística* impulsionaram pesquisas e um processo de imersão prática na dança. Esse processo de descoberta foi permeado por diálogos e práticas sobre manifestações da cultura popular e da cultura erudita, e das possibilidades de encontro entre o artista e o público, o professor e o aluno. E a cada encontro, os "professores dançantes" se aproximavam mais de um espaço integrado pelas diversas danças pertencentes aos inúmeros brasileiros que estão dentro e fora dos muros da escola.

Reconhecendo o espaço e as possibilidades para uma dança emancipatória

A formação dos bolsistas foi um, entre muito dos desafios enfrentados pelos "professores dançantes." Junto a ela estava a necessidade de reconhecer transformar a escola em espaço dançante. O conceito de reconhecimento já se fazia presente no cotidiano dos estudantes da UFPR Litoral. No Curso de Licenciatura em Artes, o primeiro contato com esse conceito dava-se no ingresso, no módulo "Reconhecimento dos Sentidos, da Arte e da Cultura no Litoral". Parte integrante de um currículo diferenciado, esse módulo introduzia o licenciando as especificidades culturais, sociais e artísticas do litoral paranaense na 1ª fase de sua formação, denominada "Conhecer e Compreender", umas das três fases vivenciadas no curso (as outras duas eram "Compreender e Propor" e "Propor e Agir").

O reconhecimento dos espaços escolares foi então o ponto de partida dos "professores dançantes". No primeiro mês do projeto, os bolsistas foram às escolas com câmeras fotográficas para registro da escola como "campo de trabalho". Pretendia-se buscar nas escolas possibilidades para práticas em Dança. Subdivididos em duplas, os bolsistas exploraram e registraram os espaços eleitos como espaços possíveis para as suas proposições em dança. Como resultado dessa visita, a empolgação de uns foi confrontada com a frustração de outros. Para 50% do grupo, espaços como os pátios, as entradas, e as quadras esportivas eram espaços dançantes. Para os outros, a visita à escola foi reportada com imagens aleatórias dos espaços, e a tarefa funcionou como mais uma atividade do projeto, pois, de acordo com eles: "as escolas de Paranaguá não teriam salas e espaços propícios às práticas de dança".

A visita às escolas serviu como um diagnóstico e mais um impulso para a continuação do projeto: transformar os espaços das escolas de Paranaguá em espaços dançantes virou meta dos "professores dançantes". Logo, constatamos à transformação do espaço não era exclusiva aos ajustes ao chão das salas, às roupas e aos calçados, ou a arrumação e remoção de móveis e objetos.Tranformar espaços escolares em espaços dançantes requereria também a mudança na forma de pensar as práticas artísticas dentro dos muros da escola. Uma mudança de paradigma.

Inserir a dança na escola: uma questão de ponto de vista

A necessidade de transformar os espaços e inserir a Dança no contexto escolar funcionaram como motivações para o desencadeamento das ações dos bolsistas. Alguns, já haviam vivenciado no módulo "Apropriação e prática de ensino em dança" as práticas de *viewpoints* (pontos de vista) da americana Anne Bogart.

As práticas de *viewpoints* nascem do encontro de Anne Bogart com Mary Overlie e Tina Landau que juntas sistematizaram princípios da improvisação a partir da relação entre tempo e espaço. De acordo com Silva, "Para Bogart um novo contexto nasce pela justaposição de acontecimentos significativos num mesmo tempo e espaço revelando, desse modo, as tensões existentes dentro de um complexo panorama social, político, econômico, etc. Assim, adquirir consciência sobre um determinado ambiente influencia diretamente a seleção dos temas e questões que uma obra artística concentra..." (Silva, 2012, p.86)

Considerando o ambiente encontrado, definiu-se que cada dupla dedicaria os primeiros dois meses ao reconhecimento do espaço escolar, dos estudantes e da dança de cada turma. As vivências com o *viewpoints* pela equipe do projeto, e a intimidade de alguns com a área do Teatro (alguns dos bolsistas também eram atores

profissionais) criaram as possibilidades de práticas corporais para a ressignificação do espaço. Como já havía sido realizado o diagnóstico do espaço e o planejamento das ações, definiu-se os espaços a serem utilizados nos primeiros dois meses de acordo com os objetivos das duplas, considerando a afinidade e a disponibilidade de horário de cada bolsista. A definição das turmas para atuação de cada dupla dependeu da disponibilidade dos supervisores já que cada supervisor acompanhava os bolsistas em uma das escolas do projeto. Propositalmente, não foram eleito critérios de escolha das turmas pelos bolsistas. Inspirados nas práticas de Merce Cunningham para a composição coreográfica onde "cabe aos espectadores reagirem, cada um a sua maneira, preenchendo o quadro que lhes é oferecido em todas as dimensões," (Bourcier, 2001, p. 284), utilizou-se o "acaso" para definir que dupla atuaria em cada turma. Cada dupla trabalhou com a turma que estava disponível naquele horário. Essa casualidade proporcionou um panorama plural onde as turmas foram compostas por estudantes de vários níveis da educação básica e até da EJA (educação de jovens e adultos). Essa multiculturalidade desafiou o planejamento e trouxe diferentes reações aos "professores dançantes". O acaso também estimulou a construção das práticas, já que as turmas apontaram múltiplas questões sobre diferentes corpos, suas danças, e as possibilidades de trabalho que até então eram desconhecidas pelo grupo.

As práticas de *viewpoints e* o uso do acaso possibilitaram a inserção do movimento para as diversas turmas de forma democrática e plural. Todas as segundas feiras, os bolsistas participavam de práticas de percepçaõ corporal lideradas pela coordenadora do projeto e essas práticas inspiravam as ações nas escolas de Paranaguá. Em um movimento dialógico entre as práticas da universidade e as proposições dos bolsistas nas escolas, criou-se uma rede de movimentos que aos poucos inseria noções de espaço, de ritmo, de tempo, de fluência, mas principalmente investigava as possibilidades de movimentos presentes em corpos plurais.

Permeava essas práticas uma *investigação artística* contínua e planejada sobre o que viria a ser uma dança contemporânea brasileira. Como em um laboratório de movimento, as práticas propostas pelos bolsistas nas escolas também tinham a função de diagnosticar e mapear os movimentos dos estudantes que delas participavam. Para continuidade das ações, cada dupla de bolsista decidiu, de acordo com a intimidade que tinha com a Dança, com o planejamento do supervisor (que serviu como elo entre a turma e os bolsistas), e com os movimentos dos estudantes de suas turmas, qual rumo dar ao seu trabalho como "professor dançante". Uns escolheram uma investigação em forma de conversa sobre o movimento individual, propondo práticas de movimentos, e outros diagnosticaram o desinteresse das turmas para o assunto "Dança," e, por isso, optaram por utilizar a apreciação artística de uma imagem, a contação de história, ou o trecho de um vídeo para despertar o interesse do grupo. Independente do ponto de partida, todos buscavam conhecer os movimentos dos corpos e transformar o espaço escolar em espaço dançante.

Como as aulas de dança foram inseridas nas aulas de Arte ministradas pelos supervisores das escolas, formados em Artes Visuais, ajustar o planejamento fez-se necessário para melhor aproveitamento do tempo e do espaço. Esses ajustes integraram as ideias dos bolsistas ao planejamento do supervisor, em muitos casos aumentando os desafios já que os supervisores não tinham formação em Dança e nem sempre compreendiam as necessidades do processo, mas em outros, essa integração fomentou processos de muita aprendizagem, pois os bolsistas precisaram afinar seus objetivos e criar práticas que se adequassem ao planejamento proposto pelo supervisor, no tempo disponibilizado naquele novo contexto.

Duas escolas: múltiplos contextos

As diferenças entre as escolas causaram mais reflexões e aprendizado para a equipe. No Colégio José Bonifácio, os bolsistas dispunham de mais estudantes nas aulas de dança, já que as aulas regulares aconteciam nos turnos matutino, vespertino e noturno, mas em contrapartida, contavam com menor participação da equipe da escola. No Colégio Estadual Alberto Gomes Veiga, as aulas de dança aconteciam no contraturno, e contou-se com a disponibilidade da direção e dos professores em ajustar o currículo para que as o conteúdo das aulas de dança do contraturno preenchessem os conteúdos de Arte do ensino básico. Essa flexibilidade na segunda escola muito contribuiu para o desenvolvimento do projeto, uma vez que os bolsistas PIBID não poderiam ministrar aulas de dança no turno matutino, quando frequentavam as aulas do Curso de Licenciatura em Artes. Para a equipe PIBID, lidar com as diferenças das duas escolas reforçava que o ensino da Dança precisava ser um ensino contextualizado, respeitando as diferenças encontradas.

Aos poucos, a compreensão das diferenças entre os contextos amadurecia as práticas de dança de cada dupla. Os bolsistas que antes se preocupavam com que dança levar para a escola, se transformavam em "professores dançantes," afirmando suas

identidades e lutando pelo lugar da Dança como área de conhecimento nas escolas de Paranaguá. O envolvimento com a escola e com outras instâncias do PIBID levou bolsistas que nunca antes ensinaram dança as descobertas dos movimentos dos corpos dos envolvidos através de processos que foram muito além da transformação do espaço físico escolar em um espaço dançante, e se consolidaram como processos de afirmação de identidade e de investigação artística com base na comunidade. Mais do que transformar espaços físicos e motivar as práticas de dança, encontrar o apoio da escola foi mais um movimento para a entrada da Dança como área de conhecimento nos muros das escolas de Paranaguá.

A dança contemporânea brasileira dentro e fora dos muros da escola

E fora das escolas de Paranaguá? Qual foi o contexto encontrado? Apesar de alguns bolsistas morarem em Paranaguá e todos conhecerem a cidade por morarem no litoral, a prática de dança nas escolas apresentava à equipe PIBID textos desconhecidos de um contexto já conhecido. A dança presente nos corpos dos estudantes das escolas retratava o mundo contemporâneo em que vivemos. No século XXI, salvo os raros casos das crianças e jovens de escolas públicas que frequentam escolas de dança, a maioria das crianças e jovens entendem por dança apenas os movimentos que lhe são apresentados pela televisão e pela internet. Poucas se relacionam com as manifestações culturais de suas comunidades, e a maioria têm pouca ou nenhuma intimidade com a nossa capacidade de criação de movimentos. Ao constatarmos esses fatores, decidimos investigar nas escolas, os movimentos que as crianças e jovens conheciam e as relações desses movimentos com suas culturas e tradições. Com a decisão, o grupo sentiu a necessidade de conhecer questões relativas à criação, afirmação e transformação de identidade, e conhecer mais as tradições populares brasileiras.

Definimos que além da exploração do movimento individual, investigaríamos as várias formas de se dançar no Brasil e no litoral paranaense incluindo danças originária de outros paíse que integram a cultura brasileira, já que elas constituem a formação cultural e corporal dos estudantes das escolas. Para essa investigação, a cada segunda-feira, uma manifestação cultural foi investigada. No intuito de aproximar a equipe dos processos de construção de identidade de um determinado grupo social, não nos restringíamos às danças populares brasileiras, que seria o caminho mais previsível desse estudo. Ao invés disso, focou-se na afirmação de identidade de qualquer povo que habita o território brasileiro, para assim poder conhecer a nossa cultura dançante, composta de várias culturas.

Como exemplo, a dança do ventre foi investigada e ensinada por uma das bolsistas que encontrou referências dessa dança nos corpos dos estudantes da escola que atuava.[3] Ao longo do projeto, cada bolsista elegeu uma "cultura dançante" a ser investigada. Tanto a exploração teórica, como as propostas práticas, proporcionaram à equipe uma nova forma de se fazer dança. Foi inevitável que as investigações reverberassem nos espaços das escolas, nos corpos dos estudantes e dos "professores dançantes". E assim, o que era familiar para uns, era trasmitido para os outros, em processos caracterizados pelo estranhamento inicial, mas pela apreciação e pela apropriação de saberes que constituem a cultura brasileira e, consequentemente, nossos corpos e nossa Dança.

Considerações finais

A exploração das diversas culturas dançantes do nosso país, não restrita as danças populares brasileiras, mas compreendida como as manifestações culturais desenvolvidas e presentes em solo brasileiro, aproximou a equipe de situações dançantes ainda não vivenciadas por alguns integrantes. Ao mesmo tempo, as práticas e a exposição da equipe aos novos conceitos criaram mais possibilidades para o ensino da Dança nas escolas de Paranaguá. Com o tempo, concluiu-se que as diferenças corporais, espaciais e culturais (incluindo limites corporais, orientações sexuais, e educacionais) criam desafios, mas multiplicam as possibilidades para a inserção da Dança como área de conhecimento na escola, na universidade e na comunidade. Por esse prisma, o ensino

3. De acordo com informações da Secretaria do Estado do Turismo do Paraná, "O primeiro lugar que os árabes se instalaram foi Paranaguá." (http://www.cidadao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=77).

de qualquer técnica de dança na escola tem que estar alicerçado por uma concepção mais ampla da função da Dança nesse espaço, que também é social, cultural e político.

Cunha e Silva (1999) afirmam:

> "O corpo que dança tem uma "identidade movimentante" fundada na polissemia do material estético, isto é, o corpo, ao mover-se "arrasta" consigo o lugar, o transforma noutros lugares e, dessa forma, "o corpo que dança, nesse contexto, pode funcionar como um mediador de particular eficácia na construção de uma *corpluralidade* activa (...), (isto é), na perspectiva de uma assumpção identitária fundada na variabilidade". (Cunha e Silva, 1999, p.23 apud Matos, 2012, p. 27).

As culturas encontradas dentro dos muros da escola resultam das vivências fora desses muros, e para que esse muros sejam quebrados é necessário encontrar, e muitas vezes estranhar para poder afirmar a Dança que fazemos.

As ações do projeto impulsionaram a utilização de processos coreográficos como recursos pedagógicos, e a integração dos conhecimentos adquiridos nas práticas de dança da universidade para as escolas de Paranaguá. Investiu-se na ressignificação do espaço escolar para o ensino da dança, na utilização dos espaços da cidade e da universidade para uma dança/educação contextualizada, incentivou-se a apreciação em dança com apresentações e mostras de vídeos, e a compreensão das concepções estéticas da dança contemporânea brasileira com sua diversidade cultural e tendência à quebra de paradigmas, mas principalmente, estimulou-se a compreensão do contexto sócio-cultural dos estudantes e dos professores como eixos norteadores das práticas de dança nas escolas. O projeto contribuiu para que o ensino da dança nas escolas de Paranaguá fosse entendido como fruto das relações entre a formação do bolsista PIBID, a participação dos estudantes das escolas, a formação do professor de Artes e supervisor do PIBID, a coordenação do projeto, e as relações entre escola, universidade, e comunidade, pautadas em práticas artísticas e processos de ensino-aprendizagem dinâmicos e dialéticos, mas principalmente que quebram noções historicamente construídas para que a Dança possa, de fato, adentrar os muros da escola.

Referências

BASTOS, Flávia. O perturbamento do familiar: uma proposta teórica para Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae (Coord). ***Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais***. São Paulo. Cortez, 2008. P. 227-244.

BOURCIER, Paul. ***História da dança no ocidente***. Tradução Marina Appenzeller. 2ª ed. São Paulo. Martins Fontes. 2001.

MARQUES, Isabel. Projeto Dança-escola: dialogando com o corpo, arte e a educação. 1995. http://portal.unesco.org/culture/fr/files/9597/10904014563DANCA-ESCOLA.pdf/DANCA-ESCOLA.pdf, acessado em 19/08/2014 as 15:50.

MATOS, Lúcia. ***Dança e diferença: cartografia de múltiplos corpos.*** Salvador. EDUFBA, 2012.

MORANDI, Carla. Passos, compassos e descompassos no ensino de dança nas escolas. 2005. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, Laís. Elementos da nova dança e as raízes originárias dos Viewpoints. Revista aSPAs, vol2, n1, dez 2012, p84-93.

ZURBACH, Christine. Investigação artística e interdisciplinaridade no âmbito universitário: modos de usar. I Congresso Internacional Investigação Artística em Arte. Fundação Calouste Gulbenkian. 18/19 de maio de 2009.

NOSSA! GENAU! ZUSAMMEN! - ENTRE BRASIL E ALEMANHA: UM CAMINHO EM DIREÇÃO AO OUTRO, A VOCÊ E À ESCOLA

Rosvita Kolb Bernardes

1. Acolher o passado: primeiro momento

Ao pensar e acolher o passado, não é possível deixar de falar do afeto, pois o que, de fato, proporcionou a experiência de intercâmbio entre os estudantes de Brasil e Alemanha em 2014 foi a amizade entre duas professoras, uma alemã e uma brasileira.

Em 2006, tivemos a oportunidade de conhecer a professora Marion Kuster, da Universidade de Rostock (norte da Alemanha), em Belo Horizonte. Provocada pela sua generosidade, seu envolvimento com a arte, a paixão pela vida e o interesse pela educação brasileira, nasceu uma amizade, uma rede de afetos que proporcionou um caminho de pesquisa, de investigação sobre histórias de vida, arte e formação entre alunos e professores dos dois países.



Fotografia 1 – Acolhida
Fonte: Acervo pessoal das autoras

Esta rede afetiva, que foi construída além dos limites institucionais e acadêmicos, possibilitou que duas professoras brasileiras vivessem, em 2012, uma experiência de formação, com um grupo de estudantes que começava a sua jornada no curso de Mestrado em Pedagogia de Teatro da Universidade de Rostock (na Alemanha).

Esta experiência inspirou-se no ateliê autobiográfico, como formulado por Chistine Delory-Bomberger (2006), onde a ação do rememorar o passado vivido fazia-se potência "como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais existentes também presentes, numa busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro" (Galzerani *apud* Bernardes, 2011, p.132).



Fotografia 2 – Relações entre si
Fonte: Acervo pessoal das autoras

Este movimento inicial da nossa caminhada costurou-se por um intenso e sensível processo de encontros, uma profusão de histórias, onde as memórias revisitadas foram amplificadas por meio de gestos, vozes e imagens que, na visibilidade inaugurada, entregaram-se a novos significados para nós, professoras envolvidas.

2. Indagar o presente: o segundo momento

Para poder indagar o presente, é preciso acolher o passado. Walter Benjamin (1995) fala que a construção do passado é fundamental enquanto ação de mudanças no presente. Inspiradas pelo caminho do rememorar que este autor aponta, apresentamos neste artigo, para reflexão e partilha, da experiência vivida com estudantes brasileiros e alemães, durante estes 20 dias, em março de 2104.

Ao indagar o presente, segundo momento desta caminhada, sete estudantes alemãs desembarcaram no aeroporto de Confins, no dia 07 de Março de 2014. Na bagagem, muitas histórias e expectativas. Mulheres, brancas, jovens, mestrandas em Pedagogia do Teatro, estrangeiras. Aqui, no grupo do Brasil, vinte estudantes de licenciatura em Artes Plásticas que passavam por um processo de formação para o programa PIBID, e seu encontro com a escola de educação básica.

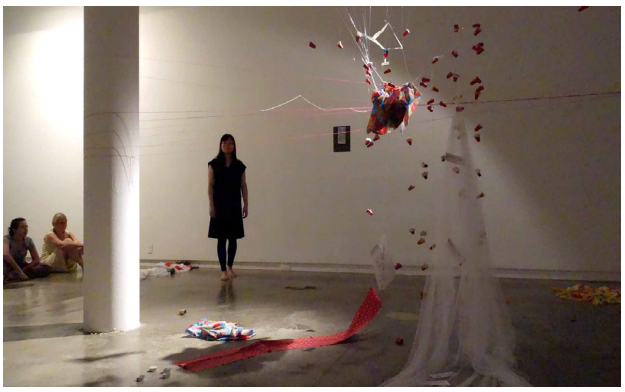
Começamos o nosso trabalho de formação com as sete estudantes alemãs e os vinte estudantes brasileiros mais três professoras, recolhendo expectativas, falas e desejos. Compreendendo que neste movimento, o espaço para a voz de cada sujeito era fundamental, a fim de proporcionar elos entre os estudantes dos dois países, que queriam experimentar, trocar histórias de vida, falar de si.



Fotografia 3 – Trocar histórias de vida: falar de si.
Fonte: Acervo pessoal das autoras

Os estudantes queriam contar de onde vinham, quem eram, o que pensavam e sentiam. Queriam saber como é a vida dos estudantes brasileiros, a sua cultura, os seus desejos, sonhos e esperanças. Queriam também conversar sobre as possibilidades de diferentes caminhos metodológicos que percorrem os estudantes brasileiros na sua prática artística e docente.

O trabalho de intercâmbio desenvolvido com os estudantes dos dois países seguiu pelo caminho do A*teliê Biográfico de Projetos*, formulado por Christine Delory-Bomberger.



Fotografia 4 – Ateliê Biográfico
Fonte: Acervo pessoal das autoras

O atelier biográfico é um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e futuro do sujeito e visa fazer emergir o seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato, com construção da experiência do sujeito e da história de vida, como espaço de mudança aberta ao projeto de si. (2006: 359).

Desta maneira, o caminho metodológico utilizado no encontro com os estudantes incorporou à sua dinâmica elementos do *Ateliê-Biográfico*, as histórias de vida e, também, traços da pedagogia da autonomia de Paulo Freire (2004), que evidencia a relação dialógica na construção do conhecimento. Buscamos, por meio de diferentes formas de expressão, trazer questões sobre as nossas diferenças culturais, sobre a nossa prática em sala de aula, sobre o professor, artista, pesquisador que somos (ou gostaríamos de ser).

Caracterizamos os encontros vivenciados durante os vinte dias como um exercício de tomada de consciência de si e do outro, que foi vivenciado em três momentos:

1. Narrativa visual-corporal;
2. Narrativa escrita;
3. Narrativa oral.

Estes três momentos - que nem sempre aconteceram nesta ordem - em alguns momentos nos auxiliaram a ir além do limite de não falarmos a mesma língua.

Para nós, professoras, era fundamental provocar formas e modos através dos quais os estudantes pudessem iniciar um caminho de voltarem-se para si e encontrarem-se com a sua própria história. Que pudessem dialogar com os seus pares, percebendo as singularidades de cada história, de cada país, de cada um.

O ateliê biográfico, em sua dinâmica, é especialmente propício para lançar luz sobre percursos pessoais, revelando histórias que só se deixam mostrar por meio de narrativas que engendram o pensar sobre si e a tomada de consciência de si. O ato de narrar o vivido carrega a essencialidade do poder de as pessoas se reconhecerem como sujeitos de suas próprias histórias, atribuindo sentido aos diferentes itinerários percorridos e significando novas rotas a percorrer. É este o caminho metodológico que configura a nossa proposta de trabalho com os estudantes, e que serviu também ao percurso vivido durante os 20 dias de intercâmbio.



Fotografia 5 – Ateliê Biográfico
Fonte: Acervo pessoal das autoras

Ao iniciar os trabalhos com os estudantes da Licenciatura em Artes Plásticas e estudantes de teatro da Alemanha, observamos que as histórias trazidas por eles recebiam formas muito particulares de serem narradas, como por exemplo, por meio de uma imagem, de uma foto, um tecido, um emaranhado de linhas, um objeto, uma pintura, uma canção. Os trabalhos vinham carregados de outras significações, outras formas de significar e falar de si.



Fotografia 6 – A significação das imagens
Fonte: Acervo pessoal das autoras



Imbricados com diferentes linguagens, trabalhos plásticos, histórias metaforizadas, narrativas que comunicavam para além do próprio texto, um discurso diverso, intenso, aberto, com um corpo presente, dialogavam incessantemente com uma gama de materiais transformados, mimetizados, destruídos, reconstruídos.

Fotografia 7 – Ateliê Biográfico: diálogos do corpo presente
Fonte: Acervo pessoal das autoras

Envolvidas com todas estas questões, iniciamos nossas narrativas, que apontavam muitas direções, como o desejo de experimentar e trocar histórias de vida e de falar de si; de buscar saber quem somos e de onde viemos; de dar espaço para saber sobre a família de cada um, onde vivem, o que fazem, como se constituem. Dar espaço para as expectativas sobre qual seria o caminho de vida dos estudantes brasileiros, e sobre os caminhos metodológicos que teriam eles em sua formação como licenciandos de artes plásticas.

Muitas questões sobre gênero, em especial o feminino, surgiram. As estudantes alemãs tinham como ponto de partida o desejo de investigação sobre a mulher, sobre como é ser mulher no Brasil: que trajetória tem as mulheres brasileiras, quais as questões, as dores, as lutas, os desejos e as realizações. Como seriam as mulheres mães, avós, crianças, jovens no Brasil.

Os estudantes brasileiros pontuavam questões sobre como seria o processo de comunicação que não dependesse do idioma. Pontuaram o desejo de seguir um caminho com e pela arte, pela imagem, pelo corpo, pela expressão e pela espontaneidade. Havia também a necessidade de que todos pudessem conhecer o trabalho que cada um desenvolvia, pensando nas possibilidades de troca que o encontro poderia proporcionar.



Assim, fomos lançando nossas primeiras sementes, e regando com a intensidade de poder instaurar um espaço para se permitir ser e falar de si. Nos encontros, investimos para que os estudantes de Licenciatura exercitassem, além do uso da imagem, o hábito do registro, pois como escreve Warschauer (1993, p.61), "registar é deixar marcas".

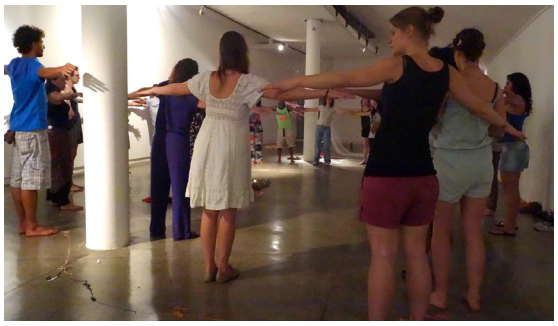
Fotografia 8– Ateliê Biográfico: na escola'
Fonte: Acervo pessoal das autoras

Assim, na sua grande maioria, os estudantes traziam para os nossos encontros os seus cadernos com anotações, rabiscos, desenhos: um caderno de artista, prática bastante comum na arte e entre os artistas. Os cadernos destes estudantes de arte foram também incorporados e utilizados como forma de comunicação com as estudantes alemãs.

Utilizarmos de outras linguagens e materialidades - sobretudo da dança circular, das artes plásticas e cênicas – que facilitaram e favoreceram o meio de comunicação entre os estudantes dos dois países. Criamos um espaço-tempo de narrativas estéticas, poéticas – corporais autobiográficas, durante o qual os estudantes em formação pudessem repensar e reviver suas histórias de vida, suas trajetórias artísticas. Um espaço-tempo que validasse o processo de formação para além dos saberes formais, reconhecendo como importantes os saberes da experiência.



Fotografia 9– Ateliê Biográfico: dança circular
Fonte: Acervo pessoal das autoras



Os encontros que vivenciamos possibilitaram aos participantes ações coletivas, em dupla, ou, ainda, individualmente, que eram ora coordenados pelas três professoras, ora pelas estudantes alemãs e, também, pelo grupo brasileiro.

Fotografia 10– Ateliê Biográfico: dança circular (2)
Fonte: Acervo pessoal das autoras

Neste processo de busca por indícios que pudessem revelar a história de cada sujeito envolvido, inspiramo-nos na poesia *Carrego Comigo*, de Carlos Drummond de Andrade, de modo que os objetos que estavam nas nossas bolsas, mochilas e sacolas, (como por exemplo, os desenhos, os bilhetes, óculos, bolsa, celular, sapatos, garrafa, espelho, colar, relógio, anel, tecidos, panos, fios, cadeiras, bancos, máquina de escrever, som ritmo, cor, luz, flores, cheiros), ganharam destaque e constituíram-se também como matéria visual para o processo de criação dos estudantes.



Fotografia 11– Ateliê Biográfico: indícios que Carrego Comigo
Fonte: Acervo pessoal das autoras

A dança circular que, segundo Ostteto (2010, p.40), é uma forma ancestral de magia, inventada pelos deuses, que a ensinaram aos homens, como nos trás a mitologia hindu, foi também o nosso caminho. Envolvidos no mistério, no movimento, no ritmo da dança, os alunos foram aos poucos, se encantando pelos outros, por si mesmo. Foi na roda, de mãos dadas, que aprenderam a olhar para o outro e para si mesmo. Aprenderam a acolher, a dividir, aprenderam os gestos, os silêncios, pausas, ritmos, tempos e diferenças entre si.



Fotografia 12– Ateliê Biográfico:
a roda como espaço de troca/partilha
Fonte: Acervo pessoal das autoras

Durante 20 dias, o caminho metodológico do *Ateliê Biográfico* recebeu formas muito particulares de narrar. Nosso campo de significação foi a arte, elo de ligação, entre as duas culturas, onde por meio de um movimento dialógico entre corpo, imagem, fotografia, objetos, dança, música, *performance,* palavra, pelo fio da memória e pelo ato de narrar-se, provocamos pontes, diálogos e partilha entre os estudantes (estrangeiros e brasileiros). Um elo construído entre a cidade, entre a comunidade e a escola básica: entre Brasil e Alemanha, onde, através da ação do rememorar, tomaram consciência do seu passado no presente para, então, se lançar ao futuro.

Fotografia 13/14– Ateliê Biográfico: elos: Cidade, comunidade, escola básica.





Fonte: Acervo pessoal das autoras

3. Projetar o futuro: terceiro movimento

Projetar o futuro, o terceiro movimento, aponta um alinhavo entre histórias de pessoas, estudantes. Onde o olhar-pensar sobre fatos, espaços vividos, mapeados e ampliados na produção plástica, sonora e corporal, veio ao encontro da rede de afeto construída no primeiro movimento deste projeto. Poder olhar para trás para ver o que fomos, o que somos, o quê nos acontece e nos passa, permite pensar no futuro. Permite projetar-se, lançar-se para frente. Para onde vamos?

Benjamim (1987, pg.279), em sua análise da história, fala de um passado vivo, passível de ser refeito, onde o sujeito tem um papel fundamental, que lhe permite refazer o passado, interligando-o com o presente. Como fazer isso? Como colocar-se como sujeitos vivos e ativos na experiência do cotidiano das nossas escolas públicas? Como trazer o passado com o olhar do presente? Kramer (2006) aponta que. os sujeitos, alunos e professores, no momento que contam, escrevem, falam sobre si, e sobre a sua história vivida, têm a possibilidade de interagirem e inter-relacionarem-se refazendo caminhos, recompondo rastros, recontando histórias, recriando um novo passado a partir da vivência coletiva do presente.



Fotografia 15– Ateliê Biográfico:
avaliando e projetando o futuro
Fonte: Acervo pessoal das autoras

Pensando no que esta autora nos apresenta, revisitamos novamente Benjamim (1994), quando ele escreve que o conhecimento não é mais uma verdade aurática, pois não temos mais experiências coletivas para contar. O conhecimento é uma mercadoria e perdeu a sua aura. Perguntamos: que saídas temos construído na universidade nos cursos de Licenciatura para dar continuidade, dar sentido, para o lugar que trabalhamos e onde existem as histórias da Anna, Alisson, Aline, Xandoca, Marta, Jessica, Carla, Rogério, Mayra, Cibele, Helder, Isabela, Fabiana, Marilene, Gislaine, Andrea, Kelly, Lourdes, Márcio, Stefanie, Camila, Clara, Diego, Marina, Anne, Maren, Ninon, Petra, Shin-Yi, Marion, Luciana, Rosvita... e tantos outros e outras que podem e devem ser contemplados e narrados?



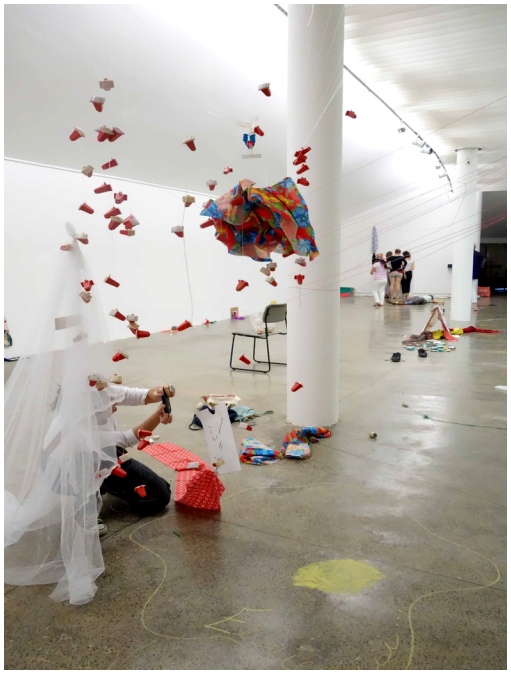
Fotografia 16– Ateliê Biográfico: vivências com educação básica
Acervo pessoal das autoras

Acessar a memória, biografar-se é também encontrar-se com a própria voz e narratividade. É retomar a experiência do corpo, do espaço, dos sentidos, do vivido. É retomar as imagens e significância do que foi desenvolvido ao longo de nossa história.



Fotografia 17– Ateliê Biográfico:
Ateliê Biográfico: elos: Cidade, comunidade
Fonte: Acervo pessoal das autoras

O caminho metodológico do *Ateliê Biográfico* cruzou percursos entre a espacialidade e a temporalidade de cada estudante. Cruzou imagens que seguiram viagem pela experiência, pela memória, pela infância, com direito a idas e vindas, entre relatos individuais, coletivos, entre práticas autobiográficas. Talvez tenhamos experienciado algo que nos faz lembrar de Benjamin *apud* Galzerani, (2002, p.63), quando ele destaca que "rememorar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro". Seguimos viagem! Com uma vontade enorme de ultrapassar os nossos sonhos, sem perder a potencialidade do momento da vigília, quando se está envolto entre adormecer e acordar, para a transformação dos nossos sonhos em utopias.



Este é o caminho que trazemos como proposta de partilha: **Nossa! Genau! Zusammen!**

Fotografia 18– Ateliê Biográfico: a obra como materialização das experiências coletivas
Fonte: Acervo pessoal das autoras

A EXPERIÊNCIA EM DIÁLOGO - NÃO ESTAMOS SOZINHOS

Juliana Gouthier Macedo

Não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente não posso pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros.
Paulo Freire

Introdução

É sempre bom compartilhar experiências. Ouvir, falar, escrever ou ler sobre caminhos percorridos, com todas as questões, percalços e conquistas que lhe são inerentes, nos ajuda a refletir sobre nós mesmos e sobre a nossa prática. E, considerando que educadores, educandos e contextos nunca são os mesmos, o mais rico desse processo de troca é que não há como repetir experiências e que nenhuma delas, por melhor que tenha sido, está pronta, acabada. Em se tratando do humano nunca cabemos em formas ou receitas e estamos sempre em construção, caminhando. Ou seja, a educação, é um processo permanente que se funda e avança a partir do nosso reconhecimento como seres inacabados, um dos princípios que Paulo Freire traz para a construção da prática pedagógica.

Partindo desse pressuposto, da premência de uma formação compartilhada, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se configura como um espaço privilegiado de trocas de experiências, ao possibilitar diálogos entre sujeitos imersos em diversas situações e contextos. Ao garantir, por sua metodologia de ação, um estado de permanente intercâmbio envolvendo, em primeira instância, alunos da licenciatura (estagiários), seus professores (coordenação) e os professores da educação básica (supervisores), instaura a prática dialógica entre pessoas e instituições. Se, a princípio, o diálogo entre os primeiros estaria garantido nas disciplinas obrigatórias da formação de professores, como na supervisão das práticas pedagógicas, a formalização da participação do professor que recebe os estagiários nas escolas, inclusive nas reuniões coletivas semanais, possibilita uma roda de conversa muito mais potente.

Localizando sujeitos

A discussão aqui proposta é baseada em uma experiência pessoal de pouco mais de seis meses na coordenação do PIBID Artes Visuais na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Ao ser convidada pela então coordenadora, a professora Amarílis Coragem, que estava se aposentando, é que comecei a ter uma dimensão mais clara do Programa. Até então, como professora da licenciatura em Artes Visuais da Escola de Belas Artes me relacionava com o programa através do contato com a maioria dos bolsistas do PIBID durante as nossas aulas. Não tinha dúvidas de que eles estavam passando pela experiência do estágio supervisionado de um jeito diferente, com mais entusiasmo e maturidade. Inseridos no projeto, passaram a fazer parte de um programa formativo interdisciplinar "com possibilidades de uma relação mais próxima entre a comunidade acadêmica e as escolas públicas", como resumiu um dos bolsistas,

Assim, para a construção deste artigo, conversei com a professora Amarílis, buscando alinhavar a minha experiência no PIBID com a dela, que ficou quase seis anos na coordenação da área de Artes Visuais, sem contar o tempo, mais de um ano em que, envolvida na construção do programa na Faculdade de Educação, atuou na conquista do espaço da Arte desde o projeto do mesmo, apresentado em 2008. No ano seguinte, 2009, começou, oficialmente, o PIBID - Artes Visuais. Dois avanços relevantes que ela destaca na trajetória do Programa são a inclusão do estágio no Ensino Fundamental, já que inicialmente era restrito ao Ensino Médio, e a validação da experiência dos bolsistas como parte do estágio curricular, consolidando assim sua amplitude e possibilitando sua legitimação institucional como atividade formativa. Esta conquista, segundo ela, garante aos alunos bolsistas a possibilidade de maior dedicação aos estágios. Ela ressalta ainda que o fato de os estudantes terem a oportunidade de receber uma remuneração nesse momento da vida acadêmica se mostrou como

um grande estímulo à licenciatura, uma vez, tradicionalmente, nas demais formações sempre foi muito mais fácil de se conseguir estágio remunerado.

Quanto à construção de uma cultura dialógica fomentada pelo PIBID, é importante considerar seus antecedentes nos encontros coletivos entre os alunos das disciplinas de Análise da Prática Docente e Estágio Supervisionado, até então também ministradas pela professora Amarílis Coragem. Antes da implantação do programa, os momentos de orientação e discussão - sobre os primeiros contatos dos alunos da licenciatura em Artes Visuais com a experiência docente, como observadores ou propositores de ações didáticas, já deixavam claro o potencial formativo das trocas de experiências. Nas aulas, permeadas pelos relatos das vivências nas escolas, envolvendo inquietações e descobertas - tanto as comuns, quanto as marcadas pelas sutilezas das individualidades de cada um - o diálogo já se fazia presente, enfatizando o potencial do aprendizado construído no exercício da prática compartilhada.

Localizando a questão

Mas, então, o que de fato fez diferença no PIBID? Com um olhar histórico, para caminhos já trilhados, o PIBID se configura como um dos avanços de uma luta em defesa de uma maior qualidade na educação, partindo da formação dos professores. E, em sua concepção e organização, foram considerados, alguns dos desafios evidenciados em inquietações ainda não enfrentadas por falta de oportunidade, recursos ou outro motivo qualquer. Nesse sentido, a percepção do vigor da cultura dialógica nas ações do programa e a proposta de tecer uma reflexão sobre isso não parte de nenhuma 'descoberta da roda'. A ideia que ganha corpo é a de alinhavar processos, considerando trajetórias que, com suas necessárias tensões e contradições, não podem ser negligenciadas.

Voltando à questão, o que o PIBID trouxe de novidade efetiva para essa já desenhada e validada experiência compartilhada nas discussões dos estágios dos alunos da licenciatura? Sem descartar outros olhares, considera-se aqui como uma das conquistas mais significativas do programa um aspecto catalisador da cultura dialógica - a formalização da presença do professor supervisor como bolsista e a sua presença nos encontros coletivos. Com seu lugar legitimado, a roda de conversa abre espaço para quem já deveria estar nela, como interlocutor ativo, há muito tempo.

O sentido da presença do professor da educação básica se faz pela aproximação entre a formação acadêmica e o cotidiano das escolas. Não sem razão, uma professora supervisora, em uma de suas primeiras reuniões como bolsista do PIBID - Artes Visuais, ao dar o seu depoimento sobre a sua experiência como docente trouxe a questão do hiato que sentiu entre a sua formação acadêmica e a demanda imposta pela prática docente. Licenciada em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da UFMG e, atualmente recebendo, como professora do ensino médio da rede pública, estagiários da mesma escola onde se formara, sua fala evidencia desafios concretos, ao mesmo tempo em que, pelo contexto onde foi externada, revela sinais do seu enfrentamento.

Ao apontar um problema na sua trajetória como estudante do ensino superior, ela estava participando de uma ação concreta desse mesmo ensino superior em outra situação, ou seja, inserida em um programa que tem entre os seus objetivos justamente diluir essa distância entre a formação acadêmica e o dia-a-dia dos professores da educação básica. Um diagnóstico propositivo, que, ao ser compartilhado trouxe, a reboque, uma maior claraeza da possibilidade do envolvimento coletivo na busca de novos caminhos para a sua superação.

Vale lembrar que há uma série de ações e pesquisas que enfrentam esse desafio, atuando "na construção de uma relação mais articulada entre teoria e prática, pesquisadores acadêmicos e professores da educação básica", como apontam Auarek, W. A. *et al.* (2014, p.139). Os autores ressaltam ainda que:

> O reconhecimento e a valorização dos saberes dos professores da escola básica para a construção de um patrimônio de cultura e de conhecimento pode contribuir, de forma significativa, para a redução das relações hierárquicas entre os formadores/pesquisadores universitários e os formandos. Um maior compartilhamento e reconhecimento da elaboração teórica colaborativa não indicam, contudo, que todos tenham as mesmas funções e atividades, o que dever ser melhor explicitado e compreendido em cada situação concreta. Assim, o conhecimento do professor sobre sua prática é essencial também a outras comunidades profissionais e acadêmicas (Idem, 2014, p.140).

É importante considerar que as questões enfrentadas pelos professores na escola básica também dizem respeito aos professores em sua prática pedagógica na escola superior. Afinal, não estamos pensando em situações isoladas, mas no princípio da formação de professores que desafia qualquer postura que valide uma hierarquização. Essa questão reverbera na dicotomia entre teoria e prática, uma vez que a teoria, como a identificamos, se constrói ou ganha sentido efetivo, quando afeta e dialoga com o que identificamos como prática. Isso, de certa maneira nos provoca a pensar esses conceitos e na essência teórica que a prática carrega e constrói.

Localizando ideias

Essa possibilidade de interseções torna-se significativa para avanços e aproximações concretos, se efetivadas pelo diálogo, como eixo e fundamento da prática docente e dos percursos formativos. Nesse sentido, há que se considerar a dimensão mais ampla que pode ser percebida no que se considera como um hiato entre o que se aprende nas licenciaturas e o que vivencia na escola básica. Se de um lado, evidencia-se uma escola imaginada, sonhada, de outro evidencia-se também a urgência de se transformar essa escola, recusando a *realidade* como dada.

Uma tensão permanente, que pode revelar sutilezas que, de alguma forma, contribuem para a permanência desse estado de distanciamento, mas que carrega a recusa de se aceitar papéis e modos de atuar pré-determinados. Assim, se as contradições percebidas, por um lado, trazem à tona um re-conhecimento desse distanciamento como um desafio para a formação dos professores, por outro, esse descompasso pode ser percebido como incômodos ou provocações desencadeados por uma *realidade* que pode e precisa ser repensada e transformada.

Nessa perspectiva, o estagiário entra em cena como um sujeito que, presente no cotidiano escolar, é capaz de contribuir, ainda que sem perceber, para o reativamento de questões que vão sendo arrefecidas numa rotina de urgências pontuais das mais diversas ordens, num processo que, muitas vezes, acaba neutralizando desafios e problemas. Em outras palavras, é como se a presença dos estagiários na escola, provocasse um olhar para a 'poeira' que, até por questões de sobrevivência mesmo, *foi esquecida* sob o tapete.

Refletindo sobre essa composição de sujeitos inseridos de diferentes modos na escola, um dos caminhos pode ser pensado a partir do que Paulo Freire coloca como o do envolvimento coletivo e dialógico, que pressupõe a atuação e a reflexão compartilhada, e o compromisso de cada um - em seus diferentes papéis - no sentido " de ampliar cada vez mas seus conhecimentos, não só do ponto de vista de seus métodos e técnicas de ação,mas também dos limites objetivos com os quais se enfrenta no seu quefazer" (FREIRE, 1979, p. 56).

Assim, considerar isoladamente os desafios dos professores da licenciatura, da educação básica e estagiários, seria quase um exercício estéril, uma vez que o interessa é o que emerge dessa relação: as tensões, os entrelaçamentos, as atrações, as repulsões, as contradições, as oposições e as interseções. Se o desafio posto é o de compreender um pelo outro, isso não significa que se chegará a uma síntese. Não se trata de um exercício de redução, mas de amplificação, alicerçado pela clareza do inacabamento de cada um desses sujeitos, o que lhes garante um intenso e constante movimento.

O conhecer mais de si mesmo e do mundo é um ponto convergente, permeado pela inconclusão. Segundo Freire,

> testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. (...) Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. (...) O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade (FREIRE, 1996, pp. 135-136).

Essa relação dialógica, por sua vez, traz a ideia de que não há um caminho isolado. A premissa é sempre o coletivo e o individual, como parte fundamental de uma rede de articulações (MORIN, 2005). Um individual que se legitima nas relações, nas trocas, a partir da experiência, da interação entre "indivíduo, objetos e outra pessoas", como diz Dewey (2011, p. 45). Uma interação que, ainda de acordo com Dewey, se vincula ao princípio da continuidade que "são, por assim dizer, os aspectos longitudinal e lateral da experiência". Assim, o que se aprende em um contexto se desdobra como potência para estimular, proporcionar, fundamentar novos aprendizados.

Localizando interseções

A dinâmica que vem sendo articulada pelo grupo PIBID - Artes Visuais, ao aproximar os cotidianos da formação e da prática, estimula a troca de experiências e revela a forte potência do diálogo das ações compartilhadas nos processos de ensino/ aprendizagem da Arte. Essas interseções se dão nos encontros semanais realizados na Faculdade de Educação, quando acontecem discussões a partir das narrativas de experiências - dos estagiários, dos professores supervisores e da professora coordenadora - e nas escolas, nos momentos do estágio, nas conversas e ações que envolvem os professores supervisores e os estagiários e, em alguns momentos, apenas entre os estagiários.

Ressalta-se que os estagiários do PIBID têm também o privilégio de poderem assistir as aulas e propor atividades junto com seus colegas da licenciatura. Uma distinção importante da maioria dos estágios supervisionados realizados fora do programa, quando, geralmente, o estudante é o único estagiário da disciplina ou mesmo na escola que escolhe. Esse aspecto é ressaltado por estudantes com experiências anteriores de estágios fora do PIBID. Para eles, a possibilidade de estarem juntos na mesma escola e, em alguns momentos, na mesma aula, estimula o exercício de projetos coletivos e colaborativos, além de ser um fator importante para a troca de impressões e compreensão crítica da prática docente.

Esses encontros dos diferentes sujeitos e em situações distintas propiciados pelo PIBID, de certa forma instauram uma formação dialógica permanente, mesmo que muitas vezes não percebida, por seu caráter informal. Nesse sentido, o momento 'institucionalizado' como 'discussão por área' é estratégico para a compreensão de que essas conversações, mesmo as mais corriqueiras, movidas principalmente por inquietações e espantos, são motores fundamentais para o aprendizado. Esse re-conhecimento de que as fronteiras - que muitas vezes estabelecemos entre o que seriam situações de aprendizagem -, se diluem deixa claro a importância da experiência nessa busca do conhecer.

É possível olhar para as reuniões da equipe como encontro de narrativas, ou narrativas em presença, onde afloram questões das mais diversas ordens, que tem como eixo comum, a busca do sentido, a construção de uma compreensão da prática docente. Assim, o diálogo se concretiza em trocas de aprendizagens a partir de experiências coletivas e individuais. Ou seja,

> as narrativas do outro nos provocam uma narrativa das narrativas,a partir daquilo que nos toca ou nos estranha. Ao escutarmos os sujeitos, não os escutamos sem nos entregarmos a uma provocação, a um diálogo. Um diálogo entre sujeitos socioculturais, pois tanto os narradores quanto os que escutam são seres de múltiplas dimensões. É a situação de ver e ser viso, tornar-se conhecido e às vezes reconhecido por sua própria história e por sua qualificação e situação social na atualidade. . (AUAREK, NUNES e PAULA, 2014, p. 125).

Nesse sentido, a possibilidade de estarmos juntos pode ser percebido também como uma possibilidade de pesquisAção formativa compartilhada, pautada pelas narrativas.

Localizando o estagiário

Partindo dessas interseções propostas, o lugar do estagiário ganha alguns contornos que podem ser discutidos ainda sobre a perspectiva de aproximação com o cotidiano escolar que vão além da presença do professor supervisor no grupo formativo do PIBID e suas importantes contribuições. Nos depoimentos dos estudantes do grupo de Artes Visuais, há uma intenção clara de se conseguir compreender as inserções do professor em contextos da escola que vão além da sala de aula. Alguns deles demandam uma participação - ainda que no papel de observadores - de momentos que fazem parte do cotidiano docente, como os conselhos de classe e reuniões pedagógicas, administrativas ou com os pais dos alunos. Há uma curiosidade diante dessas ações, percebidas como processos significativos da vida docente, mas ainda inacessíveis aos estagiários.

Essa demanda emergiu no grupo a partir das discussões sobre os desafios que vivenciam no dia-a-dia da escola. Nas provocações sobre o papel que lhes cabe nas instituições que frequentam, não raramente traduzem suas experiências em situações que vão do acolhimento à indiferença. Acolhimentos que se revelam em aproximações com alguns alunos, outros professores e funcionários da escola, e indiferença quando, mesmo

estando presentes no espaço, não são solicitados ou percebidos como pessoas que podem contribuir com ideias ou ações colaborativas.

Legitimando esse 'não lugar' do estagiário como e o seu incômodo em se manter no lugar de escutador passivo, há possibilidades em discussão. Vislumbra-se, no grupo, pensar estratégias para que eles possam assumir um papel ativo para além da sala de aula, partindo do pressuposto de que um dos princípios que se busca, nessa complexa e permanente formação docente, está na construção de uma relação dialógica ampla. Ressalta-se que no que papel ativo reivindicado resguarda-se o lugar do discente/estagiário como sujeito em formação inicial. Ou seja, uma pessoa que se insere na escola como aprendiz, mas que ressente-se da oportunidade de conhecer o que alguns chamam de 'bastidores' da escola, o que está além das paredes da sala de aula, mas que, inevitavelmente reverbera dentro dela.

Esses incômodos dos estágiários se relacionam com o que colocam Auarek, W. A. *et al* :

> O reconhecimento e a valorização dos saberes dos professores da escola básica para a construção de um patrimônio de cultura e de conhecimento pode contribuir, de forma significativa, para a redução das relações hierárquicas entre os formadores/pesquisadores universitários e os formandos. Um maior compartilhamento e reconhecimento da elaboração teórica colaborativa não indicam, contudo, que todos tenham as mesmas funções e atividades, o que dever ser melhor explicitado e compreendido em cada situação concreta. Assim, o conhecimento do professor sobre sua prática é essencial também a outras comunidades profissionais e acadêmicas (AUAREK, 2014, pp.139 -140).

O princípio dialógico é, assim, um propulsor para a instauração da problematização permanente. Um princípio defendido por Paulo Freire (1981), para quem essa é uma ação que questiona verdades ou papéis instituídos. "Assim, essa possibilidade de aproximação potencializa o envolvimento das pessoas numa 'apropriação' do contexto, numa inserção nele" (FREIRE, 1981, p.36). Descartar ou destacar não entram como ações aleatórias, mas como desdobramentos do perguntar, da curiosidade epistemológica, do desejo de conhecer mais, de se aprofundar. É nesse contexto, questionado a partir da sensação de querer mais que os estagiários do grupo solicitam, que eles mesmos fazem emergir a pergunta sobre o que o seu olhar 'estrangeiro e jovem' - "cheio de frescor" - pode contribuir para essa escola?

Localizando a arte

Se toda essa discussão diz respeito ao processo formativo vivenciado no PIBID - Artes Visuais, certamente tem vários pontos em comum com a formação do professor independentemente do campo de conhecimento ao qual está vinculado. Mas, ainda assim, é importante uma aproximação mais explícita com o ensino/ aprendizagem de Arte, que abarca sujeitos, pensamentos, procedimentos, histórias e, em suas especificidades contribui decisivamente para avanços, como o refinamento da imaginação, a ampliação das *fontes* de significados pessoais e um aprofundamento do diálogo (EFLAND, 2005).

Nesse sentido, importância da experiência artística é uma das questões, dentre outras, que tem se mostrado relevante no percurso do grupo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - Artes Visuais, envolvendo coordenação, supervisores e estagiários. Pensar por esse viés com os estudantes é

> é, incorporar os significados e indagações de suas vidas nos conhecimentos curriculares; que os saberes das disciplinas se voltem para essas vivências, captem suas indagações e busquem seus determinantes e explicitem seus significados; uma forma mais enriquecedora de ser docente-educadores, de ir construindo conhecimentos, aprendizagens, fazeres e autorias profissionais enriquecidas, alargadas (ARROYO, 2011, p.32).

Nas observações, nas proposições ou nas análises críticas desenvolvidas - individual e coletivamente - tem se mostrado evidente que não há como desvincular a formação docente do seu processo de investigação artística. E, mais do que isso, da importância do re-conhecimento desses sujeitos como professores/artistas/pesquisadores em construção.

Nos relatos e registros das experiências vivenciadas por cada um e discutidos pelo grupo, pode-se constatar o quanto a pesquisa poética e práticas artísticas de cada um são fundamentais na construção e

na mediação do exercício da prática docente. A peculiaridade da *práxis* artística dos estagiários, ainda que incipiente, e nem sempre sistematizada com clareza, reverbera diretamente na capacidade de diálogo com outros saberes, notadamente com aos que dizem respeito à formação docente. E, nesse o caminho, se propõe reflexões, trilhando e construindo os fundamentos para a docência em Artes Visuais, em consonância com os demais campos do conhecimento presentes nas escolas.

As questões e os exemplos que os bolsistas trazem para a discussão, seja da percepção das aulas de arte ou nas proposições de projetos de atividades didáticas que desenvolvem com o professor supervisor estão claramente vinculados aos seus percursos pessoais no campo da arte. Por exemplo, um estagiário que desenvolve suas pesquisas artísticas na construção de livros imagéticos e ilustrações, ao compartilhar sua experiência pessoal com os alunos da turma na qual estava estagiando, percebeu o quanto isso estreitara seu vínculo e potencializara o aprendizado da docência. Em seu relato, ele destaca "a importância de ser um artista/professor" ao perceber o quanto o seu "trabalho enquanto artista influencia na sala de aula" e, em contrapartida, como a sua atuação em sala de aula reverbera na sua produção artística, como uma retroalimentação.

Assim, não é por acaso que as atividades artísticas que vivenciam com os alunos nas escolas onde estão desenvolvendo seus estágios são significativas e com alcance bem mais potente do que se estivem balizados em conteúdos pré-determinados, pautados em cânones e questões congeladas no tempo e na história, legitimando conceitos e concepções que, na maioria das vezes, diluem o sentido e a importância da Arte na educação básica.

As ideias de livros de artista, ou livros objetos, os exercícios com os procedimentos técnicos da animação, a experimentação de materiais, a pesquisa acerca da ilustração como produção artística são alguns dos exemplos das experiências propostas pelos bolsistas do PIBID - Artes Visuais e da articulação dos percursos deles como artistas e pesquisadores. Essa aproximação constrói caminhos, que, permeados pelos 'atravessamentos' essencialmente políticos, éticos e estéticos, fazem muito mais sentido para todos os envolvidos.

Nesse processo, a imaginação é mediada por pressentimentos, por sua vez "intraduzíveis" como regras, "agem [...] como critérios de escolha, motivos de preferências, rejeições, substituições, impulsos e arrependimentos, correções, revisões", (PAREYSON, 1993, p.75). Assim, ao se finalizar o exercício artístico, é possível, revendo o percurso, compreender a experiência. Em outras palavras, o processo de conhecimento em arte e também da docência - que se desdobra na sua aplicação na vida cotidiana - se constrói a partir do momento em que o estudante começa a ter consciência da experiência vivenciada (RÄSÄNEM , 1997).

Esse caminho, que combina o conhecimento pessoal ao social, onde o individual corrobora para a compreensão do seu modo de viver no mundo (RÄSÄNEM , 1997 p.30) se configura como uma base para uma localização do ensino /aprendizagem da Arte no contexto aqui discutido.

Localizando os devires

É pois, no entrelaçamento entre sujeitos, com suas aprendizagens na arte e na educação, que os discentes vão se construindo docentes, sujeitos capazes de ensinar, ou melhor, de provocar aprendizados e de fazer escolhas conscientes e de se manterem em estado de escuta, refinando assim, sua postura dialógica.

> Em outras palavras, por melhores que sejam, alguns professores individualmente não fazem da sala de aula ou da escola o lugar de realização do ideal de educação reivindicado pelas sociedades contemporâneas. Torna-se necessário que algo seja partilhado compartilhado no grupo, tanto no que se refere ao que ensinar quanto no que se refere ao como ensinar. Como o domínio de um conhecimento não faz de alguém um profissional capaz de exercer o domínio de ensinar, torna-se necessário pôr em curso um processo de formação capaz de transformar aquele que domina um conteúdo em alguém capaz de bem transmiti-lo a públicos distintos (SOUZA, 2014, p.222)

Não estamos sozinhos e a experiência com e no PIBID escancara a importância da cumplicidade e do compartilhamento de experiências no exercício docente.Voltando a Paulo Freire, se nos educamos em comunhão, uns com os outros (1980, p.79-81), o caminho da formação docente não pode prescindir de fomentar o diálogo, não como ação isolada ou vinculada a projetos específicos, mas como a instauração de uma cultura dialógica.

Referências

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

AUAREK, Wagner; NUNES, Célia Maria, e PAULA, Maria José de. *Pesquisa e Formação com Professores - Contribuições dos estudos da narrativa.* In: SOUZA, João Valdir Alves; DINIZ, Margareth e OLIVEIRA, Míria Gomes (orgs.) *Formação de professores(as) e condição docente.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

AUAREK, W. A. *et al* . *Formação de Professores, Pesquisa colaborativa e trabalho colaborativo.* In: SOUZA, João Valdir Alves; DINIZ, Margareth e OLIVEIRA, Míria Gomes (orgs.) *Formação de professores(as) e condição docente.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/Educação Contemporânea*: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BUTI, M. Caros artistas, pesquisem. É suficiente. *Ars*, São Paulo, v. 6, p. 88-97, 2005.

COUTINHO, Rejane. O compromisso Político do professor com o Ensino de Arte. XVI Confaeb – Ouro Preto/2006 - texto não publicado.

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. DEWEY, John. *Experiência e Educação*. São Paulo: Vozes, 2011.

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/Educação contemporânea:* consonâncias internacionais. – São Paulo: Cortez, 2005/. (p.318 a 345)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimid*o. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MORIN, Edgar. *Educação e Complexidade: Os Sete Saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTEL**,** Lucia Gouvêa. *Formação continuada de professores de arte: Premissas, possibilidades e responsabilidades.* Disponível em: http:// www.caef.ufrgs.br/boletim_interno/arquivos/MT10.pdf Acesso: dez/2006.

RÄSÄNEM, Marjo. *Building Bridges*. Helsinki: University of Art and Design, 1997 (pp. 14-35).

SOUZA, João Valdir Alves. *Os profissionais do ensino como mediadores das culturas na escola.* In: SOUZA, João Valdir Alves; DINIZ, Margareth e OLIVEIRA, Míria Gomes (orgs.) *Formação de professores(as) e condição docente.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

PRÁTICAS, ESPAÇOS E CONQUISTAS: A DANÇA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Ana Cristina Carvalho Pereira

1. Introdução

No Brasil as mudanças na área educacional a partir da LDB 9394/96 levam à configuração de um novo campo a ser delimitado e conquistado no contexto escolar. A partir daí as Artes, entre elas a Dança, foram incorporadas como componente curricular obrigatório da Educação Básica. Também temos os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e as Proposições Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, nos quais a Dança é apresentada como integrante da área de Artes com fundamentos e conteúdos específicos. Porém, ainda não identificamos avanços efetivos do ensino de Arte na escola, particularmente no ensino de Dança. Isto porque a Lei não é suficiente para garantir à Dança, ou a qualquer outra área de conhecimento, a sua legitimidade e sua concretização no espaço escolar.

Outros fatores também interferem na efetivação destas mudanças, como a oferta de cursos de Licenciatura em Dança que, no caso de Belo Horizonte, só aconteceu no 2º semestre de 2010. Portanto, com raras exceções, não temos o professor licenciado em Dança em nossas escolas.

2. A experiência da Dança como componente Curricular no contexto do PIBID/UFMG

O primeiro grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na área de Dança da Universidade Federal de Minas Gerais de 2012 contava com a participação de:

- 01 professora do Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes da UFMG, atuando como coordenadora;
- 01 professora de Arte da Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti, atuando como supervisora;
- 05 estagiárias alunas do Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes da UFMG.

A partir da constituição deste grupo e seguindo as diretrizes do programa, a organização do trabalho foi estruturada em oito horas na escola, em dois turnos pela manhã, onde as licenciandas tinham contato efetivo com a prática de ensino e com o universo escolar. Além disso, cumpríamos quatro horas, uma vez por semana, na FaE/UFMG para reuniões de toda equipe a fim de planejar e discutir o andamento do projeto, tendo também reuniões periódicas com todas as áreas do PIBID/UFMG.

Durante o processo o PIBID Dança buscou, a partir de uma relação dialógica, propiciar a ampliação dos conhecimentos teóricos e vivências práticas tanto pelos alunos-bolsistas na área de Dança, como da professora de Arte da escola. Buscamos estabelecer uma via de mão dupla, levando para a Universidade a realidade escolar ao mesmo tempo em que as discussões acadêmicas seriam levadas para o contexto da escola. Esta estratégia foi uma maneira de enfrentarmos três grandes desafios:

- restrita cultura artística de Dança pela classe docente da escola;
- não existência do professor de Dança na escola;
- distanciamento do licenciando da realidade do contexto escolar.

A partir das primeiras reuniões do grupo e do contato com as bolsistas com a realidade do contexto escolar, muitas questões surgiram, entre elas: *Como ensinar a Dança enquanto componente curricular nas escolas? Como contribuir para a efetivação do ensino da Dança no contexto das escolas públicas? Como contribuir para a formação da identidade do professor-artista no contexto do PIBID?*

As respostas apresentadas pelo projeto a essas e outras questões norteadoras de todas as ações aqui relatadas, partem do princípio de que se ensina Dança da mesma forma como se faz em outras áreas do conhecimento humano, porém, garantindo suas especificidades. Isso porque a área da Dança possui seu código próprio que deve ser acessado e desvelado pelo aluno como parte da sua formação na Educação Básica.

2.1. Espaços

Sabe-se que o campo de estágio é construído por uma rede de significações construídas ao longo da história sobre formação de professores e aprendizagem da docência. É uma etapa importante que possibilita uma interação significativa dos imaginários dos licenciandos, da instituição formadora, da escola e da própria área da Dança na contemporaneidade.

Apesar da crescente importância atribuída pelo campo educacional à inserção da Dança na escola e sua contribuição para o desenvolvimento humano, formação pessoal e cultural dos alunos, na realidade ela ocupa um lugar desprivilegiado no currículo, isto é, sua presença se reduz, na maioria das vezes, às datas comemorativas ou projetos extraturno. Os processos e as práticas relacionadas à formação em Dança na escola estão enraizados na constituição do território e imaginário reducionista associado às ações de entretenimento, terapia, liberação emocional ou recreação, isto é, a Dança como atividade e não como área de conhecimento.

Como reflexo deste imaginário, na maioria das vezes, encontramos nas escolas a idéia de que qualquer pessoa faz Arte, qualquer pessoa ensina Dança sem um investimento teórico, preparo técnico e investigação prática em torno do que vem sendo pesquisado e produzido no campo artístico no país.

Em oposição a este panorama, temos o imaginário que norteia a instituição formadora e a prática pedagógica em diálogo com a experiência individual artística de cada licenciando com a área da Dança. Um imaginário que busca, através do estágio, oferecer aos licenciandos a familiarização e o uso de ferramentas e estratégias que possibilitem a promoção de uma aprendizagem significativa na área da Dança no contexto escolar. Por exemplo, a observação, discussão, proposição e vivência de um conjunto de atividades, entre elas, elaborar planos de aula, sínteses pedagógicas, registro das ações, vivência de atividades artísticas, que certamente contribuem de forma efetiva para desenvolver a autonomia como docente e para o fortalecimento da identidade do professor-artista.

E foi assim que, a partir de múltiplos imaginários, se iniciou o traçado de um mapa, uma cartografia, que tinha como objetivo a inserção da Dança como área de conhecimento e componente curricular pelas estagiárias do programa PIBID Dança no ensino fundamental da Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti.

2.2. Prática

O objetivo central desta proposta foi oferecer às licenciandas a possibilidade de desenvolver habilidades concretas por meio da aplicação de conhecimentos aprendidos no curso, fundamentados por teóricos como Laban (1990), Vianna (1990) e Marques (2001). Sendo assim, estaríamos contribuindo com as Escolas Públicas enquanto agentes que divulgam nesses espaços particularidades do ensino de Dança nos eixos: práticas corporais, experiências criativas e apreciação estética.

Desta maneira, estaríamos auxiliando a inserção do ensino de Dança como área de conhecimento no contexto escolar, com conteúdos próprios e suas especificidades, buscando identificar a sua estrutura e funcionamento, enquanto componente curricular no Ensino Fundamental a partir da atuação das licenciandas do curso de Dança da EBA/UFMG como bolsistas do PIBID.

Ao chegar à Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti, as estagiárias do PIBID Dança ansiavam se envolver com a escola e os professores no que diz respeito à organização, ao planejamento, à execução e à avaliação das atividades práticas dos alunos, a fim de nutrir aprendizagens que pudessem originar conhecimentos - de natureza teórico-prática - que permitissem uma análise crítica sobre como se estrutura a realidade na qual a docência se desenvolve. Com o objetivo de compreender o fenômeno educativo, iniciaram um processo de observação visando perceber quais condicionantes dessa realidade poderiam incidir no momento da prática.

A etapa de observação foi realizada nas seis turmas de 1º ano do 3º ciclo da escola, totalizando 210 alunos. As estagiárias acompanharam as aulas de Artes Visuais a fim de adequar a proposta às reais possibilidades de desenvolver o projeto, levando em consideração os elementos constitutivos da prática pedagógica: professor, alunos, didática, interesse dos alunos pela disciplina Arte, projeto político pedagógico, possibilidade de diálogos entre os conteúdos de artes Visuais e da Dança.

2.2.1. Movimentos de aproximação

Após a etapa de observação, foi realizada uma atividade de apreciação estética com as seis turmas de 1º ano do 3º ciclo, no horário das aulas de Artes Visuais, com o objetivo de averiguar o conhecimento prévio, o interesse dos alunos sobre Dança e adequar o planejamento ao contexto da escola. A atividade aconteceu em dois dias pela manhã com a participação de três turmas em cada dia, que correspondia à lotação do auditório da escola. Esta atividade foi desenvolvida a partir das seguintes etapas:

- exibição do filme STREET DANCE: DOIS MUNDOS UM SONHO;
- aplicação de questionário;
- tabulação e análise dos dados;
- seminário com os alunos sobre o filme na aula de Artes.

Fotografia 1 - Atividade de apreciação estética com as seis turmas de 1º ano do 3º ciclo



Fotografia da Equipe do PBID Dança EBA/UFMG Fonte: Portfólio dos bolsistas PIBID Dança

Em reunião com toda a equipe do PIBID Dança (estagiárias, professora supervisora e professora coordenadora), levando em consideração a análise dos *questionários*, o *interesse* e *envolvimento* dos alunos na atividade de apreciação, das reflexões feitas pelos alunos no *seminário em sala de aula de Arte* e ainda a *etapa de observação*, foram selecionadas quatro turmas para a segunda etapa do projeto: turmas B, C, E e F.

Em seguida, foi enviada aos pais e/ou responsáveis dos alunos das turmas selecionadas uma circular comunicando a parceria do *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (FaE/PIBID), *Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes (UFMG)* e a *Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti (EMPEP)* e que, a partir do dia 26 de setembro, as estagiárias do projeto PIBID-Dança assumiriam as aulas das turmas B, C, E e F do 7º ano uma vez na semana, dentro do horário normal das aulas de Artes, ministrando o ensino de Dança para os alunos da EMPEP.

2.2.2. Experimentação de práticas corporais criativas

- Fase 1

Inicialmente, na própria sala de aula, realizou-se uma experiência de sensibilização criativa para conhecer o tipo de movimentação dos estudantes, bem como para indicar formas de ampliá-la nas práticas corporais. Foi proposta uma atividade de expressividade do gesto livre, em que cada um deles apresentou-se com um gesto/movimento próprio, o qual foi sendo apropriado pelos demais colegas no decorrer da atividade.



Dessa forma, o trabalho consistiu em uma vivência corporal, em que os alunos sugeriam um movimento que acompanhasse seu nome, em uma apresentação distinta da convencional. Após todos executarem os movimentos dos colegas, através de sorteio, foram selecionados quatro movimentos que compuseram uma célula coreográfica, executada pelos alunos, primeiramente sem música, para que pudessem memorizá-la. Posteriormente, diversas músicas foram utilizadas como estímulo para a execução da célula.

Fotografia 2 - Experiência de sensibilização criativa
Fotografia da Equipe do PBID Dança EBA/UFMG
Fonte: Portfólio dos bolsistas PIBID Dança

- Fase 2

Em seguida, em espaços variados, os alunos foram convidados a transpor sua movimentação para outro suporte, no caso, o papel, realizando uma representação gráfica da sequência gerada sob o estímulo da música.

Assim, concretizando o diálogo com as Artes Visuais previsto no projeto PIBID-Dança, os alunos, de olhos vendados, fizeram um trabalho de transpor para o papel a sua sensibilidade através do gesto. Por meio do registro gráfico de seus movimentos, na tentativa de dar visibilidade ao intangível, constituiu-se uma cartografia dos corpos sensíveis no espaço da escola, seja na sala de aula ou no auditório da escola.

Fotografia 3 - Transpondo para o papel a sensibilidade dos Corpos "CARTOGRAFIA DOS CORPOS SENSÍVEIS"



Fotografia da Equipe do PBID Dança EBA/UFMG Fonte: Portfólio dos bolsistas PIBID Dança

- Fase 3

Foi realizado um mapeamento dos aspectos comuns, no que diz respeito a conteúdos de Dança, entre os documentos Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte e as Proposições Curriculares do Ensino Fundamental: Arte da Rede Municipal de Belo Horizonte, que serviram de referência para as aulas práticas de Dança na 3ª fase deste projeto e que estão sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1 - Conteúdos orientadores das aulas práticas de Dança no Projeto PIBID

• Conhecimento corporal • Conhecimento das dimensões do movimento • Utilização do espaço • Relação entre peso corporal e equilíbrio • Apoios do corpo nos planos	• Memorização e reprodução de sequências • Improvisação/criação • Conhecimento geral dos variados estilos de danças • Análise e registro dos próprios trabalhos

Fotografia 4 - Registro das aulas práticas de Dança



Fotografia da Equipe do PBID Dança EBA/UFMG Fonte: Portfólio dos bolsistas PIBID Dança

2.3. Conquistas

O projeto entende que os resultados constituem uma cartografia do sensível, que reflete a subjetividade dos alunos na representação gráfica. Como futuras professoras de Dança, atentar para nosso aluno e sua subjetividade, sua corporeidade, constitui um elemento essencial para o desenvolvimento humano a partir de uma experiência estética.

2.3.1. Avaliação das etapas desenvolvidas na etapa das práticas corporais criativas

A partir das ações desenvolvidas nas fases 1, 2 e 3 foi possível:

- obter um conhecimento sobre a experiência prévia em dança dos alunos;
- dar início a um trabalho com foco na experiência criativa, como a construção de uma célula coreográfica, que foi retomada na fase seguinte - práticas corporais;
- possibilitar que alunos trabalhassem a subjetividade, a autoralidade e a criação a partir de estímulos musicais;
- obter indicadores da pertinência para continuação do projeto PIBID Dança na Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti.

Além disso, podemos considerar como resultados alcançados o fato de termos melhoras perceptíveis no entendimento desses alunos acerca dos elementos constitutivos da dança, como: *espaço, deslocamento, peso corporal, equilíbrio, apoio, direções, transferência de peso, ritmo, exploração de regiões no espaço (planos)*.

A cada aula, eles pareciam entender mais um pouco cada conteúdo. E mesmo quando esse entendimento ainda não estava consolidado, era nítido que estava em desenvolvimento e não estagnado. Além disso, após terem aprendido um pouco sobre esses elementos, acreditamos que eles já não vêem a Dança mais como antes. Começam a entender o quanto o universo da Dança pode ser vasto configurando-se como área de conhecimento.

Como encerramento das atividades na escola, no final do semestre, fizemos uma avaliação com os alunos. Era uma atividade reflexiva feita a partir do desenho de um corpo que representava a estrutura corporal de todos os alunos, no qual eles inseriram palavras ou frases que representaram a experiência vivida com a prática de dança desse período no projeto PIBID.

2.3.2. Participação do Projeto PIBID Dança no evento UFMGJovem 2012

Outro aspecto importante foi a utilização da proposta desenvolvida e de materiais produzidos pelos alunos da Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti na mostra interativa "*Cartografia do Sensível, Corpos Urbanos*" na UFMGJovem 2012.

Para tratar do tema proposto pela XIII UFMGJovem – Sustentabilidade –, o grupo do Projeto PIBID Dança, buscou transcender o lugar comum, dando vazão ao sensível, ao imaginário, à subjetividade do ser humano, em diálogo com a cidade. Para isto, desenvolvemos a mostra interativa "Cartografia do Sensível: Corpos Urbanos", apresentando um fragmento da proposta pedagógica que estava sendo desenvolvida na Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti.

Com o objetivo de aproximar os participantes da XIII UFMGJovem da proposta do ensino de Dança na Escola, reconhecendo-a como área de conhecimento e componente curricular, foi criada uma mostra interativa. Em um ambiente construído a partir do diálogo entre a Dança e as Artes Visuais, os visitantes foram convidados a experimentar a expressividade dos gestos a partir de estímulos sonoros e visuais deixando o registro desse movimento numa superfície plana de papel.

Através de um jogo interativo, trabalhamos os princípios do movimento como tempo e espaço, segundo Laban (1990), com mais de 100 visitantes de diversas faixas etárias, através de estímulos sonoros variados e visuais. Incentivamos a vivência de uma experiência do registro dos seus movimentos corporais, permitindo assim uma apreciação estética de seus movimentos a partir da representação gráfica.

A participação da equipe PIBID Dança neste evento possibilitou:

- a apresentação aos visitantes de um fragmento da proposta pedagógica que está sendo desenvolvida com os alunos da Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti;
- a inserção dos trabalhos destes alunos na montagem da mostra interativa "*Cartografia do sensível: corpos urbanos*" na evento UFMGJovem;
- a realização do vídeo-dança cumpriu o papel de estimular a formação do *Professor Artista* que transita entre o fazer artístico e o pedagógico da Dança;
- a pertinência da continuidade do projeto "*Cartografia do sensível: corpos urbanos*" na Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti.

Fotografia 5 - Instalação do PIBID Dança no evento UFMGJovem 2012



Fotografia da Equipe do PBID Dança EBA/UFMG Fonte: Portfólio dos bolsistas PIBID Dança

2.3.3. Video-Dança "CARTOGRAFIA DO SENSÍVEL: CORPOS URBANOS"

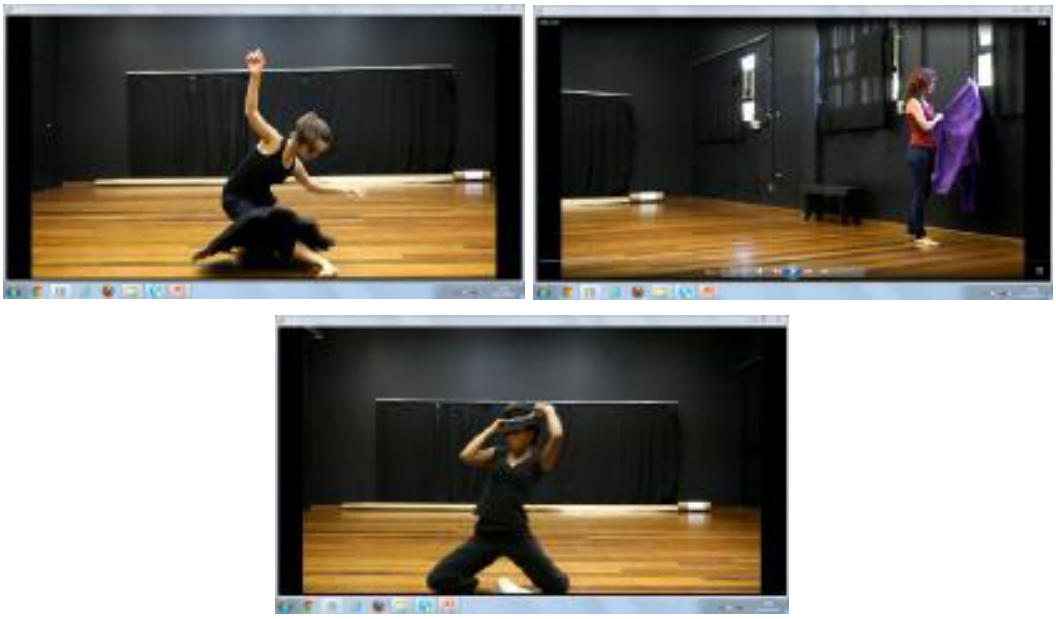
Considerando que a pluralidade de conexões artístico-pedagógicas possíveis não se viabiliza somente pelos procedimentos, métodos e conteúdos de Dança escolhidos pelo professor para trabalhar com seus alunos, foi proposta a criação e realização de um vídeo-dança em que as licenciadas vivenciassem uma prática como *professor-artista*.

Esse material fazia parte da mostra interativa e propunha a *exploração do espaço urbano* como um processo que estabeleceu uma relação com a cidade inspirada em vários estímulos despertados pela sensibilidade do professor-artista. A interação com o ambiente e seus elementos (sonoros ou visuais) deu um novo significado para a cidade e também para o artista que se transforma com essa experiência. A atividade foi uma forma de ser e experimentar uma ação intencional como professor-artista que propõe situações estéticas diferenciadas de estar no espaço público, através do vídeo-dança, deslocando os participantes a uma nova perspectiva sobre esse lugar, o espaço urbano, e sobre a ocupação do mesmo.

Isso porque esse processo pode levar os alunos a um entendimento de um espaço renovado, a partir da compreensão de que o gesto é capaz de interferir e reinventar um determinado espaço. É um modo de dialogar com a cidade. Um espaço vivido através da poética do corpo em dança.

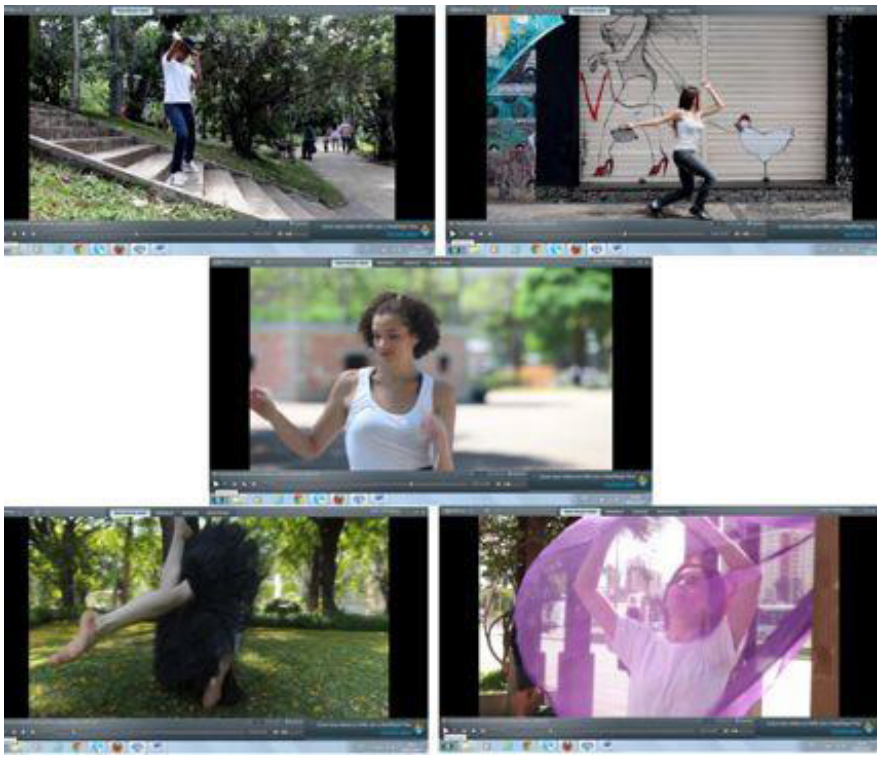
Essa forma de intervir buscou transformar a vivência cotidiana, tornando, nesse caso, o gesto um problematizador poético da experiência do dia-a-dia. Por meio desta atividade, pretendia-se reforçar o entendimento de todos de que a dança encontra-se em todo lugar em que estamos, uma vez que a matéria prima da dança é o próprio corpo. O processo criativo se deu a partir de laboratórios para escolha do objeto que serviria de catalisador da experiência e também da exploração do espaço urbano estabelecendo uma relação com a cidade inspirada em vários estímulos despertados pela sensibilidade do artista.

Fotografia 6 - Laboratório para escolha do objeto utilizado no Video-Dança CARTOGRAFIA DO SENSÍVEL: CORPOS URBANOS"



Como resultado, a videodança materializa a interação dos participantes com o ambiente e seus elementos sonoros e visuais, dando um novo significado para a cidade e também para o professor-artista que se transforma com essa experiência. Lidar com o intangível num processo criativo autoral contribuiu para mudar o olhar e ampliar as perspectivas sobre si mesmas, sobre a cidade e sobre o mundo e, porque não, da sua identidade de *professor-artista*.

Fotografia 7 - Cenas do Vídeo-Dança "CARTOGRAFIA DO SENSÍVEL: CORPOS URBANOS"



Imagens do Video-Dança Cartografia do sensível: Corpos Urbanos Fonte: Video-Dança Cartografia do sensível: Corpos Urbanos

2.3.4. Projeto PIBID Dança é premiado na semana do conhecimento e cultura da UFMG

O projeto PIBID "*A Dança como componente curricular no ensino fundamental: Práticas, Espaços e Conquistas*", desenvolvido na Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti, envolvendo 210 alunos do 1º ano do 3º ciclo do Ensino Fundamental, foi um dos trabalhos premiados na *Semana do Conhecimento & Cultura UFMG 2012* por sua *Relevância Acadêmica* e que também no dia 19 de outubro, no auditório da Reitoria da UFMG, foi agraciado com o prêmio de *Menção Honrosa*.

Fotografia 8 - Equipe do PIBID
Dança na Semana do Conhecimento & Cultura UFMG 2012



Fotografia da Equipe do PBID Dança EBA/UFMG
Fonte: Portfólio dos bolsistas PIBID Dança

3. Imaginários, Experiências e Territórios do Sensível

A partir da integração entre educação superior e educação básica na rede pública de educação assegurada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/FaE, o encontro de múltiplos imaginários possibilitou o traçado de um mapa, uma cartografia, tornando visíveis os processos decorrentes dessa experiência.

Esse processo também nos permite afirmar que demos os primeiros passos no sentido de contribuir para a inserção da Dança em Belo Horizonte como área de conhecimento e componente curricular à medida que os alunos do Curso de Licenciatura em Dança da EBA tiveram oportunidade de vivenciar, no cotidiano da escola pública, uma prática docente concreta, orientados pela proposta pedagógica do curso, além dos PCN de Arte/Dança e dos pressupostos dos teóricos Rudolf Laban e Klauss Vianna**.**

Consideramos que "*A cartografia do sensível: corpos em movimento*" foi resultado de um desejo de todo grupo de corporificar e territorializar a Dança na escola.

Referências

BELO HORIZONTE. Secretaria da Educação. **Proposições Curriculares da Rede Municipal de Belo Horizonte** - Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Arte, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, 23 dez. 1996, p. 27833

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: DF/SEF, 1996.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Paulo Cunha e. **O Lugar do Corpo**: Elementos para uma Cartografia Fractal. Lisboa: Piaget, 1999.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.

PARTE XII

Canto Coral, cognição e aprendizagens: uma prática musical em transformação



O CANTO CORAL E O ESTUDO NA PERCEPÇÃO MUSICAL: O QUE HÁ EM COMUM?

Cristiane Hatsue Vital Otutumi

1. Introdução

O trabalho com o ensino de música em grupo – inicialmente com coro e instrumental, e agora com turmas de Percepção Musical – me permitiu hoje observar alguns aspectos semelhantes vividos nesses cotidianos. Desde a diversidade do público que aprende junto, às questões didáticas em como desenvolver conteúdos básicos, à manutenção da motivação para o estudo (e aprimoramento): enfim, três breves exemplos.

Além de considerar o grande potencial que é termos um "coletivo em descoberta", é igualmente importante que possamos trocar experiencias apesar de não estarmos exatamente nos mesmos contextos de atuação. Não será esse um dos desafios e, ainda, uma das intenções da educação na contemporaneidade?

Macedo (2005) nos traz a ideia de autonomia como o desenvolvimento da responsabilidade, do comprometimento e realização de ser parte e todo simultaneamente; no caminho daquilo que é indissociável.

Assim, podemos pensar que ensinar e aprender música passa por uma etapa inicial, não necessariamente igual, mas com características próximas. Desse modo, porque seria tão diferente cantar em um coro amador de adultos e cantar uma peça coral na aula de Percepção Musical? Podem os dois grupos, ainda que em meios distintos, considerar questões comuns?

Sem entrar no mérito das finalidades em que essas duas formas de aprender estão presentes, a intenção neste artigo é dialogar sobre aspectos importantes no ensino da música. Trago inicialmente as principais questões discutidas em pesquisa sobre a Percepção Musical como disciplina no ensino superior, para depois levantar aspectos comuns com o canto coral de adultos. Por fim, proponho considerar nesses meios, os pressupostos teóricos da autorregulação da aprendizagem, aproximando autores como Bandura (2008), Zimmerman (2002), Rosário (2006), entre outros.

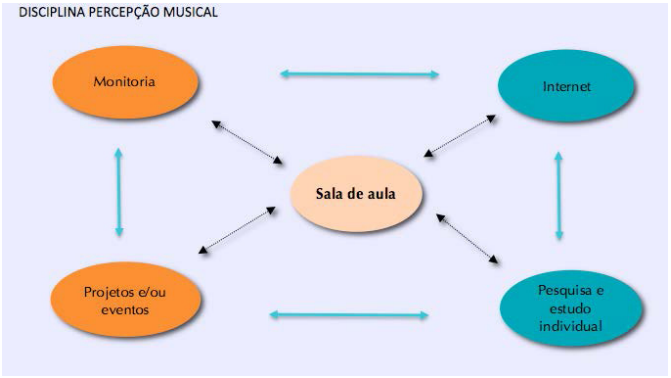
2. Percepção musical em síntese e as relações com o canto coral

A disciplina Percepção Musical é uma matéria obrigatória entre diferentes cursos de música do ensino superior, e, geralmente está distribuída em vários semestres do programa curricular. É estruturada no eixo de disciplinas teóricas, embora tenha uma vertente prática muito forte. As aulas acontecem em grupo, cujo estudo é organizado "[...] em três frentes – melódica, rítmica e harmônica, nas quais conteúdos específicos de cada elemento da música são minuciosamente desenvolvidos e praticados" (Otutumi, 2008, p. 9).

Várias questões relativas a essa disciplina tem sido discutidas nos últimos anos, tais como: a dificuldade com a heterogeneidade de conhecimento dos alunos (Otutumi, 2008), a crítica ao ensino fragmentado e que desconsidera a linguagem musical (GROSSI, 1999, 2001; BERNARDES, 2000, 2001), a necessidade de ampliação estética no repertório usado como exemplo (BHERING, 2003; ALCANTARA NETO, 2010), a falta de dedicação ou motivação dos alunos para o estudo (Otutumi, 2008, 2013), as principais.

Mas, qual a ligação dessa disciplina ao coral? Considerando as problemáticas, e, cientes de que o público de ingressantes no curso superior possui um perfil diverso (especialmente no semestre inicial), acredito serem úteis as reflexões cotidianas da Percepção no âmbito da aprendizagem musical no canto coral. Portanto, estamos elencando aqui dois grupos coletivos de adultos, que tem como foco trabalhar elementos da música, avançando em conhecimentos para melhorar especialmente a performance. Trataremos da heterogeneidade, da dedicação ao estudo, mas também de outros eixos que, em meu entender podem auxiliar na atividade central do ensaio.

Defendo a ideia de que a disciplina de Percepção Musical tem como eixo central a sala de aula, mas com influências e possibilidades de conexão (em atividades interessantes) com: estudo monitorado, estudo internet, estudo individual, e participação em projetos e eventos. Assim, para com a disciplina temos o seguinte quadro:



Refletindo sobre a realidade do coral, é possível compreender a sala de aula como o momento de ensaio, a monitoria como os ensaios de naipe, a participação em projetos e eventos, como as apresentações, além das possibilidades de estudo pela internet e de reflexão e pesquisa individual. Nesse artigo pensaremos sobre a monitoria, os projetos e eventos e a reflexão individual.

2.1. Heterogeneidade de conhecimento e desafios

Foi visto que a maior dificuldade encontrada pelos docentes de Percepção é a heterogeneidade de níveis de conhecimento dos alunos em sala de aula, pois tem a mais significativa quantidade de recorrência em índice e em ligações com fatores que se somam aos problemas da disciplina (Otutumi, 2008). Considerando um conhecimento dentro dos padrões tradicionais, por exemplo, pode ser a qualidade de se fazer um ditado, um solfejo ou ler uma partitura, e compreender itens de teoria musical.

Analisando as palavras de docentes de todo o país, a partir desse aspecto, foi constatado que as principais estratégias (e, possivelmente, as primeiras dentro de uma IES) para melhoria das condições da disciplina, naturalmente, se encaminham para amenizar o desnível de conhecimento da turma (Otutumi, 2008). Por exemplo, com: o oferecimento de aulas extraclasse (monitoria ou plantão), "iniciar o conteúdo do zero", a realização de testes de proficiência, a avaliação com diferentes focos.

Mas, apesar dessas iniciativas movimentarem hipóteses importantes e surtirem resultados práticos positivos, acredito serem relevantes também outras perguntas: por que esse grande incômodo com a heterogeneidade? Há benefícios em uma classe heterogênea? Quais tipos de atividades podem tornar a disciplina mais dinâmica? O que se pensa sobre o conhecimento de um grupo?

Dentre as variações na turma heterogênea, acredito que um dos incômodos menos ditos seja a convivência com a instabilidade e a constante necessidade de busca e aprimoramento dos professores no trabalho de ensinar. Que material? Que tipo de atividade? Qual exemplo musical para esse objetivo? Noto que essas decisões, por mais claras e coerentes que sejam, podem não fazer sentido para uma determinada classe e, diferentemente, pode ser de encaixe impecável para uma outra. Surge uma pergunta: qual o nível de influência da participação dos alunos no sucesso de uma aula?

Essas questões sobre a heterogeneidade podem ser interessantes de se refletir nos grupos corais, pela diversidade de perfis que se tem nesse público, bem como pelo alternância de pessoas participantes durante a temporada anual. Os desafios se assemelham ao do professor, já que o regente também tem o papel de ensinar e incentivar ao estudo da música.

Para Perrenoud (2000) o intuito maior na realidade do professor é o desenvolvimento de uma competência[1] *sistêmica*, que envolva competências mais específicas e crie dispositivos significativos para que o aprender se concretize. No capítulo intitulado *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*, ele enfatiza quatro delas: (1) "Administrar a heterogeneidade"; (2) "Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto"; (3) "Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de dificuldades"; (4) "Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo".

De maneira geral, o autor afirma que o que mais importa é fazer uso de múltiplos recursos, sem fundamentar as ações na intervenção do professor. Para tanto, cita a realização de trabalho por plano semanal, a atribuição de tarefas autocorretivas, o emprego de softwares interativos, a organização do espaço em oficinas, por exemplo; lembrando que a "[...] diferenciação exige métodos complementares e, portanto, uma forma de inventividade didática e organizacional [...]" (PERRENOUD, 2000, p.58-59).

1. Para o autor: "capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação" (Perrenoud, 2000, p.15), e, se relaciona a quatro aspectos: a compreensão de que competências não são em si saberes, mas, "mobilizam e integram tais recursos"; considerar que cada situação é singular, mesmo quando possível de ser comparada a outras; o exercício da competência passa por "operações mentais complexas" e isso permite realizar e adaptar as ações às situações (citando ALTET, 1996; PERRENOUD, 19961, 1998g); as competências profissionais são construídas em formação, e na "navegação" diária entre um trabalho e outro (para esse último aspecto, citando LE BOTERF, 1997).

Enfim, a heterogeneidade solicita a professores e escolas a consideração de estratégias organizacionais e didáticas "para abordar pontos de partida diferentes dos alunos frente aos conteúdos, necessidades e interesses diferentes [...]" (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p.187).

2.2. Pensando sobre a dedicação ao estudo (ou motivação)

A princípio, esse tema se revelou importante no assunto das dificuldades docentes por um alto percentual de professores, ou seja, 75%, dizerem que o pouco estudo dos alunos é o maior obstáculo no seu rendimento em Percepção Musical. Mas, ainda, que outros 16,6% acham que a falta de estudo é um dos fatores problemáticos aliado à ausência em aulas, à dificuldade de gerenciamento do tempo de estudo e à falta de infraestrutura institucional (Otutumi, 2008, p.183,184).

Podemos tratar essa falta de dedicação como algo a refletir sobre a motivação dos alunos. Stratton e Hayes (2003) definem a motivação como um estado que energiza e provoca o comportamento. Brunner e Zeltner (1994) afirmam, em consonância, que a motivação é um processo que determina a intensidade, a direção e a determinação do comportamento de uma pessoa. Já Cabral e Nick (2000, p.198) a veem como um "complexo de fatores intrínsecos e extrínsecos (instintos, necessidades, impulsos, apetências, homeostase, libido e outras variáveis intervenientes) que determinam a atividade persistente e dirigida para uma finalidade ou uma recompensa".

Entretanto, é interessante pensar que os efeitos de uma possível desmotivação podem ter diferentes causas e mesmo não terem características que se estabeleçam como tal. Autor reconhecido na área de Psicologia da Educação no Brasil, José Aloyseo Bzuneck (2004), recomenda mais cuidado com as inferências já que, por exemplo, um aluno pode ter um rendimento até satisfatório ou mostrar atenção às aulas e, ainda assim, ter problemas de motivação.

Neste caso, a primeira observação feita por ele é que o professor precisa ter mais conhecimento sobre seus alunos, como se verifica a seguir:

> […] além da avaliação dos desempenhos e da consideração de comportamentos abertos, a identificação de reais problemas de motivação depende de um conhecimento mais acurado do aluno, de seu nível de capacidade, seus conhecimentos prévios, os métodos de estudo e até a disponibilidade de recursos. Infelizmente, porém, as interações que ocorrem normalmente durante as aulas não parecem suficientes para propiciarem tal conhecimento mais acurado (BZUNECK, 2004, p.14).

Conhecer melhor os estudantes é compreender mais sobre as possibilidades de trabalho com a turma, quanto à metodologia a se empregar, ao modo de avaliar e conduzir as atividades cotidianas. Acredito que essa atitude vai além de compreender o problema da motivação, pois contribui para situar com mais propriedade o professor e o aluno em sala de aula.

Tal como professores precisam conhecer melhor os alunos, vejo necessário o conhecimento dos discentes sobre as atribuições do docente para ambos compreenderem os desafios de cada um. De acordo com Masetto (2003) quanto as competências do docente universitário, o autor afirma a necessidade da competência em determinada área do conhecimento, do domínio na área pedagógica, e do exercício da dimensão política, que, nesse caso, vejo o encaixe das funções administrativas e gestão de tarefas e cargos.

Em se tratando de um grupo coral, vejo que geralmente os participantes se conhecem bem, tem uma relação de amizade e uma unidade coletiva positiva para a aprendizagem. Mas, é rico refletir sobre a manutenção ao estudo e o incentivo à compreensão de questões teóricas que contribuem para a melhoria da performance. Estudar leitura musical, aprimora-se nas questões rítmicas, melódicas e harmônicas ajuda também a afinação e na maior rapidez e eficiência no grupo.

Ainda que se tenha visto alguns fatores de desmotivação e o aspecto da reciprocidade, ou seja, da influência que professores e alunos exercem sobre suas atitudes em sala, é fundamental o docente acreditar que pode contribuir para uma motivação positiva em sua turma. Julgar-se capaz de buscar resultados melhores contribuirá na promoção de mudanças, mesmo que os desafios sejam difíceis, e que os compreendamos em um amplo contexto.

A autoeficácia, conceito definido por Albert Bandura no fim da década de 1970, é essa percepção que as pessoas têm sobre suas próprias capacidades; enfim, um julgamento cognitivo de competência, de acordo com objetivos de um determinado contexto, orientados para o futuro (PAJARES e OLAZ, 2008). As crenças

de autoeficácia contribuem para base da motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais em diferentes campos e, na Educação, tem sido destacada, por exemplo, nos estudos de atribuições de sucesso e fracasso, estabelecimento de objetivos, resolução de problemas, carreira, ensino e formação de professores.

Assim, para um diálogo que possibilite maior conhecimento dos alunos, seria interessante levantar dados de quanto o aluno valoriza a disciplina ou as atividades em sala; quais expectativas tem para com a disciplina ou as tarefas; qual é sua ideia de esforço e sucesso nessa matéria; como avalia seu desempenho; e se as tarefas estão aquém ou além do seu alcance, por exemplo. Essas e outras questões aliadas às diferentes técnicas, à observação contínua da turma, ao diálogo e à realização de tarefas significativas (ainda que se mostrem exigentes), deverá proporcionar um caminho mais próximo do êxito desejado para com a motivação para o estudo.

2.3. Monitoria

A monitoria, além de uma ação de apoio às aulas de Percepção Musical e promotora de um outro espaço de estudo dos alunos, é um dos recursos externos à sala de aula utilizados pelos docentes para amenizar a heterogeneidade. De acordo com Nunes (2007) a monitoria acadêmica nas Instituições de Ensino Superior – IES deve cumprir principalmente a iniciação do aluno à docência e a contribuição na melhoria do ensino na universidade. Natário e Santos (2010) lembram também que os programas de monitoria proporcionam aos alunos a possibilidade de otimizar o seu potencial e auxiliar a sua formação profissional.

Os benefícios de se desenvolver um trabalho nesse contexto são visíveis, pois solicitam uma mudança de postura e promovem uma interação diferente para o professor orientador e para o aluno monitor. "Na monitoria, o professor desempenha o papel de mediador dos conhecimentos, estabelecendo a relação entre os conhecimentos específicos e a prática pedagógica" (PEREIRA, 2007, p.75).

No âmbito discente, há aspectos significativos de desenvolvimentos para o aluno monitor e para o aluno participante das aulas de monitoria. Para o monitor, como solicita uma reflexão crítica sobre a aprendizagem, proporciona também desafios do ofício de professor, que permitem "aos estudantes conhecer o mundo pelo lado do docente fazendo adquirir concepções próprias de responsabilidade, respeito e um novo conhecimento por essa profissão" (AMORIM et al, 2002, p.43).

De um outro ponto de vista, o monitor pode intensificar a relação professor-aluno-instituição (NATÁRIO, 2007) e ainda "consegue captar não só as possíveis dificuldades do conteúdo e da disciplina como um todo, como também apresentar mais sensibilidade aos problemas e sentimentos que o aluno [participante] pode enfrentar [...]" (NATÁRIO, SANTOS, 2010, p.356).

Já o aluno "monitorado" encontrará vantagens pedagógicas, como uma aprendizagem mais interativa e um *feedback* mais imediato (Ibid). Mas, é importante destacar que os requisitos básicos para o exercício da monitoria são a afinidade com a disciplina, o bom rendimento acadêmico e o interesse pela carreira docente (NATÁRIO; SANTOS, 2010). A atenção a esses aspectos podem evitar possíveis distorções que possam comprometer a qualidade do projeto.

Vejo a monitoria acontecendo no grupo coral no momento dos ensaios de naipes. É comum termos um participante mais dedicado e com mais conhecimento musical que auxilie os demais colegas – esclarecendo dúvidas de teoria, corrigindo intervalos assimilados de ouvido, repassando cada voz, atento à música e à letra. Observo que essa iniciativa de trabalho com um grupo menor de pessoas contribui muito para o sucesso da performance e para o crescimento musical do grupo. Noto que os aspectos trazidos por autores da área universitária – quando se referem à iniciação à docência, por exemplo e a parceria entre aluno e professor – estão bastante de acordo com o movimento nos grupos corais que primam pela qualidade musical.

2.4. Projetos e eventos

Em uma disciplina regular da graduação as aulas nem sempre contam com um aparato prático e de atuação dinâmica com o público, ou mesmo entre a comunidade universitária. Portanto, o princípio geral aqui é simples, trazer para a performance o que estudamos na sala de aula, sem exigência de participação obrigatória ou atribuição de notas, e com alguns objetivos específicos como: estimular a dedicação e a produção musical na disciplina (também na música erudita e popular); fazer interagir os alunos dos diferentes níveis da disciplina; abrir espaço para revelar potenciais, com versatilidade e ação conjunta; divulgar os trabalhos realizados na disciplina (Otutumi, 2006).

Esse movimento de se ter uma apresentação, uma meta clara de performance, ajuda a estruturar estratégias e a conscientizar o grupo de que precisa avançar. Em um coral isso é mais que cotidiano. E sempre implica pelo menos duas funções principais, tais como sente um projeto que decide desenvolver um projeto extraclasse. Além de suas atribuições regulares com a disciplina, há ainda (Otutumi, 2009, p.62-63):

1. *de gerenciamento de equipe*, no trabalho com monitores, acompanhando a construção do processo ensino-aprendizagem (dos mesmos e das turmas); e
2. *de produção artística*, da escolha de repertório adequado, composição de peças, arranjos, ensaios, organização de programa e convidados.

Embora essa atitude de expandir a sala de aula faça surgir uma quantidade bem maior de tarefas, tanto para professor quanto para os alunos, vejo que os benefícios são muitos. Uns, relativos ao contexto da disciplina: "[…] há um ganho grande em termos de interação na comunidade universitária, com docentes da unidade, com movimentação de novas ideias; e para os alunos, surge a sensação de integração das habilidades e trocas importantes no período de formação" (Otutumi, 2009 p.63); outros, em relação ao conteúdo, à performance ao palco e à realização de música em conjunto.

3. O estudo individual e a autorregulação da aprendizagem

Dialogar mais sobre a questão do estudo como algo processual, além de considerar também estratégias para o seu melhor aproveitamento é relevante e necessário. Rosário (2004) tem chamado a atenção para essa temática dizendo:

> "Aprender a aprender" e "aprender a pensar" tornaram-se chavões educativos de amplo consenso entre os educadores, apesar de nem sempre dizermos o mesmo quando os referenciamos. É moderadamente consensual entre os educadores e a população em geral que os alunos, independentemente do seu nível escolar, dedicam muito pouco tempo ao estudo, e mesmo este tempo de trabalho não parece ser muito proficiente" (ROSÁRIO, 2004, p.19)

No estudo realizado por Otutumi (2013) com alunos de Percepção Musical ingressantes, ou seja, cursando o primeiro semestre de curso, viu-se a necessidade de conhecer melhor os estudantes e propiciar uma maior reflexão sobre sua própria aprendizagem. A estratégia, considerada a partir das problemáticas já apresentadas, foi propor a autorregulação da aprendizagem como norte reflexivo, em uma matéria tradicionalmente instrumental e técnica. Outro ponto foi realizar uma intervenção pedagógica com a utilização de três cartas, do livro "Cartas do Gervásio ao seu umbigo", de Rosário et al (2006). Aqui serão comentadas brevemente.

3.1. A autorregulação da aprendizagem

Estudos apontam que a autorregulação começa com a vida e está presente em todos os seres vivos (BORUCHOVITCH, 2010). No humano, a autorregulação acontece desde uma ação reativa, baseada em reflexos quando recém-nascido (Ibid.), a uma atitude consciente e voluntária do comportamento, pensamento e sentimentos em direção a uma meta (POLYDORO e AZZI, 2008).

Sendo assim, a autorregulação é considerada um mecanismo interno de controle, escolha e organização, consciente e voluntário, que conduz o nosso desenvolvimento e adaptação ao meio, perante metas e padrões pessoais (POLYDORO e AZZI, 2008), além de abranger aspectos cognitivos, metacognitivos, motivacionais, comportamentais e contextuais no seu processo.

Direcionando-a para a aprendizagem – na qual a autorregulação é conhecida sob o termo *self-regulated learning* – é possível observar que o tema recebe diferentes abordagens da Psicologia, mas envolve em sua base os fatores de planejamento, monitoramento e avaliação para seu desenvolvimento.

Autor de referência no campo da psicologia educacional, Zimmerman (2001) diz que estudantes autorregulados são participantes ativos de sua aprendizagem, pensam, sentem e agem para alcançar suas metas, de forma a utilizar estratégias, processos específicos para o sucesso acadêmico. Dessa forma, segundo o autor, não

se configura como uma aptidão mental, mas um processo de auto-direção, em que estudantes transformam continuamente suas habilidades em competências acadêmicas.

Um ponto importante é que a autorregulação não deve ser vista como um "traço" que os alunos possuem ou não, mas sim, como um processo ativado em contexto para alcançar o sucesso escolar, em uma perspectiva multidimensional (ROSÁRIO ET AL, 2006). Portanto, o comportamento autorregulado pode ser ensinado e desenvolvido em contexto, pelos pais, professores, colegas. Isso pode ser visto no estabelecimento de metas, na organização de leituras, no monitoramento e gestão do tempo, como na citação abaixo:

> […] Aplicado ao campo da educação, este conceito compreende um vasto leque de processos e estratégias: o estabelecimento de objetivos; a atenção e concentração na instrução utilizando estratégias de codificação, organização e evocação da informação aprendida; a construção de um ambiente de trabalho que favoreça o rendimento escolar, utilizando recursos adequadamente; a gestão do tempo disponível e a procura da ajuda necessária junto de colegas e familiares, entre outros (ROSÁRIO ET AL, 2006, p.26).

Pajares e Olaz (2008), ao explicar o modelo triádico, oferecem um exemplo interessante da teoria sociocognitiva no ambiente escolar:

> Usando a teoria social cognitiva como referência, os professores podem trabalhar para melhorar os estados emocionais de seus alunos e para corrigir suas autocrenças e hábitos negativos de pensamento (fatores pessoais), melhorar suas habilidades acadêmicas e práticas auto-regulatórias (comportamento) e alterar as estruturas da escola e da sala de aula que possam atuar a minar o sucesso dos estudantes (fatores ambientais) (PAJARES e OLAZ, 2008, p.98).

Aqui vê-se a ampla possibilidade de articulação da teoria pelos docentes no contexto da aprendizagem, inclusive o estímulo a uma autocrença positiva sobre a realização da tarefa. Esse é um outro fator importante no desenvolvimento, pois "[…] as crenças das pessoas em sua eficácia pessoal e coletiva desempenham um papel influente na maneira como organizam, criam e lidam com as circunstâncias da vida, afetando os caminhos que tomam e o que se tornam" (BANDURA, 2008, p.24).

O conceito da autorregulação da aprendizagem nos chama para a responsabilidade do aprender, de um agir educativo, que reforça a tônica processual do desenvolvimento (ROSÁRIO et al, 2007). Sugere também o quanto é importante trabalhar "[...] para além de conteúdos concretos relativos às diferentes áreas/disciplinas, estratégias de aprendizagem que lhes permitam desempenhar um papel ativo e autônomo […] pesquisando, questionando, lendo, resolvendo problemas..." (Ibid, p.11).

3.2. Cartas do Gervásio

Cartas do Gervásio, é um conjunto de quatorze cartas escritas por uma personagem, um estudante universitário português ingressante chamado Gervásio, que relata suas descobertas, dúvidas e situações de aprendizagem e as destina ao seu umbigo. De forma muito bem humorada, inquietante e, de certo modo, provocativa, ele expõe diferentes temas que despertam para a promoção da autorregulação e para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem do leitor, no caso alunos da graduação.

Cada carta possui uma narrativa de acontecimento, de reflexão e também propõe uma ou mais estratégias de enfrentamento das dificuldades ou algumas dicas diante das diferentes maneiras de aprender. Dessa forma, seguem a numeração, os títulos, conteúdos e estratégias de autorregulação trabalhadas, em um quadro elaborado por Rosário et al (2006, p.139-140):

Distribuição das cartas do projeto	Conteúdos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem trabalhadas
Carta zero *Se lerem as cartas com atenção, poderão entender os sinuosos contornos da minha experiência como caloiro na Universidade e testemunhar comigo o acontecido. Boa viagem.*	Apresentação dos motivos que levaram o Gervásio a escrever as cartas. Reflexão sobre o processo de aprendizagem e o papel do aluno.
Carta n.01 *Aliás, o que é exatamente adaptar-se bem à Universidade?*	Adaptação à Universidade. Organização e gestão do tempo.

Carta n.02 *Que objetivos tenho? O que é que verdadeiramente guia o meu agir, no meu estudo, na Universidade, nos meus hobbies, no meu desporto, nas relações com os outros, na minha preguiça?*	Estabelecimento de objetivos. Propriedades dos objetivos (CRAva)[2] Objetivos de curto e de longo prazo. Objetivos de aprendizagem e de realização.
Carta n.03 *Como posso tirar melhor apontamentos?*	Organização da informação: sumários, esquemas, mapas de ideias... Tomada de apontamentos. Técnica de Cornell. Controlo dos distratores.
Carta n.04 *Sabes como vencer a procrastinação, Gervásio?*	Gestão do tempo. Listas CAF (Coisas a Fazer). Estruturação do ambiente. Procrastinação das tarefas. Distratores internos e externos.
Carta n.05 Porque é que esquecemos?	Modelo de processamento da informação. Memória de curto prazo. Memoria de longo prazo. Esquecimento. Instrumentalidade do aprender.
Carta n.06 *Quem governa a tua aprendizagem, Gervásio? Sabes como se distinguem os alunos que obtêm sucesso escolar?*	Auto-regulação da aprendizagem. Modelo cíclico da aprendizagem auto-regulada. PLEA (Planificação, Execução e Avaliação). Estabelecimento de objetivos. Monitorização. Volição.
Carta n.07 *(…) qual destas afirmações está certa?* **Carta n.08** *Como se resolvem os problemas?* **Carta n.09** *Conto contigo para o resolver?*	Metodologia de resolução de problemas. Passos da resolução de problemas. Exercícios (problema do leite e do café; problema do Ogre).
Carta n.10 *Como é que consegues ter esta cadeira tão organizada? Como é que consegues preparar o exame com tanta*	Estratégias de preparação para os exames (gestão do tempo, estabelecimento de objetivos, organização da informação...).
intensidade?	Revisão das matérias. Questionamento. Realização de exames anteriores.
Carta n.11 *(…) o estudo deve ser diferente em função do tipo de exames?*	Estratégias de realização de exames. Tipos de perguntas (exames de resposta de escolha múltipla, curta ou de desenvolvimento). Controlo dos distratores. Revisão de respostas. Trabalho de grupo.
Carta n.12 *Afinal, o que é isso da ansiedade face aos testes?*	Ansiedade face aos testes. Dimensões da ansiedade (Preocupação e Emocionalidade). Distratores internos e externos. Plágio e copiar. Técnicas de relaxamento.
Carta n.13 *Que tal vai o teu estudo, Gervásio?*	Reflexão final sobre o processo de aprendizagem percorrido.

A leitura de três dessas cartas (0, 2 e 4) aliadas a atividades correspondentes, como: preenchimento de um questionário sobre suas habilidades musicais, de organização das ações no meio universitário e da elaboração de uma agenda de estudos foi a proposta pedagógica realizada com alunos de Percepção Musical de graduação de duas IES brasileiras, e que rendeu vários aspectos positivos para professor e alunos (Otutumi, 2013).

Ainda que não seja possível relatar essa experiência de forma mais detalhada nesse artigo, acredito que ampliar as ferramentas e recursos no processo de ensino-aprendizagem deve fazer parte das ações docentes e do regente – que também exerce o papel de professor.

2. CRAVA segundo Rosário et al (2006, p.34) é a sigla de três itens "Concreto, Realista e Avaliável".

Considerações finais

Nesse artigo foram trazidos aspectos discutidos e pensados para a melhoria da disciplina Percepção Musical (cursos superiores de música), para reflexão no ambiente dos grupos corais. Não é intenção dizer que são grupos com perfis semelhantes, mas comuns são as preocupações ligadas ao ensino e ao aprimoramento musical e de performance.

Dialogar sobre a heterogeneidade de conhecimento, sobre a motivação ou dedicação das pessoas ao estudo, considerar os fatores da monitoria (ou ensaio de naipes), da importância dos eventos como auxiliares do momento de ensaio pode contribuir para uma perspectiva diferente.

Mas, tal qual para a Percepção Musical, acredito que um estudo alicerçado na teoria da autorregulação da aprendizagem, ofertando ideias e reflexões individuais sobre suas formas de aprender, devem contribuir ainda mais para o cotidiano dos coros. Melhorar o leque de estratégias de estudo, de relação com os conteúdos musicais pode fazer diferença e propiciar novos desafios.

Referências

ALCANTARA NETO, Darcy. **Aprendizagens em percepção musical**: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular. Dissertação (mestrado em Música). 243p. Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.15-41.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.15-41.

BERNARDES, Virgínia. **A música nas escolas de música**: a linguagem musical sob a ótica da percepção. 2000. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

___. A percepção musical sob a ótica da linguagem. **Revista da ABEM**, Porto Alegre / RS, ano VI, n. 6, p. 73-85, setembro de 2001.

BHERING, Maria Cristina Vieira. **Repensando a Percepção Musical**: uma proposta através da música popular brasileira. 2003. 105p. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de letras e artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Orgs). **Aprendizagem** – processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010. 2a.edição. p.55-88.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Orgs). **A motivação do aluno** – contribuições da Psicologia Contemporânea. Petrópolis: Vozes, p.9-36, 2004.

BRUNNER, Z.; ZELTNER, W. **Dicionário de Psicopedagogia e psicologia educacional.** Trad. Cacio Gomes. Petrópolis: Vozes, 1994. 2a.ed.

GROSSI, Cristina de Souza. **Assessing musical listening**: musical perspective of tertiary students and contemporary brasilian composer. PhD Thesis. Institute of Education, University of London, 1999.

___. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. **Revista da ABEM,** Porto Alegre / RS, ano VI, n. 6, p. 49-58, setembro de 2001.

JESUS, Saul Neves de. Relação pedagógica e motivação do professor e do aluno no ensino superior. In: JESUS, Saul Neves de. (Org) **Pedagogia e apoio psicológico no ensino superior.** Coimbra: Quarteto, p. 13-27, 2002.

MACEDO, Lino de. **Ensaios pedagógicos:** como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A; AZZI, R.; POLYDORO, S.A.J. (Org). **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.97-114.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**, convite à viagem. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Supervisão Cristina Dias Allessandrini. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROSÁRIO, Pedro; NÚÑEZ, José; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio. **Cartas do Gervásio ao seu umbigo** – comprometer-se com o estudar na universidade. Coimbra: Almedina, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STRATTON, P.; HAYES, N. **Dicionário de Psicologia Peter Stratton, Nicky Hayes**. Tradução Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory into practice**, 41, (2), p.64-70, 2002.

A LEITURA MUSICAL CANTADA EM GRUPOS VOCAIS: PERSPECTIVAS COGNITIVAS E DE AUDIAÇÃO NOTACIONAL

Ronaldo da Silva

1. Introdução

A habilidade na leitura musical cantada tem se revelado importante na trajetória de estudos e na vida profissional de muitos músicos instrumentistas e cantores que se dedicam à chamada "música de concerto" (SILVA, 2010). Lehmann, Sloboda e Woody (2007) apontam que a conquista dessa competência é resultado do desenvolvimento da notação musical desde séculos passados, especialmente pela música ocidental, pois evidenciou a necessidade de decodificar seus símbolos cada vez mais complexos e detalhados.

Ainda para Lehmann, Sloboda e Woody (2007), o grande valor e a extrema dependência que é devotado à notação musical pelos herdeiros da tradição musical europeia não é unanimidade em outras culturas ou gêneros musicais. No caso do *jazz*, a *performance* de canções está "fortemente baseada em modelos aurais" (Ibid., p. 108). Isto significa que boa parte do aprendizado de tais obras musicais está ligada à transmissão oral, isto é, nessas condições pode haver o desenvolvimento musical por meio de contato frequente com modelos sonoros constantemente repetidos, e por uma técnica instrumental desenvolvida de maneira empírica.

Verifica-se que o aprendizado em música por meio da transmissão oral não está vinculado apenas à cultura e ao gênero musical. Junker (2013, p. 37) ressalta que "num país como o Brasil, acredita-se poder contar com certa facilidade o número de corais profissionais ou mesmo amadores em que seus cantores são exímios leitores musicais". Diante dessa tendência, observa-se que durante a prática do canto coral os cantores que não apresentam uma leitura musical fluente aprendem o repertório por meio da memorização de alturas e ritmos, em que a garantia do aprendizado está, principalmente, sob a responsabilidade da escuta (Komosinski, 2009).

A preocupação de regentes de coros no letramento musical de seus cantores pode ser notada ainda no século XI, quando o monge beneditino, Guido d´Arezzo (cc 992-1050), sistematiza "um grupo de seis notas diatônicas com um único meio-tom" (GOLDEMBERG, 1995, p. 13), denominando-o de hexacorde. Miller (1973, p. 244) revela que os escritos do próprio monge destacam a eficiência de suas descobertas no âmbito da notação musical, ao relatar que o seu coro de garotos estava habilitado a "cantar uma melodia desconhecida antes do terceiro dia, enquanto que por outros métodos, isto não seria possível em muitas semanas". As inovações de Guido d´Arezzo possibilitaram a educação do cantor de "maneira mais rápida possível, até que este [atingisse] a habilidade de cantar canções desconhecidas a partir de notação escrita", destaca Fonterrada (2005, p. 30).

Durante a trajetória dos anos, paralelamente com a evolução dos símbolos da notação musical e com a expansão das técnicas e procedimentos composicionais, a leitura musical cantada tornou-se uma ação imprescindível para atender as exigências técnico-musicais cada vez mais profundas. Se por um lado havia o interesse de diversos professores de canto (no século XVII: G. Caccini, 1551-1618 ou ainda Pietro Cerone, 1566-1625, por exemplo) em instruir seus alunos na prática da leitura musical cantada como ferramenta para atingir níveis cada vez mais elevados na *performance* vocal, um número crescente de professores de música já percorriam a Europa (século XV) e mais tarde ingressaram nos Estados Unidos (século XVIII) para ensinar a grande massa de cantores diletantes em decodificar a notação musical. O público atendido era de crianças e adultos vinculados à instituições confessionais, no qual alguns clérigos "defendiam a ideia de que, qualquer que fossem os métodos, todos deveriam treinar a comunidade a cantar por meio da leitura de notas" (SILVA, 2010, p. 14).

Após o novo paradigma referente ao ensino de música desenvolvido pelos chamados *educadores musicais ativos* (séculos XIX e XX), que sugeriam métodos dedutivos de ensino (dedução da teoria por meio da prática musical), tornou-se cada vez mais evidente que o cantar em grupo era uma atividade prazerosa e poderia ser praticada por todos, pois entre outras coisas, as experiências de cada membro poderiam contribuir para o desenvolvimento do grupo.

Essa tem sido a realidade brasileira apontada anteriormente: inúmeros coros amadores em que se realizam trabalhos musicais relevantes por meio da aprendizagem musical confiada parcialmente ou totalmente à

memória. No entanto, mesmo diante dessa realidade, o regente pode estabelecer estratégias para encaminhar os seus cantores a ter noções da leitura da notação musical e não apenas de localização espacial na partitura.

Tendo em vista essa tarefa, o presente artigo tem como finalidade compreender elementos básicos do funcionamento da memória diante de uma canção retirado de um método de leitura musical cantada e sua aplicação em uma canção folclórica brasileira. Mediante a análise de material selecionado, este trabalho busca estimular o regente a desenvolver estratégias de ensaio a fim de contribuir no desenvolvimento de uma leitura musical significativa da partitura musical.

Por se acreditar no potencial de aprendizado que coros infanto-juvenis e adultos apresentam na leitura musical cantada, não como um fim em si mesmo, mas como uma ferramenta para aperfeiçoar o trabalho musical do grupo, este artigo expõe um breve estudo sobre aspectos funcionais da memória ligados à retenção, armazenamento e recuperação de informação musical, tidos como células rítmico-melódicas ou também chamados de agrupamentos. Essa tarefa realizada pela memória tem sido compreendida por muitos educadores musicais e tem fundamentado diversos métodos de ensino de leitura musical cantada. Dentre eles, será analisada uma canção do livro *Musical reading and writing* de E. Szönyi (1973) e sua aplicação à obra *Seu Tenente*, que integra o repertório da música folclórica brasileira. O olhar focado aos agrupamentos musicais também será direcionado a um espectro sonoro ampliado, e que dá sentido ao discurso musical.

2. Elementos relevantes sobre o funcionamento da memória

O início do grande avanço na compreensão do funcionamento da memória ocorreu especialmente nas décadas de 40 a 60 do século XX no campo da psicologia, impulsionando a criação de uma nova área de conhecimento nomeada por Ulric Neisser (1928-2012) de *psicologia cognitiva*. Ao buscar compreender as funções da mente humana, a psicologia cognitiva estabelece relações diretas e indiretas com a filosofia, linguística, antropologia, neurociência e inteligência artificial, resultando numa disciplina ainda maior, denominada de *ciência cognitiva* (GARDNER, 1987; CUMMINS, 2000).

O termo *memória* foi conceituado por Baddeley (2004, p.9) como "uma aliança de sistemas que trabalham juntos, permitindo-nos aprender com o passado e predizer o futuro". Tais sistemas agem de modo interdependente, mas para organizar e estruturar o conhecimento sobre memória humana, como apontam Baddeley, Eysenck e Anderson (2010), os pesquisadores a distingue em tipos diferentes, como a memória sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo.

2.1. Tipos de memória

Qualquer informação que ingresse à mente, que esteja presente no pensamento ou que, depois de vivenciada, seja descartada ou armazenada de forma definitiva, passa por um dos cinco sentidos: audição, visão, tato, olfato e paladar. Os cinco sentidos podem ser considerados como portas que dão acesso ao interior da mente humana e como vias que favorecem constante aprendizado. Os sentidos ligados diretamente à atividade de canto coral são o auditivo e o visual, e por meio deles ocorre a ativação da percepção ecóica e icônica, respectivamente. Os dois tipos de memória sensorial apresentam características similares de funcionamento: fazem parte da primeira fase do processamento de memória; guardam informações por um curto período de tempo (entre 250 ms a não mais que alguns segundos); abrangem uma grande quantidade de informações (SNYDER, 2000). De acordo com Sternberg (2008, p. 163), a informação presente na memória sensorial "pode ser transferida à outra armazenagem, ou pode ser apagada. O apagamento ocorre se outra informação se sobrepõe a essa antes que haja tempo suficiente para a transferência de informações à outra armazenagem de memória".

O segundo sistema de memória em que as informações são armazenadas temporariamente é chamado de *memória de curto prazo* (MCP). A informação que atinge esse sistema encontra-se no centro da consciência (DAVIDOFF, 2001), mas não é permanente (limita-se, em média, de 3 a 5 segundos). Diferente da memória sensorial, a de curto prazo apresenta uma capacidade reduzida de retenção de informação. De acordo com Miller (1956), a ela pode armazenar entre 5 a 9 agrupamentos de informações. Os agrupamentos são combinações de dígitos ou sinais em forma de palavras, números, sons ou formas que apresentam algum significado à pessoa. As informações que não forem reforçadas na MCP serão esquecidas, mas as que estiverem constantemente presentes na consciência são conduzidas à memória de longo prazo (MLP).

A MLP é o sistema de memória em que armazena informações que foram reforçadas pela MCP e que não se encontram mais na consciência da pessoa. Desse modo, os eventos que ocorrem além de 3 a 5 segundos devem ser recuperados por meio de uma ação mental retrospectiva. Por não haver limite para a capacidade de retenção da MLP, Snyder (2000) observa que se ela fosse processada na consciência, não haveria espaço para o presente. Sendo assim, para que as informações possam ser recuperadas, nomeou-se a *memória de trabalho* como um modelo integrador entre os outros sistemas de memória.

2.2. Agrupamentos e memória de trabalho visual (MTV)

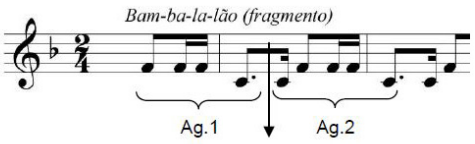
De maneira geral, os elementos sonoros que compõem uma obra musical podem ser reunidos em agrupamentos cujos limites melódicos...

> [...] são estabelecidos pelas mudanças da distância das alturas relativas (intervalos), direção do movimento, ou ambas, enquanto que os limites dos agrupamentos rítmicos são estabelecidos pelas mudanças no intervalo de tempo entre os eventos e os acentos (SNYDER, 2000, p. 37).

Tendo como ponto de partida a notação musical, os elementos que estabelecem os limites de agrupamentos são definidos mediante aspectos gráficos, isto é, por meio dos contornos melódicos, variações do ritmo, dinâmica, articulação, por exemplo. Mas também, a formação dos agrupamentos dependerá da competência do leitor em dar significado àquilo que ele lê na partitura. Embora se observe que músicos experientes tendem a formar agrupamentos maiores do que os iniciantes no estudo musical, essa interpretação é pessoal, conforme explica Snyder (2000, p. 37): "por existirem diferentes interpretações nos casos de conflito entre princípios de agrupamento, devemos vê-los, não como absolutos, mas como preferências".

Segundo Snyder (2000), alguns fatores podem favorecer a coerência no estabelecimento de agrupamentos musicais. Entre eles, destacam-se: *(a) proximidade, (b) similaridade* e *(c) continuidade*.

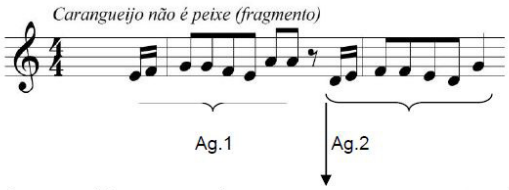
a. Proximidade: uma pequena diferença de tempo pode formar um agrupamento, como pode ser visto na Figura 1:



Maior distância apresentada entre figuras no trecho. Finaliza uma célula rítmico-melódica que é reiniciada em seguida, apenas com o acréscimo da nota inicial.

Figura 1: agrupamento formado devido aspectos de proximidade
Fonte: Folclore brasileiro (PAZ, 1989, p. 38).

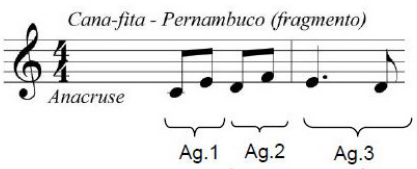
b. Similaridade: pode ocorrer quando elementos musicais semelhantes tendem a estar próximos. Quando a mudança dessa similaridade ocorre pode ser percebido o fim do agrupamento, isto é, o seu limite. Pode ser percebido em mudanças de dinâmica, de timbre ou de intervalos entre alturas, caso apresentado na Figura 2:



Embora também se perceba que esses agrupamentos são construídos devido a fatores de proximidade (a pausa casa uma ruptura rítmica na melodia), percebe-se a mudança de alturas da melodia para 1 tom abaixo.

Figura 2: agrupamento formado devido aspectos de similaridade (altura)
Fonte: Folclore brasileiro (PAZ, 1989, p. 67).
Alteração de tonalidade e fórmula de compasso.

c. Continuidade: segundo Snyder (2000, p. 43), "movimentos em uma direção particular tendem a perpetuarem-se por si mesmos na mesma direção" (Figura 3).



A célula rítmica localizada no Agr. 1 é repetida no Agr. 2. A tendência do movimento cessa com o aparecimento do Agr. 3 e sua figura rítmica diferente e com nova direção melódica.

Figura 3: agrupamento formado devido aspectos de continuidade.
Fonte: Folclore brasileiro (PAZ, 1989, p. 88).

Esses três fatores não são únicos, mas auxiliam para compreender o modelo de formação de agrupamentos e a capacidade de retenção da memória de curto prazo proposta por Miller (1956). Complementando, Snyder (2000, p. 38) ressalta que os "limites de agrupamento melódico ou rítmico são firmados frequentemente pelas mudanças em um parâmetro básico, como o contorno de alturas ou a duração".

Na segunda metade do século XX, pesquisadores criam um nível integrador de memória (Memória de Trabalho), que busca manter temporariamente e manipular a informação na mente com o objetivo de auxiliar na execução de tarefas cognitivas (BRADY, KONKLKE e ALVAREZ, 2011, p. 2). O modelo de memória de trabalho compreendido por pesquisadores recentes (LUCK & VOGEL, 1997; SNYDER, 2000; BRADY, KONKLE & ALVAREZ, 2011, por exemplo) ressalta a interação entre a memória sensorial, a de curto prazo e a de longo prazo. Ainda mais recente, por volta dos últimos quinze anos, foram intensificados estudos sobre a *memória de trabalho visual* (MTV) no qual as informações são interiorizadas por meio da percepção visual.

Outra questão a se observar, conforme aponta Alvarez e Cavanagh (2004), a MTV não apresenta apenas limitações de tempo e de quantidade de informações, mas também pode ser restringida devido à complexidade dos agrupamentos que estão presentes na consciência. Quanto mais elementos ou itens os agrupamentos comportarem, maior a chance de se perder a fidelidade da informação memorizada. Como exemplo, uma célula rítmica de quatro semicolcheias pode ser considerada um agrupamento de quatro itens pertencentes ao elemento rítmico. Se a célula estiver inserida na pauta com alturas específicas, soma-se ao elemento rítmico o elemento melódico, com mais quatro itens (as alturas específicas). Dessa forma, quanto mais carregada de informação se tornar esse agrupamento, poderá haver lacunas de memória em pontos específicos, gerando uma "desintegração" parcial ou total nos dados memorizados.

Devido ao caráter integrador da MTV, quando o agrupamento musical, por exemplo, encontra-se presente na consciência do leitor da partitura, a memória de longo prazo já se encontra semiativada, pronta para recuperar informações armazenadas anteriormente e que poderão ser úteis na atividade cognitiva.

Diante de tais características da memória, surge como uma possibilidade na educação musical de modo geral, ou nesse caso, especificamente para a prática do canto coletivo, que o cantor interiorize um vasto repertório de padrões rítmicos e melódicos, somados às diversas possibilidades de dinâmica, articulações, harmonias, timbres, entre outros, para que ao iniciar seu aprendizado em teoria musical e em leitura musical cantada, possa ter um acervo mínimo de elementos musicais para que alcance significação naquilo que estará lendo.

3. Leitura musical significativa

Pode-se compreender a leitura musical significativa como a competência do sujeito em traduzir os símbolos grafados na partitura musical em sons, especialmente se a construção sonora for realizada na mente. Não se pode afirmar que durante a leitura da partitura e sua imediata manifestação sonora por meio de um instrumento musical, tenha ocorrido uma real consciência do material lido. Essa atividade pose ser mecânica, destituída de razão, conforme observa Goldemberg (1995, p. 2):

> A habilidade na leitura cantada é sempre reveladora de um alto grau de compreensão auditiva e isso não é necessariamente verdadeiro no caso da leitura instrumental. Instrumentos musicais têm posições e dedilhados específicos mas não se pode inferir, com base nisso, se os símbolos musicais estão sendo compreendidos mentalmente ou apenas reproduzidos de forma mecânica.

Gordon (2000, p. 21) nomeia essa atividade significativa por meio do material grafado de *audiação notacional* e explica: "se formos capazes de ouvir o som musical e conferir um significado sintático ao que vemos na notação musical, antes de a executar, ou antes de outrem a executar, ou ainda enquanto a notamos, estamos a fazer a audiação notacional".

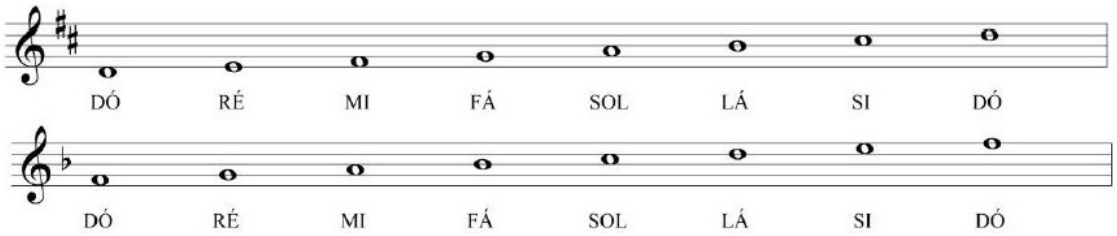
A prática de exercícios de leitura cantada pode ser uma estratégia importante para auxiliar o cantor na aquisição da competência da audiação notacional. É interessante verificar que antes de se ter uma compreensão sistematizada sobre os modelos de funcionamento da memória, educadores musicais como Zoltán Kodály (1882-1967) e seus colaboradores que vieram em seguida, compreenderam o papel das células rítmicas e melódicas como blocos de informações relevantes para a formação de agrupamentos musicais.

3.1. Aspectos da proposta de leitura cantada de Zoltán Kodály

Kodály, compositor e educador musical húngaro, tinha o canto coral como o centro de sua proposta de educação musical. Por meio de suas ações em favor do resgate do legado folclórico e musical de seu país, buscava implantar o ensino do canto coral à grande parte da população húngara, por meio do repertório coletado durante suas viagens pelo território de seu país e também, baseadas na construção de método específico de leitura musical cantada desenvolvido com auxílio de seus colaboradores.

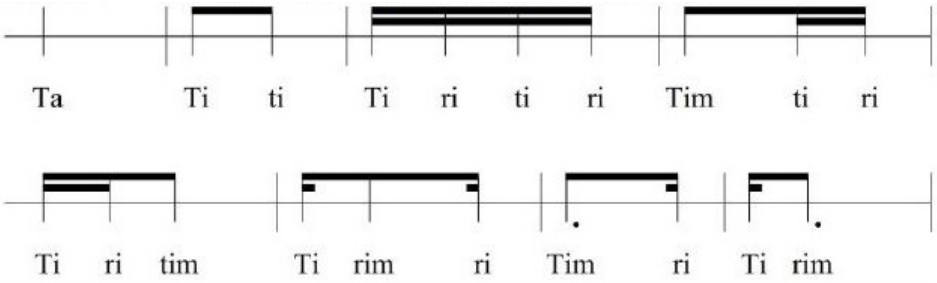
O método Kodály, conhecido e bem divulgado por todo o mundo baseia-se no sistema móvel de leitura, em que a nota "dó" é solmizada para o primeiro grau de qualquer tonalidade maior (Figura 4). Dessa forma, todo o segundo grau passa a ser chamado de "ré", o terceiro grau de "mi" e assim por diante. Hilbrand (Apud., GOLDEMBERG, 2000) explica que nesse sistema de leitura a posição do intervalo na escala é mais significativo do que sua qualidade. Em outras palavras, as notas passam a carregar em si mesmas as funções dos graus da escala, pois sempre o "dó" será relacionado com a *tônica*, o "sol" com a *dominante*, etc.[1].

Figura 4: Solmização utilizada pelo sistema de "dó móvel".



Outra característica da metodologia Kodály baseia-se na proposta dos educadores franceses Galin-Paris--Chevé (século XIX), que consiste em atribuir sílabas às figuras rítmicas a fim de auxiliar no processo de leitura (Figura 5). Mas deve-se ressaltar que, antes de auxiliar na leitura, é uma ferramenta importante para a memorização de agrupamentos musicais, tendo em vista que eles são reforçados na memória de curto prazo não apenas por seus aspectos visuais, mas também por meio dos aspectos sonoros.

Figura 5: Solmização utilizada pelo sistema de "dó móvel".



4. Metodologia, análise e proposta de arranjo

O presente artigo teve como fonte de análise uma canção retirada do livro *Musical Reading and Writing*, volume 1, (livro do aluno) de Erzsébet Szönyi (1973). O volume 1 apresenta trinta lições com um número variado de exercícios e canções, com propostas definidas que agregam níveis de dificuldade progressivos, conforme se observa na Tabela 1:

1. Não se defende nesse artigo o uso do sistema móvel ou fixo de leitura. Optou-se por se apresentar com maiores detalhes o sistema móvel por ser o utilizado por Kodály, por ser o sistema em que está baseado o método analisado nesse artigo (SZÖNYI, 1973), e por ser o menos conhecido no Brasil, que tradicionalmente adota o sistema fixo de leitura cantada, em que a nota "dó" é considerada como altura fixa, tônica apenas das escalas de "dó".

Tabela 1: Conteúdo abordado nas lições do livro *Musical, Reading and writing*.

Lição	Conteúdo / Atividades principais
1	Pulso; semínima e colcheias.
2	Fórmula de compasso simples (2/4); entonação das notas "sol-mi-lá" com e sem ritmo (pentacorde de "dó").
3	Pausa de semínima; acréscimo da altura "dó"; leitura rítmica à 1 e 2 vozes (ostinato), solmização de pequenas canções sem pauta.
4	Cânones e canto à 2 vozes.
5	Ostinato rítmico à 3 vozes; acréscimo da altura "ré"; canto à 2 vozes.
6	Pausa de colcheia; modo menor; acréscimo da altura "lá".
7	Síncopa; mínima.
8	Acréscimo da altura "dó" (oitava acima); montagem vocal da tríade (com a oitava); contratempo; exercícios à 3 vozes.
9	Pausa de mínima; acréscimo das alturas "mi e sol" oitava acima e "sol" oitava abaixo.
10	Exercícios à 3 vozes.
11	Exercícios à 2 vozes (entoado e rítmico); introdução à pauta.
12	Pentagrama sem clave, mas com indicação do "dó"; figuras sem cabeças e alturas escritas com iniciais.
13	Figuras com cabeças localizadas nos espaços e linhas do pentagrama.
14	Fórmula de compasso 4/4; semibreve; leitura relativa.
15	Cânone à 4 vozes.
16	Acréscimo da altura "fá"
17	Introdução de letras em canção.
18	Acréscimo da altura "si", solmizada como "ti" (escala de dó maior); casa 1 e casa 2.
19	Alla breve; diversas canções folclóricas.
20	Ligadura de prolongação.
21	Exercício para entonação de graus; canções diversas.
22	Canções diversas.
23	Canções diversas.
24	Mudança da localização da tônica no meio da canção.
25	Vocalizes e canções diversas.
26	Articulação.
27	Canções diversas com ênfase em dissonâncias (2ª e 7ª).
28	Acréscimo de alteração (sustenido).
29	Acréscimo de alteração (bemol e bequadro).
30	Canções diversas.

Fonte: Szönyi (1973).

Foram identificados os agrupamentos rítmico-melódicos que compuseram cada uma das cinco canções escolhidas, segundo os fatores de coerência apontados por Synder (2000): proximidade, similaridade e continuidade. Verificou-se, também, se os agrupamentos favoreciam o processamento da MTV, tendo em vista, especialmente, sua limitação referente à quantidade e à qualidade das informações.

Em seguida, os agrupamentos rítmico-melódicos mais usados por Szönyi (1973) foram aplicados a um arranjo coral à 2 vozes da canção folclórica *Seu Tenente*, como possibilidade do regente coral e arranjador musical alinhar o método de leitura cantada com o repertório musical da cultura brasileira.

4.1. Análise da canção

Inicialmente, Szönyi (1973) propõe em seu método de leitura cantada exercícios rítmicos direcionados ao estabelecimento do pulso e à familiaridade das figuras que nortearão as trinta lições do volume. Em seguida, na lição 2, as alturas são apresentadas com a sugestão de entonação das notas "sol", "mi" e "lá", com o objetivo de iniciar a construção do pentacorde de "dó". A notação rítmica segue os modelos tradicionais (cabeça, haste e bandeirolas), mas a notação melódica não utiliza do pentagrama. As cabeças das notas são alinhadas

horizontalmente e as iniciais dos nomes das notas são colocadas abaixo de cada figura. A canção escolhida para análise foi retirada dessa lição (Figura 6).

Figura 6: Canção nº1 – Lição 1

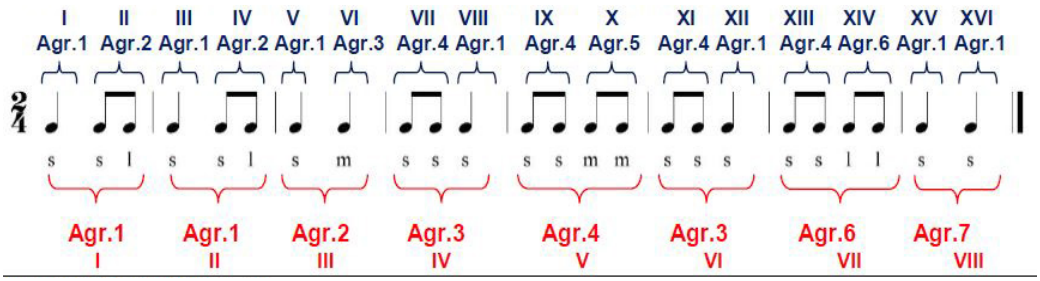


Fonte: Szönyi (1973, p. 3).

A análise da canção nº 1 do método tem como finalidade compreender os primeiros passos que fundamentam o pensamento pedagógico da autora (SZÖNYI, 1973) e, consequentemente de seu mentor, Zoltán Kodály. É característico observar na fase inicial de aplicação da metodologia Kodály a utilização da semínima como representação do pulso, a solmização da terça menor descendente (sol-mi) e em seguido acrescentar o "lá". Ressalta-se que antes do regente/educador apresentar a canção conforme disposta na Figura 6, há o trabalho de entonação livre das alturas por meio da manossolfa (movimentos da mão que indicam a altura em que as notas devem ser entoadas) e a leitura rítmica da canção por meio das sílabas "ta" para semínima e "titi" para as duas concheias. Verifica-se nessa etapa introdutória de leitura uma espécie de ativação da memória de curto prazo, levando separadamente à mente do leitor os elementos (ritmo e altura) que compõem a base da canção. A *performance* dessas células rítmicas e melódicas poderá favorecer sua compreensão ou a recuperar o conhecimento anteriormente adquirido, armazenado na memória de longo prazo.

Observa-se na Figura 7 que as marcações em azul apontam maior quantidade de agrupamentos com menos itens por cada um deles (1 ou 2 itens) em relação aos agrupamentos marcados em vermelho. Nesses últimos, optou-se por uma visão ampliada, em que compreende entre 2 a 4 itens por agrupamento. Entende-se por *item* a quantidade de figuras e alturas por agrupamento. Por outro lado, existe uma variedade maior de agrupamentos marcados em vermelho (7) em relação aos apontados em azul (6). Tendo em vista o leitor iniciante no desenvolvimento da competência da audiação notacional e na prática da leitura musical cantada, a opção por agrupar os elementos rítmico-melódicos de acordo com as marcações em azul poderá ser preferida por fornecer um *feedback* mais rápido da memória de longo prazo em recuperar a informação necessária para a execução da tarefa.

Figura 7: Canção nº1 – Lição 1, apresenta duas opções para agrupamentos rítmico-melódicos.



Fonte: Szönyi (1973, p. 3).

O trabalho com esses pequenos agrupamentos, que se repetem no decorrer da canção, pode ser uma maneira proveitosa de o regente reforçar as manifestações sonoras que ocorrem dentro de uma pulsação. No entanto, leitores que se encontram em níveis mais adiantados de audiação notacional poderão unir as informações em agrupamentos maiores, segundo Miller (1956). Essa é a proposta das marcações em vermelho. Os agrupamentos maiores tendem a ser mais bem memorizados. Possivelmente, leitores ainda mais experientes poderiam agrupá-los em blocos de informações ainda maiores, quem sabe, atingindo dois ou até quatro compassos por agrupamento.

Com o objetivo de justificar a delimitação dos agrupamentos, serão tomados para análise os apontados em azul e em vermelho, respectivamente:

Agrupamentos em azul: os limites estabelecidos nesse caso são claramente relacionados com as unidades de tempo, sendo os fatores que favorecem a coerência: a proximidade e similaridade. A seguir (Tabela 2) é possível verificar uma explicação sugestiva para o estabelecimento dos limites em cada um dos agrupamentos:

Tabela 2: Explicação sugestiva sobre os limites dos agrupamentos identificados na canção 1, Lição 1.

Agrupamentos	Comentário
I – II	Proximidade, devido à diferença entre figuras, embora mantenha a mesma altura.
II – III	Proximidade, devido à diferença entre figuras, mesmo com a mudança das alturas.
III – IV	Proximidade, devido à diferença entre figuras, embora mantenha a mesma altura.
IV –V	Proximidade, devido à diferença entre figuras, mesmo com a mudança das alturas.
V – VI	Similaridade, referente à semelhança das figuras e diferença nas alturas.
VI – VII	Proximidade, devido à diferença entre figuras, mesmo com a mudança das alturas.
VII – VIII	Proximidade, devido à diferença entre figuras, embora mantenha a mesma altura.
VIII – IX	Idem.
IX – X	Similaridade, referente à semelhança das figuras e diferença nas alturas.
X – XI	Idem.
XI – XII	Proximidade, devido à diferença entre figuras, embora mantenha a mesma altura.
XII – XIII	Idem.
XIII – XIV	Similaridade, referente à semelhança das figuras e diferença nas alturas.
XIV – XV	Proximidade, devido à diferença entre figuras, mesmo com a mudança das alturas.
XV – XVI	Similaridade, referente à semelhança das figuras das alturas.

Fonte: Szönyi (1973, p. 3).

a) Agrupamentos em vermelho: a análise realizada com o olhar ampliado indica agrupamentos cada vez maiores, devido ao aumento do número de itens. Ressalta-se que as barras de compasso da melodia favorecem a criação dos limites, mas também, mudanças de padrões rítmicos e melódicos indicam formações de agrupamentos. Outra explicação sugestiva é apresentada a seguir (Tabela 3), a fim de se compreender sobre a formação dos blocos de informação musical.

Tabela 2: Explicação sugestiva sobre os limites dos agrupamentos identificados na canção 1, Lição 1.

Agrupamentos	Comentário
I – II	Uma espécie de continuidade, mas sem transposição de alturas da alturas da célula.
II – III	Continuidade, devido à mudança de direção das alturas e modificação rítmica.
III – IV	Proximidade, devido à diferença entre figuras, mesmo com a mudança das alturas.
IV –V	Proximidade, devido à diferença entre figuras, embora mantenha a mesma altura.
V – VI	Continuidade, devido em maior grau à modificação rítmica.
VI – VII	Proximidade, devido à diferença entre figuras, embora mantenha a mesma altura.
VII – VIII	Continuidade, devido à mudança de direção das alturas e modificação rítmica.

Fonte: Szönyi (1973, p. 3).

4.2. Arranjo à duas vozes

A peça selecionada para serem aplicados os agrupamentos musicais identificados no exercício de leitura cantada analisado foi *Seu Tenente*, canção transcrita por Paz (1989) pertencente ao repertório folclórico do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil (Figura 8).

Figura 8: Canção *Seu Tenente*. Canção Folclórica do Rio Grande do Norte.



Fonte: Paz (1989, p. 52).

É sabido que a diversidade de alturas de notas presentes na música brasileira (folclórica ou popular, por exemplo) oferecem uma rica diversidade e inúmeras possibilidades melódicas. Da mesma forma, a rítmica característica das canções de diversas culturas do território nacional contam a história do povo, sua origem, suas festas e crenças, entre outras coisas. O devido respeito deve ser dado ao repertório folclórico brasileiro por ser um patrimônio que representa a identidade de um povo. No caso desse estudo, a utilização da canção *Seu Tenente* ocorrerá com algumas transformações da proposta original, como tonalidade e a inclusão de uma segunda voz que não aparece no material recolhido por Paz (1986). Isso não sinaliza como sendo um manuseio desrespeitoso, mas como uma utilização particular da canção, e aceita por Pereira (1986, p. 19) como uma projeção, porque o "folclore se projeta através de outro portador e não daquele em que exerce sua função".

Conforme se observa na Figura 9, houve a modificação de tonalidade com o objetivo de se assemelhar às alturas da canção estudada em Szönyi (1973) e também para se adequar com mais conforto à tessitura de uma voz com extensões médias. Embora a leitura rítmica de *Seu Tenente* se equivalha à dificuldade apresentada no exercício, a leitura das alturas apresentam saltos não trabalhados. Dessa forma, a segunda voz irá atender às especificidades estudadas por Szönyi (Ibid.). Com isso, sugere-se o aprendizado oral das alturas da melodia principal, utilizando uma sílaba neutra para a sua entonação. Nesse momento, não se apresenta a letra da canção, a fim de favorecer o exercício da leitura cantada e foi retirado os sinais de repetição.

Figura 9: Canção Seu Tenente. Tonalidade de "dó maior".



Fonte: Adaptado de Paz (1989, p. 52).

A Figura 10 exibe uma parte melodia proposta para ser entoada simultaneamente com a voz principal da canção *Seu Tenente*, que exibe os agrupamentos identificados no exercício nº 1, da lição nº 1 de Szönyi (1973). A segunda voz tem função de acompanhamento que se localiza por vezes abaixo da voz principal e em outros trechos, encontra-se acima dela.

Figura 10: Canção *Seu Tenente*. Fragmento da segunda voz – identificação de agrupamentos.



Fonte: Adaptado de Paz (1989, p. 52).

De acordo com a Figura 10, os agrupamentos delimitados em *Seu Tenente* estabelecem relação com a canção praticada em Szönyi (1973). No entanto, é possível observar em (I) a variação do Agr.4 em vermelho, em que exibe uma modificação de altura "m-m-m-m" em vez do original "m-m-s-s". Sendo assim, dividindo esse agrupamento em dois, encontra-se o Agr.5 da proposta em azul, no qual sugere agrupamentos menores. Outra forma de organizar esta célula rítmico-musical pode ser considerando-a como um novo agrupamento, mas originária dos citados anteriormente. Verifica-se, também, em (II) a diminuição rítmica do Agr. 2 (outra variação do modelo original) em vermelho e a ocorrência do Agr.1, em azul.

Por fim, a Figura 11 apresenta a canção completa, em que as duas vozes são exibidas juntas.

Figura 11: Canção *Seu Tenente*. Arranjo à duas vozes.



Fonte: Adaptado de Paz (1989, p. 52).

Conclusão

Por meio do estudo da capacidade de retenção da MTV e do estudo das características de formação de agrupamentos musicais pode-se sugerir um modelo de desenvolvimento da competência da leitura musical significativa (audiação notacional) por meio da leitura cantada com o foco no canto coral. Inicialmente é uma proposta teórica, fundamentada em Snyder (2000), Gordon (2000), Szönyi (1973) e Paz (1986), e que necessita ser colocada à prova, sendo esse o próximo passo da pesquisa. Verificou-se que o trabalho do regente/educador nesse processo alcança patamares além da escolha das peças a serem cantadas, do estudo vocal e do ensaio propriamente dito. A atividade mostra firmar-se num tripé em que busca direcionar o olhar do educador ao nível de desenvolvimento musical do grupo (competência na audiação notacional e entonação vocal), propor uma atuação criativa do regente diante do repertório escolhido e favorecer o contato do grupo com parte do acervo folclórico-musical brasileiro.

Referências

ALVAREZ, G. A.; CAVANAGH, P. The capacity of visual short-term memory is set both by visual information load and by number of objects. In: **Psychology Science**, [S.l.], v. 15, n. 2,

p. 106-11, 2004.

BADDELEY, A. *Y***our memory**: a user´s guide. New York: Firefly Book, 2004.

BADDELEY, A.; EYSENCK, M. W.; ANDERSON, M. C. **Memory**. New York: Psychology Press, 2010.

BRADY, T.; KONKLE, T.; ALVAREZ, G. A. A review of visual memory capacity: beyond individual items and toward structured representations. In: **Journal of vision**, p. 1-34, 26 May 2011.

CUMMINS, D. D. A history of thinking. In: CUMMINS, R.; CUMMINS, D. D. (Ed.). **Minds, brains, and computers**: the foundations of cognitive science: an anthology. Oxford: Blackwell Publishers, 2000.

DAVIDOFF. L. L. **Introdução à psicologia**. Tradução de Lenke Perez. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 2001.

FONTERRADA, M. T. O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

GARDNER, H. **The mind´s new science**: a history of the cognitive revolution. New York: Basci Books, 1987.

GOLDEMBERG, R. Métodos de leitura cantada: dó fixo versus dó móvel. In: **Revista da Assosiação Brasileira de Educação Musical**, n. 5, p. 7-12, set. 2000.

___ **Música e linguagem verbal**: uma análise comparativa entre leitura musical cantada e aspectos selecionados da leitura verbal. 1995. 139 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

GORDON, E. E. **Teoria da aprendizagem musical***:* competências, conteúdos e padrões. Tradução de Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2000.

JUNKER, D. B. **Técnica e estética**: coleção panoramas da regência coral. Brasília: Escritório de Histórias, 2013.

KOMOSINSKI, J. L. **Canto coral e cognição musical**: as práticas brasileiras e suas articulações com a memória. 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

LEHMANN, A. C.; SLOBODA, J. A.; WOODY, R. H. **Psychology for musicians**: understanding and acquiring the skills. New York: Oxford University Press, 2007.

LUCK, S. J.; VOGEL, E. K. The capacity of visual working memory for features and conjunctions. In: **Nature**, v. 390, p. 279-281, 20 Nov. 1997.

MILLER, G. A. The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. In: **The Psychological Review**, 63, p. 81-97, 1956.

MILLER, S. D. Guido d´Arezzo: medieval musician and educator. In: **Journal of Research in Music Education**. Columbia, USA: University of Missouri, vol. 32, nº 3, p. 239-245, autumn 1973.

PAZ, E. **500 canções brasileiras**. Rio de Janeiro: Luiz Bogo Editor, 1989.

PEREIRA, N. S. **Folclore**: teorias, conceito, campo de ação. São Paulo: Editora Nacional, 1986.

SILVA, R. **Leitura cantada**: um caminho para a construção da audiação em músicos profissionais. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SZÖNYI, E. *Musical,* **Reading and writing**. Translated by Lili Halápy. Vol. 1. Budapest: Editio Musica Budapest, 1973.

PARTE XIII

O museu e a escola na formação em artes visuais



A INSERÇÃO DOS DESENHOS DE TEREZIN NO ACERVO DO MUSEU JUDEU DE PRAGA: OUTROS OLHARES SOBRE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Luciane Bonace Lopes Fernandes

A prerrogativa adorniana de que "Auschwitz não se repita"[1] tem se intensificado através da filmografia produzida pela indústria do entretenimento, da bibliografia escrita a respeito dos fatos ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial e do esforço de museus e instituições que abrigam e expõem coleções contendo objetos bélicos e pessoais, fotografias, obras de arte que expressam as catástrofes do século passado e, como no caso do Museu Judeu de Praga, trabalhos artísticos realizados por crianças que rememoram as condições vividas por elas durante a guerra e testemunham seus horrores.

Outra forma de levar ao conhecimento os eventos ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial são os relatos e diários de sobreviventes. Para gravar o filme *A lista de Schindler* (1993), o diretor norte-americano Steven Spielberg (1946) coletou, através da *Spielberg Foundation*, o depoimento de milhares de sobreviventes. Estes relatos deram corpo às cenas impactantes observadas em seu longa-metragem. O impacto das imagens e a crueldade exposta através dos meios acima citados chama a atenção de uma parcela considerável da população. Este interesse pode ser facilmente comprovado pelo sucesso da fimografia e da literatura voltada a apresentar e discultir temas relacionados à Segunda Guerra Mundial e em especial ao Holocausto.

O termo "Holocausto" foi utilizado pela primeira vez por Elie Wiesel[2] (1928) para nomear o genocídio dos judeus perpetrado pelos nazistas alemães.

O termo Holocausto é mais popular, mas a palavra hebraica *Shoah*, que significa "catástrofe", representa de forma mais ampla e correta a situação do povo judeu europeu dizimado pela política racista alemã entre 1939 e 1945. Cabe lembrar que Holocausto, ou *Shoah*, são termos utilizados para identificar o genocídio do povo judeu, mas o Partido Nacional-Socialista e seus colaboradores arquitetaram e executaram uma verdadeira "fábrica da morte", que resultou na perseguição e extermínio de aproximadamente 20 milhões de pessoas, sendo 6 milhões de judeus, e os outros cerca de 14 milhões são compostos por militantes ciganos, comunistas, doentes físicos e mentais, homossexuais, negros, prisioneiros políticos, testemunhas de Jeová e todos aqueles que se posicionaram contra os ideais do Partido Nacional-Socialista.

Os diários escritos por crianças, jovens e adultos durante os anos de guerra também são fonte documental de extrema importância, na tentativa e busca de reconstrução e compreensão dos eventos ocorridos. Os diários nos possibilitam conhecer datas, fatos, nomes, locais e saber o que os sujeitos que passaram por estas situações pensaram ou sentiram.

Em entrevista à autora Thelma Gruenbaum, Robin, uma das 93 crianças que sobreviveram ao campo de concentração de Terezin, localizado na República Tcheca, relatou: "se você lê a história, você percebe que as pessoas nunca aprendem com isto. Você aprende datas e nomes, mas não o porquê" (GRUENBAUM, 2004, p. 150, tradução nossa).

O pequeno trecho extraído do relato de Robin nos faz refletir sobre a maneira como eventos como a Segunda Guerra Mundial, o Holocausto e outros semelhantemente hediondos estão sendo compartilhados, ensinados e assimilados pelos sujeitos e qual o impacto e repercussão das imagens e informações. Qual seria a ação mais importante: informar ou sensibilizar?

Em *Educação após Auschwitz* (1995), palestra transmitida via rádio em 18 de abril de 1965 e, posteriormente, publicada, Adorno atenta para o fato de que o único poder efetivo contra a repetição de Auschwitz é a conquista da autorreflexão e autodeterminação para a não participação da barbárie. Neste sentido, propor dis-

1. Ideia desenvolvida por Adorno em seu artigo *Educação após Auschwitz*, publicado em ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

2. Escritor húngaro-romeno de origem judaica sobrevivente dos campos de Auschwitz e Buchenwald. Recebeu, em 1986, o Nobel da Paz pelo conjunto de 57 obras dedicadas a resgatar a memória do Holocausto e a defender grupos vítimas de perseguições. Seu livro mais conhecido, *A noite*, publicado em 1955, relata suas experiências como um jovem prisioneiro dos campos de concentração.

cussões e locais de encontro para reflexões sobre os comportamentos e fatos que levaram os sujeitos a essa barbárie caracteriza-se como um possível caminho.

Adorno continua dizendo que discutir sobre como sujeitos supostamente normais foram capazes de cometer tais atrocidades pode revelar os mecanismos que os tornaram aptos a isso e ajudar-nos a nos conscientizarmos da possibilidade de repetição de tais atos e a priorizarmos uma educação que caminhe na contramão do preconceito e da intolerância.

> A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância (ADORNO, 1995, p. 121).

A educação, seja através da informação ou da sensibilização, torna-se prioritária no combate à intolerância e à barbárie. Neste sentido, é grande a contribuição dos museus e instituições dirigidas à educação e fruição, através de acervos compostos por objetos e obras que ermergem de contextos violentos. Compreender como os sujeitos sofreram e as privações pelas quais passaram pode ser uma estratégia para a autodeterminação. Dessa forma, os museus e instituições afins tornam-se parceiros importantes da escola e da família em direção à educação das crianças, como alerta Adorno, desde a primeira infância.

O acervo do Museu Judeu de Praga

O acervo do Museu Judeu de Praga, instituição criada pela Comunidade Judaica em Praga, em 1906, juntamente com seu programa educativo, muito têm contribuído na formação de seus usuários com relação aos eventos ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial, especialmente na República Tcheca.

O objetivo inicial do Museu era o de preservar artefatos valiosos oriundos das sinagogas de Praga que haviam sido demolidas durante a reconstrução da cidade no início do seculo XX.

Em 15 de março de 1939 as tropas alemãs invadiram Praga, capital da República Tcheca, na época Tchecoslováquia. A antiga República da Tchecoslováquia foi criada no Tratado de Versalhes de 1918, depois da Primeira Guerra Mundial, a partir da população tcheca e eslovaca. Mais tarde, em 1938, o acordo de Munique[3] apaziguou Hitler apenas por 5 meses. Algumas questões contribuíram para a invasão, entre elas a ocupação dos Sudetas pela população de origem alemã. Depois da invasão, a Tchecoslováquia passou a ser chamada de Protetorado da Boêmia e Morávia e seus habitantes, principalmente os judeus, passaram a sentir o peso da intolerância nazista. A invasão alemã mudou a vida dos judeus tchecos para sempre.

Com a ocupação nazista, o Museu foi fechado para o público. Após a Segunda Guerra Mundial, o Museu ficou sob a administração do Conselho das Comunidades Judaicas na Tchecoslováquia. Em 1950, a propriedade foi transferida para o Estado, que, a partir de 1948, estava nas mãos dos comunistas. Como resultado, o Museu ficou restrito em suas atividades de preservação, exposições e atividades educativas.

O colapso do regime comunista, em 1989, criou as condições necessárias para a alteração do estatuto dos museus tchecos. Sendo assim, em 1 de outubro de 1994, o edifício que abriga o Museu Judeu de Praga e suas coleções foram devolvidos à comunidade judaica da República Tcheca.

Ao acervo do Museu pertence uma coleção única que remonta a história e a cultura dos judeus das regiões da Boêmia e da Morávia. Este acervo é composto por objetos de caráter religioso, objetos pessoais, um arquivo de fotografias, um arquivo de documentos usuais do campo de concentração de Terezin, a coleção *Shoah History Archive*, com documentos, fotografias e depoimentos pessoais dos sobreviventes do Holocausto na República Tcheca, uma coleção de objetos têxteis, uma coleção de objetos em metal, uma coleção de manuscritos e uma coleção de pinturas, desenhos, artes gráficas e fotografias.

3. O acordo de Munique foi um tratado assinado em 29 de setembro de 1938, na cidade alemã de Munique, entre os líderes das maiores potências da Europa na época: Adolf Hitler, da Alemanha, Neville Chamberlain, Primeiro-Ministro britânico, Edouard Deladier, da França e Benito Mussolini, Primeiro-Ministro da Itália. O tratado foi a conclusão da conferência organizada por Hitler para tratar da situação de mais de 3 milhões de alemães que habitavam os Sudetas, região da Morávia e fronteira da Boêmia com a Silésia alemã e a Saxônia. Desde o início do século XX, havia conflitos entre tchecos e alemães nesta região. A Tchecoslováquia não foi convidada para a conferência. O tratado concedia à Alemanha apenas a região dos Sudetas, a partir de 10 de outubro de 1938. Pouco tempo depois, em março de 1939, desrespeitando o Tratado, Hitler invadiu o resto da Tchecoslováquia.

A coleção de arte do Museu Judeu de Praga tem sido parte integrante do acervo desde sua fundação em 1906. Inicialmente, a coleção de arte era entendida apenas como um suplemento iconográfico das outras coleções.

No período do pós-Segunda Guerra Mundial houve um significativo crescimento na coleção de arte do Museu. Com o passar dos anos, ao seu acervo foram incorporadas diversas obras consideradas de grande relevância artística e histórica. Na segunda metade dos anos 1980, o Museu fez grandes aquisições, como por exemplo, um conjunto de pinturas e desenhos realizados pela artista e professora vienense Friedl Dicker-Brandeis.

Parte da coleção de arte do Museu é formada por mais de 3.000 desenhos[4] realizados por algumas das crianças judias que estiveram confinadas no campo de concentração de Terezin, a 60 quilômetros de Praga, entre 1942 e 1944.

Estes desenhos foram guardados por Friedl Dicker-Brandeis, professora que orientou as aulas de arte dentro do campo de Terezin, em duas malas, antes de sua deportação para Auschwitz, onde ela foi assassinada em outubro de 1944. Após a libertação de Terezin, em 1945, as malas foram encontradas contendo os trabalhos das crianças que, felizmente, haviam sido preservados. Estes desenhos foram transportados para Praga por Willy Groag.

O campo de Terezin

A fortaleza de Terezin foi fundada há mais de 200 anos pelo Imperador austríaco José II para servir como posto militar com o intuito de proteger Praga. A cidade foi tomada pela Gestapo, polícia política alemã, em 10 de junho de 1940 e, em novembro de 1941, estabeleceu-se um campo de concentração provisório para os "casos especiais": judeus alemães heróis da Primeira Guerra Mundial, artistas plásticos, atores, músicos, escritores; judeus eminentes cujo desaparecimento chamaria a atenção do resto do mundo. Com o tempo, toda a população judaica da Tchecoslováquia e regiões circunvizinhas foi enviada a Terezin.

Para o mundo exterior os nazistas apresentaram o campo como um modelo de assentamento judeu, mas na realidade era um abrigo transitório onde judeus europeus aguardavam a deportação para os campos de extermínio do leste, entre eles Auschwitz, Majdanek, Chelmno e Treblinka.

Aproximadamente 144.000 pessoas passaram por Terezin entre o final de 1941 e 8 de maio de 1945, data da libertação do campo pelo exército russo. Cerca de 33.000 internos morreram devido às condições precárias de vida (doenças e fome), aproximadamente 88.000 foram deportados e exterminados nos campos do leste europeu. Ao final da guerra haviam 17.247 internos sobreviventes, desses, 93 eram crianças.

As autoridades máximas em Terezin eram os SS (*SchutzSttafel*, Guarda de Elite), que se reportavam para o *Kommandant*, que por sua vez se reportava a Berlim. Entretanto, o Conselho Judaico ou corpo de auto-governo, era responsável pelas atividades diárias do campo. O Conselho Judaico se reportava aos nazistas e isto os forçava a executar todas as suas ordens.

O Conselho Judaico se esforçou ao máximo para criar um ambiente bom para as crianças, apesar do fato delas estarem separadas de seus pais, da alimentação ser insuficiente e inadequada e da educação não ser permitida. A educação era proibida, mas os nazistas não impediam as crianças de praticarem atividades esportivas ou cantarem. Eles queriam que elas se mantivessem ocupadas e longe de problemas. Apesar das crianças estarem frequentemente com fome, os cuidadores as mantinham sempre ocupadas e ativas, tirando o foco da falta de comida. Além das aulas clandestinas, as crianças tinham outras atividades como o futebol, contar histórias, escrever e produzir revistas. Os cuidadores contavam com a ajuda de outras pessoas talentosas que também estavam confinadas em Terezin, como músicos, escritores e artistas plásticos.

O campo de Terezin ficou conhecido por sua rica vida cultural. Apesar da fome, das doenças e da ausência de espaço e liberdade de ir e vir, a atividade intelectual do gueto pode ser considerada de elevado nível: haviam orquestras, grupos de jazz, teatro, escolas, ateliês de pintura, sendo que até uma ópera (*Brundibár*) foi composta e executada pelas crianças. A arte era literalmente uma ferramenta de sobrevivência, tanto espiritual quanto física, pois os internos participantes dos grupos de jazz ou teatro, pintores que produziam para o partido SS e outros

4. Na bibliografia consultada e nas exposições realizadas é comum encontrar-se a expressão "desenhos de Terezin" ou "desenhos das crianças de Terezin". Cabe lembrar que o conjunto da produção artística das crianças que estiveram confinadas em Terezin durante a Segunda Guerra Mundial engloba, além de desenhos, colagens e pinturas. Na escrita do artigo optou-se por continuar a utilizar as expressões acima citadas ou apenas "desenhos".

profissionais cujas habilidades pudessem ser aproveitadas ficavam fora das listas de deportados. Espiritual porque, segundo Seligmann-Silva (2004), "a arte funcionava […] como meio para extravasar o medo e a dor, a raiva e o ódio, permitindo assim uma espécie de purificação destas paixões".

Além de ferramenta de sobrevivência física e resistência espiritual frente à barbárie imposta pelos alemães, a arte de Terezin serviu também como um testemunho da vida cotidiana no gueto. Segundo Charlotte Buresova, pintora sobrevivente de Terezin, este ergulho numa outra esfera era uma forma de apresentar "todas as coisas incríveis que ela vira para opor-se com a beleza ao desastre"[5].

Segundo Sr. Thomas Venetianer[6], uma das crianças que sobreviveu a Terezin e atualmente mora no Brasil, os artistas se uniram em prol das crianças, havia um desejo de proteção e cuidado. Eles pretendiam, através da arte, ocupar o tempo delas para que pudessem suportar, e talvez por um momento até esquecer, os horrores vividos, as recorrentes mortes, o frio e a fome. Em Terezin houve toda uma movimentação, um esforço conjunto em benefício das crianças.

Utilizando seu talento, habilidades e a educação adquirida nos anos de estudo com Franz Cizek[7] e na Bauhaus de Weimar[8], Friedl Dicker-Brandeis levou dezenas de crianças a produzirem trabalhos artísticos em meio a condições mínimas de sobrevivência. Os materiais eram escassos e as atividades desenvolvidas por ela junto às crianças era clandestina, mas o resultado de seu trabalho é impressionante e comovente.

Observando os desenhos realizados em Terezin, é possível classificá-los em três grandes temas desenvolvidos pelas crianças: os desenhos da vida anterior ao campo, os desenhos que expressam a experiência no campo e os desenhos de imaginação. Os desenhos de memória da vida anterior ao campo insistem na lembrança do lar perdido, da casa, da família, dos amigos, de pequenas coisas que foram brutalmente arrancadas das crianças; resistem à nova realidade mantendo viva aquela que já não existe mais. Os desenhos de observação da experiência no campo testemunham a vida no gueto, o medo, a fome e a morte, são uma escritura para a humanidade de tudo o que o homem foi capaz de fazer. Por fim, os desenhos de imaginação se descolam do dia-a-dia do campo possibilitando à criança procurar, e encontrar, no espaço de criação da arte, uma nova realidade.

Alguns dos desenhos representam o cotidiano de opressão vivido no campo de modo metafórico, o que amplia nossa compreensão sobre o sentimento das crianças, trazendo novas e significativas informações sobre sua subjetividade e a forma de assimilação do contexto vivido por elas. Os desenhos em que o cotidiano do gueto é representado tal qual a observação e percepção da criança ampliam nossa compreensão sobre os fenômenos ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial e a visão da criança sobre eles, possibilitando às áreas do conhecimento relacionadas novos olhares sobre estes eventos.

A possibilidade de inserção dos desenhos de Terezin na narrativa histórica

Apesar da fome, do medo, do frio e da falta de liberdade de ir e vir, as crianças encontraram na arte e em sua professora um importante ponto de equilíbrio. As aulas de arte se tornaram um espaço para expressão de seus sentimentos e pontos de vista sobre a situação enfrentada. Nestas aulas, elas encontraram a liberdade que lhes havia sido brutalmente arrancada. Não a liberdade de voltarem a seus lares e viverem suas vidas como antes da guerra, mas a liberdade de pensamento. Os nazistas podiam retirar delas suas qualidades e características humanas essenciais, sua dignidade, mas não podiam destruir seu pensamento.

As crianças encontraram em Friedl uma mestra e cuidadora atenciosa e devotada, o que gerou possibilidades de troca entre elas e a professora, e estimulou ainda mais sua produção. Friedl não as fez testemunhar Terezin, ela não solicitou que nenhuma das crianças desenhasse o campo. Elas também não tiveram a intenção de testemunhar, registraram seu meio social para manutenção de sua identidade e a fim de compreenderem sua condição, o que acabou por testemunhá-lo.

5. Trecho retirado de SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Imagens de Terezin: a arte entre o testemunho e a resistência. Revista 18*. São Paulo: Centro de Cultura Judaica, Ano III, (09): 32-33, set/out/nov. 2004.

6. O Sr. Thomas Venetianer foi entrevistado em 2012.

7. Pintor e educador nascido na Boêmia em 1865. Cizek tornou-se um marco pioneiro na história do ensino da arte para jovens e crianças.

8. A Bauhaus foi uma escola alemã de arte, *design* e arquitetura fundada pelo arquiteto alemão Walter Gropius em 1919. A Bauhaus foi oficialmente fechada pelos nazistas, em 1932, por ser considerada comunista, anti-hitlerista e por ensinar e difundir os preceitos da arte moderna, considerada pelos nazistas como "arte degenerada". Após a Segunda Guerra, as ideias da Bauhaus foram disseminadas por vários lugares do mundo.

Por outro lado, os artistas plásticos que estiveram confinados em Terezin utilizaram a arte como instrumento de denúncia do estado caótico vivido pelos sujeitos. Neste sentido, a produção destes artista, assim como das crianças, serviu como um outro testemunho do Holocausto, um testemunho poético, que se pautou na observação dos fatos no presente e não em construções a partir de rememorações do passado.

Para Franz Cizek, a criança possui pontos de vista sobre si e sobre o mundo mais verdadeiros que os adultos. Através de seus trabalhos artísticos, a criança expressa as imagens de seu pensamento, seus medos, desejos, sonhos e esperanças. Cizek acreditava que os desenhos das crianças expressavam tanto quanto seus escritos (VIOLA, 1936, p. 32).

Dessa forma, e apoiados na bibliografia de Seligmann-Silva (2003), pressupomos que os trabalhos artísticos das crianças de Terezin têm o potencial de comunicação com o espectador tanto quanto suas ideias escritas ou faladas. Sendo assim, entendemos a produção dessas crianças como documento de origem poética, com *teor* e *valor testemunhal*, apta a corroborar com a História em seu constante processo de reconstrução.

> As narrativas históricas contemporâneas não podem perder de vista uma certa busca pelo verdadeiro. Não aquela verdade absoluta defendida por muitos durante o século XIX, mas uma verdade passível de alterações. Afinal, a historiografia pode ser concebida como um movimento constante de releituras do passado, o que não significa que haja um acúmulo ou progressão do saber histórico; há sim uma sequência de reinterpretações das narrativas do passado que são passíveis de perdas, equívocos e revisões (OLIVEIRA, 2006).

Sendo, portanto, considerados documentos históricos, como inserir estes desenhos no discurso historiográfico? Que narrativas podem ser construídas a partir da observação dos desenhos? Que informações e percepções podem ser extraídas e aproveitadas que possibilitem ampliar nossa compreensão sobre os fenômenos ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial e, em especial, sobre o Holocausto?

A função narrativa é intrínseca às artes visuais desde os mais antigos testemunhos culturais, como as representações do antigo Egito ou os vitrais medievais; uma das funções da arte sempre foi a de contar histórias.

O modernismo reivindicou uma "arte pela arte", abandonando a veiculação de mensagens, principalmente com a arte abstrata. Os artistas de vanguarda que produziram a abstração buscavam uma arte desvinculada da representação de algo fora dela mesma, sem equivalências com a realidade.

a modernidade do século XX, com suas propostas de vanguarda que libertaram a arte da representação do real e desembocaram na geometrização e na simplificação formal até a abstração, modificou nossa noção de narrativa ou estruturação de uma obra ou texto (CANTON, 2009, p. 15).

Mesmo os desenhos sendo representações infantis, de formas muito particulares e próprias, os espectadores acabam por extrair deles uma narrativa, vinculada ao seu conhecimento prévio do Holocausto.

A partir destes desenhos, que incorporam fragmentos de histórias, repetições de temas, observações e representações de lugares e pessoas, é possível a construção de narrativas com sentidos abertos, que se constróem e se reconstróem na relação com o espectador.

Segundo Lyotard, o discurso da *metanarrativa*, criada pela modernidade, entrou em declínio com a pós-modernidade. Metanarrativas são grandes narrativas, hegemônicas e totalizantes, capazes de contar a história do mundo. A metanarrativa se provou ineficaz como aspiração de um saber globalizante atrelado a um modelo único de discurso frente a conjuntos de fragmentos de histórias variadas e muitas vezes contraditórias sobre o mesmo assunto (CANTON, 2009).

Na contramão, os desenhos de Terezin podem ser compreendidos como *micronarrativas*, ou seja, pequenas histórias que podem ser observadas, compreendidas e ressignificadas a partir do olhar do espectador e de sua compreensão prévia sobre os eventos da Segunda Guerra. Não há riscos de que a identificação com o espectador não ocorra, considerando a popularidade da Segunda Guerra, conferida, principalmente, pela indústria do entretenimento.

A produção historiográfica é regulada por princípios narrativos e por elementos como a sociedade, a memória coletiva ou eventos pontuais. Na possibilidade de inclusão do espectador na construção de narrativas que possam dar conta do fenômeno histórico do Holocausto, propomos articular os binômios "espectador- historiador" e "desenhos de Terezin- fenômenos históricos", na busca de outros caminhos de leitura, apreciação e compreensão dos desenhos e, consequentemente, da história do Holocausto.

Nessa perspectiva, ao apreciar os desenhos de Terezin, o público é convidado a transformar-se em um espectador-historiador, buscando provas, fatos, fragmentos e percepções expressos através dos desenhos e que atestem a verdade pessoal e particular de cada criança sobre os fatos. "Essas provas [...] não são reflexos da realidade e, por conseguinte, não são verdades absolutas; no entanto, elas constituem o elemento empírico de que necessita o historiador [espectador] para construir *sua* narrativa" (OLIVEIRA, 2006).

Esta narrativa histórica, construída pelo espectador, é aberta e suscetível a mudanças e tranformações, pois permite articular o espectador e os fenômenos históricos. O espectador-historiador, na tentativa de ampliar sua compreensão sobre os eventos ocorridos no campo de concentração de Terezin entre 1942 e 1944 (os desenhos datam deste período), procederia como um historiador "benjaminiano", recolhendo, colando e montando os cacos da história, sem deixar de lado nenhum detalhe, nenhum fragmento, nenhum desenho, sem perder de vista "o olhar" de nenhuma das crianças, pois "[...] a história da *Shoah* instaura uma nova modalidade de relação com o passado. O testemunho é fundamental, pois nele o universal pode ser encontrado no mais fragmentário" (CUPERSCHMID, 2011, p.94).

Assim como o testemunho dos sobreviventes do Holocausto, os desenhos de Terezin são "narrações" de experiências que buscam um "ouvinte", um leitor ou observador. As crianças encontraram na professora Friedl Dicker-Brandeis essa possibilidade de troca. Ao entrar em contato com os desenhos, o espectador também é convidado a "ouvir", incorporando suas próprias experiências às experiências das crianças, ressignificando, de modo muito particular, sua percepção sobre a Segunda Guerra Mundial. "Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'como de fato foi'. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo" (BENJAMIN, 1994, p. 224 *Apud* CUPERSCHMID, 2011, p.92).

De acordo com Oliveira (2006), para Le Goff (2003) a história se iniciou com uma narração daquele indivíduo que podia dizer "eu vi", "eu senti". A história não está assentada apenas na observação de dados e elaboração da realidade, mas em seu testemunho e questionamento.

As crianças foram testemunhas oculares. Elas testemunharam o que viram e o que sentiram. O espectador se caracteriza como uma testemunha *secundária,* que "ouve" e questiona a narração do outro, apropriando-se destas "reminiscências" para elaborar sua narrativa, que se caracteriza por ser inconclusa e estar aberta a outras perspectivas, lições, conclusões e aprendizagens. "Assim sendo, o passado está aberto sempre para as indagações do presente" (CUPERSCHMID, 2011, p.98).

Pelos olhos da criança: outras percepções sobre a Segunda Guerra Mundial

Os desenhos de Terezin são expressões infantis pessoais realistas e fantásticas, narrativas sem palavras, que podem ser entendidos como fragmentos de histórias que perdem um pouco de seu significado fora do contexto de uma história única, no caso a história Holocausto e da Segunda Guerra Mundial.

Graças aos diários e relatos de sobreviventes, um número considerável de livros, espetáculos e filmes[9] sobre Terezin pôde ser produzido, tentando se aproximar e esclarecer ao máximo os eventos ocorridos durante o confinamento perpetrado pelos nazistas. Esse material nos dá pistas importantes na compreensão da situação vivida pelas crianças, mas parte-se do pressuposto que seus desenhos podem trazer novas informações, ainda não tocadas, perdidas ou esquecidas pelos sobreviventes do Holocausto, não apenas de Terezin, mas de modo geral, visto que não são apenas produtos de memórias, mas também da observação e da imaginação, sendo provas materiais que resistiram ao tempo e dão voz, por intermédio das imagens, às crianças que passaram pela dura experiência dos campos nazistas.

De acordo com a bibliografia escrita sobre Terezin, uma das grandes preocupações das crianças (de todos, na verdade) era com os transportes que saíam rumo aos campos de extermínio do leste europeu. Os transportes eram um fantasma na vida das crianças.

A questão dos transportes estava sempre presente, mas nunca era discutida abertamente pelos prisioneiros. Para onde os transportes realmente iam e o que acontecia com as pessoas que embarcavam neles? Oficialmente, os alemães informavam que o destino dos transportes eram os campos de trabalho, mas havia uma inconsistên-

9. Entre os espetáculos e filmes produzidos a partir de Terezin podemos citar a ópera *Bründibar*, que foi apresentada 55 vezes no campo e reproduzida diversas vezes em vários países, inclusive o Brasil e o filme *The last butterfly (*nome original *Posledni Motýl),* Direção: Karel Kachyna, 1991.

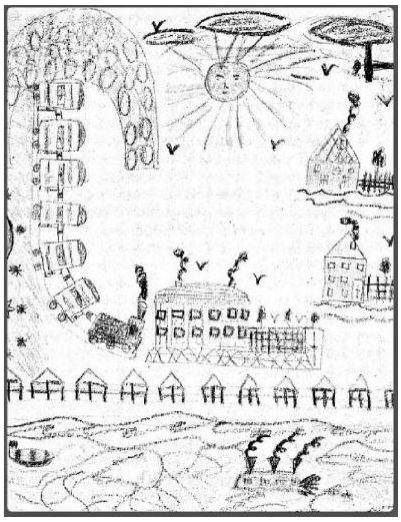
cia muito grande: os transportes para os idosos, acima de 65 anos, e para as crianças. Para onde estas pessoas eram levadas?

Algumas crianças em Terezin tinham clareza sobre a situação dos transportes, mas nem todas, este era um assunto que o Conselho Judaico preferiu não comunicar aos detentos, para que eles não perdessem a esperança de sobrevivência. Pajík, uma das crianças que sobreviveu a Terezin, escreveu em seu diário sobre um transporte que retornou a Terezin em abril de 1945:

> As pessoas dos transportes trouxeram consigo notícias terríveis em que não podemos acreditar. Todas as crianças, de 12 anos ou menos, e as pessoas de 65 aos ou mais foram intoxicadas. Apenas as pessoas capazes de trabalhar sobreviveram. O que nos espera será o pior possível: as sequelas da guerra (GRUENBAUM, 2004, p. 52, tradução nossa).

Os relatos dos sobreviventes nos ajudam a compreender o que as crianças viram e sentiram em Terezin, mas a grande maioria delas não sobreviveu. Como ampliar nossa compreensão sobre o impacto destes eventos para as crianças que não sobreviveram? Os desenhos nos dão pistas, indicam suas percepções e observações sobre o campo e podem, de forma aberta, nos auxiliar na reconstrução de suas histórias de vida.

Figura 1 – Desenho de Edita Pollakova, 9 anos de idade



Fonte: *The kids who lived and drew the Holocaust* [10].
Este desenho pertence ao acervo do Museu Judeu de Praga

Como dito anteriomente, os cerca de 3.000 trabalhos artísticos feitos pelas crianças podem ser divididos em alguns grupos. Entre eles, há o grupo dos desenhos realizados a partir da observação e percepção das crianças sobre Terezin. Pertencem a este grupo muito trabalhos que trazem representações dos transportes, como por exemplo, o desenho de Edita Pollakova. Edita representou os vários prédios da fortaleza de Terezin, seus altos muros, o prédio que recebia os prisioneiros que chegavam nos transportes e para onde os deportados eram enviados na espera do trem que os levaria a um destino ainda incerto.

As chaminés dos edifícios representados por Edita nos fazem pensar em algumas possibilidades: ou são clichês da representação infantil, elas apareceram no desenho independentemente de existirem nos edifícios de Terezin, ou Edita expressou, através de seu desenho, algo que perturbava algumas crianças, pois, parte-se do pressuposto de que nem todas tinham esta clara percepção: os trens levavam os sujeitos de Terezin para as câmaras de gás e, posteriormente, era realizada a incineração dos corpos.

Os sobreviventes de Auschwitz frequentemente relatam sobre o cheiro, quase insuportável, que advinha dos fornos crematórios. Isso os alertava sempre sobre seus destinos quase certos. Havia rumores em Terezin sobre as câmaras de gás e sobre os fornos crematórios, mas é impossível precisar a porcentagem de crianças cientes deste tema.

10. Edita morreu em 4 de outubro de 1944, em Auschwitz. O artigo citado está disponível em http://kurioso.es/english-2/the-kids-who-lived-and-drew-the-holocaust. Acesso 21 de jul. de 2014.

Muitos desenhos realizados pelas crianças em Terezin trazem chaminés. Outros exemplos são as colagens realizadas por Ruth Schächterová e Eva Steinová. Como as crianças não dispunham de muitos materiais, a colagem de Ruth Schächterová é um exemplo do reaproveitamento de formulários ocorrido nas aulas de arte.

Figura 2 – Composição de Ruth Schächterová (1930-1944)



Fonte: *Fireflies in the dark: the story of Friedl Dicker-Brandeis and the children of Terezin*[11].
Esta colagem pertence ao acervo do Museu Judeu de Praga

Figura 3 – Composição de Eva Steinová (1931-1944)



Fonte: …*I never saw another butterfly…Children's drawings and poems from Terezín concentration camp, 1942-1944*[12].
Esta colagem pertence ao acervo do Museu Judeu de Praga

O trabalho de Margit Koretzová, ao primeiro olhar, nos parece bastante generalista, com temas comuns ao universo da representação infantil: flores e borboletas. Mas o contato com o testemunho dos sobreviventes dá novo sentido ao seu desenho e amplia nossa compreensão sobre os desejos e sonhos das crianças em Terezin. No campo, elas costumavam dizer que Terezin era o lugar onde não haviam borboletas, elas não se atreviam a ir até lá.

Figura 4 – Desenho de Margit Koretzová (1933-1944)



Fonte: *Fireflies in the dark: the story of Friedl Dicker-Brandeis and the children of Terezin.*
Este desenho pertence ao acervo do Museu Judeu de Praga

11. RUBIN, Susan Goldman. Fireflies in the dark. The story of Friedl Dicker-Brandeis and the children of Terezin. Nova York: Scholastic, 2000.

12. VOLAVKOVÁ, Hana. … *I never saw another butterfly….Children's drawings and poems from Terezín concentration camp, 1942-1944.* Praga: Schocken, 1978.

Além dos trabalhos artísticos, as crianças também escreveram poemas. Um deles, intitulado *A borboleta*, escrito por Pavel Friedman, corrobora com essa informação.

> *[...] Esta borboleta foi a* última
> Borboletas não vivem aqui,
> *No gueto* (VOLAVKOVÁ, 1978, p. 33, tradução nossa).

Como dito, além de suas percepções sobre Terezin, as crianças também expressaram seus sonhos e desejos através da arte. A visão de borboletas no jardim pode ser entendida como o desejo da criança em voltar a ter uma vida normal junto a seu lar e sua família. O desejo de ser livre novamente.

A atividade de leitura, seja de um livro, de um desenho ou obra de arte, está diretamente ligada à nossa capacidade de fazer analogias e de construir imagens, histórias e possibilidades. Como os desenhos admitem interpretações diversas, eles permanecem abertos e disponíveis à estas analogias e criações (CUPERSCHMID, 2011, p.47-48).

Inseridos na coleção do Museu Judeu de Praga, estes desenhos podem ser entendidos como documentos de grande valor histórico que corroboram com o trabalho de levar ao conhecimento dos sujeitos as atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra, para que o homem tenha ciência de suas possibilidades destrutivas e, através da autorreflexão, assim como nos aconselha Adorno, possa trabalhar por um mundo mais tolerante.

Como nos recorda Gagnebin (2004), "somente a transmissão simbólica, [...] por causa do sofrimento indizível, somente esta retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente".

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação após Auschwitz*. In. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRENNER, Hannelore. *As meninas do quarto 28: amizade, esperança e sobrevivência em Theresienstadt*. São Paulo: LeYa, 2014.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória*. 2 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

BOSI, Ecléa. *O Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANTON, Katia. *Narrativas enviesadas*. São Paulo: Ed.WMF Martins Fontes, 2009.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. *O Nazismo e a produção da guerra*. REVISTA USP, São Paulo, v. 26, p. 82-93, 1995.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *Holocausto crime contra humanidade*. São Paulo: Ática, 2002.

CUPERSCHMID, Ethel Mizarzhy. *Muito além das cinzas: narrativas de Auschwitz*. São

Paulo: Blucher Acadêmico, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Memória*, história e testemunho. *In. Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo; Ed. 34, 2006.

GRUENBAUM, Thelma. *Nesarim: child survivor of Terezín*. Estados Unidos: Vallentine Mitchell, 2004.

MAKAROVA, Elena. *Friedl Dicker-Brandeis: Vienna 1898 – Auschwitz 1944*, Estados Unidos: Tallfelow Press, 1999.

OLIVEIRA, Carlos Educardo França de. *Narrativa e conhecimento histórico: alguns apontamentos*. Revista Histórica, Edição n. 15, outubro de 2006. Disponível em: http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao15/materia02/. Acesso 15 de agosto de 2014.

RUBIN, Susan Goldman. *Fireflies in the dark. The story of Friedl Dicker-Brandeis and the children of Terezin*. Nova York: Scholastic, 2000.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Imagens de Terezin: a arte entre o testemunho e a resistência*. In. Revista 18. São Paulo: Centro de Cultura Judaica, outubro de 2004.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Unicamp, 2003.

VIOLA, Wilhelm. *Child Art and Franz Cizek*. Viena: Austrian Junior Red Cross, 1936.

VOLAVKOVÁ, Hana. … *I never saw another butterfly… Children's drawings and poems from Terezín concentration camp, 1942-1944*. Praga: Schocken Books, 1978.

WEISS, Helga. *O diário de Helga Weiss: O relato de uma menina sobre a vida em um campo de concentração*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

WIX, Linney. *Through a narrow window: Friedl Dicker-Brandeis and her Terezin students*.

Estados Unidos: University of New Mexican Press, 2010.

ENTRE A MODERNIDADE E A CONTEMPORANEIDADE DO ENSINO DE ARTE EM MUSEUS

Maria de Paula Pinheiro

1. Introdução

As ações educativas que envolvem o ensino de arte em espaço museológico tiveram origem no Brasil na primeira metade do século XX, quando do surgimento dos primeiros museus de arte no país. Em São Paulo, os setores educativos dos principais museus e instituições culturais foram estruturados somente a partir da segunda metade do século: a Pinacoteca do Estado de São Paulo, na década de 1970; o Museu Lasar Segall (MLS) e o Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (MAC/USP), na década de 1980; o Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) reorganizou seu serviço educativo na década de 1990, período em que foram inaugurados os setores educativos da maioria dos museus de arte e instituições culturais da cidade, como o Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP), o Centro Cultural Banco do Brasil, o Itaú Cultural, entre outros.

Em São Paulo, um dos primeiros museus a sistematizar suas práticas educativas foi a Pinacoteca do Estado de São Paulo, em 1976, sob a coordenação de Paulo Portella Filho. O Serviço Educativo da Pinacoteca se configurou como uma proposta pioneira associada ao ensino de arte em espaço museológico na cidade, estruturada a fim de propiciar a formação artística e estética do público visitante, especialmente estudantes de 1° e 2° graus, por meio da experiência do contato com as obras do acervo do museu, assim como propondo atividades que envolviam o fazer artístico entre crianças e jovens inspirado nos princípios da livre expressão moderna, através do curso "Laboratório de Desenho".

A ideia da livre expressão esteve associada às tendências modernistas no campo da arte-educação e do Movimento da Escola Nova, que alterou o foco do processo educativo, antes centrado nos conteúdos e nos métodos transmissivos de ensino, para os interesses e necessidades dos alunos. No âmbito da educação em arte, a cópia de modelos e o treino de habilidades deu lugar à criatividade e ao desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança, como explicitam Ferraz e Fusari (2009, p. 51):

> Em síntese, na Pedagogia Nova, o ensino e a aprendizagem de arte referem-se a experimentações artísticas, inventividade e ao conhecimento de si próprio, concentrando-se na figura do aluno e na aquisição de saberes vinculados à sua realidade e diversidade individual. Essa mudança de foco foi muito importante, pois colocou ênfase no educando – ou ser que aprende – e não apenas no conhecimento.

Na década de 1970, época da implantação do Serviço Educativo da Pinacoteca do Estado, o movimento de livre expressão exercia grande influência entre os arte-educadores brasileiros. Neste período, o ensino de arte tinha como principal finalidade o desenvolvimento da criatividade e das qualidades sensíveis da criança por meio de atividades expressivas realizadas sem a influência da arte adulta. Segundo Grinspum (1991, p. 29), durante o movimento da livre expressão, levar os estudantes aos museus não era uma prática recomendável, pois se acreditava que as obras de artistas poderiam oferecer modelos que impediriam a livre criação, o que acabou contribuindo para o afastamento do público escolar dos museus naquela época.

Somente a partir da segunda metade da década de 1980, aprofundou-se a discussão entre os arte-educadores no país sobre o ensino de arte não apenas como expressão, enfatizando a interpretação crítica da obra de arte sob o aspecto do seu contexto histórico e cultural, acrescentando à experiência do fazer expressivo, a leitura e a contextualização da produção artística nos diferentes tempos e espaços. Até meados dessa década, os principais museus de arte ainda não haviam sistematizado sua prática educativa de forma a associar a leitura de obras à sua contextualização e ao fazer artístico, pois o ideário modernista da livre expressão impedia a realização de tal articulação. Este novo paradigma contrapunha-se às formulações modernistas do ensino voltado para a atividade artística como meio de expressão, caracterizado, entre outras condutas, pela busca da originalidade, da fluência, da criatividade e da flexibilidade e pela condenação às atividades imitativas e às imposições de padrões adultos para a arte da criança.

Em 1985, o Museu Lasar Segall também organiza o seu serviço educativo, sob a coordenação de Denise Grinspum. As atividades desenvolvidas pela Área de Ação Educativa (AAE) do museu foram, prioritariamente, dirigidas a estudantes do 1º e 2º graus do município de São Paulo e as visitas eram subsidiadas por metodologias de leitura de obra com base em teorias sobre o desenvolvimento da compreensão estética[1] com o objetivo principal de estimular no visitante o desenvolvimento da capacidade de observar, contextualizar e interpretar o objeto artístico a partir de suas próprias ações, interagindo com os conteúdos das obras, mediados pelos educadores do museu.

A partir de 1987, o departamento educativo do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) passa a desenvolver e a difundir experiências que exploravam o fazer artístico associado à leitura e à contextualização histórica das obras de arte, sistematizando uma nova abordagem para o ensino de arte, conhecida como "Proposta Triangular"[2]. Os ateliês para crianças e adolescentes do MAC/USP e do MLS deixaram de ser fundamentados nos pressupostos da livre expressão, passando a ser orientados para a prática de linguagens específicas, acrescentando ao fazer a possibilidade de acesso e compreensão do patrimônio artístico e cultural. (BARBOSA, 2011, p. 71-72).

Considerando que as concepções que orientam as práticas em arte-educação refletem o discurso educacional, artístico e cultural de sua época, buscamos investigar a influência dos pressupostos teóricos e didáticos da educação em arte associados à livre expressão moderna e àqueles orientados em direção à perspectiva contemporânea do fazer e ler em diálogo com a cultura nas práticas educativas que envolvem o ensino de arte trabalhadas por dois arte-educadores que foram coordenadores das ações educativas de museus da cidade de São Paulo ao longo da década de 1980: Paulo Portella Filho, coordenador do Serviço Educativo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, entre os anos de 1976 e 1987; e Denise Grinspum, coordenadora da Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall, entre os anos de 1985 e 2001. O foco de nossa investigação serão dois projetos inaugurados e coordenados por Paulo Portella e Denise Grinspum nos museus supracitados: respectivamente, o curso "Laboratório de Desenho" e o "Programa de Educação para o Patrimônio – Atendimento ao Público de Escolas".

2. "Laboratório de Desenho": a liberdade de expressão como prática educativa no museu

> *As crianças vão se aproximando em fila e quando a porta da sala se abre é como se fosse dada a partida para uma corrida. Os materiais – canetas, pincéis, tinta, argila, papéis tesouras, madeira, ferramentas – estão dispostos de maneira atraente e acessível e cada um pode escolher a atividade que quiser desenvolver naquele dia. Em poucos minutos não há um só espaço vago naquele amplo salão nos subterrâneos da Pinacoteca do Estado, em São Paulo.*
>
> (NA ALEGRIA..., p. 36)

Assim tinha início mais uma tarde de atividades do curso "Laboratório de Desenho", implantado na Pinacoteca do Estado de São Paulo, em 1976, sob a coordenação de Paulo Portella Filho. Com o objetivo de desenvolver, por meio de práticas artísticas em ateliê, a capacidade criadora e expressiva em jovens de 12 a

16 anos, o Laboratório de Desenho exerceu importante papel como ateliê livre inspirado nos princípios da livre expressão.

Encomendado por Aracy Amaral, o curso de iniciação artística para crianças e jovens foi mais uma das estratégias criadas por Paulo Portella para atrair a comunidade próxima à Pinacoteca, ampliando o público atendido nas atividades culturais promovidas pelo museu. Diante da grande procura demonstrada já no primeiro semestre de atividade, a Pinacoteca ampliou a oferta de vagas para o curso no ano seguinte, passando a contemplar também o público infantil de 7 a 11 anos, além dos adolescentes do Setor Juvenil, que já trabalhavam aos sábados no período das 14h às 16h.

1. Entre as principais referências teóricas que passaram a orientar as atividades de apreciação estética trabalhadas pela equipe de educadores do MLS, podemos citar a pesquisa desenvolvida por Abigail Housen, publicada em 1983, que evidenciou a existência de cinco estágios de compreensão estética: narrativo, construtivo, classificatório, interpretativo e recriativo.

2. Descrita pela primeira vez no livro *A imagem no ensino da arte* (1991), a abordagem triangular foi difundida, inicialmente, como "Metodologia Triangular". De acordo com RIZZI (2008, p. 335), a experiência pioneira desta abordagem aconteceu no Festival de Inverno de Campos do Jordão, em 1983.

Com encontros semanais de duas horas de duração, o Laboratório de Desenho tinha como ponto de partida as experiências prévias e interesses dos alunos, para, num segundo momento, dar início à manipulação dos materiais e à construção de um percurso de fazer criativo. Era organizado de forma a facilitar a livre escolha dos materiais pelas crianças e jovens e a permitir o resgate de seu processo de expressão de maneira espontânea.

O educador exercia um papel de incentivador dos processos de construção individualizado e organizador das condições ambientais e materiais favoráveis ao desenvolvimento da expressão de cada participante. No Boletim Informativo N° 5 da Pinacoteca do Estado, de novembro de 1980, Ana Angélica A. Moreira (orientadora do Setor Juvenil) elucida alguns princípios educativos que orientavam o Laboratório de Desenho:

> O ponto de partida: a história de cada um, o que gosta e o que não gosta, os objetos mais queridos, as músicas, os desenhos feitos em casa, ou na escola, as anotações.
>
> Depois, o contato com o espaço, com as pessoas e o trabalho com o material: papel, papelão, lápis, pincel, tinta...
>
> A descoberta e a redescoberta da linguagem de cada material; cada um em busca do seu caminho.
>
> Com a comunicação de cada descoberta, o partilhar os cuidados com os materiais, o discutir quais os materiais a serem comprados naquele mês, bem como com a avaliação de cada aula, foi se formando o grupo de trabalho.
>
> Cada um em busca do seu traço, da sua linguagem, brigando e brincando com o material, reinventando o seu trabalho (BOLETIM Nº 5, 1980, s./p.).

Ainda no Boletim N° 5, os participantes do grupo Juvenil I, que abrangia a faixa etária de 12 a 14 anos, relatam as experiências vivenciadas no Laboratório de Desenho:

> O Laboratório de Desenho foi criado para desenvolver a criatividade das pessoas que participam das aulas.
>
> Nas aulas nós mexemos com argila, pintamos, desenhamos, trabalhamos em grupo, e fazemos muitas outras coisas.
>
> No começo nós não tínhamos muitas idéias, mas agora, após 3 meses de trabalho, desenvolvemos mais a nossa criatividade, fazemos trabalhos melhores, adquirimos mais prática para desenhar, pintar, modelar, etc.
>
> Cada coisa que fazemos, depende muito de nós, do estado de espírito em que nos encontramos.
>
> Esse trabalho foi feito quando eu estava muito preocupado, pois no dia em que comecei a fazê-lo, estava pensando em uma prova que iria fazer no dia seguinte.
>
> Mas depois parei de pensar na prova e comecei a me dedicar no trabalho, para que pudesse sair melhor.
>
> Assim, cada coisa que fazemos depende de como cada um se sente no momento que faz o seu trabalho, pois aquilo que fazemos é a reprodução do que temos em mente.

As proposições associadas ao Laboratório de Desenho se apoiavam nos princípios da espontaneidade e da liberdade de criação a partir da experimentação de diferentes materiais, selecionados a partir das necessidades do grupo e organizados pelo educador responsável pelo ateliê. O papel do educador aqui era o de acompanhar atentamente os processos de criação, garantindo um ambiente favorável ao desenvolvimento da expressão espontânea de cada aluno. Não eram feitas intervenções no sentido de fornecer informações técnicas sobre os materiais, assim como não eram apresentadas referências de artistas de diferentes tempos e espaços. Em relação a isso, Portella Filho (2014, informação verbal) afirma:

> Vivenciar uma expressão, um processo expressivo nas suas linguagens, eu acho que precisa existir com autonomia. Ainda que essas coisas possam existir porque os artistas são os consultores dessas linguagens, mas eu acho que nesse campo tem que existir uma desconexão. Eu não acho que uma criança, *a priori*, precisa conhecer o desenho do Matisse para poder fazer o seu. Eu, sinceramente, não acho. A criança tem o direito de conhecer o desenho do Matisse pelo o que ele vale, mas ficar imaginando que isso vá

> transformar o seu desenho, não. Sobretudo porque a criança está em um momento muito frágil de se definir, de se expor, de se colocar.

Para Portella, entrar em contato com obras e artistas é importante enquanto reconhecimento e valorização do patrimônio artístico preservado, não como referências que ampliam as possibilidades do fazer e que dialogam com o processo expressivo da criança.

Através do Laboratório de Desenho, posteriormente estruturado sob a forma de Oficinas de Artes[3], Portella organizou no museu um espaço privilegiado para a experiência de exploração artística baseada nas próprias vivências e interesses de crianças e jovens. E a maneira como Portella preparava o caminho para que o aluno pudesse vivenciar este processo de descoberta do seu potencial de criação era diversa. A começar pela acuidade na organização do espaço do ateliê e dos materiais. Tudo no ateliê tinha o seu lugar, as mesas eram reformadas periodicamente, as ferramentas penduradas sempre na mesma posição, os armários sempre muito bem organizados, acomodavam os materiais (que nunca faltavam), e as produções dos alunos eram documentadas e arquivadas em pastas nomeadas individualmente.

Dessa maneira, ao chegar a cada encontro, o aluno já sabia onde localizar os materiais e ferramentas, podendo retomar seu trabalho de onde havia parado ou iniciar um novo projeto, sem que fosse necessário demandar qualquer intervenção ou orientação do educador. De acordo com Portella Filho (2013):

> É fundamental que esse lugar onde a gente vai trabalhar esteja muito bem definido, porque eu sempre tento trabalhar naquela direção de eliminar qualquer vestígio de dependência do aluno comigo para que o seu desejo fique interrompido por alguma coisa de outra ordem. O menino quer martelar, quer serrar, quer pregar, ele não pode ser interrompido.

No ateliê, os alunos experimentavam todas as técnicas, todos os materiais, incluindo pintura, gravura, desenho, colagem e marcenaria. A criança dispunha, assim, da maior quantidade possível de meios e recursos para se exprimir. O educador que orientava o ateliê oferecia absoluta liberdade à experimentação dos alunos, propiciando-lhes autonomia nas decisões que deveriam tomar em relação ao seu próprio trabalho. Isto não significa afirmar que o educador adotasse uma atitude de mero observador das produções dos alunos, pelo contrário, indicava que as intervenções eram necessárias na medida em que contribuíssem para motivar as suas experiências sensíveis, dando-lhes estímulo para realizar sua atividade expressiva de maneira espontânea e independente. Nesta direção, afirma Portella Filho (2014):

> E, claro, para existir essa dimensão, eu tinha que atuar em várias etapas. Eu tinha que ajudar os alunos a se organizarem. Então, cada aluno tinha a sua pasta de desenho, que era identificada individualmente por mim, todos os trabalhos produzidos em cada aula eram depois acondicionados nestas pastas individuais. Nós tínhamos amplas salas lá, condições perfeitas. Então, os adolescentes chegavam e podiam colocar todos os trabalhos que tinham feito, desde o primeiro até o último. E ficavam aqueles "mares" de desenhos, de objetos, ajudando com que eles compreendessem melhor como estava se dando o seu desenvolvimento, se houve ampliação ou retrocesso, se transformou em outra coisa. Às vezes, muitos jovens vinham para esses encontros e gastavam a maior parte do seu tempo apreciando a sua própria produção. E, muitas vezes, chamando-me para olhar junto com eles. E eu ficava observando e tentando problematizar, ver o que era e o que não era, mas tentando trazer uma certa consciência para aquilo que estava sendo feito.

Olhar para esse público que frequenta o museu a partir do seu próprio ponto de vista, acolhendo suas experiências e conhecimentos anteriores, e propiciar um espaço de interação, experimentação e exploração de um fazer artístico orientado é uma das marcas principais do trabalho desenvolvido por Paulo Portella, enquanto artista e educador atuante no âmbito da educação em museus de arte. Suas posturas, embora revelassem proximidade aos ideais modernos, vão além dos pressupostos já desgastados da livre expressão e da espontaneidade, na medida em que Portella compreende a expressão como um fazer processual e compromissado com as neces-

3. A partir de 1983, o curso Laboratório de Desenho foi incorporado ao Setor das Oficinas de Arte da Pinacoteca do Estado, sob a coordenação de Paulo Portella filho, e, no ano seguinte, sofreu um amplo desdobramento, passando a oferecer treze oficinas de arte por semana, chegando a atender cerca de 300 crianças e jovens, entre 7 e 17 anos. Além dos cursos para o público infanto-juvenil, foram inauguradas, nesse período, oficinas de arte para adultos e uma oficina bimestral destinada à formação continuada de professores. (PORTELLA FILHO, 1985).

sidades, desejos e experiências do aluno, mas que também era uma fazer acompanhado pelo educador. E este último, embora não se colocasse acima dos interesses do aluno, percebia-os, escutava-os, questionava-os, a fim de estimular uma aprendizagem que se dava pela descoberta, pela tomada de consciência do seu processo criativo.

O Laboratório de Desenho existiu na Pinacoteca até 1987, ano em que Portella iniciou um processo de afastamento progressivo das ações educativas do museu, que culminou com o seu desligamento definitivo da instituição no ano seguinte.

A partir da segunda metade da década de 1980, concomitantemente à saída de Paulo Portella da Pinacoteca do Estado de São Paulo, teve início um novo projeto educativo em espaço museológico da cidade, implantado e coordenado por Denise Grinspum, que trouxe contribuições importantes para a consolidação de procedimentos e concepções associados ao ensino de arte em museus em direção à contemporaneidade.

3. "Programa de Educação para o Patrimônio – Atendimento ao Público de Escolas": a leitura de imagem como foco da ação educativa no museu

Desde sua implantação, em 1985, a Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall orientou suas atividades, prioritariamente, para o atendimento de estudantes do 1º e 2º graus do município de São Paulo, visando: a) desenvolver a percepção visual e a apreciação estética a partir do contato com a obra de arte; b) contribuir para o ensino de arte desenvolvido nas instituições educacionais; c) fazer uso de elementos estéticos, históricos e temáticos da obra de Lasar Segall como instrumento, de forma a contribuir para a definição da função cultural e social do museu. (GRINSPUM, 1991, p. 75).

O programa de visita orientada para o público escolar do museu recebeu o nome de "Programa de Educação para o Patrimônio – Atendimento ao Público de Escolas" e tinha como objetivo propiciar o conhecimento e a valorização da obra de Lasar Segall, sendo o principal cenário das ações educativas do programa a exposição de longa duração "Lasar Segall: Construção e Poética de uma Obra".

Inaugurada em abril de 1995, a exposição apresentou ao público aspectos da vida de Lasar Segall e do seu percurso construtivo, abrangendo cerca de trezentas obras, expostas de maneira retrospectiva, entre pinturas sobre tela, pinturas sobre papel, desenhos, gravuras e esculturas. Fotografias, desenhos de observação, esboços, trocas de correspondências e instrumentos de trabalho do artista também foram exibidos, ampliando a contextualização do ambiente artístico e cultural vivido por Lasar Segall.

O atendimento ao público escolar realizado pela AAE partia da demanda espontânea das escolas interessadas em visitar as exposições do museu, bem como dos projetos de longa duração, dos quais os professores participavam como coautores da seleção dos conteúdos, dos roteiros de visitação e da preparação do trabalho em sala de aula.

A etapa de preparação da visita tinha início com o atendimento do professor e o mapeamento de suas necessidades e interesses em relação à visita ao museu. A partir desse contato inicial, era definido em conjunto (educador do museu e professor) o roteiro de visitação, bem como eram socializadas as informações e orientações referentes ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. A escolha dos roteiros de visitação, considerados aqui como possíveis recortes no percurso da exposição, era feita em diálogo com os interesses e necessidades do grupo visitante.

Desde a inauguração da exposição permanente "Lasar Segall: Construção e Poética de uma Obra", a AAE desenvolveu um programa educativo, a partir de um guia de visitação composto, basicamente, por três roteiros, que eram anualmente revistos:

> a) *Procedimentos* – trata dos diferentes procedimentos adotados pelo artista para a elaboração da pintura, desenho, gravura e escultura.
>
> b) *Retratos* – trata genericamente dos conceitos e diferenças entre os gêneros Retrato, Paisagem e Natureza-morta e aborda com mais profundidade as características dos retratos e auto-retratos de Segall.
>
> c) *Paisagens* – trata genericamente dos conceitos e diferenças entre os gêneros Paisagem, Retrato e Natureza-morta e abordam com mais profundidade as características das paisagens rurais e urbanas de Segall. (RELATÓRIO..., 1997, p. 14)

Além da escolha do roteiro de visitação junto à equipe de educadores do museu, o professor recebia, em caráter de empréstimo, um material de apoio didático organizado pela AAE para ser utilizado em sala de aula. O material, composto por uma pasta-fichário, continha textos biográficos sobre a vida e a obra de Lasar Segall, bibliografia de referência (que relacionava os principais livros publicados em português sobre a obra de Lasar Segall e as referências utilizadas para a elaboração do material) e propostas de atividades para a sala de aula, formadas por unidades didáticas elaboradas a partir da seleção de dez obras do artista pertencentes ao acervo do museu. As imagens eram reproduzidas em três suportes distintos: *slide*, papel e transparência. Junto à pasta-fichário, era adicionada uma fita de vídeo contendo um documentário sobre Lasar Segall e uma folha de avaliação para ser preenchida pelo professor após o uso do material.

Os roteiros de visitação eram elaborados pela AAE considerando os diferentes níveis de complexidade dos conteúdos abordados segundo a idade e o momento conceitual[4] de cada grupo visitante.

Os conteúdos abordados na visita ao MLS eram propostos segundo a tipologia de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) associada à perspectiva construtivista de ensino e aprendizagem desenvolvida por Coll (1987) e Zabala (1998)[5]. Os conteúdos conceituais estavam associados aos dados da biografia de Lasar Segall e aos diferentes tipos de linguagens e técnicas artísticas por ele utilizadas (pintura, escultura, gravura e desenho), bem como às características das diferentes correntes artísticas (expressionismo, abstracionismo, figurativismo, etc.). Os conteúdos procedimentais abrangiam as técnicas e métodos associados ao fazer artístico (habilidades e estratégias para realização de uma gravura ou de uma escultura, por exemplo). Os conteúdos atitudinais eram, por sua vez, contemplados desde o momento inicial da visita, quando da socialização pelo educador das normas de visitação do museu. (GRINSPUM, 2000, p. 49).

A visita propriamente dita à exposição era organizada em três momentos: introdução, exposição e ateliê. Na primeira etapa – Introdução –, os alunos eram reunidos no auditório do MLS, onde o educador socializava com o grupo o percurso da visita, as regras de comportamento dentro do museu, bem como apresentava os dados biográficos de Lasar Segall utilizando fotos do acervo, que eram projetadas no telão por meio de *slides*. A segunda etapa – Exposição –, considerada o momento mais importante da visita, era quando os visitantes tinham a oportunidade de entrar em contato diretamente com as obras originais de Lasar Segall. Inicialmente, os alunos eram orientados a observar livremente as salas de exposição, para, depois, seguindo o roteiro de visitação escolhido pelo professor junto à equipe da AAE, partir para a análise mais aprofundada de duas ou três obras. A apreciação era orientada com base nos pressupostos da teoria do desenvolvimento da compreensão estética de Abigail Housen.

> Baseado na teoria da compreensão estética de Abigail Housen, o monitor faz perguntas para "diagnosticar" o estágio em que o grupo se encontra e, a partir das respostas, lança novas perguntas para fazê-lo avançar na habilidade de "saber ver", "saber falar", "saber analisar" uma obra de arte. (GRINSPUM, 2000, p. 52)

Partindo do conhecimento dos cinco níveis de desenvolvimento estético propostos por Housen (narrativo, construtivo, classificatório, interpretativo e recriativo), o educador era capaz de "identificar" o nível de compreensão visual[6] do grupo visitante e o fazia avançar, lançando perguntas em momentos apropriados durante a apreciação em diálogo com as observações e comentários dos alunos. Era a partir das falas que o educador teria as informações necessárias para acessar os conhecimentos prévios do grupo. Ao educador caberia ainda contextualizar as obras analisadas, dando informações em intervalos apropriados durante a discussão. Por fim, era

4. De acordo com IAVELBERG (2013, p. 21), os momentos conceituais na educação em arte representam um conjunto de ações e ideias que agrupam os sujeitos cujo fazer e pensar sobre arte apresentam semelhanças e aproximações.

5. De acordo com ZABALA (1998), cada um dos diferentes tipos de conteúdos implicam processos específicos de aprendizagem, que devem ser considerados pelo professor ao planejar o ensino. Os conteúdos conceituais propiciam o conhecimento de fatos, conceitos e princípios, e a aprendizagem ocorre, principalmente, mediante ações que envolvem repetição e memória (no caso dos fatos) e atividades de interações sucessivas ou atividades experimentais de elaboração e construção pessoal (no caso de conceitos e princípios). Os conteúdos procedimentais incluem as técnicas, isto é, sequências de ações que implicam em um ou mais resultados, cuja aprendizagem se dá por intermédio da prática (no caso da área de Arte, do fazer artístico). Os conteúdos atitudinais, por sua vez, abrangem valores e atitudes, e sua aprendizagem ocorre pelo convívio com modelos e no exercício das relações interpessoais.

6. De acordo com Housen (2011, p. 161), em cada um dos estágios o observador reage de um modo distintamente característico a uma obra de arte, partindo daquilo que já conhecem, descobriram ou construíram.

desenvolvida uma atividade prática em ateliê, abordando conteúdos procedimentais, de acordo com os objetivos de cada roteiro de visitação.

O trabalho desenvolvido pela AAE associado ao atendimento do público escolar possuía um caráter "personalizado", pois partia do estabelecimento de uma parceria entre os educadores do museu e os professores, por meio da qual eram compartilhadas informações sobre o trabalho realizado em cada contexto educativo, bem como eram socializadas orientações para possíveis atividades a serem propostas pelo professor em sala de aula.

Desde a sua implantação, a Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall apresentou como principal objetivo de seu projeto pedagógico o desenvolvimento da compreensão visual a partir do contato com a obra de arte em visitas mediadas pelos educadores do museu. As atividades de apreciação tinham como objetivo levar o visitante a estabelecer relações, comparações e julgamento das obras, a partir de estratégias didáticas distintas (leitura compartilhada, jogos, livros de exercícios, desenhos de observação, entre outros.), subsidiadas por estudos que buscavam explicar como a compreensão acerca dos objetos artísticos se transformava ao longo da vida dos sujeitos, desenvolvendo-se em momentos qualitativamente diferenciados.

> No museu, o objeto é a fonte do ensino e da aprendizagem. Portanto o princípio comum para a prática educativa em qualquer tipo de museu deve ser o desenvolvimento da percepção visual e/ou sensorial.
>
> [...] A prática educativa dos museus deve estar engajada e comprometida com a epistemologia da disciplina do campo de conhecimento em que está inserida; isto é, no museu de ciência, deve-se dominar os princípios epistemológicos de ciência; no de arte, arte, e assim sucessivamente. O poder de observação e de percepção visual são elementos fundamentais para a apreciação estética, um dos componentes epistemológicos do ensino da arte. (GRINSPUM, 1991, p. 65).

Para Grinspum, o museu é o espaço privilegiado do ver, do ler processual, do desenvolvimento de um percurso de apreciação estética, pois realiza exposições de longa duração que permitem a organização pela equipe educativa de um programa continuado de visitação. Embora o museu fosse um espaço mais apropriado para o ler do que para o fazer, seria possível, segundo Grinspum, propor atividades práticas durante uma visita ao museu a fim de aprofundar a leitura da obra de arte. Tais atividades tinham, no entanto, uma finalidade distinta daquelas que envolviam o desenvolvimento de um percurso de criação artística.

> Enquanto o ensino de arte escolar é centrado fundamentalmente na construção do objeto, o ensino no museu é centrado no objeto construído. O fazer pode, e deve, ser praticado no museu, mas de forma diferente da praticada na escola. Na escola, o professor desenvolve um trabalho contínuo, que requer tempo, repetição, exploração e prática. No museu, o educador deve entender o fazer como uma experiência de desvelamento do pensamento visual da obra observada; em outras palavras, deve servir como instrumento para o ver, que é a tarefa primeira do museu. (GRINSPUM, 1991, p. 41).

Ainda sobre a relação entre o "ver" e o "fazer", Grinspum (2013, informação verbal) explicita:

> O fazer e o ver são tangenciais, misturam-se em alguns pontos, mas são regidos por princípios epistemológicos diferentes, são princípios de aquisição de conhecimento que andam em paralelo. É importante saber como associá-los e como dissociá-los. Na livre expressão, eles eram totalmente dissociados e no ensino construtivista eles são associados.

Refletindo a influência dos novos paradigmas da educação em arte surgidos a partir da segunda metade da década de 1980, no contexto brasileiro e fora dele, o trabalho educativo desenvolvido pela Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall consolidou uma proposição para o ensino de arte que tinha como principal objetivo o desenvolvimento de um percurso de compreensão visual pelo público visitante do museu, sendo as orientações e intervenções que envolviam a mediação entre obra/público sua principal ação didática. As atividades associadas ao fazer artístico no museu buscavam, por sua vez, reforçar a experiência visual vivenciada no contato com a obra de arte, sendo um elemento a mais de auxílio para o desenvolvimento da compreensão estética.

Incorporando os princípios construtivistas da educação em arte, passa-se a considerar que o púbico visitante, ao chegar ao museu, já traz consigo suas referências pessoais, expectativas e saberes, cabendo ao educador mobilizá-los e expandi-los, em intervalos apropriados durante a visita. O educador assume aqui o papel

de mediador entre os novos conteúdos e o grupo, atuando ativamente, ao observar e analisar como cada sujeito desenvolve seu processo de construção de significados e ao interferir de forma pontual, informando e potencializando as relações que o público estabelece com as obras e com os novos conteúdos.

A leitura de imagem conquista, nesse período, o seu espaço definitivo como procedimento didático indispensável ao processo de ensino e aprendizagem da arte, graças à influência dos estudos e experiências realizados no âmbito da educação em museus de arte, do qual Grinspum exerceu papel singular. O desenvolvimento de um percurso pessoal e continuado de ver, observar, analisar e pensar criticamente a arte a partir do contato com o objeto artístico original se configurou, desde então, como um dos principais eixos do trabalho educativo desenvolvido no âmbito da arte-educação em museus.

4. Considerações Finais

A partir da análise contextualizada dos projetos que foram objeto de estudo de nossa investigação, consideramos que as concepções sobre o ensino de arte associadas à livre expressão moderna e à perspectiva contemporânea do ler e fazer informados pela cultura inspiraram e orientaram proposições teóricas e práticas em arte-educação realizadas em espaços museológicos da cidade de São Paulo.

Até meados da década de 1980, a concepção de ensino e aprendizagem em arte predominante tinha como ênfase as práticas de ateliê livre com foco no fazer artístico, aqui entendido como expressão autêntica dos componentes subjetivos da criança e, em menor relevância, as atividades que envolviam a apreciação de obras de arte. O ensino de arte tinha como principal finalidade o desenvolvimento da criatividade e das qualidades sensíveis do aluno por meio de atividades expressivas realizadas sem a influência da arte adulta.

Nesse período, os museus que ofereciam atividades de ateliê para crianças e jovens e propostas de visitas guiadas mantinham ambas as ações separadas. A Pinacoteca do Estado de São Paulo, ao sistematizar, a partir de 1976, o atendimento às exposições do museu por meio do Setor de Visitas Guiadas, inaugura o Laboratório de Desenho, voltado para as práticas que envolvem o desenvolvimento do fazer artístico entre crianças e jovens, não havendo, no entanto, interação entre ambos os setores, que eram, inclusive, orientados por equipes distintas. O MASP, já no final da década de 1940, antes mesmo de implantar o Club Infantil de Arte, sob a coordenação e orientação de Suzana Rodrigues, já organizava visitas monitoradas às exposições do museu, mantendo também as duas ações separadas.

As proposições que envolviam as atividades de fazer expressivo em ateliês livres, como aquelas observadas no Laboratório de Desenho, apoiavam-se nos princípios da espontaneidade e da liberdade de criação a partir da experimentação de diferentes materiais. O papel do educador era o de acompanhar os processos de criação individualizados, garantindo as condições ambientais e materiais favoráveis ao desenvolvimento da expressão espontânea do aprendiz. Não eram feitas intervenções no sentido de fornecer informações técnicas sobre os materiais, assim como não eram apresentadas referências de artistas de diferentes tempos e lugares. Tais proposições iam ao encontro das aspirações da escola renovada, amplamente difundida no Brasil a partir da década de 1930, que estabeleceu um paradigma distinto daquele proposto pela pedagogia tradicional, centrado na aprendizagem receptiva e mecânica do aluno. O foco estava agora nos processos de aprendizagem e as ações educativas passaram a ser construídas com base nos interesses e necessidades da criança, que, por sua vez, aprendia fundamentalmente pela experiência, por meio do "aprender fazendo". Nesse período, a concepção predominante no ensino de arte enfatizava: a) a estruturação de experiências individuais de percepção, de integração e de compreensão sensível do meio ambiente; b) a expressão como revelação de emoções, de *insights*, de desejos e motivações experimentadas subjetivamente pelos indivíduos (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 30).

Portella acompanhou todo esse movimento de revisão do ensino de arte em direção à modernidade, rompendo com o modo tradicional de conceber a arte da criança e do jovem e o seu ensino, centrado na técnica e na cópia de modelos. Portella exerceu importante papel na transposição dos princípios da educação em arte moderna para o espaço do museu, ao propiciar um ambiente de aprendizagem fundamentado no respeito à expressão espontânea da criança e do jovem e no acolhimento de seus interesses e necessidades em atividades de livre criação artística.

A partir da segunda metade da década de 1980, aprofundou-se a discussão entre os arte-educadores no país sobre o ensino de arte não apenas como expressão, enfatizando a leitura crítica da obra de arte sob o ponto de vista do seu contexto histórico e cultural. As proposições que envolviam a educação em arte passaram a privilegiar não somente os componentes subjetivos da aprendizagem, incorporando os aspectos sociais, ou seja, os saberes artísticos e culturais historicamente constituídos, bem como os saberes construídos na interação do aluno com seus pares. O fazer passa a ser compreendido aqui não apenas como fruto da expressão espontânea da criança, refletindo também seus conhecimentos e experiências em contato com a arte no ambiente educativo e fora dele.

Contribuíram para a consolidação das proposições associadas a este novo paradigma do ensino de arte: o movimento de organização dos arte-educadores e professores de arte em diferentes estados e regiões do país, iniciado com a Associação de Arte-Educadores de São Paulo (AESP), em 1982, e, posteriormente, com a Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB), em 1987, que, além de reivindicar mudanças nas condições profissionais dos professores de arte, trouxeram à tona discussões importantes sobre a situação do ensino de arte no período por meio de congressos e encontros estaduais e nacionais[7]; a difusão dos princípios metodológicos da Proposta Triangular, aprofundados a partir de 1987 pela equipe de arte-educadores e pela direção do Museu de Arte Contemporânea da USP; a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que tornou a arte componente curricular obrigatório da educação básica, dispondo sobre a importância desta área de conhecimento na formação dos alunos; e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1998), que, sob a influência das proposições construtivistas da educação em arte propunham a articulação dos objetivos da área a diferentes tipos de conteúdos e a eixos de aprendizagem significativa, com respeito aos modos de aprender e aos conhecimentos prévios dos alunos.

Denise Grinspum acompanhou esse processo de revisão da arte-educação como livre expressão, enquanto coordenadora da Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall. Contribuiu de maneira significativa para consolidar uma nova perspectiva do ensino de arte em direção à contemporaneidade, especialmente, ao transpor para o espaço do museu as proposições construtivistas da educação em arte, bem como fundamentando suas práticas associadas à mediação entre arte/público em teorias que buscavam explicar como os sujeitos transformavam níveis de menos saber visual em níveis mais complexos.

A AAE propunha uma abordagem de mediação público/obra fundamentada no diálogo entre o educador e o visitante, e deste com seus pares. As interferências do educador aconteciam em intervalos apropriados durante a visita, com perguntas feitas de maneira precisa e socializando informações sobre obras e artistas, de maneira a potencializar as relações que eram estabelecidas com os novos conteúdos e propiciando ao grupo avançar em seus modos de pensar e compreender arte. As proposições que envolviam o fazer artístico estavam vinculadas à experiência de apreciação das obras realizada no espaço expositivo do museu e tinham uma finalidade distinta daquelas associadas ao desenvolvimento de um percurso de fazer expressivo, como as propostas por Paulo Portella em seu Laboratório de Desenho, na medida em que visava potencializar a experiência visual vivenciada no contato com a obra de arte, sendo um elemento a mais de auxílio para o desenvolvimento da compreensão estética, que é, para Grinspum, o objetivo primeiro da educação em arte praticada em museus.

Se, por um lado, Paulo Portella se percebia como um "artista-educador", desvelando o seu modo singular de compreender o papel daquele que orienta os processos de ensino e aprendizagem em arte – um organizador das condições materiais e ambientais favoráveis para a expressão livre do aluno e mobilizador dos processos de criação individualizado –, inspirando-se em sua própria vivência enquanto estudante de arte e artista, e na relação direta com seus alunos no espaço educativo, Denise Grinspum assume o papel de "arte-educadora", cujas principais atribuições envolvem planejar e orientar as situações didáticas visando ao desenvolvimento de uma experiência em contato com a arte, que se pretende, simultaneamente, singular e cultivada[8], pois mediada pelo educador, que compartilha os saberes associados às produções e aos artistas de diferentes tempos e espaços, contextualizando-os, e intervindo com perguntas explicitadas em espaços apropriados durante a mediação a fim de potencializar os processos de construção de significados, coletiva e individualmente.

7. FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 40-41.

8. Ações cultivadas na arte de crianças e jovens são aquelas que incorporam a produção social e histórica da arte como conteúdo da educação em arte, preservando a expressão e a construção autoral dos alunos ao fazer e ler imagens artísticas. (IAVELBERG, 2006).

Consideramos que as novas orientações associadas ao ensino de arte, surgidas a partir da segunda metade da década de 1980, foram se configurando por meio de um processo de transformação (e não de ruptura) em relação às proposições da modernidade, na medida em que incorporaram os ganhos do ensino de arte como expressão e desenvolvimento da criatividade, especialmente ao valorizar a natureza processual e autoral do fazer artístico, e articulando-o aos saberes e experiências que envolvem o ver e o refletir sobre arte, bem como associando os novos conteúdos aos modos de aprendizagem e aos conhecimentos e experiências anteriores do aluno.

Buscamos, por fim, elucidar neste artigo questões significativas em relação à arte-educação em museus no que se refere à articulação entre teoria e prática do moderno ao contemporâneo, em proposições ora harmônicas, ora dissonantes. Acima de tudo, consideramos que os projetos educativos inaugurados e coordenados por Paulo Portella Filho e Denise Grinspum, respectivamente, na Pinacoteca do Estado de São Paulo e no Museu Lasar Segall, ofertaram-nos experiências de aprendizagem e criação, que, esperamos, poderão contribuir para o trabalho de outros arte-educadores, bem como inspirar novas pesquisas no campo da arte-educação em museus e instituições culturais.

Referências

ALTMAN, A. P. *Paulo Portella Filho*: a trajetória de um educador em museus. Monografia (Especialização em Museologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BARBOSA, A. *A imagem no ensino de arte*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008a.

___. Educação para as artes visuais: do MAC-USP ao balanço das águas. In: ARANHA, C; CANTON, K. (Orgs.). *Espaços da mediação*: I Simpósio Internacional Estratégias do Ensino da Arte Contemporânea em Museus e Instituições Culturais. São Paulo: MAC-USP, 2011, p. 63-84.

BOLETIM INFORMATIVO [da] Pinacoteca do Estado. São Paulo, n. 5, nov. 1980, s./p. COLL, C. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1987.

FERRAZ; M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

___. *Arte na educação escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRINSPUM, D. *Discussão para uma proposta de política educacional da Divisão de Ação Educativo-Cultural do Museu Lasar Segall*. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

___. *Educação para o patrimônio*: museu de arte e escola – responsabilidade compartilhada na formação de públicos. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

HOUSEN, A. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, J. P. (Coord.). *Educação estética e artística*: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, p. 149-170.

IAVELBERG, R. *O desenho cultivado da criança*: prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2006.

___. Desenho na educação infantil. São Paulo: Melhoramentos, 2013. NA ALEGRIA DA COR. *Afinal*, n. 191, 5 ago. 1986, p. 36-38.

PORTELLA FILHO, P. Relatório das atividades do Serviço Educativo da Pinacoteca do Estado. São Paulo, 1985.

RELATÓRIO Anual da Área de Ação Educativa. São Paulo: Museu Lasar Segall, 1997.

RIZZI, M. C. S. L. Reflexões sobre a abordagem triangular do ensino da arte. In: BARBOSA,

A. M. (Org.). *Ensino de arte*: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 335-348.

ZABALA, A. *A prática educativa*: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Entrevistas:

GRINSPUM, Denise. Entrevista realizada em 30 de dezembro de 2013 na cidade do Rio de Janeiro. Entrevistadora: Maria de Paula Pinheiro.

PORTELLA FILHO, Paulo. Entrevista realizada em 28 de fevereiro e complementada em 19 de março de 2014 na cidade de São Paulo. Entrevistadora: Maria de Paula Pinheiro.

DVD:

PORTELLA FILHO, P. Depoimento. Vol. 5. In: IAVELBERG, R.; LEITE, A. E. Percursos da arte na educação. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

FAMÍLIAS NO MUSEU DE ARTE: PROTAGONISMO NA FORMAÇÃO DE HÁBITOS CULTURAIS

Andrea Alexandra do Amaral Silva e Biella

Introdução

O objetivo desse artigo é abordar a relevância da família na criação do hábito de crianças e de adolescentes na frequentação de museus de arte. Para a discussão, serão considerados os dados obtidos em pesquisa realizada entre 2009 e 2012, como dissertação de mestrado[1] pelo programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Na pesquisa foi investigado o que levou os adultos da amostra a buscarem atividades num museu de arte nos momentos de lazer com a sua família atual. Foram verificadas as influências da família de origem (pais e irmãos) na formação de seus próprios hábitos de visitação a exposições de artes visuais e no contato com programações culturais em geral, assim como o papel da escola de educação básica; de experiências sociais da vida adulta e a incidência de visitas destes adultos a exposições de arte com e sem a sua família atual.

O setor educativo de um museu pode contribuir para a iniciação do conhecimento sobre artes visuais pelo público em geral, não especializado, promovendo experiências e auxiliando-o na construção de repertório; nesse sentido, para investigação foi selecionado para estudo de caso o programa educativo Interar-te do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. No Interar-te, uma das condições de participação é que esteja presente a família, compreendida como um adulto com a qual o menor tenha vínculos, sejam ou não de parentesco, mas sim afetivos.

No entanto, a formação do hábito de frequentação de museus de arte é determinada pelo significado que os sujeitos atribuem à experiência o museu; afinal, se memória é aquilo que se seleciona dos acontecimentos, então, mesmo que por muitos anos uma pessoa fique sem voltar a realizar uma atividade em sua vida, ela pode vir a retomá-la. O psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi (1999, p. 25) aponta que "(...) embora o que fazemos todo dia tenha muito a ver com o tipo de vida que levamos, o modo como experimentamos o que fazemos é ainda mais importante". Assim, uma memória positiva, afetiva, de uma experiência de qualidade no museu pode favorecer o hábito em frequentar tais instituições, em detrimento de experiências nas quais as pessoas sentem-se excluídas, despreparadas ou desconsideradas como público estimado em uma instituição. A qualidade da experiência no museu é fator importante para o acesso voluntário continuado de frequentação de exposições pelo público, ou seja, na criação desse hábito.

Referencial teórico

O papel da família é essencial para que seus membros, principalmente crianças e adolescentes, vislumbrem possibilidades de ócio. Puig e Trilla (2004, p.126) afirmam que "os hábitos que a família construirá sobre essas atividades costumam ser de grande importância para os filhos e para satisfação futura que encontrarão no tempo livre"; e citam o sociólogo Pierre Fougeyrollas[22]: "a família e a escola são as duas instituições fundamentais para a custódia da infância. A família, além de unidade econômica, afetiva, social, etc., constitui uma comunidade de ócios". (apud PUIG & TRILLA, 2004, p.56); ainda: "A maior parte da atividade de tempo livre infantil transcorre no meio familiar. Tanto no que se refere aos ócios cotidianos como aos semanais e anuais (fins de semana, férias, etc.), a família era a instituição que determinava sua forma e conteúdo" (PUIG & TRILLA, 2004, p.57); mas os autores apontam mudanças nesse panorama, dadas as características comentadas serem consideradas mais próximas das famílias nucleares; eles afirmam que atualmente há a delegação parcial dessa responsabilidade a instituições como brinquedotecas, clubes infantis e colônias de férias. No entanto, a ocorrência maior de

1. A dissertação "Famílias no Museu de Arte: lazer e conhecimento: um estudo sobre o programa educativo Interar-te do MAC USP", sob orientação da Profª Drª Rosa Iavelberg, pode ser consultada no sítio: www.teses.usp.br

2. FOUGEYROLLAS, P. La família, comunidad de ócios. In: DUMAZEDIER, I. e outros: **Ocio y sociedad de classes**. Barcelona, Fontanella, 1971, pp.167-182.

agrupamentos familiares não nucleares não significa a descaracterização da importância da família na formação e educação de crianças e jovens (PUIG & TRILLA, 2004, p.19).

Para o estudo, foram compreendidos como famílias os grupos nos quais o vínculo entre seus membros é estabelecido pela qualidade da relação entre eles e não pelo parentesco consanguíneo (SARTI, 2009, p.85-86). Ou seja, a existência de diferentes arranjos familiares ressalta a importância de atividades de ócio de maior qualidade e o papel dessas atividades na promoção de integração dos novos agrupamentos.

No contexto do programa educativo Interar-te sempre foram considerados como familiares os agrupamentos de adultos com crianças e/ou adolescentes, independentemente do grau de parentesco, sendo prioridade os seus vínculos afetivos.

Para discorrer sobre as atividades das famílias em seus momentos de lazer, dentre elas a frequentação de museus de arte, é preciso recorrer a autores que estudam o ócio. Puig e Trilla (1996) ressaltam que ócio e trabalho sempre estiveram presentes nas sociedades humanas, como fato social e objeto de reflexão, e que o significado dessa relação, que também é uma elaboração humana, acompanha as diferenças e semelhanças entre essas sociedades em cada época.

Cientes dessa diversidade, optamos por apontar concepções e considerações mais recentes acerca dessa relação, no intuito de fornecer subsídios ao contexto no qual o objeto de pesquisa foi inserido; podemos dizer que trataremos o objeto sob a ótica da problemática moderna do ócio pós-Revolução Industrial e no âmbito de países de organização econômica e política capitalista.

> O fenômeno do ócio implica sempre um marco temporal. Distinguimos e opomos o tempo que dedicamos ao trabalho do tempo livre. O ócio supõe a liberação das obrigações do trabalho e a disponibilidade pessoal do tempo. Mas o ócio não é sinônimo de tempo livre. O tempo livre é unicamente uma condição necessária, mas não suficiente. Muitas vezes, utilizam-se equivocadamente ambos os termos com sentidos equivalentes.
>
> O ócio requer e se configura também a partir de outro tipo de condições. Cria-se uma situação de ócio quando o homem, durante seu tempo livre, decide e gestiona livremente suas atividades, obtém prazer e satisfaz necessidades pessoais, como descansar, se divertir ou se desenvolver. (PUIG & TRILLA, 2004, p.21)

Essa definição é aproximada à do sociólogo francês Joffre Dumazedier, embora já revista por ele próprio, quando diz que:

> (...) o ócio é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode se dedicar de maneira totalmente voluntária, seja para descansar, se divertir, desenvolver sua informação ou sua formação desinteressada, sua participação voluntária, após se libertar de obrigações profissionais, familiares e sociais. (PUIG & TRILLA, 2004, p.36)

Das relações existentes entre o tempo de trabalho e o tempo de não-trabalho, dedicado às atividades livres e ao ócio, ressalta-se que ócio não é sinônimo de tempo livre; o tempo é uma das indicações dele, mas não a determina. No tempo do não-trabalho há a dedicação a outras obrigações: as "paraprofissionais" (o tempo gasto no transporte é um exemplo), familiares, religiosas e políticas. Estes dois últimos fatores são questionados por alguns autores, porém se configuram como momentos de menor disponibilidade pessoal e não serão considerados como momentos de ócio dada a perspectiva acima citada, da qual compartilharemos.

Deste modo, além da distribuição do tempo, somam-se outros fatores quando da caracterização do ócio: a atitude com a qual se vive o tempo, a liberdade de escolha e a forma pela qual se pratica o que se escolhe. Outro aspecto importante é a satisfação de necessidades pessoais durante as atividades do tempo livre, como a de se desenvolver, que corresponde ao ócio ativo. Nesse sentido, o tempo livre pode ser utilizado para o aprimoramento pessoal em áreas de interesse. Mas, em que medida numa sociedade com forte influência dos meios de comunicação de massa, as escolhas das atividades com o propósito do entretenimento são realmente livres, partem do interesse pessoal ou são desvinculadas do consumo alienado?

> O ócio era considerado um tempo antieconômico, já que não facilitava o acúmulo de capital. Essas opiniões foram mudando lentamente conforme o tempo livre foi se impondo como uma realidade social e adquirindo uma função econômica nova e mais positiva. O aumento do tempo livre começava a

> significar um considerável aumento do tempo de descanso dos trabalhadores. Ou seja, adquiria utilidade econômica, pois favorecia uma melhora nas condições de vida e força de trabalho. Além disso, numa etapa superior, o tempo livre servirá também para melhorar a capacitação profissional dos trabalhadores. Portanto, como descanso ou formação pessoal, o tempo livre começa a ser apreciado pelos economistas. Finalmente, com a chegada das sociedades de consumo massivo, como defende e apregoa o primeiro Riesman, o ócio adquire um novo sentido, enquanto tempo liberado da produção e disponível para o consumo. Consumo que, além de cumprir a função social de adaptação às novas necessidades, estimula também o desenvolvimento das forças produtivas. A obra de Riesman representa o reconhecimento definitivo dessa função do ócio. (PUIG & TRILLA, 2004, p.31)

Diante de problemas socioeducativos presentes na última década do século XX, como os decorrentes das tecnologias de informação, da desigualdade de disponibilidade temporal, da crise socioeconômica e os graves problemas de desemprego e reorganização administrativa e de produção, das alterações nas relações sociais de trabalho, além do crescimento populacional e aumento demográfico da terceira idade, da fome, dos estados de guerra e pré-guerra, da violência e da dependência de drogas, o pedagogo espanhol Alexandre Sanvisens i Marfull (PUIG & TRILLA, 2004, p.11) indaga: que tipo de educação se requer para ocupar adequadamente o tempo disponível e enfocar conveniente preparação técnica e humana diante do futuro? E afirma: a educação tem um papel ecológico a cumprir.

Com vistas ao quadro apresentado, que em grande parte pode ser estendido ao panorama do início do século XXI, qual seria o papel da educação no tempo de ócio?

> Os trabalhos carentes de responsabilidade e iniciativa, além do desgaste psíquico que provocam, costumam conduzir a ócios passivos, consumistas e padronizados. Por outro lado, a influência do trabalho no ócio expressa-se também na forma como as diferenças profissionais marcam as atividades e costumes de ócio. Os ócios não fazem desaparecer a divisão do trabalho nem a diferença de meios econômicos. As diferenças culturais e de iniciativa pessoal tampouco se alteram significativamente no ócio. Por último, mesmo que menos importante, a idade ou o local de moradia são traços diferenciais que também se manifestam no ócio. Por todos esses motivos, parece lógico defender a tese da influência do mundo profissional no tempo livre. (PUIG & TRILLA, 2004, p.34)

Dado que na amostra de adultos selecionados para a pesquisa essa premissa pode ser comprovada, como veremos adiante, podemos dizer que o papel da educação pela família é ratificado na ampliação do leque de opções de ócio, pois as referências da família de origem (ROMANELLI, 1986) podem influenciar no repertório de opções que ficariam estagnados por motivos de demandas de trabalho e do tempo livre.

O sociólogo francês Georges Friedmann (apud PUIG & TRILLA, 2004, p.33) afirma que, em uma metrópole com o ritmo de vida acelerado como São Paulo – grande parte da população empregada em trabalhos psiquicamente desgastantes, os apelos da indústria cultural que promove o consumo de produtos com fim em si e que não investem na formação dos consumidores –, temos um cenário que pode alimentar a alienação, o trabalho não criativo, mecânico, repetitivo e fragmentado. Nesse cenário, ações que proporcionem "ócios de mais qualidade" são de vital importância. Deste modo cremos ser necessário refletir como o lazer é afetado pela programação cultural numa sociedade de massa, onde a mídia tem forte poder de influência sobre as opções das famílias. Qual a relação entre lazer e consumo de eventos, produtos da indústria cultural?

> É preciso construir uma sociologia do ócio que considere os problemas práticos enfrentados em todos os níveis quando se quer aplicar um projeto de democratização social e cultural. Dumazedier pensa que o tempo de ócio é idôneo para desenvolver planos de ação sociocultural destinados a fazer compreender, recriar e criar cultura: fazer do ócio um tempo de educação. (PUIG & TRILLA, 2004, p.38)

Ao encontro dessas reflexões acerca da ampliação do conceito de educação, Puig e Trilla discutem que houve ampliação tanto "*vertical*: considerava-se a infância e a juventude etapas quase exclusivas da ação educativa, mas se passou a entender que a pessoa pode ser educada durante toda a sua existência", como:

> *horizontal*: não apenas escola e família são agentes educativos, mas se educa a partir de muitas outras instituições, meios e âmbitos que nem sempre são reconhecidos como especificamente educativos:

> trata-se dos conceitos de educação informal, educação não-formal e outros paralelos ou similares, que ultrapassam os limites do que, antes, era considerado educação. (PUIG & TRILLA, 2004, p.58).

O museólogo Marcelo Araújo, atual Secretário de Estado da Cultura de São Paulo sobre para quem se fazem museus, corrobora com a ideia:

> Os museus existem para a população como um todo.
>
> Essa é uma visão fundamental, que os museus devem ter hoje em dia. O museu tem que ser voltado à toda a sociedade. No entanto, estamos falando de segmentos que são absolutamente diferenciados em termos de formação e de necessidades, o que nos leva, entrando em questões mais técnicas, à busca de ações específicas para esses diferentes públicos, seja do ponto de vista das necessidades, da faixa etária, da formação e da compreensão. Mas se o museu não tiver essa visão e não se preparar para isso, ele corre um altíssimo risco de se isolar e perder a sua função social. (GROSSMANN & MARIOTTI, 2011, p. 139)

Nessa esteira de pensamentos apontamos a importância social dos setores educativos dos museus e instituições culturais. Se apenas adentrar um museu não é garantia do acesso a uma experiência estética de qualidade ou à fruição dos bens patrimoniais que ali se apresentam, é preciso buscar elementos que ajudem esse acesso, tais como: reconhecer este espaço; sentir necessidade de entrar para usufruir do que ali é apresentado sob a forma de exposições e ações para o público; ver sentido em estar nesse lugar, ver-se ali representado, por questões de identidade ou de alteridade; sentir-se desafiado a duvidar e a conhecer; e sentir-se confortável, ter uma estada prazerosa e, por que não, divertir-se. O que não se pode permitir é que o visitante, principalmente aquele que não tem o hábito, tenha a sensação de exclusão diante de construções museológicas e museográficas que o fazem sentir-se diminuído e desqualificado e que, ao invés de motivarem-no em buscar conhecimento, podem torná-lo incapaz de se interessar por essa parcela da cultura de seu povo.

> Deve-se, portanto, considerar a qualidade da relação do indivíduo com objetos e com um espaço que o desloca do mundo exterior e que, por isso mesmo, pode ou não promover uma experiência que o estimule a questionamentos, ao conhecimento e à fruição estética.
>
> A fruição da arte não é imediata, espontânea, um dom, uma graça. Pressupõe um esforço diante da cultura. Para que possamos emocionar-nos, palpitar com o espetáculo de uma partida de futebol, é necessário conhecermos as regras desse jogo, do contrário tudo nos passará desapercebido, e seremos forçosamente indiferentes.
>
> (...). A arte, no entanto, exige um conjunto de relações e de referências muito mais complicadas. Pois as regras do jogo artístico evoluem com o tempo, envelhecem, transformam-se nas mãos de cada artista. Tudo na arte – e nunca estaremos insistindo bastante sobre esse ponto – é mutável e complexo, ambíguo e polissêmico. Com a arte não se pode aprender "regras" de apreciação. E a percepção artística não se dá espontaneamente. (COLI, 1990, pp.115-116)

O setor educativo de um museu pode contribuir para a iniciação do conhecimento sobre artes visuais pelo público em geral, não especializado, promovendo experiências e auxiliando-o na construção de repertório. Na programação educativa oferecida no Interar-te acredita-se que ensinar arte pode favorecer o alargamento de experiências estéticas: a compreensão dos códigos do mundo da arte podem facilitar a fruição da natureza, do cotidiano, das construções humanas, assim como da própria arte, e também reverberar na política, no comportamento, nos modismos, no consumo.

Metodologia

Para a pesquisa foram entrevistadas as famílias que frequentaram o programa Interar-te do MAC USP[3] por mais de uma vez no período de seu início até o fim da gestão de diretoria na qual foi criado, ou seja, outubro de 2006 a abril de 2010. O programa é oferecido mensalmente aos sábados à tarde de janeiro a novembro,

3. O Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, criado em 8 de abril de 1963, é um museu universitário e público.

com algumas exceções. O foco são as obras em exposição no Museu, seguidas de proposta prática ou reflexiva, na qual todos familiares são envolvidos. A participação dos adultos é variada, às vezes são assistentes dos menores, ora parceiros na produção, na qual o momento final de socialização promove aproximações e conhecimento recíproco fora do contexto cotidiano.

Das 103 famílias presentes nas 43 programações oferecidas no período delimitado para estudo, 18 participaram do Interar-te mais de uma vez e formaram os agrupamentos selecionados como amostra. Destas, 12 responderam ao chamado de participação da pesquisadora.

Dos 12 agrupamentos familiares entrevistados obteve-se depoimento de 13 adultos, 9 crianças com idade entre 5 e 11 anos e 6 jovens com idade entre 13 e 20 anos; 17 crianças e jovens participaram mais de uma vez do Interar-te no período estudado; dos quais 15 foram entrevistados. Entre os adolescentes, alguns já estavam com idade entre 18 e 20 anos à época da entrevista.

A maioria destas famílias residia próximo ao bairro do Museu: 58,3% até 6 km de distância, 8,3% de 6 a 12 km. Destas, 84% utilizaram como meio de transporte veículo particular; 8% veículo próprio ou a pé, 8% transporte público. O índice de classificação econômica utilizado apontou que 75% correspondia à classe A e 25% à classe B.

Os eixos centrais da pesquisa foram investigar: 1. a origem do contato dos adultos desses agrupamentos familiares com a arte em geral, se estaria nos hábitos das famílias de origem ou em experiências da vida escolar ou adulta; 2. se os adultos entrevistados estavam proporcionando conhecimento em artes visuais e a formação de hábito de frequentação a exposições de arte às crianças e jovens nas atividades conjuntas de lazer que lhes proporcionam e 3. se o programa Interar-te do MAC USP contribuiu na promoção do conhecimento sobre artes visuais e proporciona a formação de hábitos de frequentação a instituições culturais.

Estas três questões centrais foram distribuídas nos instrumentos de investigação e na coleta de dados junto às famílias, ou seja, nas entrevistas semiestruturadas com adultos, crianças e jovens e, com as crianças até 12 anos, desenhos como estratégia de apoio. Também foram entrevistados os educadores assistentes da equipe e a diretora do Museu no período.

Resultados e análise

Serão tratados aqui os dados coletados referentes aos dois primeiros eixos supra citados, dado ser a família o foco dessa apresentação. Demais informações podem ser consultadas, na íntegra, na pesquisa disponível em sítio eletrônico cujo endereço foi citado na introdução do artigo.

Das 23 atividades de lazer citadas da infância e adolescência dos 13 entrevistados adultos, a de cunho artístico-cultural mais recorrente foi o cinema (30,4%). Depois apontaram assistir TV (13%), ir ao teatro (13%), à biblioteca (4,3%), ouvir música (8,7%), visitar exposições (8,7%) e ir a espetáculos de dança (4,3%). Mais informações no quadro abaixo.

Atividades de lazer citadas nos depoimentos	Nº de vezes	%*
Relacionadas à realização na residência:		
1. Brincar	9	39,1
2. Assistir TV	3	13,0
Relacionadas a locais externos à residência, na mesma cidade:		
1. Ir ao circo	1	4,3
2. Ir ao zoológico	1	4,3
3. Ir ao cinema	7	30,4
4. Ir a exposições; ir ao museu	2	8,7
5. Ir ao teatro	3	13,0
6. Ir à biblioteca	1	4,3
7. Visitar parentes	2	8,7
8. Ir ao shopping	1	4,3
9. Ir ao clube, ao parque (municipal); ir ao bosque	4	17,4

10.	Andar de bicicleta	1	4,3
11.	Ir ao baile	1	4,3
12.	Ir a espetáculo de dança	1	4,3
13.	Ir a feiras de artesanato/arte popular	1	4,3
14.	Frequentar cursos de atividades esportivas	1	4,3
15.	Frequentar cursos de línguas estrangeiras	1	4,3
Relacionados a outras cidades (viagens):			
1. Ir à praia		4	17,4
2. Ir à casa de familiares		4	17,4
3. Outras, visando conhecimento de novos lugares		2	8,7
Outras:			
1. Ler		1	4,3
2. Ouvir música		2	8,7
3. Escrever jornalzinho		1	4,3

Quadro 1: Atividades de lazer dos 13 adultos na infância e na adolescência, por categoria (local de realização).
* Porcentagem calculada a partir do número (23) de atividades de lazer comentadas pelos entrevistados.

Os responsáveis pela condução a estas atividades relacionadas às artes em geral, foram apontados pelos entrevistados como sendo tanto a família (61,7%) quanto a escola de educação básica (61,7%; como apontaram uma ou ambas as referências, o valor indicado foi obtido ao serem contabilizados separadamente). Os 8 adultos (61,5% dos entrevistados) que se referiram à influência da escola em sua iniciação à frequentação de atividades artístico-culturais destacaram aulas de literatura e saídas para o teatro; 2 pessoas (15,4%) citaram o contato, nessa época, com as artes visuais e apenas um dos entrevistados apontou a visita a museus em atividades curriculares extraclasse. Acerca dos que indicaram a condução às atividades de cunho artístico por familiares, 25% apontou ser pela mãe, 25% pelo pai, 25% por pai e mãe, 25% pelos irmãos mais velhos e 12,5% por irmãos mais velhos e pai.

Estes dados nos permitem afirmar que a família de origem[4] exerceu influência significativa nos hábitos culturais dos adultos entrevistados. Este levantamento refere-se ao contato inicial com as artes, mas sabe-se que a formação de hábitos culturais artísticos está relacionada à continuidade do contato e da frequência e, certamente, outras pessoas estão implicadas.

O segundo eixo da pesquisa referiu-se às artes visuais e à atuação dos adultos na formação de hábitos culturais de sua família atual. Para tal, foi realizada investigação do lazer dos adultos à época. Foram obtidas as informações que constam do quadro abaixo:

Atividades de lazer citadas nos depoimentos	Nº de vezes	%*
Relacionadas à realização na residência:		
1. Cozinhar	1	5,3
2. Assistir TV	1	5,3
Relacionadas a locais externos à residência, na mesma cidade:		
1. Ir a restaurante	1	5,3
2. Praticar esportes	2	10,5
3. Ir ao clube, parque ou bosque	4	21,1
4. Ir ao shopping	1	5,3
5. Visitar parentes	1	5,3
6. Ir a espetáculos musicais	4	21,1
7. Ir ao cinema	10	52,6
8. Ir ao teatro	3	15,8
9. Ir a festas populares	1	5,3
10. Ir à livraria	1	5,3
11. Visitar exposições; ir ao museu	7	36,9
12. Frequentar cursos de atividades esportivas	1	5,3
13. Frequentar cursos de línguas	1	5,3
Relacionadas a outras cidades (viagens):		

4. Pais e irmãos de uma pessoa; em geral, refere-se à família nuclear original de um adulto. (NICHOLS & SCHWARTZ, 1998, p.486)

1. Ir pescar	1	5,3
2. Turismo em geral	1	5,3
Outras:		
1. Ler	1	5,3
2. Ouvir música	1	5,3

Quadro 2: Atividades de lazer dos 13 adultos na época da entrevista, por categoria (local de realização)
* Porcentagem calculada a partir do número de adultos entrevistados: 13. Observa-se que alguns apontaram mais de uma atividade, totalizando 19 atividades (número correspondente a 100%).

No quadro acima pode-se verificar a diversidade de tipos de lazer, incluindo as de "ócio produtivo" (itens 12 e 13 das atividades externas à residência realizadas na própria cidade de moradia) e as atividades familiares no tempo de não trabalho, porém não representativas do "tempo livre", como cozinhar. Entre as 19 atividades citadas pelos entrevistados sobre suas práticas de lazer atuais, ir ao cinema era a mais recorrente (52,6%). Dez dos 13 adultos (77%) a citaram. Ir a exposições aparece em segundo lugar, com 36,9% das citações. Foi mencionada por 7 dos 13 entrevistados (53,9%).

Este índice é significativamente maior em relação às práticas de lazer dos mesmos entrevistados em sua infância e juventude (Quadro 1). Apenas 2 entrevistados (15,4%) frequentavam exposições na infância e juventude, enquanto que 7 deles (53,9%) relataram ter esta prática em seu lazer pessoal na vida adulta, nos momentos em que não há uma programação planejada para toda a família que abarque o interesse das diferentes faixas etárias. Sabe-se que este alto índice de frequentação a exposições como opção de lazer não é comum à população em geral e ressaltamos que esse hábito foi adquirido pelos adultos da amostra e incorporado às suas práticas de lazer.

Verificou-se também que ir aos museus é mais frequente para os entrevistados com os menores do que sozinhos; assim, pode-se inferir que este é um valor sobre formação de hábitos de cultura e educação das famílias. Ir a exposições com as famílias (69,2%) superou ir ao cinema (61,5%), em relação às atividades de lazer externas em geral citadas. Vide quadro abaixo:

Atividades de lazer em família citadas nos depoimentos	Nº de vezes	%*
Relacionadas à realização na residência	0	0
Relacionadas a locais externos à residência, na mesma cidade:		
1. Ir a restaurante	1	7,7
2. Praticar atividades esportivas	1	7,7
3. Ir ao clube, parque ou bosque	6	46,2
4. Ir ao *shopping*	1	7,7
5. Visitar parentes	2	15,4
6. Ir a espetáculos musicais	3	23,1
7. Ir ao cinema	8	61,5
8. Ir ao teatro	5	38,5
9. Ir a festas populares	1	7,7
10. Ir a exposições; ir ao museu	9	69,2
Relacionadas a outras cidades (viagens):		
1. Ir a propriedades rurais (sítio, chácara)	1	7,7
2. Turismo em geral	2	15,4
Outras:		
1. Ouvir música	1	7,7

Quadro 3: Atividades de lazer das famílias na época da entrevista por categoria (local de realização).
* Porcentagem calculada considerando-se as 13 atividades (100%) citadas pelos 13 adultos.

Foi verificado quem escolhe as atividades das famílias: obteve-se dos 50% respondentes a esta questão, como maior índice serem sempre os adultos (33,4%); escolhas em comum (8,3%) e "depende da atividade" (8,3%) empataram, mas foi apontado não deixarem a opção às crianças ou adolescentes (0% para esta opção).

Ainda foi indagado o motivo da opção em participar da atividade no MAC USP. Foram obtidas as respostas: busca de conhecimento sobre arte e cultura (83,3%), formação de hábito de cultura desde a infância

e juventude (41,6%), poder estar com a família (33,3%), mediação com educador do museu (25,0%), atividade prática em oficina (16,6%) e *status* (8,3%).

Por estes dados, afirmamos que os adultos visam proporcionar atividades em museus com o propósito de formação de hábito de cultura. Lembramos que adultos de classificação econômica A e B, segundo o índice utilizado com a amostra da pesquisa, que deixa como questão a relação de outros segmentos da população com este hábito, ou seja, aqueles que não residem próximo a um museu, e nos faz pensar sobre a localização dos museus e centros culturais na cidade de São Paulo e sua relação com seus habitantes.

Para a maioria das crianças e dos adolescentes entrevistados que vai a exposições pela programação escolar, ir com a família é diferente (46,7%); destes, 85,7% prefere ir com a família do que com a escola. Para os adolescentes, estar com os colegas de classe os distrai e tira seu foco do contato com as obras, além de nesse caso seguirem uma proposta orientada pelos professores, não por eles próprios, como quando estão com familiares. Algumas crianças apontaram que o que mais lhes marcou nas participações do programa Interar-te foi não só conhecer obras, mas o ambiente e o contato com pessoas diferentes, assim como Falk e Dierking (2011, p.5) ressaltam em suas pesquisas acerca da relevância dos contextos físico e social aos visitantes de museus.

Sabe-se que a programação de atividades curriculares extraclasse envolve as várias disciplinas do currículo escolar, o que restringe o número de visitas relacionadas às artes visuais. Isso quando consideramos uma cidade com muita oferta de exposições, como São Paulo, o que não é realidade para escolas de muitas cidades do interior do Estado. Sendo assim, na estimativa de uma ida ao museu de arte ou a um centro cultural por ano com a escola, o que sequer é recorrente também a muitas das instituições de ensino básico paulistanas, pode-se estimar que esta programação, em família, amplia a possibilidade de contato com as exposições de artes visuais.

Considerações

O objetivo da pesquisa foi conhecer o perfil do público adulto que frequentou um museu com a família em busca de lazer, assim como o impacto dessas ações na qualidade das relações e vínculos no interior de cada família. Porém não há dúvidas de que nesse ínterim promove-se conhecimento sobre arte. Afinal, o que move o programa são as exposições em cartaz no Museu de Arte Contemporânea, instituição que abriga mostras de arte moderna e contemporânea em grande maioria de seu acervo, mas também de demais procedências (colecionadores, outras instituições públicas ou privadas, artistas, etc.).

Ao participar do programa Interar-te, além de promover esta vivência às crianças, os adultos também participam e se transformam. A convivência familiar é valorizada e estimulada, assim como a troca de opiniões, de papéis – muitas vezes adultos, crianças e adolescentes discutem seus trabalhos como colegas, como iguais, apesar de suas diferenças. Ou seja, investe-se na qualidade da experiência no museu – não só do contato com a arte, mas da relação que se estabelece entre visitantes, familiares, a equipe de educadores e demais grupos que se encontram neste espaço, que é institucional.

Para o trabalho com um público tão diverso são utilizadas estratégias diferentes a cada sessão. No entanto, o excesso de recursos, de referências ou mesmo de atividades são desnecessários quando substituem a experiência do contato com as obras. Reconhecemos que, bem dosados, estes elementos facilitam a contextualização e podem favorecer o conhecimento e a experiência do público com as exposições. Mas uma análise como a da Profª. Maria Isabel Leite, da Universidade do Extremo Sul Catarinense, em relação à qualidade das propostas de atividades em museus, norteia as ações do programa Interar-te. Para a professora, que é contundente na crítica ao uso de recursos de apoio à visita de uma exposição,

> Alguns museus, ao se abrirem explicitamente ao público infantil, esmeram-se em recursos quase circenses e pirotécnicos para atraí-lo. Quando se objetiva levar crianças às exposições, normalmente se cria uma atividade anterior, um "chamariz", uma "sedução" para atrair a presa à sua jaula – teatros, danças, filmes, brincadeiras ligadas ao pintor cuja obra está exposta... Será que precisamos criar "iscas" ou "disfarces" para as crianças se interessarem pelos espaços culturais? Parece que a obra como tal não é suficientemente atrativa. Mas coloco uma questão: os fins justificam os meios? Isto é: devemos fazer teatro de fantoches, jogos etc. e atrair o público abrindo uma possibilidade de experiência estética com as obras de arte, ou permanecer firmes no princípio de que as obras, por si, devem continuar sendo o foco central e serem atrativas por elas próprias? (LEITE & OSTETTO, 2005, p.29)

É prioridade do programa, além da integração familiar, o contato de qualidade com obras de arte originais que proporcione conhecimento acerca da arte. São usadas estratégias lúdicas em algumas sessões, mas sempre dosadas para evitar que o estar no museu possa ser substituído por ações que poderiam ser feitas em qualquer outro lugar. Afinal, este é um lugar diferenciado, entre tantos outros em grandes cidades com programação cultual diversificada.

Ao inserirem crianças e adolescentes na rotina do lazer familiar, os adultos precisam considerar que estão em atividades com eles; ou seja, é importante estarem atentos e respeitarem seus ritmos, seus interesses, procurando adaptar essa participação a estes momentos em família. Ir ao museu com uma criança é diferente de ir ao museu só ou entre outros adultos. Além de que o museu, se pretende receber as crianças e jovens, deve também se preparar para tal, não só com pessoal qualificado, mas com um espaço de e para o diálogo com estes públicos, o que envolve as diversas áreas de comunicação de uma instituição: do conceito curatorial aos recursos expográficos, das áreas de acolhimento e recepção, às de serviços básicos (fraldário, alimentação, descanso).

Porém, certamente podemos afirmar que a família desempenha fundamental relevância na criação de hábito de frequentação de museus de arte e demais instituições culturais.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIELLA, A.A.A.S. **Famílias no museu de arte:** lazer e conhecimento: um estudo sobre o programa educativo Interar-te do MAC USP. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo**: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DEWEY, J. **Art as experience**. New York: The Berkley Publishing Group, 2005.

FALK, J.H.; DIERKING, L.D. **The Museum Experience**. Walnut Creek, CA, USA: Left Coast Press, 2011.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

GÓMES, G.R. **Metodologia de la investigación cualitativa**. Málaga: Aljibe, 1999.

GROSSMANN, M.; MARIOTTI, G. (Orgs.). **Museum art today**: Museu arte hoje. São Paulo: Hedra, 2011.

IAVELBERG, R. **O desenho cultivado da criança**: prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2006.

LEITE, M.I.; OSTETTO, L.E. (Orgs.). **Museu, educação e cultura**: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas: Papirus, 2005.

NICHOLS, M.P.; SCHWARTZ, R.C. **Terapia familiar**: conceitos e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PUIG, J.M.; TRILLA, J. **A pedagogia do** ócio. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROMANELLI, G. **Famílias de camadas médias**: a trajetória da modernidade. 1986. Tese (Doutorado) – Departamento de Ciências Sociais/FFLCH, Universidade de São Paulo, 1986.

SARTI, C.A. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, L.; LEONTIEV, A.; LÚRIA, A. **El proceso de formación de la psicologia marxista**. Moscú: Editorial Progreso, 1989.

WORTHEN, B.R.; SANDERS, J.R.; FITZPATRICK, J.L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. São Paulo: Gente, 2004.

MUSEU, ESCOLA – ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS

Rosa Iavelberg
Denise Grinspum

Propomos neste trabalho uma reflexão sobre os contextos de aprendizagem de artes visuais dada a necessidade de análise sobre a integração entre os procedimentos didáticos contemporâneos nos espaços escolar e museológico. Nesta esteira de pensamento, trataremos da assimilação pelos alunos dos conteúdos das artes visuais, advindos das práticas sociais e históricas de seus agentes, artistas, críticos, filósofos, curadores, museólogos, historiadores e educadores.

A abordagem metodológica tem como fundamentos pensadores da arte e da educação contemporâneas. As teorias e os princípios da escola construtivista e da arte

contemporânea praticados e analisados pelas autoras em suas interações e produções teóricas referentes às ações educativas entre museu e escola e, principalmente, na observação do paradigma conceitual necessário à formação dos professores de arte, frente à análise qualitativa dos fatos verificados pelas autoras em suas praticas e parcerias conjuntas e outras separadamente nas três últimas décadas. Assim sendo, a produção teórica reflexiva das autoras e suas práticas darão base aos pressupostos aqui defendidos.

Para pensarmos a relação entre a escola e o museu de arte na contemporaneidade, junto a alunos do Ensino Fundamental e Médio, vamos considerar que tanto a escola quanto o museu precisam assumir teorias e práticas do ensino da arte para orientar as situações de aprendizagem que transcorrem em seus respectivos espaços. Estas envolvem conteúdos e orientações didáticas da área de conhecimento Arte, para que se possa promover sua aprendizagem.

A participação cultural, política e social do aluno no mundo trará o eco da perspectiva educativa da área de Arte em escolas e museus, ou seja, as intenções subjacentes ao planejamento da aprendizagem que orientam o "para que" e "como" ensinar. Uma boa situação de aprendizagem nas duas instituições passa por conteúdos planejados por educadores, que precisam de mobilidade frente à necessidade de sintonia com a cultura que os alunos trazem consigo, as interações entre eles, seus modos de aprender, interesses e motivações.

Dados os limites deste texto para um assunto tão vasto, nos ateremos a recortes cuja tematização nos parece relevante à didática da arte na contemporaneidade na interação entre escola e museu. Aqui defenderemos a ideia de que os conteúdos dos temas transversais, quais sejam, as questões sociais da atualidade presentes nas poéticas, não devem prevalecer ou ocupar totalmente o lugar do que vai ser ensinado na escola e no museu e também a hipótese de que o currículo é necessário na escola e no museu.

Hoje, o desvio no tratamento dos conteúdos dos temas transversais no ensino de artes visuais é recorrente nos projetos de trabalho e sequências de atividades. No planejamento das ações didáticas, muitas vezes, a trama entre arte e seus léxicos de questões sociais que estruturam o tecido de muitas poéticas, os temas transversais, merecem ser tratados, entretanto, sem que se sobreponham ou eclipsem os conteúdos artísticos e estéticos em jogo nas situações de aprendizagem no museu e na escola, para que os alunos compreendam e desfrutem a arte e seu próprio fazer.

Assim sendo, os conteúdos dos temas transversais serão considerados em seu entrelaçamento na poética. Interessa saber na sala de aula e no museu, por exemplo, como o artista paulistano Nuno Ramos ordena, em sua instalação *111,* símbolos que remetem ao massacre do Carandiru. Como afirma Mammì (2012, p. 309),

> A multiplicação de símbolos (as 111 pedras, as grandes cruzes, o sarcófago, o texto ilegível na parede, as caixinhas com os versículos queimados, a terceira cruz feita de caracteres tipográficos, os fragmentos de jornal no primeiro ambiente; as fotos aéreas e as nuvens de vidro e fumaça no segundo) contrasta com a impossibilidade de dizer algo. [...] Em *111* se reconhece uma mecânica costumeira nas obras de Nuno: o excesso de informações bloqueia a comunicação e produz um silêncio extremamente eloquente.

A instalação propicia múltiplas experiências de fruição simultaneamente sinestésicas, estéticas e éticas e de retomada de consciência das temáticas sociais que a perpassam. O episódio do massacre, brutalmente estampado nas capas dos jornais à época, não é literal na obra do artista. Seus recursos de linguagem são essencialmente artísticos. Em outras palavras, tematiza-se no estudo desta obra de Nuno Ramos a força da forma poética que abraça seus conteúdos como os já citados por Mammì (as 111 pedras, as grandes cruzes, o sarcófago, o texto ilegível na parede, as caixinhas com os versículos queimados...).

O contexto da ocorrência de um fato perverso e violento é parte intrínseca do trabalho, entretanto, o contato do professor de arte e de seus estudantes para fruir a instalação *in loco*[1], ou no estudo dela na escola, não o faz desviar da análise dos elementos simbólicos constituintes das linguagens visual, textual, corporal que a obra provoca nos alunos para problematizar apenas as questões políticas e sociais ali presentes. Isto significaria deixar a poética de fora, privando os alunos da experiência estética.

Para Hargreaves, segundo Taylor (1986), na experiência estética destaca-se a necessidade de quatro elementos:

> O primeiro é uma forte concentração e atenção. O indivíduo se torna totalmente tomado e absorvido pelo objeto artístico.
>
> [...]
>
> O segundo elemento é um senso de revelação. A pessoa tem um senso de uma nova e importante realidade sendo aberta, de entrada em um novo plano de existência que parece real. Um sentido em contraste com a vida cotidiana do dia a dia ganha destaque e é acompanhado de uma profunda perturbação emocional.
>
> [...]
>
> O terceiro elemento é a falta de articulação. Os indivíduos se sentem incapazes de expressar em palavras o que aconteceu, tanto para si mesmos, quanto para os outros.
>
> [...]
>
> O quarto elemento é o despertar do apetite. "O indivíduo simplesmente quer que a experiência continue ou seja repetida. E isto pode ser sentido com urgência considerável".
>
> (Hargreaves[2] apud. Taylor, 1986, p. 22-23, tradução nossa)

A experiência estética de cada um frente à arte não pode ser desviada de seu curso por uma transposição didática que interrompe a presença do aluno enquanto fruidor

frente aos objetos artísticos. Para que tenhamos as vozes de alunos que aprendem como quem participa do universo da arte na escola e no museu é necessário que o diálogo do professor de arte que introduz conteúdos cuide que cada aluno possa viver a leitura da obra como um ato de criação. Isto também vai contribuir na aprendizagem do fazer artístico.

Na escola, Arte é disciplina obrigatória e uma ida ao museu é uma situação importante de compreensão e fruição no estudo da arte. Mesmo com acesso ampliado a obras a partir da internet, defendemos que a experiência direta com arte em museus, espaços expositivos, possibilita um tipo de conhecimento específico do aluno sobre o sistema que envolve a produção artística. A ideia de frequentação a espaços expositivos, em larga escala, é objeto da educação escolar, desde o final dos anos 1980 no Brasil, em consonância com experiências internacionais na área e com os avanços da educação construtivista.

O aluno na escola vive uma experiência de aprendizagem diferente da experimentada no museu. Não há regras para o professor realizar a interface entre escola e museu e, apesar da importância do planejamento da ida, esta pode ser tanto o ponto de partida de um projeto como ocorrer no meio ou mesmo próximo do final. Para sair do que já é consenso entre muitos professores de arte que adotam as orientações do ensino e da apren-

1. A instalação foi apresentada pela primeira vez em 1992, na Casa de Cultura Mario Quintana, em Porto Alegre, e, no ano seguinte, novas versões foram mostradas na Galeria de Arte Raquel Arnaud, em São Paulo, e na 22ª Bienal de São Paulo.

2. HARGREAVES, D. H. The teaching of art and the art of teaching: towards an alternative view of aesthetic learning. In: HAMMERSLEY, M.; HARGREAVES, A. (eds.). *Curriculum practice*: some sociological case studies: London, Falmer, 1983.

dizagem contemporâneas, vamos tratar dos conteúdos de uma visita ao museu com a escola que transcendem as questões de compreensão estética.

Como despertar o gosto pela arte e o conhecimento sobre ela em um contexto didatizado na escola e no museu? A chave reside na constatação do que se quer ensinar nos contextos escolar, museológico e na abertura à atividade autoral do aluno frente à arte no aprender. O fruto dessas aprendizagens é bagagem que o aluno levará consigo para desfrutar e incluir arte em sua vida conhecendo sua história, diversidade e contemporaneidade.

Isso só acontecerá se a didática da arte na escola e no museu respeitarem os modos de aprendizagem do aluno e se, nas duas situações de ensino, ele tiver oportunidade de aprender e criar conhecimento na interação com o professor e junto aos pares. Esta modalidade de aprendizagem compartilhada, de modo coletivo, onde cada aprendiz tece suas hipóteses sobre o que está sendo estudado, promovida tanto por professores de arte quanto por educadores de museu, faz do diálogo entre o ensinar e o aprender um espaço de trocas simbólicas e intelectuais, seja no fazer como no fruir, corroborando para o entendimento de que arte se aprende criando ideias novas para si mesmo, articulando o "saber fazer" ao "fazer saber" tendo discernimento sobre fatores conceituais, técnicos e sensíveis dos objetos de arte.

O modelo de aula de arte na escola que apenas responde a perguntas feitas pelos alunos e os deixa livres para se expressarem sem intervenção do professor com conteúdos provenientes da produção social e histórica da arte, pressupõe que não se pode ensinar. Este paradigma segue a ideia da criação individual espontânea, escolanovista, da aprendizagem pela descoberta, mesmo na presença de obras de arte, e contradiz as práticas de ensino e aprendizagem contemporâneas. O "medo de ensinar" advém da identificação da palavra *ensino* com o modelo transmissivo da escola tradicional, completamente diferente das propostas construtivistas contemporâneas, nas quais não se teme que o aluno pare de pensar e criar diante de um professor que ensina, ou seja, faz mediação de conteúdos, tanto no campo da produção de ideias quanto nos processos de criação em arte.

O ensino de arte sempre guardou, de certa forma, a filosofia, a concepção de arte e os procedimentos dos artistas de cada época. E a aprendizagem colaborativa, entre os pares de alunos, digamos, segue, sem deixar de lado a subjetividade de cada um deles, a marca da organização hoje presente no próprio meio da arte, nas produções de coletivos de artistas, mas não anula o papel do professor como aquele que promove o conhecimento com intervenções didáticas que respeitam os modos do aprender; temos sim, e isto é um fato positivo, na escola e no museu contemporâneos, uma herança modernista na manutenção de uma relação menos hierarquizada e opressiva, mesmo entre as equipes de profissionais, que respeita a perspectiva da criança e do jovem.

Do mesmo modo, a ruptura com as hierarquizações no sistema da arte nos chega por Duchamp, mas esta herança já foi prática dos impressionistas (MAMMÌ, 2012) resistentes aos dogmas dos salões. Tais práticas avançaram na desconstrução de papéis instituídos para puro exercício do poder e do poder econômico.

Numa época em que já se aprende em plataformas digitais nas escolas, criando conhecimento novo, compartilhando ações com os pares, uma aula de arte ou ida ao museu onde o aluno precisa apenas descobrir por si os conteúdos, onde não existe um planejamento do que se poderia ensinar a partir do conhecimento que os alunos possuem, sem dúvida é um retrocesso e um desperdício de tempo didático. Na escola e no museu é importante trabalhar conteúdos de arte (DUVE, 2012) e garantir existência de propostas que promovam a investigação individual do aluno dentro de um projeto, por intermédio do levantamento de perguntas que ele quer responder. O avesso disso é não dar acesso a informações fundamentais para que o aluno possa, ao assimilá-las, responder às próprias questões e avançar em seus conhecimentos no fazer e saber pensar sobre arte de maneira autoral e informada.

Os museus na interface com as escolas sem medo de ensinar

A visita a um museu nos permite a aproximação do sistema da arte e da cadeia operatória museológica que, segundo Cristina Bruno (1996), resume-se principalmente nas ações de salvaguarda e comunicação, entendendo salvaguarda como aquisição, documentação, conservação e armazenamento, e comunicação como exposições e todas as ações de mediação entre as coleções e os públicos.

As exposições são em si um ambiente de aprendizagem, no qual se pode conhecer as intenções curatoriais, as narrativas construídas, os percursos planejados. E o aluno precisa ser informado sobre fatos e ações contidos em uma montagem de exposição e que tipo de ordenação pode-se vivenciar em uma visita.

Em outras palavras, as obras desfrutadas em uma exposição e tudo o que se faz para expô-las são aspectos indissociados, afetam-se mutuamente e dizem respeito aos conteúdos da aprendizagem em uma visita ao museu.

Se a escola tem seu currículo, poderíamos pensar analogamente que cada museu também o tem. E nele há conteúdos visíveis e invisíveis. As questões ligadas à salvaguarda não se evidenciam tão claramente nas exposições. A maneira como um desenho, por exemplo, é emoldurado em papel de pH neutro, com materiais inertes, ou a quantidade de luz que incide sobre ele ou os dispositivos de segurança distribuídos no espaço são, entre outros, alguns dos recursos que não entram na lógica do discurso estético. No entanto, fazem parte de um conjunto de conteúdos que discriminam as diferenças entre o ambiente de aprendizagem na escola e no museu, pois tratam indiretamente das questões ligadas à preservação do patrimônio. Elas acabam por se constituir em eixos interdisciplinares, que perpassam os conteúdos de uma visita a um museu de arte, sem nublar a cena dos conteúdos das poéticas.

A exposição, por sua vez, apresenta uma série de elementos que intencionalmente devem se constituir em um campo de aprendizagem, tendo em vista que:

- no espaço expositivo aprende-se tendo objetos como fonte primária de conhecimento;
- a exposição ordena objetos no espaço articulando um discurso ou narrativa;
- os textos escritos ajudam a defender ideias ou conceitos de narrativas possíveis;
- o papel da mediação educativa é propiciar que o visitante desenvolva autonomia, que crie uma autoria de sentidos no diálogo com as experiências do discurso curatorial;
- o visitante precisa ter condições de reflexão sobre o que vê e domina de informação;
- o visitante precisa ter voz. Seu saber deve ressoar como possibilidade de compreensão a todos visitantes.

A valorização da memória, da percepção, da fala e da relação sensorial de quem visita uma mostra é o ponto de partida na interlocução entre o educador do museu e seu público.

O currículo do museu é aberto porque as intenções de ensinar visam ao aprender e confrontam-se com o instante dos que aprendem. Portanto, as ações educativas de museus voltadas para as escolas devem ter seus objetivos claramente definidos. A tarefa de mediação, porém, requer que o educador de museu reoriente constantemente os conteúdos de aprendizagem em torno do objeto artístico, levando em consideração o contexto expositivo e a possibilidade de diálogo com ele, tendo como ponto de partida os saberes prévios dos estudantes.

As escolas e museus são corresponsáveis pela aprendizagem

É expectativa da educação escolar que a visita a espaços expositivos possibilite maior apropriação dos conteúdos da arte, para além dos estudos e práticas artísticas realizados na escola. Uma ida ao museu favorece aprender que o contexto da produção e difusão da arte é composto, de um lado, por profissionais que perpetuam o sistema da arte envolvendo artistas, curadores, críticos, mercado e colecionadores, e, de outro, por um time de profissionais que desenvolvem ações específicas de salvaguarda e comunicação, como conservadores, pesquisadores, documentalistas, curadores, programadores visuais e educadores. Nesse caso, o principal interlocutor dos alunos que frequentam museus é o educador que ali trabalha.

Em uma visita de escolares ao museu, dois educadores de instituições distintas podem agir de muitas formas, compartilhando responsabilidades específicas que garantam um ambiente de aprendizagem, com objetivos preestabelecidos, mas permitindo a reconstrução de percursos de acordo com os resultados que o jogo de interação entre os estudantes, o mediador e os objetos expostos apresentam em cada encontro. A especificidade da experiência de cada currículo, escola ou museu marca a reflexão e complementa as ações.

A intervenção didática na escola e no museu

É importante saber como museu e escola orientam didaticamente a interação do aluno com as obras e quais conteúdos estão em jogo no confronto com o objeto artístico. Há três momentos no tempo didático da visita aos museus: o antes, o durante e o depois da visita. Essa visão não pontual da visita prevê um planejamento que responde às demandas curriculares em andamento na sala de aula de cada professor com seu grupo de alunos.

Assim sendo, o agendamento prévio insere-se no levantamento de demandas de aprendizagens específicas, contextualizadas no trabalho de sala de aula, que podem ser tratadas em associação com o que é oferecido pelo setor educativo do museu a cada mostra.

Esse tipo de visita partilhada, que atende às necessidades do currículo escolar e aos roteiros facilmente adaptáveis pelos educadores de museus, cria uma interface ideal, que pouco ocorre na prática em função do grande número de escolas; de professores carentes de formação suficiente em arte para esse tipo de planejamento; das dificuldades de locomoção e transporte por parte das escolas; da existência de poucos educadores permanentes em museus, entre outras causas que podem prejudicar o trabalho de parceria entre o museu e a escola.

Assim como as exposições constituem-se nos principais veículos de comunicação dos museus e, portanto, no ambiente central de aprendizagem, os momentos de leitura de obra de arte em grupo, com a mediação de educadores, consistem no mais importante recurso didático para que a participação autoral dos alunos emerja em falas e interações que podem ser provocadas, instigadas, expandidas e acrescidas de conteúdos mediados pelo educador na medida das possibilidades assimilativas de cada grupo.

A intervenção didática no museu e na escola, como estratégia de transformação dos saberes iniciais dos alunos para níveis mais aperfeiçoados de saber sobre e fazer arte, requer orientações didáticas que articulam os modos de aprendizagem em arte com a natureza ou tipologia dos conteúdos que podem ser trabalhados em um projeto pontual comum entre museu e escola.

Leitura de obras de arte no contexto escolar e museológico

Ousamos afirmar que, perante a obra no museu e perante as reproduções na escola, tanto o professor quanto o educador de museu atuam para ensinar conteúdos ainda não assimilados pelos estudantes e que não podem ser deduzidos pela simples experiência dos planos sensorial e perceptivo. A instigação à reflexão e à assimilação de conhecimento nas diferentes ações de aprendizagem do projeto que articula escola e museu transforma, de modo progressivo, o conhecimento artístico e estético dos alunos. A autoria do aprendiz não desaparece nas ações de fazer e ler arte, mas ganha forma de diálogo com saberes socialmente estruturados, intencionalmente selecionados e direcionados a sua participação crítica e desenvolvimento no mundo e no universo da arte.



Alunos de Ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro visitando *Magic Square n 5*, de Hélio Oiticica, no Museu do Açude.
Fotografia de Rita Braga.
Fonte Museu do Açude/IBRAM/MinC

O respeito ao repertório sobre arte trazido pelo aluno na situação de aprendizagem, seja no museu, seja na escola, é ponto de princípio e sua inclusão no diálogo que se estabelece para trazer novos conteúdos precisa ocorrer como fato da aprendizagem.

Tal princípio norteador enunciado pela epistemologia contemporânea supõe, nas palavras de Emília Ferreiro em seus estudos sobre a atualidade de Jean Piaget (2001), que nas situações de aprendizagem se leve em conta a construção que o aluno realiza em sua atividade, porque seu saber está relacionado às próprias experiências e oportunidades de aprendizagem na escola e fora dela.



Magic Square nº5 – Instalação de Hélio Oiticica no Museu do Açude
Fotografia de Rita Braga Fonte Museu do Açude/IBRAM/MinC

Nas experiências de interação que têm como fator a aprendizagem reitera-se que o contato sistemático com arte no fazer e conhecer perpassa a interação do aluno com portadores de informações de qualidade (objetos artísticos; vídeos; narrativas dos educadores sobre arte; materiais de apoio didático; consultas bem orientadas na internet, bibliotecas, livros; textos escritos por artistas e outros profissionais da arte, etc.). O acesso a essas fontes é promovido pelos professores de arte com intenção formativa. O mesmo, cremos, aplica-se às aprendizagens em arte na escola e no museu.

No museu, além de acolher o repertório prévio, o mediador necessita apontar para os aspectos construtivos da obra, dando condições de se visualizar elementos formais como cor, luz, contraste, composição de planos, texturas, entre outros, além de apresentar informações que não emergem apenas da observação, tais como quem é o artista que a produziu, a técnica utilizada, as fontes que serviram de referência e o seu contexto histórico. Todo esse rol de conteúdos é transformado em conhecimento para si pelo aprendiz. Desta maneira, cabe entender como quem aprende constrói suas hipóteses e como sua percepção e capacidade de construir narrativas interpretativas se alteram continuamente. Sob esta premissa, Abigail Housen (2011) construiu sua teoria de compreensão estética, investigando como uma pessoa elabora o significado e quais são os pensamentos momento a momento na experiência estética.

> A minha abordagem para compreender a experiência estética tem sido perguntar como que uma pessoa elabora o significado. Quais são os pensamentos momento a momento da experiência estética?
>
> [...]
>
> [...] é um pressuposto meu que uma abordagem construtivista e de desenvolvimento é o melhor guia para a apreciação estética. Basicamente, esta premissa postula que o ensino adequado implica mais do que transmitir informação pré-digerida que não é relevante para o aluno. A aprendizagem do aluno ocorre quando o discípulo faz activamente novas construções, elaborando novos tipos de significado em novos moldes. (HOUSEN, 2011, p. 151-152).

No que se refere à arte contemporânea, entre outras coisas, a mediação requer conhecimento do professor sobre conteúdos das obras, poética dos artistas e compreensão das relações entre o trabalho e o espaço expositivo.

Hoje, a formação de quem ensina arte para crianças e jovens exige contato, experimentação e conhecimento de arte tanto para arte-educadores de museu quanto para os da escola, além dos saberes advindos das teorias da educação e da arte contemporâneas. Mudam os componentes curriculares das formações destes profissionais quando se adentra o universo da didática e da arte contemporânea. A experiência estética, por exemplo, pode ser acrescida, de modo mais incisivo, pelas experiências ética e política. Um professor ou mediador necessitará estabelecer boas relações entre artes, história, ciências políticas, literatura e filosofia.

Importante destacar que, para que o aluno viva uma experiência de coerência epistemológica quando sai da escola para ir ao museu, é necessário que os dois educadores envolvidos compartilhem um ponto de vista sobre os modos de ensino e aprendizagem coerente com cada contexto educativo.

Um educador que atua no paradigma escolanovista em parceria com outro que trabalha no construtivista contemporâneo leva o aluno a não saber como estabelecer relação com a arte, porque nas experiências museu/escola ele também aprende sobre seu aprender na área de Arte, metacognição, e sobre ele mesmo como aprendiz que edifica sua identidade artística. Deixar alunos apenas à deriva no espaço do fazer e pensar sobre arte na escola ou no museu, ou seja, deixar o aluno fazer e fruir por si, não está descartado das propostas construtivistas contemporâneas, mas é preciso que os momentos de atividade autoestruturadas se alternem com outros propostos pelos professores. (MÈIRIEU, 1998; IAVELBERG, 2010). Assim, uma bagagem de saberes promove navegações sem naufrágios, que garante uma bússola que permite aos alunos competências e saberes de fatura e leitura de arte. Isto só se efetivará se o fluxo das aprendizagens em artes visuais puder gerar discernimento e sentido na experiência com arte dos alunos.

A resistência à saída do ensino modernista em arte-educação também ainda é detectada em museus, instituições culturais e escolas formais, bem como nas escolas de formação de artistas, e, quando lemos Thierry de Duve (2012), até pensamos que a arte nas escolas e museus junto à Educação Básica avançou mais que algumas proposições de formação de artistas narradas pelo autor.

Conclusões

A interface entre a educação na escola e a educação no museu colabora sobremaneira com a formação dos alunos em arte. Assumir a perspectiva da interação que propomos neste artigo supõe a necessidade de uma coerência epistemológica e afinidade de princípios entre as duas práticas.

Soma-se aos pressupostos aqui desenvolvidos considerar que a formação docente em arte caminha junto à valorização da profissão e requer políticas públicas de aplicação das leis e adequação curricular de carga horária para as linguagens da arte na execução dos documentos oficiais obrigatórios da educação escolar. Portanto, aqui abordamos um proposição didática que dialoga com o conjunto de fatores que compõe o sistema escolar e o museológico. Reconhecemos, para que possamos executar em grande escala a proposição da educação construtivista aqui desenvolvida, que ainda temos apenas horizontes, mas que merecem lentes de aproximação para serem visualizados.

Referências

BRUNO, Cristina. Museologia: algumas ideias para a sua organização disciplinar. *Cadernos de Sociomuseologia:* **Revista Lusófona de Museologia**, n. 9, 1996.

DUVE, Thierry. **Fazendo a escola (ou refazendo-a?)**. Chapecó (SC): Argos, 2012. FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GRINSPUM. Denise. **Educação para o patrimônio***:* museu de arte e escola*;* responsabilidade compartilhada na formação de público. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

HOUSEN, Abigail. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: **Educação estética e artística:** abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, p. 149-170.

IAVELBERG, Rosa. O museu como lugar de formação. In: ARANHA, Carmen; CANTON, Katia (orgs.). **Espaços de mediação.** São Paulo: MAC/USP/PGEHA, 2013.

IAVELBERG, Rosa.. O pêndulo didático. In: (Org.) Dilma de Melo Silva, ***Anais – VIII Congresso de Estética e sua História:*** Inter Trans Disciplinaridade no Estudo da Arte e Cultura. São Paulo: MAC/USP/PGIU, 2010, p. 59-65.

IAVELBERG, Rosa.. O ensino de arte na educação no Brasil. In: **Revista USP***, edição comemorativa dos 25 anos, Educação*, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2013-2014, p. 47-56.

MAMMÌ, Lorenzo. ***O que resta*****:** arte e crítica de arte. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAYLOR, Rod. **Critical response and development**. Harlow, England: Longman, 1986.

PARTE XIV

Associação Regional de Arte Educadores e a Rede Arte na Escola da UNESPAR/FAP: Narrativa de Professores



A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORAS E PROFESSORES E A CONTRIBUIÇÃO DO POLO ARTE NA ESCOLA-FAP

Luciano P. Buchmann

1. Introdução

Esse texto nasce com a pretensão das biografias: contar a vida de um personagem ou de uma coisa em detalhes e assim com outra prótese de memória que a dos agentes envolvidos no processo histórico, ter a possibilidade de refletir. No presente artigo, trata-se do trabalho de formação continuada de professoras e professores de arte iniciado em 2004, com a abertura do Polo Arte na escola na Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Essa história inclui série de pessoas, professoras colaboradoras do colegiado de Artes Visuais, de Dança, Teatro e Música da instituição, egressos dos cursos, as professoras e professores que atuam na educação básica e que prestigiaram nossas iniciativas de formação. O objetivo do texto é pensar, qual a contribuição do Polo Arte na escola na formação destes profissionais.

Para tanto, além de autores que refletem a respeito deste gênero de prática educativa do ensino superior, a formação continua, relatórios dos projetos de extensão desenvolvidos nesses dez anos serviram como documentos.

Antes de contar sobre as ações do Polo e refletir sua contribuição na formação de professoras é indispensável trazer à baila o que se considera hoje formação continuada de professoras e professores, bem como, a realidade sobre quem está professora ou professor no país, e aquilo que muitas universidades ainda consideram formação continuada.

A formação continuada é estudada nas últimas décadas e são diversos pesquisadores como, ZEICHNNER (2000), ALARCÃO(1996, 1998, 2001) GARCIA

(1992,1999), FORMOSINHO (2002), CANÁRIO (1994,1999), ONTRERAS (1997), NÓVOA (1992), THURLER (2002), GARRIDO & PIMENTA & MOURA (2000),

IMBERNÓN (2000, 2009). Destaco dentre estes Francisco Imbernón, doutor e mestre em Filosofia e Ciências da Educação e catedrático de Didática e Organização Educacional da Universidade de Barcelona, na Espanha, reconhecido internacionalmente e que defende o trabalho em equipe e o valor da subjetividade dos professores nos processos de formação, como indispensáveis na formação em trabalho razão pela qual neste artigo, é referência.

Na perspectiva de Imbernón (2009, p.40) a formação contínua precisa ir além dos conhecimentos objetivos e disciplinares para considerar o "conhecimento subjetivo", os aspectos éticos, relações colegiais, atitudinais e emocionais do professorado. Os casos não devem ser generalizados, pois a diferença vivida nas realidades pelos indivíduos precisa ser pensada como relação sujeito/contexto, o que é importante ser percebido e enfrentado são problemas reais de ensino para uma comunidade real, e ainda, criar a cultura do trabalho compartilhado com espaços de troca que permitam a parceria como espaços de reinvenção.

Sua consideração sobre a formação contínua ser eficaz apenas na escola exige clima de real colaboração entre os pares: os indispostos às mudanças assim como aqueles que acreditam que suas práticas são impecáveis, precisam compreender a falta de reflexão e estas pequenas indisposições, como contrárias à mudança no trabalho docente.

Por parte da escola, cabe a coordenadores pedagógicos auxílio às equipes para a problematização de situações da sala de aula a serem enfrentadas o que deve resultar na queda do "caráter individualista atribuído à atuação docente". Essa organização "estável - baseada em alicerces como o respeito, a liderança democrática e a participação de todos - e aceite que existe diversidade entre os educadores", leva a promoção de outras formas de pensar e agir, complementando os esforços individuais.

O professor espanhol ainda chama a atenção para a questão do apoio externo efetivo dos órgãos públicos de educação, como as secretarias de estado e municípios, "sobretudo quando é preciso assumir riscos relacionados à experimentação" com a escuta verdadeira da escola no "planejamento, execução e avaliação dos resultados", um apoio concreto por parte destes órgãos.

Outra colaboração de Imbernón é sua crítica a falta de pontaria em muitas ações que se pretendem contínuas a formar professores, mas que na verdade, não produzem identificação: são blocos pré-moldados ou

roupas produzidas às centenas a possíveis corpos pequenos, médios ou grandes, enfim, não há determinada escola, determinada turma de estudantes ou professora de corpo diferenciado. Imbernón considera que os professores devam ser proponentes e não objetos da formação[1].

2. O que temos e como podemos nos virar com tal realidade

Na atualidade brasileira ouvimos muitas vezes falar do "apagão" dos professores, de que em breve não haverá quem lecione no país, e nesse caso, a exemplo da medida tomada na política pública de saúde, não podemos buscar professoras em outro país, como pode se proceder a respeito da falta de médicos.

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013[2], regiam turmas na escola pública brasileira no momento do censo, 2.045.381 de professoras e professores, destes, 395.228 homens e 1.650.123, mulheres, e 601.242 encontravam-se na faixa etária de 41 a 50 anos, próximos da aposentadoria. O que surpreende neste censo é a formação desse coletivo: 25% dos professores e professoras, "ainda não possui no máximo grau médio ou magistério". De acordo com os números lecionavam em nosso país 1.519.322 docentes com grau superior,

31.082 têm apenas o segundo grau, 387.584, o normal ou magistério. Mas o problema maior não é este, o "apagão" está bem perto: "o déficit de professores na educação básica é de 250 mil".

Ao procurar dados para organizar estas ideias encontrei o desabafo de professora Terezinha queixando-se da situação em 2012, e sua fala, em muito contribui para o que pretendo alinhavar aqui:

> Enquanto o poder público, responsável pela educação no Brasil, não aprender que as teorias dos pensadores que nunca entraram em uma sala de aula lotada de escola pública, não resultam em ensino de qualidade, nada mudará. Os cursos de pedagogia não priorizam a prática, os estágios são ridículos e nós, depois de formados, temos que "nos virar" e aprender sem a ajuda de ninguém "apanhando". Se nos culpam pelo fracasso da educação, eles deveriam antes olhar seus próprios erros e redefinir a grade curricular dos cursos superiores pois, os tão famosos educadores e pensadores formularam teorias que pouco ajudam para o que vivenciamos hoje. Saber que elas existem sim, basear um curso completo nelas é, no mínimo, incompetência. Bem, ninguém mais quer estudar pedagogia mesmo! Tá tudo bem[3].

O triste desabafo da professora, contundente à situação, fala de aspectos muito próximos a realidade apresentada no Anuário da Educação em 2013.

Segundo Mozart Neves Ramos Professor da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Conselho Nacional de Educação e do Conselho de Governança do todos pela Educação,(2013, p.95), apenas 2% dos jovens deseja seguir a carreira docente. Razões para isso são diversas: vão da falta de valor que é destinada à profissão de professor à remuneração desajustada e ainda, a profissão deixa de atender à exigência de glamour ou espetacularidade tão prestigiada na sociedade atual, o que faz entender parte do desinteresse dos jovens.

No caso da formação brasileira de professores ela deixa muito a desejar. Tanto a formação inicial quanto a sua continuidade não dialogam com a escola como mostra a pesquisa de Bernadete Gatti da Fundação Carlos Chagas (2013, p.95). Segundo a pesquisadora, são licenciaturas desvalorizadas pelas universidades, sem identidade, híbridos do bacharelado com disciplinas pedagógicas, muito teóricas e com evasão de 50% dos matriculados.

A emergente situação exigiu a criação de diversos programas de investimento na carreira docente por parte do governo federal, coisa que deveria ter sido feita há décadas, ou melhor, ter sempre existido. Entre as iniciativas do Programa Nacional de Formação de Professores criado em 2007 surgem o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que segundo a CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pretende aperfeiçoar e valorizar a formação inicial para a educação básica, concedendo bolsas de estudos a licenciandos em "projetos de iniciação à docência desenvolvidas por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas da educação básica da rede pública de ensino". A ideia do PIBID é

1. LOPES, Noêmia. **Francisco Imbernón fala sobre caminhos para melhorar a formção continuada de professores.** Gestão Escolar, Edição 14, jun./jul. 2011. Disponível em: http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/francisco-imbernon-fala-caminhos-melhorar-formacao-continuada-professores-636803.shtml. Acesso em ago. 2014

2. http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A833F33698B013F346E30DA7B17

3. FOGAÇA, Jennifer. **Formação continuada de professores.** Canal do Educador, Equipe Brasil Escola, s.d. Disponível em: http://educador.brasilescola.com/trabalho-docente/formacao-continuada-professores.htm. Acesso em ago. 2014

de "promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola". Já o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores) oferta e fomenta a educação superior de forma gratuita e de qualidade aos profe[4]ssores em exercício na rede pública de educação básica. Segundo a CAPES a ideia do PARFOR é que estes professores obtenham a formação exigida pela LDB contribuindo assim para a melhoria da educação básica no País[5].

O resultado destes programas não é imediato, é certo. Mas o que tais medidas emergenciais revelam é o fato de que o país abandonou a escola e agora o déficit de professores para a população é alarmante.

Segundo RAMOS (2013, p.95), apresentar antes o cenário científico brasileiro foi transformado graças ao grande esforço conjunto das universidades e hoje o país possui 12.000 doutores, programas de mestrado e doutorado e o resultado é surpreende: somos o 13º país no ranking internacional de produção científica. Concomitante a isto, nossos índices no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) ficamos 55º em leitura, 58º em matemática e 59º no de ciências.

Segundo Ramos (2013), a estratégia de apoio ao desenvolvimento à ciência, necessária naqueles tempos, fez com que a universidade tomasse distância da escola pública e "esse distanciamento produziu uma falta de vocação da universidade para formar professores para a atual realidade da escola", soma-se ao fato, falta de tempo da maioria dos professores universitários, "comprometido com as atividades de ensino na graduação e na pós-graduação e com a pesquisa, sem falar naquele dedicado à burocracia"(idem).

Observando esses dados impressionantes em que sequer a formação básica é a realidade plena de instrução dos professores do país, pensar em formação continuada é de fato problema.

Essa afirmação de Ramos (2013) sobre a falta de vocação de nossa universidade para a escola pública é evidente, e assim, falar de formação de professores, que segundo a LDB, cabe à Universidade, é coisa no mínimo curiosa. Nós, professores dessa universidade não sabemos ouvir, ver, e na maioria das vezes, nunca pisamos em sala de aula de escola pública. Parafraseando Caetano Veloso: não compreendemos "a dor e a delícia de ser o que é" lecionar na escola brasileira. A distância das práticas dos professores universitários daqueles que lecionam na escola pública é a mesma existente entre as instituições. Somos teóricos e retóricos, como transparece nos problemas de pesquisa e na grande maioria da produção científica voltada à área na educação que, raramente olha para a escola, a educação pública ou a prática docente.

Assim, o que a universidade brasileira convencionou chamar de Formação continuada, não serve para a Formação em trabalho. É em muitos pontos contrária às ideias de Imbernón anteriormente apresentadas, é teórica como a formação inicial e os professores do ensino superior. Não seria absurdo dizer que se trata de uma convenção quando a oferta de continuidade dos estudos sejam os cursos de Especialização, *Lato sensu,* que atendem a demanda criada da pontuação do currículo para a subida de nível, as tais letrinhas da carreira, política neoliberal de produção à qual a universidade é servil e já atinge a educação básica (FERREIRA, 2011, p.113).

Cenário bem mais positivo são os programas de formação continuada que estão ligados à extensão universitária. A extensão universitária por sua natureza de cruzamento entre o saber elaborado na academia e o saber que corre nas veias cotidianas, em muito possibilita a comunicação, faz convênios, estabelece parcerias, divide o problema assumindo o que a universidade pode caber, delegando aos parceiros as outras demandas.

> A extensão, como mediação entre a universidade e as necessidades políticas, econômicas e sociais da população, torna-se espaço de prática e de estágio curriculares obrigatórios e não obrigatórios; cursos, seminários, fóruns e outros eventos; atividades de ação comunitária, bem como, prestação de serviços comprometidos com questões sociais. (RAUSCH e ANGIONI, 2010, p.13)

Ao pensarmos ações de formação continuada no ensino tendo em vista a dificuldade desse campo, ligado à carência profissional e, muitas vezes à postura dos agentes, compreende-se que o termo mediação, empregado pelas autoras é oportuno. Apenas a situação em que não há equivalência entre as partes requer mediação.

4. http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor. Acesso em ago. 2014)

5. Segundo o site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o PISA produz indicadores para contribuir na discussão a respeito da qualidade da educação nos países participantes para subsidiar políticas de melhoria no ensino básico. A testagem realizada não é sempre igual, em 2012 a aplicação de testes foi em meio eletrônico, as áreas foram Matemática, Leitura e Resolução de Problemas. http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco (acesso em ago. 2014).

Se de um lado temos relações de poder definidas, universidade e escola, doutores e professores, teorias e práticas e as fossas abissais que tornam as relações de troca quase impossíveis pela separação dos campos e das estruturas, a mediação que a extensão pode propor é maneira de se chegar ao ensino, pelas pessoas, e não pelo saber ou pelas ações que dele resultam. Contato mais humanitário, "mais quente", e muito eficaz para abertura e trocas.

É nesse "nó nas tripas" que a formação continuada de professores de arte se coloca, são pouquíssimos os especialistas na área no país, menos ainda os que se encontram na escola, ensinando. Menor ainda é o número daquelas e daqueles que se compreendem inconclusos e buscam formar-se continuamente. Quando então focamos a questão no ensino da arte, em que não temos os professores, a formação contínua quase se torna um assunto exotérico.

3. A biografia: Polo Arte na escola e suas contribuições nesse cenário.

Apresentar a biografia para questionar e refletir sobre as ações desenvolvidas pelo Programa Arte na escola da FAP exige que algumas partes envolvidas sejam apresentadas: o programa está registrado na extensão universitária e atualmente, com a fusão de diversas faculdades isoladas, caso da Faculdade de Artes do Paraná, formou-se a UNESPAR, Universidade Estadual Paranaense, pertencente ao Campus II – FAP, atrelado à reitoria de extensão da universidade como o único programa na casa voltado a formação continua de professoras e professores de arte.

O programa surgiu com o convênio, convergindo com ele objetivos e metas, entre o Instituto Arte na escola (IAE) e a FAP.

O Instituto Arte na escola (IAE) foi criado em 1989 pela Fundação Ioshpe em Porto Alegre, e sua sede está em São Paulo desde 2000. É por meio do convênio com 47 universidades brasileiras que configuram a Rede Arte na escola que o IAE busca, "ampliar, garantir consistência, interconexão e efetividade e sustentabilidade à Rede" (SCHRAM, 2010, p.201) e aos programas de formação continuada, desenvolvidos pelos Polos e seus parceiros locais (IES): instituições conveniadas às universidades e que atuam a educação básica ou afim. Essa estratégia simples, a de emparceirar-se com quem também discorda do rumo para o qual o bonde do mundo trafega, e mais fortes em parceria busca por o bonde em outros trilhos, como disse Paulo Freire, amplia a capilaridade da Rede, e faz da parceria uma conquista partilhada.

Para que os objetivos do IAE e de seus parceiros sejam alcançados o IAE possui como estratégia: os incentivos a eventos de formação e pesquisa aos quais os polos se inscrevem anualmente, o portal eletrônico que recebe uma visitação mensal superior a 15.000 acessos (KONDZIOLKOVÁ, 2006), e o Prêmio Arte na escola Cidadã. Ainda existe nessa linha de ação a Midiateca Arte na escola com documentários sobre arte e cultura, livros e outros materiais de apoio disponibilizados aos polos e que, permanecem à disposição das professoras e professores para empréstimo, ao desfrute da universidade para a formação inicial e estágios.

Como instituição do terceiro setor e interessada na educação pública em seus 25 anos, o IAE recebe diversas críticas: a de usar professores do ensino superior para sua promoção; ter interesses no abatimento de impostos pelo seu modelo de administração, e ainda; marketing empresarial ou a possibilidade de angariar capital social entre a iniciativa privada por se apresentar politicamente correto. Até mesmo nas instituições parceiras, há professores que se opõe à parceria por considerarem a educação como obrigação única do estado, e com essa posição política, não se envolvem nos programas de formação.

Como envolvido há dez anos na Rede tudo o que posso dizer é que em muito ganha o professor a instituição parceira do IAE, sobretudo o coordenador geral e pedagógico. Sou exemplo de quem recebeu promoção significativa no cenário do ensino da arte nacional ao ser convidado pelo instituto para escrita de materiais, indicado a participar em eventos da Rede como convidado, e assim, conheci pessoas de renome na área as quais hoje fazem parte de meu ciclo de relações pessoal e profissional. O simples fato de poder discutir, opinar, sugerir junto a universidades de todo Brasil, nos seminários nacionais promovidos bienalmente pelo IAE para a formação continuada da própria Rede, como exige o termo de convênio firmado com as IES, é significativo.

As críticas de que os professores parceiros seriam usados pelo IAE ou que teríamos mais trabalho pelas funções que desempenhamos no Polo é curioso. Como professor do ensino superior, atuo no ensino e na extensão não sendo obrigado a pesquisar, ou se o faço, é a partir da extensão. Assim, atuar no programa com a possibilidade dos incentivos de apoio transforma as coisas, pois somos aqueles que conseguem o dinheiro a pagar cachês nos eventos de extensão, coisa que muita agência de fomento não permite.

Ao pensar na instituição os ganhos também são significativos, um deles é a oficialização: ao assinar o convênio de parceria com o Instituto Arte na escola, a FAP assumiu responsabilidade de atuação na formação continuada. Trata-se de formalização porque a FAP, então com cinquenta anos e certa tradição que originou a respeitabilidade e distinção entre as licenciaturas de arte no Paraná. Mas, apesar do envolvimento de significativa parcela de sua equipe docente com a educação básica, da participação nos projetos de capacitação docente desenvolvidos pelas secretarias de educação do estado ou município, a FAP ainda era incipiente em relação à extensão universitária e formação continuada antes de 2002 pela falta de um setor organizado para este fim.

O convênio firmado em 2004 deu início a uma nova história da formação continuada de professores de arte das redes públicas na instituição: sistematização da oferta de cursos de extensão, eventos, materiais de apoio (midiateca) e grupos de estudos dirigidos a professoras e professores de artes (BUCHMANN, 2011). Apesar da década alcançada, nem tudo são rosas, a trajetória é marcada por fator que desde sua implantação pouco mudou: falta de apoio institucional efetivo por parte das direções que seguiram à implantação do Polo.

Inexiste na FAP um entendimento a respeito da Formação continuada de professores. O programa recebe a atenção da coordenação de extensão, mas inexiste uma política de formação de professores instituída e que abranja o Arte na escola. Surpreendente é o fato de a FAP possuir licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e egressos atuantes na educação.

Essa falta de apoio tem consequências: o polo teve quase que exclusiva ação da coordenação nesta década, tanto na gerência quanto na parte pedagógica, e isso se deve ao fato de não se instituir hora-aula dos professores parceiros para ações dedicadas a formação de professores, coisa que gera uma situação pouco profissional: deixa de ser trabalho, tornando-se abnegação à causa por parte dos parceiros, e coloca a coordenação no lugar de pedinte. Grande problema que também deve atingir outras instituições.

As horas de trabalho a somar ao percentual de ação docente são apenas dez horas da coordenação geral, conforme o que o convênio exige, e em negociação em 2013, conseguimos as portarias que oficializaram as funções de coordenação e cinco horas, à coordenação pedagógica.

Outra dificuldade são os convênios com as instituições de educação locais. Chegamos a estipular convênio com a Secretaria Municipal da Educação em 2007 a 2009, mas fatores como o excesso de ofertas de formação em uma capital como Curitiba e a falta de real parceria entre as instituições fez com que o convênio não fosse estendido. Deste termo assinado, havia poucas vantagens ao Polo e difícil era o atendimento das nossas necessidades por uma secretaria tão grande. Outro convênio que conseguimos firmar foi com o SESC - Água Verde, que teve pouco sucesso pela diferença de natureza das instituições.

Apesar dessas dificuldades, temos conseguido desenvolver um trabalho que ainda precisa encontrar um rumo, atender às ideias de formação continuada de modo mais efetivo.

Por ano, desenvolvemos de 3 a 8 eventos na formação de professores, sendo que 2008 foi o ano de maior oferta pala união de professoras dos diversos colegiados da FAP em tono da formação continuada de professores pelo Polo. No entanto, é necessário o levantamento deste dado para oficializa-lo.

Nosso primeiro evento de extensão foi já em 2004, com a solicitação do IAE de atuarmos na distribuição do material Arte*br*, e sua apresentação aos docentes, propusemos um curso de Formação de Formadores e uma palestra com uma das autoras do material Anamélia Buoro. Nesse evento a FAP distribuiu 150 pastas aos docentes em cursos de extensão universitária de 40 horas. O evento de lançamento foi em parceria com o Polo da Universidade Federal do Paraná, o que gerou um cadastramento de professores, modo pelo qual iniciamos nossa mala direta.

Com a chegada do primeiro lote da DVDteca Arte na escola na FAP em 2007, propusemos o 1º Encontro de ensino da arte da FAP, composto por palestra com Miriam Celeste Martins, uma das autoras da abordagem conceitual do material, formação de formadores (professores parceiros do polo e das instituições parceiras) e oficina aos professores, no qual tivemos participação de 63 agentes entre professores das redes públicas de ensino, professores da UFPR e UTP, profissionais das Secretarias de cultura e estudantes, na ocasião iniciamos o cadastro para o empréstimos dos documentários.

No mesmo ano, com a exposição da obra de Victor Meirelles no Museu Oscar Niemeyer "Primeira missa no Brasil" propusemos o evento "Para Compreender a Primeira missa no Brasil", evento em parceria da FAP, do Museu Oscar Niemeyer, tendo como convidada a professora Doutora Terezinha Sueli Franz (UDESC). Na

ocasião recebemos um número significativo de docentes, estudantes e profissionais da cultura que tiveram a possibilidade de observar a pintura de uma forma diferente depois da conversa com Franz.

Nestes anos iniciais do Polo, propusemos diversos cursos de extensão dos quais se destacam, "Livros livres" (2007), dedicado aos educadores da Educação Infantil e séries iniciais, envolvendo tópicos relacionados ao imaginário, imaginação e literatura para crianças. Esse curso contou com a participação de 51 profissionais, entre professores das redes municipal e estadual de ensino, inclusive das redes de São José dos Pinhais e Colombo, e da equipe pedagógica do Hospital Pequeno Príncipe e diversos egressos da FAP. Outro curso a destacar foi "Gênero e identidades pelo teatro educação", ministrado pela professora Guaraci Martins, como estratégia metodológica de seu doutoramento. Curso que contou com a participação do Prof. Dr. Fernando passos da UFBA e que atendeu a 20 professores das redes públicas de ensino. Ainda foi ofertado, "Repensar as escolhas: outra vez Poty?, ministrado pelo professor Luciano Buchmann, curso decorrente de sua pesquisa de mestrado[66] e que teve professores do grupo de estudo e do PDE (Programa de Desenvolvimento Estadual) como inscritos, além de acadêmicos e outros interessados, ocasionando fila de espera e segunda turma.

No ano de 2008 propusemos a partir dos documentários do acervo da midiateca os encontros intitulados, Olhares a DVDteva, nos quais os apresentávamos buscando promover debates com acadêmicos e participantes.

No ano de 2009, propusemos o 2º Encontro do Ensino da FAP: O papel da Arte na educação. Para discutir essa contribuição convidamos o filósofo, Celso Favaretto (USP) para proferir palestra, e mesa redonda com estudiosos das quatro linguagens da arte: Professor Dr. Sergio Figueiredo, naquele momento presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e que apresentou questões advindas da Lei 11.769/2008 que tornou obrigatório o ensino da música na educação; Professora Dra. Silvia Pillotto da Univille apresentou a contribuição das Artes Visuais no ensino; Professor Dr. Flávio Degranges (USP) trouxe a perspectiva do teatro, e professora Carla Morandi (UNICAMP) apresentou a situação da Dança na educação. Ainda nessa ocasião propusemos a socialização de diversos professoras e professores que submeteram seus relatos de ensino e pesquisa à apreciação.

No ano de 2010, em parceria com as universidades que ofertam licenciaturas em Música em Curitiba, EMBAP, FAP, PUC e UFPR, o polo submeteu o projeto aos editais do Instituto Arte na escola e assim oferecemos à comunidade de professores de Música o 1º Simpósio de Ensino de música nas escolas, contando com a participação internacional do educador musical, Keith Swanwick da Inglaterra e de Lucas Ciavatta, autor do método de ensino de ritmo, O Passo. Este evento foi composto por palestras, mesas redondas entre instituições oficiais do ensino e ais IES, oficinas; ocorreu em dois finais de semana e atendeu educadores do ensino fundamental das redes, além dos acadêmicos das quatro universidades envolvidas na organização.

É recente na FAP a política de somar os esforços entre eventos de formação continuada de professores promovidos pelo Polo Arte na escola e o Simpósio da licenciatura em Artes Visuais da instituição. Foi dessa forma que procedemos em 2013. Com isso, tanto a formação inicial como a continuada foram beneficiadas com a presença de artistas e teóricos da arte. Na ocasião a artista Mônica Nador de São Paulo ministrou oficina às professoras e professores e aos acadêmicos. Essa reunião de esforços foi muito interessante em diversos aspectos, possibilitou aos docentes o contato com a artista e sua poética e ainda, aos estudantes, a convivência com professores.

Houve a partir dessa experiência um diferencial na organização dos eventos que aqui merece ser destacada: passamos a priorizar vagas nas oficinas às professoras integrantes do Grupo de estudos, localizando as oficinas nos dias das reuniões dos grupos o que garante a efetiva participação desses indivíduos que nos prestigiam fortalecendo a parceria. Consequência dessa política é o projeto que hora se desenvolve entre a professora Marília Kalil da Escola Municipal Jaguariaíva, participante do GESTA e os acadêmicos do segundo ano da Licenciatura em Artes Visuais. A professora projetou a pintura dos muros de sua escola pelos estudantes, ensinando a técnica do estêncil que aprendera na oficina de 2013 com Mônica Nador, e essa pintura, contará com a participação dos alunos da licenciatura em da FAP em prática curricular da disciplina de desenho. O projeto iniciou com cartas convites e desenhos que as crianças escreveram aos acadêmicos e estes responderam, iniciando assim um primeiro contato.

6. BUCHMANN, Luciano P. **A reprodução da ideologia dominante em aulas de artes em Curitiba**: a influência dos painéis de Poty Lazzarotto. Florianópolis: UDSEC, 2005.

A contribuição do Polo na Formação continuada de algumas professoras

Muitos outros cursos e eventos ocorreram nesses dez anos, mas indiscutivelmente, a grande contribuição que o Polo vem dando às professoras e professores são os Grupos de estudo. Mas porque os Grupos de estudos, quais suas consequências à instituição e aos professores?

O Grupo de estudos é uma modalidade diferenciada para estudar determinado tema, compartilhando experiências e saberes, socializando e construindo amizades.

O grupo de estudos do polo Arte na escola foi o primeiro formado na FAP e hoje, ainda se faria necessário sondar se serviu de modelo ou inspiração, mas são dez registrados na extensão. No polo, meus comentários empolgados a respeito do quão prazeroso era coordenar o grupo empolgaram professora Solange Maranho Gomes a iniciar o Musicanto, Grupo de estudos em música e que, ano a ano, vinha crescendo de 2005 a 2012 ofertando subsídios práticos e teóricos sobre a música e seu ensino como forma de manter a relação de ensino/aprendizagem com licenciandos, egressos bem como de professores da educação básica. A metodologia de trabalho utilizada foi o estudo de textos, a prática e apreciação musicais de forma articulada, fundamentados na discussão acerca do ensino da música na escola. Essa experiência foi apresentada em dois eventos da área, (International Society for Music Education) ISME 2014 e ABEM 2013, além de programa televisivo na TV Educativa em 2012, no qual as professoras Solange Maranho Gomes e Eliete França, coordenadora do Musicanto e professora do CMEI Nice Braga (SME/PMC) participante do projeto apresentaram o Musicanto.

Tanto um grupo quanto o outro tiveram como registro o Livro Ato, misto de portifóleo e livro ata, Nele, a cada reunião, uma das participantes se responsabilizava por apresentar síntese poética/estética da reunião, coisa que poderia ocorrer se valendo de imagens, descrições e outros. O resultado destes alfarrábios tem valor poético interessante, bastante provocador de outra apreensão da experiência que ata formal, e assim, assemelha-se aos livros de artistas, modalidade da arte contemporânea.

Ao término do calendário de reuniões passamos a fazer uma avaliação do trabalho desenvolvido por meio de questionário, que além de indicar melhorias, indicava sugestões para o ano seguinte. Como concluiu professora Solange Maranho Gomes, em uma de suas apresentações em evento científico, disse:

> Considero que a experiência em um espaço livre de discussão, onde licenciandos em música [e Artes Visuais], egressos e professores trocam ideias, leituras e experiências são de uma singularidade ímpar que favorece a formação continuada, permitindo um intercâmbio entre o ensino superior e a escola básica, nos levando a dimensionar com mais clareza a importância do ensino de música na escola.

Quanto aos números de participantes, assim como em outras situações, a dimensão qualitativa dessa experiência não possui equivalência aos números. A cada ano recebemos um novo grupo de aproximadamente vinte inscritas e aquelas que conseguem concluir quarenta horas de trabalho são doze a dezesseis. São diversas as dificuldades que as impede de prosseguir os estudos nos anos seguintes, mas isso vem se modificando no GESTA. Temos hoje professoras com cinco anos e assíduas às reuniões.

Há uma conta que pode ser feita para que percebamos a quantos indivíduos as ações de formação têm impacto. Muitas das professoras do Gesta, como das outras ações de formação possuem até quatrocentos alunos, então, pode-se pensar que indiretamente estas ações chegam a 4000 estudantes. É muita gente!

Em artigo desenvolvido em 2011 por ocasião dos seis anos do Grupo, questionei as participantes a respeito do que elas encontraram no Grupo que as fez permanecer. Há interessantes relatos, como o da professora Marília Kalil, que passou a ser acadêmica, escolhendo a graduação específica em arte:

> Iniciei minha participação no grupo de estudos da FAP no ano de 2008, pois fiquei responsável pela disciplina de artes na escola que trabalho, o que foi um desafio, por não ter uma formação específica em artes. Entrar em contato com esse universo me motivou a iniciar uma nova graduação, atualmente sou acadêmica do curso de artes visuais noturno da FAP.

Este dado apresenta um caráter mediador da experiência entre o não conhecer e o descobrir a área de Arte como um grande universo que justifica a imersão.

Outras professoras destacavam naquele momento, alternativas objetivas que esta modalidade da extensão lhes oferecia e que, muitas vezes, por compreendermos o valor simbólico da formação, nos passam desper-

cebidas muitas vezes. São dados como os conteúdos, ocorrer durante a semana, a carga horária, maior que a ofertada pela SEED em casos de formação contínua que era aos sábados, e a possibilidade de mais tempo para troca de experiências entre os participantes e o professor (BUCHMANN, 2011). Esse formato do evento não sofreu nenhuma alteração.

Esse caráter de troca pelos temas tratados e as características do Grupo recebiam reconhecimento por todas as integrantes, tanto as veteranas quanto as iniciantes demonstrou, "Encontrei um ambiente alfabetizador em arte e filosofia e como sabia pouco sobre o assunto, fiquei e sempre que tiver, estarei presente" diz Maria Amélia. É o que algumas professoras se referiam como "ambiente propício para trocas de experiências e que muitas vezes não ocorre nas Escolas, "A cada reunião sempre estamos nos atualizando, refletindo sobre as nossas práticas em sala de aula. É um grupo unido, alegre e comprometido com a educação. Fatores esses que me motivam a participar" segundo Marília Kalil.

Naquele momento, questionadas do que a elas percebiam em si como alterações, obtivemos respostas que demonstram o quanto o polo, sobretudo através do Grupo, consegue contribuir na formação destas professoras.

> O que na verdade elas consideram como transformação vem das alterações de suas condições intelectuais sobre a profissão a partir dos temas tratados, dos conteúdos e das investidas metodológicas abordados nos estudos em confluência com as suas necessidades, com as diferenças em seus olhares e com a condição de professoras que lhes constituía, (BUCHMANN, 2011)

Devido às características do trabalho, a questão do aprendizado e do ensino das professoras pelos grupos é de difícil avaliação,

> nos faltam meios de articular o saber acadêmico aprendido com experiências delas na escola. O que parece ocorrer é que as professoras, em alguns casos, conseguem usar as ideias estudadas para explicar algo do real e, em outros, fazer o contrário: a partir de suas reflexões, duvidam da teoria ao cotejá-la em sua realidade (BUCHMANN, 2011).

Mas isso é extremamente positivo, difere o Grupo de outras modalidades de formação como cursos ou palestras que sem oferecer próximo encontro, retiram da participante a troca, em que a intimidade dos pares acolhe as diferenças como possibilidade de reflexão.

Em forma de poema, Madalena Freire (2008, p. 95) diz o seguinte a respeito dessa modalidade de estudo compartilhado, "Eu não sou você, você não é eu. Mas me encontrei comigo e me vi enquanto olhava pra você". No livro "Educador educa a dor", a autora mostra que o grupo está longe de ser simples reunião de pessoas por haver uma questão: estão juntos por assumir-se como grupo em torno de objetivo mútuo, o que significa exercício de diferenciação em que os participantes introjetam o outro e podem evoca-lo em pensamento, "a cada um e a todos em conjunto" o que Pichon-Rivière (apud FREIRE, 2003, p.97) chama de grupo interno. Em nossa experiência de dez anos, isso é perceptível pelo modo como de repente, as participantes tomam a palavra e a experiência da colega, "é aquilo que Maria disse na reunião passada".

Talvez aos olhos de quem passe à janela da biblioteca da Fundação Cultural de Curitiba onde festivamente acontecem os encontros de quinze em quinze dias, imaginaria tratar-se de um encontro de outra ordem, um reencontro de colegas que há muito estavam distante, e se surpreenderia que a razão e até o barulho e risos, são fruto dos estudos sobre arte e educação. De fato, alegre, o que em muito se alinha ao espírito gregário de interação feminina e se distância de tudo o que se convencionou chamar de estudo, na concepção silenciosa e reclusa. Possivelmente essa seja uma das razões do sucesso da experiência como o depoimento de Claudia mostra:

> Participo do Grupo de estudos da FAP desde 2008, lá encontro pessoas preocupadas em dividir e aprender sobre Artes Visuais dentro de um contexto, unindo conteúdo e prática. Nossas discussões são agradáveis de forma descontraída. Os participantes sentem-se à vontade para falar e trocar ideias. As reuniões acontecem de várias formas: com estudos de textos, vídeos, imagens e outros trabalhos dinâmicos. (Claudia apud BUCHMANN, 2011)

Mas do ponto de vista acadêmico, pela perspectiva da formação continuada, os Grupos trazem ganhos significativos aos docentes? Sim. Uma vez que professoras e professores de arte ocupam na escola uma

situação muitas vezes de isolamento, o encontro com o grupo tem papel importante, pois no caso de quem leciona arte na escola,

> não há com quem compartilhar ideias, livros ou materiais; falar de sua impotência ou dividir conquistas e fracassos, muito menos como reivindicar direitos e mudanças para sua área. Essa solidão priva a professora de completar-se: de aprender com, sentido que Moacir Gadotti nos ensina. Segundo ele, "Aprendemos com porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediatizados pelo mundo, pela realidade que vivemos" (GADOTTI, 2003, p. 47). É nesse sentido que o Grupo de estudos se revela (BUCHMANN, 2011).

Imbernón (2009, p. 40) em seu livro traz reflexão a respeito do processo comunicativo que precisa ser pensado como estruturas de rede a fim de possibilitar a comunicação entre os pares aumentando a comunicação entre o professorado para,

> refletir sobre a prática educativa mediante a análise da realidade educacional, a leitura pausada, o intercâmbio de experiências, os sentimentos sobre o que acontece, a observação mútua, os relatos de vida profissional, os acertos e os erros...que possibilitem a compreensão, a interpretação e intervenção sobre a prática (IMBERNÓN, 2009, p. 41).

Essas questões a respeito do processo de comunicação a serem pensadas como rede entre os pares, no Gesta tem assumido formas especiais, o grupo de estudos é luva que se encaixa nesta ideia de Imbernón.

Nos anos que seguiram (2012-2013), passamos a fazer estudos com a temática de Gênero. A tese de doutorado de Luciana Grupelli Loponte foi o nosso chão fértil. Em palavras da professora Raquel Dzierva (2012), "Suas ideias levaram-me a vários questionamentos, mudanças e aprimoramentos".

Pessoalmente eu temia que a leitura de uma tese pudesse não ter apego, que pudesse ser científico demais, distante enfim. Mal sabia eu o quanto essa leitura desdobraria. As professoras se identificaram e seguindo uma das estratégias da pesquisadora para mover a reflexão das professoras do grupo de estudos, seu objeto de pesquisa, Luciana Loponte se valeu da escrita de cartas entre as integrantes. Foi o que fizemos no Gesta: trocamos endereços e escrevemos uma para outra, comprometendo-nos a responder as cartas também pelo correio. Eu fui sorteado com Ana Sassala, professora que permanecia nos estudos pelo segundo, e havia sido minha orientanda no PDE, em sua carta resposta a professora e amiga diz o seguinte:

> Quero também dizer que a discussão sobre o artigo da Luciana está muito legal, principalmente esta última parte. Tenho me lembrado de muita coisa que fazia quando adolescente e que se perderam no tempo... Com relação à minha formação a gente já vinha discutindo desde os primeiros encontros do PDE. No texto uma frase que me chamou a atenção foi a de Janete: 'será que a solidão nas escolas, a falta de ouvidos que entendam a nossa linguagem faz a gente se calar'. Muitas coisas fazem a gente se calar na escola: a falta dos pares, as dificuldades de espaço e materiais, as pressões diárias, as cobranças[...]. Mas falemos de nosso grupo[...] o relato de experiências docentes proporciona mais reflexão sobre o cotidiano e o fato de dividir isso com colegas ajuda a ter outra visão, uma ou várias interpretações de um fato. Isso é muito bom. Dividir o processo torna tudo mais fácil.

No *post scrito* Ana exclama: "Bom esse negócio de escrever carta, né!". Essa prática das cartas foi de fato interessante, produziu um passo além das discussões e fortaleceu as amizades entre nós.

Desta leitura tomamos em 2013 um desafio maior: estudar a história e sociologia da arte pelo livro de Ana Paula Simioni, Profissão artista, da EDUSP, publicado em 2008. Era desafio por não termos a nossa prática na escola como centro da discussão. Surpreendente: não foi necessário, já tínhamos uma maturidade construída para relacionar o tema às nossas formações e ao processo de dominação que atinge as mulheres em toda a estrutura social.

Como processo de avaliação naquele ano, propus um breve questionário. Nas respostas, é interessante ver que as professoras desvelaram alguns mecanismos de dominação, o que produziu a invisibilidade das mulheres na arte e na educação e o papel que desempenham nos elos dessa corrente reprodutivista que é a educação. A fala de Vilma de Souza mostra bem isso. Pelo estudo realizado em 2013, a professora percebeu sua ingenuidade no que diz respeito a omissão da mulher na história da arte,

> percebi que nunca fiz perguntas se havia artistas mulheres antes da Semana de 22, aceitava como verdade indiscutível a história da arte que aprendi nos bancos acadêmicos. Aprendi muito este ano sobre o contexto histórico em que viviam as mulheres e as dificuldades das artistas mulheres para terem os seus trabalhos reconhecidos e até mesmo o direito de estudar.

Vilma complementa seu pensamento dizendo o quanto mudou em seu comportamento docente:

> a leitura despertou em mim uma revisão dos meus planejamentos e um cuidado maior em levar para a sala de aula sempre que possível uma artista mulher e um homem. Revelou ainda que tenho muito para aprender, e ampliou o meu horizonte em conhecer o contexto histórico das artes no Brasil nos oitocentos até 1922.

Conclusão

Diversas são as contribuições que o Polo Arte na escola da FAP vem proporcionando na formação inicial e continuada de professoras e professores. A FAP recebeu promoção ao ingressar na Rede Arte na escola, assim também como seus docentes envolvidos que foram convidados a publicações no boletim de entrevistas pelo diferencial que oferecemos de outros ao formarmos continuamente em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro; tiveram ganho objetivo e subjetivo as professoras pois são inúmeros os certificados de extensão que expedimos aos que complementam nossas ações e ganhos subjetivos estão em suas condutas de estudante que a cada vez se empodera, uma conquista política que é difícil mensurar mas que se percebe nos atos como esse que relato para encerrar meu pensamento: Em 2013 algumas professoras do Gesta aceitaram o convite do aniversário de 20 anos do Polo da Univille e, em carreata seguimos. Momentos depois do cadastramento, estávamos sentados quando uma das professoras, olhando seu crachá rasurou a palavra professor que estava à frente de seu nome, escrevendo: professora Ana.

Referências

BUCHMANN, Luciano P. Grupos de estudos com professoras na FAP: seis anos de in-certeza, demos graças. In: **Encontro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada** (2 : 2011: Curitiba, PR) Anais / II Encontro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada: subjetividades no ensino e na estética na arte, 22 e 23 de novembro de 2011. – Curitiba : Faculdade de Artes do Paraná, 2011. ISSN 2238-3395

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

FERREIRA, Fernando Ilídio. A universidade e a formação continuada de professores no contexto das reformas educativas. In: Ignácio CALDERÓN (ett all) (org). **Extensão universitária uma questão em aberto**. São Paulo: Xamã, 2011, p.105-123.

FREIRE, Madalena. **Educador educa a dor**. São Paulo: Paz e terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 29. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

FOGAÇA, Jennifer. **Formação continuada de professores.** Canal do Educador, Equipe Brasil Escola, s.d. Disponível em: http://educador.brasilescola.com/trabalho-docente/formacao-continuada-professores.htm. Acesso em ago. 2014

KONDZIOLKOVÁ, Monica. **Arte e mídia**: a gestão da comunicação no Arte na Escola on line. 2006. 140 f. Monografia (Especialização em Gestão da Comunicação). Universidade de São Paulo - Escola de Comunicações e Artes - Departamento de Comunicações e Artes. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/monografias/monografia.php?id=59098>. Acesso em: set. 2014.

LOPES, Noêmia. **Francisco Imbernón fala sobre caminhos para melhorar a formção continuada de professores.** Gestão Escolar, Edição 14, jun./jul. 2011. Disponível em: http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/francisco-imbernon-fala-caminhos-melhorar-formacao-continuada-professores-636803.shtml. Acesso em ago. 2014

SCHRAM, Marilene de Lima Körting e CABRAL, Rozenei Maria Wilvert. Arte na escola: um olhar sobre a história, limites e desafios da formação continuada e midiateca. In: SILVA, Neide e RAUSCH, Rita (orgs). **Extensão universitária: movimentos de aproximação entre sociedade e universidade.** Blumenau: FURB, 2010, p.19-53.

RAMOS, Mozart Neves. A dificuldade da formação In: **Anuário brasileiro da educação.** São Paulo: Editora Moderna, 2013. Disponível em http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A833F33698B013 F346E30DA7B17.

RAUSCH, Neide de Mello Aguiar. Programa de formação continuada de professores: demandas, necessidades e credibilidade constroem caminhos. In: SILVA, Neide e RAUSCH, Rita (orgs). **Extensão universitária: movimentos de aproximação entre sociedade e universidade.** Blumenau: FURB, 2010, p.2010 p.13)

EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS DO ENSINAR/APRENDER EM ARTE: O GRUPO GESTA

Vilma de Souza

1. Introdução

Não sou de Curitiba, nasci no litoral, em Paranaguá, onde cresci. Filha de uma família de pais separados, três irmãs e um irmão, entrar na vida do trabalho aos treze anos era uma necessidade. Nesse contexto, dar continuidade aos estudos significou estudar no período noturno e buscar dentre as poucas opções a que mais me interessava, o curso Técnico em Auxiliar de Arquitetura do Colégio Estadual Rio Branco. Na matriz curricular havia a disciplina História das Artes, lecionada pela Professora Silvia Pan, professora apaixonada por Artes e pelo movimento Barroco Brasileiro. Nesta época despertei a paixão por estudar arte e seus movimentos artísticos, como o Barroco, do qual sou apaixonada.

Lembro que a escolha de ser professora era algo que já havia escrito em uma redação escolar primária. Queria ser professora, mas pensara em escolher matemática pela minha facilidade com esta disciplina. Aos 18 anos queria estudar Artes ou arquitetura, porém, não prestei vestibular para nenhum curso por oposição familiar que associava artes com desempregado, drogado, vagabundo. Ser professor era ainda pior para eles pois iria morrer de fome e o curso de arquitetura era totalmente fora da realidade orçamentária da minha família, pois o curso era em tempo integral e eu precisava trabalhar. No último ano do curso técnico, ingressei como estagiária na Secretaria de Estado da Educação e no ano seguinte fui contratada, vindo mais tarde a tornar-me efetiva servidora pública estadual de nível médio, na área administrativa, atuante já há 32 anos.

Nesse período, já morando na capital, casada e com filhos, o sonho do curso superior foi deixado mais uma vez para segundo plano. Foi em 2003 que resolvi fazer o curso de licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná, pois a carreira de docente significava a realização de um sonho guardado na gaveta e também um acréscimo no orçamento e a possibilidade de conquistar autonomia financeira para realizar o sonho da casa própria. Estudar um curso superior significava também um exemplo para os meus cinco filhos.

Em 2004, quando cursei a licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná – FAP, tinha como objetivo a atuação profissional como docente. A sala de aula era meu interesse. Como servidora do Conselho Estadual da Educação - CEE, acompanhei de perto a reformulação curricular dos cursos da FAP em 2002, e aquele curso muito me interessou e por dois anos prestei o vestibular até ser aprovada. A FAP é uma instituição pública e recebi a permissão do CEE para cursar a faculdade no período diurno, o que foi muito significativo para mim. Mesmo com a oportunidade de conciliar trabalho, estudo e estágio, somados aos afazeres familiares, não foi um período fácil, mas, ainda assim, muito compensador.

Ao terminar a graduação sabia o que queria. Almejava o concurso do Estado para a carreira docente em arte. Essa era uma possibilidade de transformação e de acréscimo, pois como funcionária pública assumiria mais um padrão como docente. Fora a ampliação de minha renda financeira, o sentido maior era outro. Nesse padrão, de nível superior, eu seria uma profissional, o que em meu caso, significava muito para mim.

2. Aspiração e inspiração

No ano de 2007 passei no concurso do magistério do Estado do Paraná para a disciplina de Arte e assumi o cargo de professora no ano de 2012. Fui designada para o Colégio Estadual Conselheiro Carrão, no município de Curitiba, para o Ensino Fundamental e Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA, no período noturno, para turmas coletivas e individuais. Por sorte o estágio que realizei na graduação contemplou essa modalidade de ensino da educação básica. Aquele contato, mesmo que breve com a EJA na graduação, permitiu-me experienciar seu formato diferenciado e assim coloquei em prática o programa de ensino sem muitos estranhamentos e surpresas.

Passada a fase de adaptação algumas questões surgiram. E agora, a sala de aula e a turma eram minhas, o planejamento todo meu, seriam as minhas escolhas. E me perguntava: o que escolher? O porquê das escolhas?

Como e para que ensinar? O que seria mais importante para este grupo de alunos? Ampliou assim o desejo de fazer a diferença colocar os aprendizados e minhas reflexões em prática. Mas a inquietude e a sensação de não estar pronta, também freavam minhas ações e hoje percebo que estas aflições fazem parte do trabalho de todo professor/professora.

Ensinar arte, determinados conteúdos porque estão nos documentos, sem significação aos estudantes, para mim é insuficiente e algo que vivenciara em algumas disciplinas da graduação. Não queria repetir esse gênero de ensino e sim olhar em volta, o cotidiano social e cultural dos alunos. Para Fusari e Ferraz (1993), o desenvolvimento significativo de um trabalho de Arte contribui para que a professora/professor descubra quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte, do contexto social de seus alunos e da relação deles com o bairro, a região, com o Brasil e o mundo. Isto poderia ser um ponto de partida para um trabalho de educação escolar em arte que mobilizasse um outro modo de apreensão dos conteúdos. O cotidiano dos estudantes transpassando e afetando o plano de aula e seus trabalhos.

O autor Perrenoud (2002) considera impossível formar docentes sem fazer escolhas ideológicas do modelo de sociedade e de ser humano que por este ensino será formado. As escolhas desses profissionais podem desenvolver nos estudantes a autonomia ou o conformismo, a abertura ao mundo ou o nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por culturas. Além dessa condição, o gosto pelo risco intelectual ou a busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, o senso de cooperação ou o de competição, a solidariedade ou o individualismo, procurando não ser radical, mas encontrar a flexibilidade pode ser desenvolvido pelos professores em suas vidas na educação.

Dentro desta visão, as escolhas ideológias, socioeconômicas e culturais que norteam o trabalho que o docente vai desenvolver, já foram de certo modo pré-dispostas, antes mesmo da sala de aula. O momento das escolhas do que ensinar em arte, dos significantes e significados, simbologias, contextualizar historicamente junto com os conhecimentos prévios do indivíduo, precisam surgir, é preciso analisar e perceber-se formado, como quem saiu da forma, que tem suas escolhas guiadas por essas instituições e assim, admirando sua posição na educação, tomar o caminho da autonomia. Nas palavras de Freire (2005, p. 54), essa presença consciente no mundo, "não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem, nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História". É a posição profissional de inconclusa a que escolhi, "permanente processo social de busca" (idem, p. 55).

Nesse sentido, enquanto professora, quero que os alunos tenham liberdade de expressão e sejam co-responsáveis pelas suas aprendizagens, tornem-se conscientes de que são inconclusos, o que leva a entender a reflexão de Freire (1993, p. 12): "Uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-lo, ensinam."

É um aprender/ensinar, um começar de novo como compôs Vitor Martins e Ivan Lins na década de 1970:

> Começar de novo E
> contar comigo Vai
> valer a pena Ter ama-
> nhecido Ter me rebe-
> lado Ter me debatido
> Ter me machucado
> Ter sobrevivido
> Ter virado a mesa Ter
> me conhecido[1].

Contar comigo? E quem sabe contar com os outros? Opa! Tem luz no fim do túnel. Posso contar com capacitação ou formação em serviço. Nesse momento, inconclusa e de certo modo saudosa de estar estudante, voltei à faculdade em 2012. Retornava na busca de trocas, de formação contínua. Como egressa da FAP, conhecia os professores, o espaço e me senti bem-vinda e acolhida em um grupo de estudo oferecido pelo programa Arte na escola. Esse programa, instituído em 2004, oferece aos egressos, professoras e professores, cursos de extensão e grupos de estudos. Um destes grupos, o de Artes Visuais é o GESTA, o qual já conhecia de algumas reuniões que frequentei em 2005 e 2007 como aluna da FAP. Participar do grupo foi e é uma oportunidade de

1. Disponível em: http://www.vagalume.com.br/ivan-lins/comecar-de-novo.html

compartilhar, aprender, dialogar, ver e rever as experiências de sucesso e de insucesso, retomar e discutir minhas convicções e posturas.

A formação de professores, também chamada de capacitação de docentes é estratégia globalizada que substituiu os antigos projetos educativos e tem como meta a mudança contínua de professores e professoras em contextos marcados por revoluções técnicas e científicas (GADOTTI, 1981). Um tempo futuro que tão breve torna-se presente e nos coloca no passado.

Enquanto professora, quero ter a postura de uma estudante curiosa e fascinada por arte, entusiasmada e que contagia os alunos com a vontade de aprender. Uma professora mobilizada para a aprendizagem contínua, na minha vida pessoal e profissional, querendo aprender e ensinar essa postura aos alunos (IAVELBERG, 2003).

Esta percepção da importância de ensinar com paixão pela arte aprimorada nos estudos foi o que encontrei nas reuniões do GESTA. Ali pude compartilhar com os participantes, muito do que via e sentia por estar professora de arte e estar na escola. Segundo Buchmann (2011, p. 5) "Ao contrário dos professores e professoras das outras disciplinas, a docente em arte, na grande maioria, é só. Só, diferente e pouco considerada." Este era o meu sentimento.

Naquele momento o grupo estudava a tese Docência artista: Arte, Estética de si e subjetividades femininas de Luciana Loponte (2005) e as discussões do texto, entrecortadas de relatos dos participantes, contribuíram para analisar de forma subjetiva os questionamentos: quem sou, o que penso, o que ensino? A busca de respostas ou a tentativa de respondê-las surgiram no estudo, na fala dos colegas do GESTA, na percepção da ausência de questionamentos sobre a escassez de artistas mulheres, na escrita de cartas trocadas no grupo, nas escolhas impregnadas de significados de ser professora de arte e não o de estar professora de arte.

O que percebi no texto de Loponte (2005) foi a importância de buscar e adquirir experiências com colegas da área, desencadeando processos de conhecimento e de vivência no ensino das Artes Visuais. A autora mostra o distanciamento da arte que a escola e sua rotina nos impõem e chama a atenção para a diferença que há entre ser mulher e estar professora, e nem por isso esta situação deve impor sobre nossa atuação docente a condição de dominadas, sem autoridade e autonomia. Coisas que se fundem, mas que não é a mesma coisa: a professora mulher, a professora de arte mulher e também aquela que é a jeitosa, talentosa, amorosa, e aquela que se submete a decorar a escola como faz em sua casa.

> A questão é experimentar a possibilidade dessa docência artista: uma docência cujo fim, *felizmente*, é inatingível; baseada na invenção de si mesmo; como prática de liberdade e produzida e fortalecida nas relações de amizade. Uma docência artista que emerge também do feminino, ou que se pode subverter a partir do próprio feminino, ou de alguma forma, dobrar as relações de poder e saber, nos fazendo jogar esses jogos de verdade que envolvem arte, educação e gênero com o mínimo possível de dominação (LOPONTE, 2005 p.138 grifo da autora).

A tão almejada docência inspira-me a maneira de ver e rever os meus discursos, as afirmações, as minhas escritas do que sei do que percebo ainda não saber ou conhecer. Reconhecer-se estudante e aprender, adquirir experiências para admitir que pouco percebo e me contamino com as vivencias da escola e da sala de aula.

3. Experiências dentro e fora da sala de aula

A recepção na escola e nova na carreira docente abre precedentes para todos os tipos de demandas. A primeira foi a de colaborar na decoração do painel de boas vindas aos alunos.

Como proceder neste caso? Qual o problema em aceitar a demanda? O que acarretaria ou abriria brechas esta aceitação? Teria sempre essa incumbência? E, caso recusasse, que capital social junto aos superiores eu deixava de construir? A perspectiva de alguns colegas da escola sobre o papel da professora de artes é essa, "oba! mais uma professora de artes para fazer parte da equipe criativa da decoração e das festividades!".

Segundo Loponte (2005) a professora pode e deve apropriar-se do seu espaço, do conhecimento de si e da sua profissão para tomar o poder do seu saber e do seu lugar na escola. Pensando por esse viés, aceitei, mas me propus a fazer como algo artístico. Propus uma instalação de arte contemporânea no final do corredor, em frente à biblioteca, descartando o painel tradicional. Entendi que essa opção beneficiaria a mim, à especi-

ficidade da arte e também aos demais profissionais da escola. E qual foi a minha surpresa? Recebi um "muito obrigada, professora. Acredito que não precise, a gente faz um painel como todos os anos, pois você tem todo o planejamento para elaborar". Percebi que é possível transformar as ações de cunho decorativo em propostas objetivas de arte.

As discussões no GESTA traziam á tona esta posição de que se espera da professora de arte, que seja a decoradora da escola porque tem "habilidades criativas". Estar em contato com os colegas, com o mediador do grupo e com o texto da Loponte (2005) permitiu-me fundamentar-me no discurso e na prática, embasando meu aceite e minha recusa em perpetuar um modelo decorativo, ou seja, me fortalecendo enquanto profissional.

Desse modo fui me percebendo professora com mais propriedade, buscando empoderamento para conquistar o espaço da professora que ensina artes e não a mulher jeitosa, a decoradora, a responsável pelos cartões e convites que ensina modelos de "enfeites decorativos" para as festividades sociais.

> Quais nossas tarefas diante da aparente inevitabilidade das práticas repetidas, irrefletidas que ainda povoam a escola? As análises se repetem, as práticas na escola também. Estamos imersos neste jogo de palavras, de discursos. Talvez, tenhamos que dizer de novo, perguntar de outra forma, desconfiar da naturalidade destes discursos, olhar outra vez para esta superfície cheia de saliências e descontinuidades. Que ensino de arte está lá na escola? Ou, que ensino de arte não está lá? Que ausências constituem (ou atormentam) esses discursos-práticas do ensino de arte na cotidianidade das escolas? As possíveis respostas, ou a busca por algumas respostas, provisórias que sejam, nos remetem a importância de repensarmos e problematizarmos a formação docente. (LOPONTE, 2005, p. 18)

Considero que a busca dessas respostas, no dia-a-dia, torna-se mais visível nas ações, nos discursos-práticas, pois nossos valores éticos e estéticos balizam nossas escolhas e assim, nos apresentamos e somos representados. Ser a caprichosa submissa é, sim, condição consequente à falta de posição profissional que se assume. É preciso dizer: meu trabalho é ensinar arte, não fazer cartão ou decorar.

O espaço para o ensino de arte dentro da escola em que atuo já existia: uma sala própria com mesas, armários, estantes e pia. Uma raridade em todo o país e um recurso indispensável a quem vai ensinar em todas as dimensões do conhecimento em arte, o que inclui o fazer artístico. A questão era mostrar a importância e conquistar esse espaço junto aos demais colegas da área de artes, apropriar-se dele. Na escola somos cinco professoras de arte e nem todas utilizam a sala ambiente e os armários para guardar o material didático da professora e dos alunos são em pequena quantidade, mas antes de findar o ano passei a ter um armário com chave.

As turmas da EJA que assumi no meu primeiro ano de docência tinham estudado arte com outro professor no ano anterior, pois na EJA a turma começa em setembro e a carga horaria ultrapassa o calendário letivo anual. Para elaborar o planejamento das minhas aulas foi necessário rever o planejamento do professor anterior e olhar os livros de chamadas para saber quais conteúdos foram apresentados aos alunos. Também havia uma caixa na sala da coordenação pedagógica com materiais do antigo professor, a qual continha jornais velhos, as avaliações e os trabalhos dos alunos. Sobre o perfil dos alunos nada havia de anotações.

Tão logo me vi em sala de aula, coloquei em prática o meu planejamento. Escolhi iniciar pela linguagem da escultura. Considerava que o conceito de tridimensionalidade era pouco tratado em comparação a pintura e desenho, modalidades bidimensionais às quais os professores são mais adeptos, o material é mais abundante e a execução dos trabalhos considerados mais viáveis.

Quando apresentei o conteúdo ligado à tridimensionalidade e a escultura, escolhi a modelagem da argila para iniciar o processo e descobri que esse material era inédito para os alunos da EJA. Eles nunca haviam modelado. Eu não sabia que desconheciam e que isto era novidade na escola. Uma das reflexões que hoje me faço é da posição de quem decidia o que e como fazer, sem questionar os saberes dos estudantes e suas aspirações.

Estudantes da EJA são diferentes em vários aspectos. Muitos professores sentem-se felizes ao lecionar a esta modalidade porque são valorizados pelos alunos, ao contrário do que outros professores relatam sobre as aulas com adolescentes, que imaturos não percebem a importância e a oportunidade de estudarem. Os alunos da EJA nessa comunidade são, na maioria, de uma realidade dorida, são trabalhadores e vivem próximos a áreas de risco. Trabalham muito e ganham pouco e mesmo cansados, querem continuar seus estudos. Para este grupo a arte é coisa sem importância, sem função para o seu dia-a-dia. Possuem baixo capital cultural e nunca visitaram exposições ou museus, como pude constatar..

A primeira vez que trabalhei com modelagem em argila na sala de artes o diretor ouviu o barulho do bater da argila e veio ver o que acontecia. Ele comentou: – "Nossa! Nunca tinha visto uma professora trabalhar com argila na escola. Parece bom, este bater na argila, tira o *stress*. Eu, um dia, venho assistir uma aula. Quero aprender, parece bom"[2].

Deste dia em diante o diretor deixou de ficar por perto da sala de artes, apesar de que eu trabalho de portas abertas. O que havia antes era uma posição de receio e de sondagem sobre o que este novo profissional faria na escola, e revela sua atenção às práticas que ocorrem na instituição e principalmente com a EJA.

Em julho de 2012 um colega professor de Língua portuguesa, o diretor e uma das pedagogas me convidaram para levar os professores e funcionários administrativos ao Museu Oscar Niemeyer, como atividade da semana pedagógica. A proposta era visitar o museu e participar de alguma oficina ofertada pela equipe de mediação. Fiquei livre para escolher a exposição. Era época de final de férias escolares e o museu não estava ofertando oficinas para grupos porque estas se concentravam no mês de julho, como ateliê de férias onde podem participar crianças a partir de 3 anos, acompanhadas dos pais ou responsáveis[3].

Deste modo a visitação era possível, porém sem a oficina para o grupo, o que era um pedido prioritário da direção da escola. Com base nisto me dispus a fazer a mediação da exposição e a oficina. Segundo Mirian Celeste Martins (2005, p. 17) "O papel de um mediador é importante para a criação de situações onde o encontro com a arte, como objeto de conhecimento, possa ampliar a leitura e a compreensão do mundo e da cultura." Escolhi a exposição "1911-2011 Arte Brasileira e Depois, na Coleção Itaú" (MON, 2012).

Concordava com a Martins para quem, ser mediador,

> Mobilizando a aprendizagem cultural da arte, é encontrar brechas de acesso, tangenciando assim os desejos, interesses e necessidades destes aprendizes antenados aos saberes, sentimentos e informações que eles também transmitem, participando do complexo processo de comunicação. É preciso pensar em desafios instigadores e estéticos, com comentários estimulantes e questões instigantes para as quais não há respostas obvias. (MARTINS, 2005, p.18)

Dessa forma, mediar a exposição para os colegas profissionais da educação era um desafio e uma oportunidade de proporcionar espaços para interligar saberes, sentimentos e vivencias do grupo.

Para dar conta deste propósito foi necessário selecionar materiais, estudar, aprender para depois apresentar a oficina. Novamente fui buscar o apoio do Polo Arte na Escola da FAP, mais especificamente o vídeo do catálogo da DVDTeca, "Isto é Arte?"(1999), o livro Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão (REVERBEL, 1996), e o aprendizado da participação no curso de Extensão "Mediação Cultural" (2011) e da mediação, desta mesma exposição que escolhi feita pelo coordenador do Grupo GESTA Luciano Buchmann, durante o II Encontro Regional Sul do Arte na Escola e II Encontro do grupo de estudos: "O direito de aprender e o dever de ensinar", O aprendizado, a oportunidade e a experiência em estudar os materiais e participar destes eventos do Polo Arte na Escola fortaleceu-me e possibilitou ousadias e espaços de recriação. Acreditei e me senti confiante em mediar e ofertar uma oficina, amparada pelo desejo, de experimentar, planejar e colocar em prática minhas intenções.



Fotografia 1 – visita do Colégio Conselheiro Carrão ao Museu Oscar Niemeyer
Fotografia de Vilma de Souza Fonte: arquivo particular

Para Martins mediar é:

> mais do que estar entre uma pessoa e um objeto, talvez seja estar entre possibilidades de encontros, com qualidade e intensidade, para ampliar conexões possíveis e uma interação especial afetando tanto o aluno-aprendiz quanto o educador. (2005, p. 44)

2. O diretor em 2012 era, e permanece, Dirceu Fonseca Casagrande, a quem este texto foi apresentado previamente a sua submissão ao evento.

3. Informações extraídas do site da instituição: http://www.museuoscarniemeyer.org.br

Fiz uma mediação escolhendo três obras e cruzando questões com diversas disciplinas do currículo. Procurava uma percepção integrada, ampla, envolvendo aspectos trabalhos pelos meus colegas. Na oficina, os grupos eram compostos por um professor de cada disciplina e um funcionário administrativo. Separei-os previamente por cor e tive o cuidado de desfazer os grupos pré-estabelecidos dentro da escola. Nos cartões coloridos (vermelho, verde, amarelo, azul e branco) havia duas atividades escritas no verso. Primeiro escolher uma obra, diferente das que foram trabalhadas na mediação, encontrando consenso no coletivo, apresentando argumentos, e em seguida relacioná-la com uma palavra (a segunda atividade). Cada equipe (cor) tinha uma palavra, que foram: observação, imaginação, percepção, espontaneidade e relacionamento social.

A oficina foi realizada no pátio do museu. A proposta era cada equipe representar a obra escolhida utilizando alguma das linguagens artísticas: artes visuais, música, artes cênicas e dança, porém não deviam dizer o título da obra para as outras equipes, pois estas tinham que tentar acertar o nome da obra eles estavam apresentando. Após este início, cada integrante da equipe fazia a inter-relação com a palavra que estava escrita na segunda atividade. A cada conceito e palavras ditas pelos integrantes eu as escrevia em um cartaz, desordenadamente, com a cor da equipe que estava se apresentando.

Por fim, depois que todos se apresentaram, utilizei cada palavra do grupo e as cruzei com aspectos do cotidiano escolar, os conflitos e acertos da sala de aula, o trabalho dos funcionários administrativos e terminei devolvendo a reflexão ao grupo: se no dia a dia temos a consciência que de querer uma educação com qualidade em que contribuímos para isto? Qual o nosso papel na educação? O que nos abate, nos acomoda e o que nos fortalece? Queremos ou esquecemos que queremos transformações? Qual a função da repetição, das receitas prontas neste cenário?



Fotografia 2 – visita do Colégio Conselheiro Carrão ao Museu Oscar Niemeyer
Fotografia de Vilma de Souza Fonte: arquivo particular

No mesmo ano, na Semana Cultural do colégio, atuei em conjunto com professores de outras disciplinas em dois projetos, um sobre o artista Poty Lazzarotto: gravura, com as turmas da Educação de Jovens e Adultos, e outro sobre o artista João Turin: escultura, com a turma do terceiro ano do Ensino Médio Regular. Neste último projeto convidamos a sobrinha neta do artista, Elisabete Turin, para uma palestra. Também foi elaborada a proposta para os alunos trabalharem com modelagem em argila, fazer uma exposição e um folder para apresentação da produção tridimensional. A exposição recebeu o nome "Mostra João Turin: Selva Interna", de escolha dos alunos, pois ao refletirem os resultados dos objetos modelados perceberam que estes faziam parte da apropriação de símbolos significativos da sua vida, do seu cotidiano, das diversidades e desigualdades sociais. De tão empolgada com o processo e resultados, escrevi um relato de experiência sobre o projeto e o inscrevi no XIV Prêmio Arte na Escola Cidadã (2013) do Instituto Arte na Escola, o qual foi selecionado na primeira fase. Fazer esse relato foi algo trabalhoso, motivador e significante porque pude rever o primeiro ano de sala de aula, distanciar-me, refletir sobre as escolhas, as caminhadas e conquistas. Também o faro de passar na pré-seleção de um concurso sendo o primeiro ano de professora foi gratificante.

No final deste mesmo ano propus uma visita ao Museu de Arte Contemporânea da cidade, para que os alunos redimensionassem o que estávamos estudando sobre arte contemporânea, como instalação artística, vídeos de audiovisual e performance com os trabalhos expostos no Salão Paranaense. Era uma atividade de finalização da disciplina de arte e imaginei que seria uma forma diferente e também festiva de terminar o ciclo, já que a visita ocorreria na abertura do salão, oportunizando contato com os rituais da arte e de seu sistema, o vernissage e o salão de arte. Assim comparecessem na abertura do 64º salão paranaense de arte sendo que neste dia eles não teriam aula por tratar-se do dia sem aula desta turma, pois na EJA podem cursar de uma até quatro disciplinas por semana, com no máximo quatro horas aulas diárias, tendo, portanto um dia de folga na semana. Tivemos uma noite proveitosa e com muito entusiasmo dos alunos, pois era a primeira experiência em participar da abertura de exposição e a primeira vez que faziam uma visita ao museu.



Fotografia 3 – visita dos alunos do E. M. da EJA
Turma 2012 ao 64º Salão Paranaense de Arte – MAC/PR
Fotografia de Vilma de Souza Fonte: arquivo particular

Na aula seguinte a esta visitação, alguns alunos comentaram, "Professora, eu nunca pensei que um dia iria a uma abertura de exposição e que ia me sentir como aluno de faculdade, vendo artistas e tendo a oportunidade de conversar com eles." (Cleuza dos Santos C. Polleto, 2012).

A aluna Cleuza estava maravilhada com a visita, o espaço do museu, suas escadas com corrimão entalhado, com a participação num salão de arte e com a oportunidade de conhecer um artista e mais ainda ter conversado com um deles e a percepção de que neste espaço eles podem transitar como os estudantes iguais aos de faculdade.

A aluna Marta confessa, "Professora, eu fui, achei que ia ser chato e me enganei. Vou voltar mais vezes com a minha família. Agora sei ver um pouco sobre arte e posso falar pra eles do que aprendi, de como ver uma obra de arte." (Marta Maria de Souza, 2012). O depoimento dessa aluna demonstra a possibilidade de estar em um espaço que julgavam não lhes pertencer ou ao qual não poderiam frequentar. Marta confessa ter percebido seu aprendizado em arte e ter a coragem de falar sobre e levar seus familiares mais vezes ao museu, visto que neste dia já havia levado os três filhos pequenos, mas somente porque não tinha com quem os deixar.

Outra aluna comenta:

> Meu Deus! Professora, já espalhei pra todos os professores e colegas de trabalho o quanto a visita foi maravilhosa. Eu nunca que comi docinho de festa chique de casamento, caviar e vi aquelas obras de mulher pelada e a artista lá falando da sua obra nem um pouco envergonhada de ter feito a obra. (Florinda E. Paulino, 2012).

Os alunos gostaram da experiência e relataram que puderam aprender e iriam mais vezes a espaços museológicos. Perguntaram-me, então, como são os outros museus da cidade, como poderiam visitar, se haveria mediação, porque perceberam a importância de ter alguém para falar e debater sobre a exposição, pois assim conseguiram entender e apreciar vários trabalhos do salão de arte.

Percebendo a reação dos alunos no dia da visita, confirmada pelos relatos em sala de aula, tive a confirmação do quanto foi importante este evento para eles: a exposição, as pessoas, o coquetel, algo fora da realidade cotidiana de suas vivencias. Cabe ressaltar que a oportunidade de conversarem com artistas foi possível em grande parte porque nessa época eu trabalhava no MAC/PR como co-produtora e assim, tive contato direto com os artistas participantes do salão paranaense. Gratificante ver a reação dos alunos. A aluna e agente educacional I, da escola Florinda, Flor como gosta de ser chamada, espalhou a notícia do acesso, da participação nesse evento para todos os integrantes da escola dizendo, "me senti na faculdade. Faculdade Conselheiro Carrão".

Em 2013, iniciou uma nova turma de ensino médio da EJA. Comecei os trabalhos com o conteúdo de gravura para relacionar com a exposição da obra gráfica de Poty Lazzarotto (1924-1998), POTY DE TODOS NÓS, no Museu Oscar Niemeyer. O plano era convidar a turma para visitar o museu e ver a exposição que reunia 800 obras do artista, com a curadoria de Oswaldo Miranda (Miran). Marcamos um sábado à tarde e desta vez estendi o convite aos colegas professores. Os alunos compareceram em número expressivo, mas dos professores, compareceu apenas a professora de português e seu filho. Uma das alunas levou sua filha e eu também levei uma das minhas filhas e seu namorado. Éramos um grupo diversificado, com interesse em comum, o de apreciar a exposição. Desta experiência também fizemos uma conversa em sala de aula fazendo um paralelo com os conceitos da teoria, um material didático produzido na graduação, na disciplina de gravura, com exemplo de matrizes em metal, madeira e alumínio e técnicas apresentadas na produção da pratica realizada em sala de aula.

Em julho deste mesmo ano fui novamente convidada a mediar a visita dos colegas do colégio no Museu Oscar Niemeyer, na exposição "A Magia de Escher", mas desta vez o tempo de visitação seria menor e não teríamos a oficina, porque era necessário retornar à escola para finalizar alguns documentos solicitados pela Secretaria de Estado da Educação relacionados à Semana Pedagógica.

A semana cultural de 2013 foi elaborada em outubro com conteúdos de literatura e arte. Trabalhei de forma multidisciplinar com três outros professores da área de Ciências, História, Inglês, os alunos da Educação

de Jovens e Adultos e uma turma do Ensino Médio. Trabalhamos literatura marginal e instalação contemporânea. Literatura marginal que segundo o poeta Sergio Vaz (2013) "é a que vem da periferia", afirma ainda, "Essa é a literatura dos pobres e oprimidos, o povo se assanhando a contar sua própria história. Não é uma literatura melhor que a acadêmica – muito pelo contrário. Mas é carregada de emoção e verdade"[4]. A ideia de trabalhar com esse tipo de literatura foi o de aproximar da linguagem dos alunos, dos seus interesses, seu cotidiano e trabalhar arte contemporânea para integrar visibilidade e entendimento do homem e da sociedade contemporânea.

Com base no texto "O sorriso do palhaço sem alegria", de Sergio Vaz (2013), os trabalhos produzidos pelos alunos em textos e de forma plástica com ênfase nas questões sociais foi finalizada como uma instalação contemporânea, a qual recebeu elogios e a visita de todos os integrantes da escola.

Aproveitei esse trabalho dos alunos e com pedido prévio de utilização da imagem para gravar um vídeo, apresentei-o como parte da tarefa da Pós-Graduação que estou cursando em Educação a distância de Mídias na Educação – UNICENTRO, polo Cerro Azul. O vídeo com o nome "Apresentação da sala temática. O Sorriso do Palhaço sem alegria", baseado no texto de Sergio Vaz, esta postado no youtube[5].

Neste ano de 2014, no grupo GESTA estamos estudando o livro de Roberto Conduru, Arte Afro – Brasileira. Uma leitura que desperta muitas perguntas, algumas que nunca havia parado para pensar ou fazê-las. Perguntas essas com poucas respostas e percebo que ainda há muito a trilhar, a descobrir, a afrontar. A graduação foi omissa neste aspecto, arte afro-brasileira e a oportunidade de aprender com as colegas do Gesta é muito especial. Além de ser de extrema urgência inserir estes conteúdos no planejamento escolar. No mês de outubro o professor Roberto Conduru realizará uma palestra no evento do Arte na Escola e assim, teremos oportunidade de discutir nossas leituras e impressões. Também teremos a oficina com a artista Rosana Paulino, mulher, artista e negra, momento que aguardo ansiosa porque suas produções me são de grande impacto. Estas contribuições do polo da FAP são enormes e o tema é de imprescindível necessidade. Precisamos discutir, revelar, debater a cultura afro-brasileira nas escolas e não só nos conteúdos de artes. Temos que inserir a história do continente africano com toda a sua riqueza de cultura e valores, com todos os conflitos e visões que negam a existência e o papel dos negros no Brasil. Quantos brasileiros tem em sua história genética a descendência Africana? Fico com muitas perguntas martelando e é com elas que vou à busca das respostas, mesmo sabendo que perguntas geram perguntas muito mais que respostas. Vou aprimorando as minhas experiências, as vivências, vou aprendendo nas respostas dos alunos, dos colegas da escola e dos amigos participantes do GESTA que me inspiram e me instigam em novas pesquisas e aspirações.

4. Considerações Finais

Toda essa vivência como professora é fruto de minha inquietude, características de meu espírito que tanto me faz questionar, inconformada com muita que vejo na educação, na escola, nos museus. É também a posição de quem percebe que o conhecimento está sempre inconcluso e que é no ensinar, no aprender, na troca com quem está professora ou professor, a possibilidade de manter-se aprendiz, amante da arte, e desejoso de conhecer mais. As vivencias no grupo GESTA corroboram para afirmar que a professora de arte gera e influencia mudança nos seus alunos e em si mesma.

Como professora de artes, tenho consciência de que é preciso fazer muito ainda, no mundo atual, para que a disciplina de artes possa ser encarada como disciplina significativa para o conhecimento do ser humano. Também vejo que a mudança tem que vir da consciência dos colegas da área de artes em valorizar, dinamizar e ensinar com empenho, fazer a diferença, mostrar aos dirigentes que os professores de artes não são os responsáveis pela parte da decoração e das festividades sociais e sim aquele profissional responsável, dedicado, persistente, apaixonado pela sua matéria, pelo conhecimento e pela capacidade de criação e de transformação dos seus alunos.

Ressalto a necessidade das professoras e professores retornarem ao papel de estudante para dar sequencia na elaboração de novos caminhos. Participar de estudos, pesquisas, grupos de estudos com participantes que vivem as mesmas inquietações os mesmos anseios de transformações. Aprender junto, trocar ideias, ideais, reaprender, resignificar, reelaborar, reinventar, refletir o ensinar/aprender com colegas que tem os mesmos e outros anseios. Um exercício de reinvenção, de troca e de fortalecimento.

4. http://literatortura.com

5. https://www.youtube.com

Para continuar esta construção diária como professora/pessoa/mulher, a permanência no grupo GESTA é um desejo, uma vontade que realizo com esforço e convicção porque me permite pensar, falar, aprender, pesquisar, sentir, produzir, sorrir, compartilhar, ensinar e aprender. Sempre aprender.

Referências

BUCHMANN, L. P**. Grupo de estudos com professoras no Polo Arte na Escola FAP**: seis anos de in-certeza, demos Graças. Anais/ II encontro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada: subjetividade no ensino e na estética na arte, 22 e 23 de novembro de 2011 – Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná, 2011.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação:** o esquecimento da educação e a educação permanente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUSARI, M. F. de R. e.; FERRAZ, M. H. C. de T. **Metodologia do ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 1999.

FUSARI, M. F. de R. e.; FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artemed, 2003.

INSTITUTO Arte na Escola. **Isto** é **arte?** Vídeo catálogo da DVDTeca. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 1999.

LINS, I. G.; MARTINS, V. Começar de novo. Letra de música. Disponível em: http://www.vagalume.com.br/ivan-lins/comecar-de-novo.html. Acesso em 20 de agosto de 2014.

LITERATORTURA. Disponível em: http://literatortura.com. Acesso em: setembro de 2013.

LOPONTE, L. G. **Docência artista:** arte, estética de si e subjetividades femininas. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

MUSEU Oscar Niemeyer. Disponível em: http://www.museuoscarniemeyer.org.br. Acesso em: agosto de 2014.

PERRENOUD, F. A formação dos professores no século XXI. IN: ___. *et al*. **As competências para ensinar no Século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artemed, 2002. p. 11-34.

REVERBEL, O. G. **Jogos Teatrais na Escola:** atividades globais de expressão. 3 ed. São Paulo: Editora Scipione. 1996.

SOUZA. V. **O sorriso do palhaço sem alegria 2**. Apresentação da sala temática. Vídeo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-c9w49wvPB8&feature=youtu.be. Elaborado em outubro de 2013.

METAMEMÓRIAS DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS EM ARTE EDUCAÇÃO DO PARANÁ E A PROFESSORALIDADE EM ARTES VISUAIS

Sônia Tramujas Vasconcellos

1. Os sons da minha voz

Estamos todos nós
cheio de vozes
que o mais das vezes
mal cabem em nossa voz
Ferreira Gullar, 2005

Curioso pensar o que nos move na escolha de uma profissão. Vários anos estudando e chega o momento de decidir que curso inserir na ficha de inscrição para o vestibular. A decisão, para minha própria surpresa e de meus pais, veio de uma angústia: era preciso ter dom, habilidade, para ser um bom aluno de arte? O que era arte, afinal? Questionamentos decorrentes da minha percepção, enquanto aluna, ao constatar que os meus tfrabalhos artísticos não recebiam a atenção da professora[1], o mesmo apreço que ela dedicava às produções feitas por determinados colegas. E assim, com certa dose de curiosidade e impulso[2], decidi estudar arte no ensino superior.

Este texto apresenta apontamentos e consequências desta decisão, demarcados por impressões e vivências, escolhas e práticas, e por pontos de contato com as associações de arte educadores. Lembranças, dúvidas, percursos. Tantas vozes que mal cabem na minha (GULLAR, 2005). Difícil selecionar, perceber os afetos, as marcas, mas ao rever estes trajetos, percebo novos sons em minha voz, novos significados que contaminam minha escrita deste passado em memória.

2. Formação e Identidade

A minha opção de curso superior foi pela Educação Artística. Li o resumo no manual do estudante e achei que era uma oportunidade de esclarecer algumas dúvidas que tinha sobre arte e seu ensino. Muitas surpresas e atividades neste *debut* acadêmico. Ingressei em 1981 na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e no final do ano seguinte já estava apta a receber o diploma. O curso era de licenciatura curta e polivalente: estudei desenho, pintura, gravura, fotografia, teatro, cinema, dança, música, entre outras disciplinas, e o pouco tempo de curso, somado a um estágio na escola sem supervisão, ampliou a minha insegurança sobre o que e como ensinar arte. Percebi, atônita, que a maioria das escolas solicitava o magistério na contratação de professores, o que eu não tinha. De outro lado, como ensinar algo que pouco aprofundara, que pouco sabia?

Alguns colegas optaram por realizar a complementação da formação na Faculdade de Educação Musical do Paraná, a FEMP, minha intenção também, mas era necessário realizar uma prova de habilidade, elaborar um desenho compositivo como requisito de ingresso, e eu não passei. Em conversa com colegas e estudantes da UFPR, soube da criação de uma associação de arte educadores em Curitiba. Curiosa, fui a alguns encontros e logo me filiei à APAEP, a Associação dos Profissionais em Arte Educação do Paraná. Estar rodeada de colegas da profissão, participar de palestras e discussões, ampliou a percepção de que mudanças e lutas eram necessárias. Conforme afirma Ivone Richter (2008, p. 323), "o movimento de arte educação no Brasil surgiu de uma necessidade de discussão conceitual e de estruturação de forças, em um momento em que a educação nacional passava por uma grande crise", o que incluía o ensino da arte, em grande parte motivada pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 que inseriu a arte como atividade escolar e propiciou a instauração de licenciaturas curtas e polivalentes de Educação Artística nas instituições de ensino superior.

1. Acredito que as professoras que lecionavam atividades artísticas nas minhas classes ginasiais (hoje fundamental II), de 1974 a 77, não tinham formação em arte e sim em magistério.

2. Fiz a inscrição no vestibular com 16 anos e iniciei a graduação em Educação Artística no ano seguinte.

Os debates e palestras sobre o cenário político e educacional ampliaram a minha percepção do campo profissional e o interesse em participar de ações em prol da qualidade do ensino de arte em oposição ao *pout pourri* de atividades polivalentes[3]. Decidida a aprofundar os estudos na área, tentei o ingresso em uma nova graduação: o bacharelado em pintura na Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP). Para ter condições de obter aprovação na prévia, o teste de habilitação específica, participei de um curso preparatório ministrado por José Eliézer Mikosz[4] e sua irmã e obtive êxito na prévia e no vestibular.

Novos enfoques e desafios nesta graduação (1984-87). Teoria, prática, muita prática. Aprendizado com colegas e professores. Enviei trabalhos para salões, participei de coletivas e mergulhei no universo das técnicas, das experimentações, das poéticas, dos festivais de arte. Mas também me distanciei da APAEP e das discussões sobre a profissão e o ensino de arte, ainda que neste interim tivesse trabalhado como professora de arte em uma pequena escola particular (1985) e depois como substituta em uma escola pública (1986).

Figura 1 e 2 – Livros paradidáticos similares aos que utilizei em minhas aulas



Fotografia da autora
Fonte: VASCONCELLOS, T.; NOGUEIRA, L. Educação Artística: reviver nossa arte. 4 ed. São Paulo: Editora Scipione, volume 2, 1991.

Pensei que a bagagem construída no curso de educação artística, somada aos anos iniciais no bacharelado, me dariam condições de elaborar as aulas, de envolver os alunos nos debates e proposições artísticas, mas a distinção entre a experimentação de técnicas e os exercícios de investigação artística que vivenciava no bacharelado e em festivais de arte, em contraste com o rol de atividades apresentadas nos livros paradidáticos de arte (figura 1 e 2) fomentaram questionamentos, desânimo e tentativas de mudanças. O que enfatizar nas aulas de arte? Até que pontos os livros, as coleções de educação artística, eram parâmetros de um bom ensino sistemático em arte? Perguntas que me fazia de forma solitária. Pouco dialogava com os meus colegas da licenciatura e o uso destes livros era prática comum entre os professores de arte para embasamento de suas atividades em sala. Também não recorri à APAEP. Deixara de pagar a anuidade e não recebia mais os informativos. Meus amigos e colegas de profissão não comentavam mais da associação e esta se tornou algo distante. Só mais tarde soube que enquanto participava como estudante de pintura do I Festival Latino-Americano de Arte e Cultura em Brasília, em setembro de 1987, o festival também promovia o II Encontro Latino Americano de Arte/Educação que, em votação, concretizou a fundação da Federação de Arte Educadores do Brasil, a FAEB, congregando as associações estaduais, regionais e municipais de arte educadores (RICHTER, 2008).

De um lado o estranhamento entre arte, processos de criação e ensino e, de outro, o desinteresse dos diretores e coordenadores das escolas sobre o que eu fazia, sobre o ensino de arte, tornando-se mensagem-discurso de um *status quo* no qual a arte era periférica e decorativa.

A escola particular onde lecionava fechou no ano seguinte e não renovei o meu contrato na secretaria estadual de educação. Mas neste cenário perturbador uma surpresa me aguardava. No último ano da graduação em pintura recebi o convite feito pela minha antiga professora de história da arte Adalice Araújo[5] a quatro egressas do curso de Educação Artística: compor o Núcleo de Arte Educação[6], o NAE, do Museu de Arte Contemporânea do Paraná (MAC-PR).

3. A supremacia do ensino das artes plásticas nas escolas possibilitou que eu ensinasse somente esta linguagem nos colégios em que atuei.

4. José Mikosz, nome artístico Antar Mikosz, é atualmente professor da EMBAP e filiado à ANPAP, Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Colega e parceiro de discussões sobre formação em arte.

5. Adalice Maria de Araújo (1931-2012), artista plástica, historiadora e considerada uma das melhores críticas de arte da história local e do cenário brasileiro. http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml? id=1305772. Acesso em: 03/09/2014.

6. O NAE era composto por Elisa Pires Chagas, Lorena Barolo Fernandes, Marivete Lázzari e eu.

O NAE era responsável pelas ações de acolhimento do público e de aproximações entre alunos, artistas e obras expostas. Neste período participei de um curso promovido pelo Museu de Arte Contemporânea do Ibirapuera em São Paulo, sob a direção de Ana Mae Barbosa[7], com ênfase nas relações do público com a arte em espaços educativos.



MAC — um espaço cultural din

O Núcleo de Arte Educação do Museu de Arte Contemporânea do Paraná, atendendo ao objetivo do museu enquanto "espaço de vivência artística", tem promovido eventos significativos para a comunidade este ano, através de projetos de baixo custo e processos simples, porém de grande motivação.

Como em cursos — abertos a interessados em geral ou dirigidos a artistas sem qualquer ônus para as participantes, e considerados pelos mesmos como de altíssimo nível. São ministrados por artistas paranaenses destacados: Rossana Guimarães coordenou "Desenho como Escrita", Uiara Bartira "Estudo da Figura Humana", e atualmente Leila Pugnaloni realiza "Desenho da Figura Humana".

Também é o caso do projeto que atende escolares da periferia e que tem apoio indispensável do Provopar — Pronave — LBA.

"Arte ao Alcance do Escolar" acontece com a participação do artista expositor no Museu de Arte Contemporânea do Paraná, que faz a monitoria da sua própria mostra, explicando às crianças seu processo criativo e técnicas usadas, além de

Curso "Desenho como Escrita" ministra marães

exposição e fornecimento do material usado.

Figura 3 – divulgação das atividades do NAE
Reportagem em jornal sobre as atividades do NAE.
Fonte: Jornal Gazeta do Povo, 1988.

Decidi cursar a especialização em Filosofia da Educação (1988) para aprofundar e rever minhas percepções sobre educação e apreensão de saberes e convidei o coordenador do curso para visitar o MAC-PR e discutir com a equipe do NAE aspectos da cultura e do conhecimento instituído. Entusiasmadas, elaboramos projetos, conversamos com artistas, participamos de montagens de exposição e da oferta de atividades aos alunos que periodicamente visitavam o espaço. Mas, o que, de fato, o público em geral e os alunos das escolas apreendiam ao participarem das ações propostas?

Indagações que não chegamos a aprofundar. A direção do Museu mudou, a equipe do NAE se desfez e por algum tempo me afastei desta área de atuação. Alguns anos depois retomei o trabalho como monitora de exposições de arte, em conjunto com uma colega da graduação em pintura abrimos um atelier[8] (1991-92) e aceitei o convite para lecionar em uma escola particular. O contato com o público, a retomada de leituras para embasar a minha prática no atelier e na escola, a participação em exposições individuais e coletivas, me propiciaram certa bagagem para tentar um novo campo de atuação: o ensino superior e em 1995 atuei como professora substituta nos cursos de Desenho Industrial, Comunicação Visual e Educação Artística da UFPR. Gostei muito da experiência, do interesse e envolvimento dos estudantes nas aulas e em 1999[9] iniciei minha atuação como professora concursada na Faculdade de Artes do Paraná.

3. Aprofundamentos e partilhas

Ingressei como especialista no ensino superior, nas disciplinas de didática específica e prática de ensino no antigo curso de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, atualmente incorporadas na disciplina de estágio supervisionado da licenciatura em Artes Visuais. As diversas experiências no contexto educativo de formação, além das administrativas na chefia de departamento, aguçaram o meu interesse em aprofundar questões relacionadas ao estágio, a formação docente e a construção de conhecimento em arte e em 2005 iniciei o mestrado em educação[10]. Com o título de mestre, assumi disciplinas de pesquisa na graduação e também a coordenação de curso (2007-11).

Aprendizados, marcas, coletividade, lutas, desafios que se somam a tantos outros e que constróem a minha professoralidade (OLIVEIRA, 2003; PEREIRA, 2013). Eu-sujeito-professora que me diferencio por-

7. Arte educadora e pesquisadora que influenciou o modo de se ensinar arte nas escolas ao divulgar a Metodologia Triangular (posteriormente alterada pela autora para Abordagem Triangular) no final da década de 1980 com ênfase na leitura de imagens, na contextualização de obras e na produção artística.

8. Minha colega Leila Alberti e eu demos o nome ao atelier de Gesto Pleno e ofertávamos atividades diversas, mas o maior interesse dos participantes era pela pintura.

9. Antes disto participei de três concursos na Universidade Federal do Paraná, sendo que no primeiro fui reprovada e no segundo e terceiro consegui colocações, mas sendo concursos para suprir apenas uma vaga, normalmente apenas o primeiro colocado é nomeado.

10. O título da minha dissertação foi "A experiência do estágio: análise do papel do estágio curricular no processo de formação do professor de artes visuais", defendida em 2007 no programa de pós-graduação em Educação, linhade pesquisa Escola Cultura e Ensino, da UFPR.

que analiso e questiono a minha prática profissional, a gestão acadêmica, a atuação dos estudantes nos estágios e o que se configura como espaço-lugar de formação docente em artes visuais.

A participação em projetos de extensão possibilitou a aproximação com outros professores e estudantes das diversas licenciaturas ofertadas na FAP, hoje campus II da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR[11], e contatos periódicos com professores que lecionam arte e egressos inscritos no Polo Arte na Escola da FAP coordenado por Luciano Buchmann, colega da licenciatura em artes visuais. Ações que me aproximaram por diferentes portas e olhares do contexto escolar e dos dilemas e desafios cotidianos de professores e alunos.

Retomei o contato com a FAEB para me familiarizar com o contexto do ensino de arte no Brasil, com a diversidade e similaridades entre os estados, e também para participar dos debates e "pesquisas em torno das linguagens artísticas no âmbito escolar, incluindo a qualificação profissional e a pós-graduação". (http://faeb.com.br/faeb/o-que-e-a-faeb/). Também participei de alguns CONFAEBs, Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil, de forma tímida e curiosa. Adriana Aquino ressalta em sua dissertação de mestrado que "os participantes desse congresso discutem conceitualmente assuntos que são importantes para sua formação enquanto arte/educadores", sendo o enfoque de sua pesquisa as concepções que nortearam as discussões conceituais nos CONFAEBs realizados entre os anos de 2001 e 2010 (AQUINO, 2012, p. 19).

Aos poucos os contatos se intensificaram e a professora Maria Cristina da Fonseca e Silva, membro da Associação de Arte Educadores de Santa Catarina, a AAESC, perguntou-me sobre a associação do Paraná, se não tínhamos vontade de reativá-la, de incluir o Paraná e suas especificidades nas discussões da FAEB. Conversei com colegas da FAP, da UFPR, da UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa) e alguns egressos do curso a respeito e em setembro de 2009, inserido na programação do 2º simpósio da Licenciatura em Artes Visuais da FAP realizamos um encontro para discutir intenções, memórias e interesse na ampliação da representatividade paranaense na FAEB e na revitalização da associação no Paraná.

4. Movimento Pró-APAEP

Neste encontro de 2009, membros da AAESC estiveram presentes, além de professores da rede de ensino do estado do Paraná, das licenciaturas em artes visuais, dança, música e teatro da FAP, e da licenciatura em artes visuais da UEPG.

O resgate da história da APAEP iniciado neste encontro foi muito importante e esclarecedor. A professora da licenciatura em artes visuais da FAP, Maria Laila Tarran, relatou aspectos relacionados à constituição da associação no Paraná, envolto em lutas e discussões. Segundo Tarran[12] a professora Maria Emília Possani, antiga diretora da FAP, fez parte da primeira gestão, sendo que a APAP, Associação dos Artistas Plásticos do Paraná, cedeu o endereço de sua sede para a formalização da APAEP. A segunda gestão, encabeçada por Clarete Maganhotto conseguiu maior contato com professores de arte e estudantes, ampliando o número de filiados e a terceira gestão foi presidida pela Eumarina. De acordo com Tarran, após a 3º gestão a associação se desorganizou e enfraqueceu, principalmente pelo fato de que a maioria de seus integrantes eram estudantes e não profissionais atuantes na área. Considero que este enfraquecimento relatado por Tarran se relacionou à falta de aprofundamento em questões conceituais e políticas pelo grupo e também a problemas orçamentários.

Julio Manso Vieira, artista e professor de arte presente neste encontro, pediu a palavra para relatar que no início da década de 1990, no Atelier Alfredo Andersen, atual Centro Juvenil de Artes Plásticas, uma nova diretoria da APAEP foi constituída, passando a se reunir neste espaço. Vieira aproveitou a ocasião para entregar o antigo estatuto da APAEP e dois boletins, de novembro e outubro de 1990, acrescentando que entre 1991 e 92 a associação novamente se desfez e somente agora ele está ouvindo novamente sobre isto.

Na sequencia, Maria Cristina da Silva, professora da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), membro da AAESC e na época vice-presidente da FAEB, ressaltou que a federação estava atuando na mobilização e reorganização das associações estaduais e que constatara a pouca participação política dos educadores de artes do Paraná nos eventos nacionais e regionais. Sendo assim, havia viajado para participar deste encontro

11. O processo de junção de um grupo de faculdades paranaenses para a formação de uma universidade estadual se iniciou em 2001, mas o credenciamento via decreto só ocorreu em 2013.

12. Informações extraídas da ata produzida neste encontro pelos professores Ana Luiza Nunes da UEPG e Luciano Buchmann da FAP, como forma de registrar as narrativas, mas sem efeito legal por não conter a assinatura dos participantes.

para reafirmar a urgência na reorganização da associação, criando uma comissão provisória. Da Silva cometou também que a diretoria da FAEB estava discutindo a possibilidade da filiação direta, além do modo via associação. Relatou também que os ENREFAEBs, Encontros Regionais da FAEB, como o da região Sul realizado em Florianópolis em junho de 2009 em parceria com a AAESC, têm fortalecido a discussão em torno dos problemas do ensino da arte na região.

As professoras da UEPG Ana Luiza Nunes e Giovana Simão endossaram o interesse em participar das discussões e de uma possível constituição de comissão provisória. Nos debates posteriores a este encontro ficou decidido que o próximo ENREFAEB/Sul aconteceria junto ao 3º Simpósio da Licenciatura em Artes Visuais da FAP, em agosto de 2010. Neste encontro regional[13], tivemos a participação de membros da FAEB, AAESC, AGA (Associação Gaucha de Arte Educadores) e de professores da FAP, UFPR e UEPG.

Os objetivos do II encontro do ENREFAEB/Sul[14] eram:

- Ampliar as discussões sobre o contexto regional de formação e atuação do professor de arte.
- Estreitar as relações da comunidade paranaense de professores de arte e estudantes com a FAEB (Federação de Arte Educadores do Brasil), a AAESC (Associação de Arte Educadores do Estado de Santa Catarina) e a AGA (Associação Gaúcha de Arte Educadores).
- Articular os pesquisadores, professores e estudantes de licenciatura em arte em torno de questões relacionadas à prática docente em arte.
- Estabelecer redes de troca entre os pesquisadores da FAP, UEPG, UFPR e demais instituições de ensino superior da região sul.

A participação de estudantes das diversas licenciaturas em arte da cidade, de professores do ensino superior e da educação básica não foi expressiva. A discussão ainda se restringia a um pequeno grupo, mas os debates foram intensos. A presidente da FAEB naquele período, Jackeline Mac Dowel, proferiu uma palestra sobre os espaços de ensino de arte e realizamos diversas mesas redondas, entre elas uma focada na política da FAEB e das associações regionais, com a presença da presidente da FAEB, da AAESC, da AGA e de representantes da FAP, EMBAP, UEPG E UFPR. Estudantes de licenciaturas em arte realizaram comunicação de pesquisas e Luciana Loponte apresentou apontamentos sobre "A arte da docência em arte" e Maria Cristina Fonseca da Silva sobre "Formação e complexidade pedagógica do professor de arte".

No fórum de debate realizado com as associações participantes foi elaborada uma carta para o governador do Estado e discutido mecanismos para agregar estudantes e profissionais da área de ensino de arte e também as instituições paranaenses que ofertam licenciaturas em arte no movimento pró-APAEP. A minha preocupação na época e ainda hoje, era quanto ao lado burocrático e orçamentário para a legalização da associação. Exemplos como da ABEM, Associação Brasileira de Educação Musical, na qual os filiados pagam diretamente para a diretoria nacional, assim como da AGA, onde os contatos e discussões são feitas por email ou grupos cadastrados na *web*, sem pagamento de anuidade, me faziam receosa de apoiar a reconstituição da APAEP nos moldes tradicionais e assim a ação que se concretizou naquele momento foi a criação de um grupo de discussão na internet, com a possibilidade de inserção de *e-mails* para contato e troca de ideias visando aprofundar esta questão: a revitalização da APAEP. Cabe ressaltar que neste encontro regional foi constituída uma comissão provisória da APAEP na qual eu fui indicada como presidente e o professor da UEPG Nelson Silva Junior, como vice.

Encontros informais foram realizados em Curitiba, com a significativa participação de Consuelo Schlichta da UFPR. Alguns meses depois a licenciatura em artes visuais da UEPG promoveu um debate sobre a APAEP e um grupo de professores da FAP envolvidos neste movimento apresentou informações sobre o histórico da associação, pontos discutidos nos dois encontros realizados na FAP e intenções futuras, abrindo espaço para questionamentos e sugestões. Vários estudantes forneceram seus *e-mails* para participar da rede de discussão.

Professores das licenciaturas em arte da UEPG e FAP se propuseram a divulgar as informações nas outras universidades estaduais e pessoas interessadas em participar do fórum de discussão da APAEP, mas sem formação em arte, também enviaram seus *e-mails*, o que gerou posicionamentos conflitantes no grupo pró-APAEP:

13. O encontro foi viabilizado com o apoio financeiro da Fundação Araucária.

14. Os objetivos estão elencados no texto do formulário para propostas de atividades de extensão da FAP relacionado a este simpósio e encontro regional e está protocolado no Setor de Extensão da FAP.

focar nos professores de arte e estudantes de licenciatura em arte para tornar mais específica e direcionada a discussão ou abrir para todos os interessados e assim ampliar o grupo e também os assuntos debatidos e postados? Não houve consenso e esta situação enfraqueceu de certo modo o grupo que se esforçava em constituir e estruturar o grupo de discussão da *web*.

Novos encontros foram realizados na FAP em busca de diretrizes e caminhos a serem construídos e trilhados a curto e médio prazo, mas o meu ingresso e de outros membros no doutorado dificultaram a continuidade das ações. Contudo, em novembro de 2012, intensificamos as discussões para a elaboração de um documento que seria protocolado na Secretaria de Estado da Educação (SEED) e no Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR) visando a interrupção do encaminhamento para aprovação da matriz curricular unificada sugerida pela SEED e a abertura de ampla discussão sobre a formação escolar no âmbito estadual. Uma representante da FAEB esteve na FAP para se inteirar das discussões e no dia em que protocolamos o documento na SEED fizemos uma manifestação na praça em frente. Eramos em pequeno número, mas fizemos um "panelaço" e em seguida fomos recebidos pela assistente do secretário. Não conseguimos marcar uma audiência, mas fomos convidados a participar de uma discussão *online* naquele mesmo dia sobre a proposta que reduzia a carga horária de arte, filosofia e sociologia.

No CEE-PR, com o apoio da egressa da FAP e funcionária desta instituição Vilma de Souza, conseguimos conversar com alguns conselheiros e explicar o posicionamento das instituições formadoras, das associações de arte educadores e dos professores do estado sobre o teor da nova proposta de matriz curricular. O fato de sermos ouvidos, de estarmos juntos lutando pela qualidade de ensino de arte, trouxe vigor, ânimo, esperança.

Ações pontuais de um pequeno grupo que somadas ao movimento de outros professores, de outros grupos, expuseram enfoques e posturas contrárias ao proposto pela SEED. Sendo assim, a notícia de que a proposta da matriz curricular unificada fora arquivada provisoriamente foi recebida e compartilhada entre sorrisos e abraços.

5. NVivências na América

Como professora de arte e também como representante do movimento pró-APAEP**,** participei do XXI e XXII CONFAEB. Neste último, realizado em São Paulo em 2012, assisti a palestra de Ricardo Marín Viadel sobre metodologias artísticas de investigação na educação e posteriormente li a entrevista que o pesquisador concedeu a Mirian Celeste Martins e que foi publicada na revista Trama Interdisciplinar (2013) envolvendo várias questões sobre esta temática.

Neste congresso também conheci o professor de arte norte americano Justin Sutters e em 2014, ao revê-lo no encontro regional de arte educadores de Illinois, nos Estados Unidos, convidou-me para conhecer o curso de licenciatura em artes visuais da Southern Illinois University campus Edwardsville, onde atua, assistir algumas práticas de estágio de seus alunos, conversar com seus estudantes da pós-graduação e também estreitar o diálogo sobre a pesquisa baseada em arte (*Art-Based Research*).

O que quero ressaltar é que as vivências com o processo de pesquisa na licenciatura em artes visuais da FAP, o contato e interesse pelas metodologias artísticas e as possibilidades de inserção desta abordagem na formação do professor de arte, afetou o foco da minha pesquisa de doutorado e de setembro de 2013 a junho de 2014 realizei um estágio de doutoramento na Northern Illinois University, com supervisão de Richard Siegesmund, sobre esta temática.

Deste modo pude participar em outubro de 2013 do encontro regional de arte educadores de Illinois e em março de 2014 da convenção da *National Art Education Association* (NAEA). Os professores e estudantes de pós-graduação na área de ensino de arte têm estes encontros como espaço essencial de apresentação de pesquisas e de contato com os pares e demais pesquisadores. Os cursos de pós-graduação incentivam os estudantes para que participem destes eventos.

No encontro regional, professores que realizam atividades na educação infantil, fundamental e ensino médio, inscrevem seus projetos de ensino e um de cada modalidade é premiado[15]. No almoço que aconteceu

15. No Brasil, esta ação é desenvolvida pelo Instituto Arte na Escola, que anualmente premia projetos realizados por professores de arte em cinco modalidades: educação infantil, fundamental 1, fundamental 2, ensino médio e alfabetização e educação de jovens e adultos, o Prêmio Arte na Escola Cidadã (http://artenaescola.org.br/premio/ interna.php?id=72491). Acesso em: 01/09/2014. A premiação envolve seleções, distinções, mas também dá visibilidade ao professor em sua escola, divulga projetos de qualidade e fortalece a especificidade da arte no contexto educativo.

dentro do evento, os premiados receberam a distinção e falaram rapidamente do trabalho desenvolvido. Havia também uma sala na qual fornecedores apresentavam materiais artísticos para as aulas de arte, com demonstração de uso, e algumas publicações.

Considerei expressiva a participação de professores da educação básica e de espaços não formais de ensino na apresentação de trabalhos nestes encontros, com troca de ideias, escolhas e dúvidas. Pareceu-me um momento em que as pessoas, ao compartilharem experiências, relatarem situações de sala de aula, projetos de ensino para um público formado por colegas, estudantes de pós-graduação e professores de ensino superior, percebiam-se conectadas e não mais solitárias. O coletivo fortalecia, transformava, trazendo ânimo para o enfrentamento do ano letivo. Eu, como pessoa estrangeira, circulava nos espaços, nas salas de comunicação, nos quiosques de materiais de arte. Olhava as feições, distinguia vozes, risadas, observava pequenos grupos discutindo nos corredores. Também percebi o reduzido interesse dos professores da educação básica pela pesquisa acadêmica. Estavam mais interessados em ouvir e conhecer o que outros colegas de sala de aula realizavam, seus relatos de experiência.

Vamos atrás do que nos "coça" (GALEANO, 2002), do que nos interessa, e em diversos sentidos, percebi o "excesso das linguagens dos especialistas internacionais" (NÓVOA, 1999) frente à urgência de mudanças no cenário escolar de ensino de arte. Mas instigou-me a apresentação de um grupo de professores da Suécia na convenção nacional, apresentando o formato do curso de pós-graduação de sua instituição, recortes de trabalhos desenvolvidos pelos estudantes e abrindo para discussão e dizendo: não sabemos se estamos no caminho certo e queremos dialogar com vocês. Atitude revestida de boniteza e humildade. Querer ouvir e ser ouvido, uma prática freiriana que exercito na minha vida pessoal, social e profissional, mas que às vezes se dilui neste tempo volátil aonde queremos dar conta de tanta coisa e às vezes e até sem querer reduzimos os olhares e as ações para e com o outro.

Muito teria a relatar desta experiência em solo norte americano, mas o que procuro salientar é que percebi, cruzando latitudes e longitudes, que os encontros de arte educadores e o constante envio de e-mails com noticias da área, de cursos e *workshops*, além do diversificado rol de publicações do NAEA, fortalecem uma identidade profissional que, assim como no Brasil, está fragilizada nos espaços de ensino, especialmente na educação básica.

6. Escassez de quê?

Esta escrita do presente banhada de passado, uma metamemória (SOARES, 1991), transformaram algumas palavras em chaves. Identidade, professoralidade, coletividade, fortalecimento. Palavras-conceitos revestidas de cores, pesos, gostos e sombras. Uma identidade que se transforma, entre permanências, rupturas e mudanças. Ações e processos que estabelecem sistemas de relações, situados em novos e antigos quadros de referências e que provocam alterações na minha visão de mundo, de pessoa, de profissional. Eis a minha professoralidade, que "não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si" (PEREIRA, 2013, p. 35). Neste sentido, "ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo" (*idem, ibidem*). E é nestes deslocamentos, nas diferenças que me afetam, que me constituo inconclusa, viva e "em risco de desequilíbrio permanente" (PEREIRA, 2013, p. 35).

A coletividade traz o cheiro de terra molhada do colegiado de artes visuais e do grupo de professores das licenciaturas em arte da FAP. Traz também a energia dos encontros do polo Arte na Escola, dos CONFAEBs, das caminhadas do pró-APAEP (e aí a energia se encorpa na lembrança carinhosa e ruidosa das batidas de panela que fizemos na frente da SEED).

Traz também o estranhamento ao perceber que somos os mesmos, atuamos nas licenciaturas, participamos dos encontros da FAEB, de ações do polo Arte na Escola, mas estes "afazeres" nem sempre tem permissão de habitar o mesmo lugar. Ações coletivas que permanecem em paralelo, com poucos cruzamentos e contaminações. Queria mais. Queremos mais, para que o excesso das vozes dos professores não reverbere na pobreza das práticas associativas docentes (NÓVOA, 1999), com "dificuldade em consolidar práticas de partilha profissional e de colaboração inter-pares" (1999, p. 16). O alerta de Nóvoa se transforma em coceira: "sem um esforço das dimensões coletivas e colegiais no seio do professorado, não vela a pena levantar a voz (as 'vozes'), pois não é falando mais alto que conseguiremos defender melhor nossos interesses" (*idem, ibidem*).

O fortalecimento é o outro lado desta moeda. E se vincula com a coparticipação, a partilha, a troca, na qual a discussão é construção, colaboração. Estou/estamos neste caminho e colocar estes sentimentos e memórias em palavras, torna-os visíveis aos outros. Anseio, deste modo, instaurar desejos de debate, de reflexão das identidades coletivas, para que os esforços se somem neste contexto de urgência, de sobrecarga de trabalho e de constante luta pela especificidade do ensino de arte.

Referências

AQUINO, A. C. **Confaeb e suas concepções em processo de 2001 a 2010**. Dissertação (mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal de Pernambuco. João Pessoa, 2012.

GALLEANO, E. A função da arte/2. In: _____. **O livro dos abraços**. 9 ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GULLAR, F. **Muitas vozes**: poemas. 6 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

ENTREVISTA de Ricardo Marín Viadel feita por Mirian Celeste Martins. In: **Revista Trama Interdisciplinar**. Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Arte e História da Cultura. São Paulo: editora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, v. 4, n. 1, 2013, p. 11-21.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 25, n. 1, jan/jun 1999, p. 11-20.

OLIVEIRA, V. F. Glossário. In: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

PEREIRA, M. V. Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

RICHTER, I. Histórico da Faeb: uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA, A. M. T. B. (org.).

Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 323-334.

SOARES, M. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

VASCONCELLOS, T.; NOGUEIRA, L. **Educação Artística**: reviver nossa arte. 4 ed. São Paulo: Editora Scipione, volume 2, 1991.

PARTE XV

Educação à Distância em Teatro na América Latina e no Mundo



ENSINO DE ARTES EM REDE: POLÍTICAS PÚBLICAS, ATUALIZAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO DE ARTES

José Mauro Barbosa Ribeiro

> "Assim, a universidade que buscamos construir não é apenas um centro de produção, de conservação e de disseminação do saber. Uma universidade em rede não é necessariamente uma instituição enredada em si própria; mas ao contrário, deve ser uma instituição permanentemente ligada, não apenas às gentes de seu lugar e de seu tempo, mas ao mundo, a todo ele. A universidade deve ser um polo potencializador e dinamizador de constantes cruzamentos de informação, nos quais cada um pode encontrar conhecimento e encontrar-se na construção desse conhecimento. A universidade do futuro não se restringe a fornecer informação a seus estudantes. Ao invés, abre-se a que esses convoquem a si a construção do saber, partilhando seus mundos."
>
> Universidade Aberta de Portugal,2010.

Introdução

A história do processo civilizatório pode ser identificada, em termos gerais, como a forma pela qual a espécie humana construiu, através das mais variadas estratégias, uma espécie de "plano B" ou outra forma de relacionar-se com o mundo. Assim, passou a desenvolver o cenário no qual atuamos: um modelo preenchido, predominantemente, por redes complexas, nas quais interage um grande número de atores humanos, biológicos e técnicos. Como resultado efetivo desse processo de apreensão de mundo, as relações entre seres e coisas, tanto no espaço quanto no tempo, separadas até então em caixinhas ontológicas, passam a fazer uso das Tecnologias Digitais de Informações e Comunicações (TDICs), constituindo-se em amálgamas desse processo como agentes cognitivos relacionando-se com objetos tecnológicos.

Assim, as mais variadas dimensões do ser cognoscente, inscrito nas múltiplas dimensões intelectuais, emocionais, sociais e culturais, entre outras, necessitam ser revisitadas quanto às questões formativas, visando às possibilidades trazidas pelas tecnologias emergentes na contemporaneidade.

Da relação entre as tecnologias e a cognoscência, depreende-se que, de atitudes articuladas dos sujeitos do aprendizado e de suas ações, emerge a percepção de contextos nos quais tais sujeitos podem se compreender como múltiplos, complexos, diligentes, inventivos e atualizados.

Com base nesse ponto de vista de sintonia temporal, faz-se mister compreender o indivíduo como alguém que, perpassado pelo cenário sociocultural, anuncia-se em sua plenitude comunicativa em seus variados aspectos, corporal, afetivo, intelectual e cultural. E compreender a visão integrada do indivíduo com seu tempo requer um olhar especial para o potencial expressivo e criador inerente a todo ser humano.

Como processo educacional sintonizado na atualidade, enfatiza-se, também, que o aprendizado do sujeito se sustenta e se desenvolve no contexto em que atua, recriando permanentemente seu *habitus,* com base em seu fazer cotidiano, em interação com outros atores sociais e com os signos presentes na sociedade.

Assinala-se, além disso, que o indivíduo se constitui na totalidade das interações sociais, em lugares que permitem a emersão de vozes diversas que estimulem o diálogo e o convívio entre seres singulares. Para tanto, considera-se como pressuposto educativo a possibilidade de os indivíduos constituírem como tal a partir dessa dinâmica, com experiências múltiplas e com processos criativos, tendo como base para essas expressões a vida manifesta em todas as suas peculiaridades e multiplicidades culturais.

É basicamente nessa conjuntura que se insere a visão desta minha fala e essa é a base da estratégia que constitui o "plano B", por meio do qual os sistemas organizacionais educacionais gradativamente vêm se adequando aos *objetos novos,* com os quais as tecnologias passaram a povoar o mundo nos últimos anos.

O foco desta palestra é uma reflexão sobre as políticas públicas educacionais que, ao cabo de uma trajetória recente em nosso País, apontam um conjunto de iniciativas orientadas para as práticas pedagógicas. Essas práticas, a nosso ver, visam suprir a obsolescência e as carências identificadas em nosso sistema de ensino. Elas estão, paulatinamente, se afirmando no contexto educacional brasileiro e contribuindo, sobremaneira, para a relevância de sua práxis, tanto no plano social quanto no pedagógico.

A preocupação de nossas autoridades em relação ao apontamento de diretrizes para práticas pedagógicas atualizadas às demandas do contexto sociocultural é relativamente recente. Entre altos e baixos, a própria história de implementação das políticas públicas brasileiras, especificamente as que compõem o campo do ensino/aprendizagem artístico, foi marcada por históricas descontinuidades que, quase sempre, alienaram e afastaram de sua trajetória de adequação do ensino os profissionais encarregados da importante tarefa reservada à educação: os professores.

Nesse percurso, os planos programáticos relacionados à educação como um todo estiveram diretamente ligados às ideologias e aos interesses dos grupos e de autoridades, os quais se alternaram em nossa recente história política. As ações caracterizaram-se, principalmente, pela elaboração de programas e de projetos, nem sempre articulados entre si, que terminaram, para o bem ou para o mal, constituindo-se, no decorrer do tempo, naquilo que hoje forma o conjunto que rege os processos educativos e culturais de nosso País.

Focando na temática tratada na palestra, identificamos, como marco inicial, os apontamentos inscritos na Lei n. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no que se refere aos Ensinos Fundamental, Profissionalizante e Superior, especificamente em seu artigo 35 inciso IV, que aponta a necessidade de "estabelecer uma maior aproximação com as tecnologias de informações emergentes, no sentido de "incentivar o desenvolvimento de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada."

Como expedientes legais inscritos nos desdobramentos da LDB, vários decretos e portarias foram aprovados, regulamentando a EAD como modalidade educacional e passando a oferecer cursos regulares. Também podemos citar, como resposta satisfatória de políticas públicas orientadas para a EAD, no nível mais elevado da hierarquia organizacional do Ministério da Educação, a criação de uma Secretaria de Educação a Distância (SEED). Essa Secretaria responde pela proposta de programas de formação docente, pela organização de banco de dados e por outras atividades direcionadas à definição e à implementação de uma política nacional de EAD. Visando dar mais agilidade aos processos educativos, essa Secretaria foi incorporada à CAPES em 2009 e estruturada em uma (1) diretoria e quatro (4) coordenações.

No desenrolar desse contexto emergente, palco no qual estão sendo construídas relações cada vez mais intensas entre tecnologia e educação, a atenção recai sobre a necessidade de formação de profissionais capazes, visando à formação de indivíduos atualizados em relação às leituras e à compreensão do mundo emergente.

Sobre esse assunto, vários órgãos internacionais, responsáveis pelo planejamento do processo educacional mundial, como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), já vinham sinalizando a necessidade de nosso País assimilar novos modelos de formação profissional, adequados às exigências deste novo tempo.

Na tentativa de dar respostas a este contexto, identifica-se, no Sistema Educacional Nacional, um conjunto de iniciativas para o campo do ensino de artes, formatadas como proposições de políticas públicas, sugerindo mudanças em vários níveis e setores da formação de professores e propondo o uso de metodologias articuladas com as novas tecnologias.

Tais proposições visam ampliar, para além do universo da compreensão tradicional de educação artística, procedimentos teórico-metodológicos sob forma de ações de ensino a distância, com base no uso de novas tecnologias digitais.

É fato que as relações entre tecnologia e processo educacional, especificamente na pedagogia artística, vêm de algum tempo. No entanto, com o advento da internet e da web 2.0, muitos aspectos do contexto desse ensino/aprendizado foram reformatados, ensejando maiores possibilidades de permuta de informações, agregando valores e, consequentemente, gerando formas do conhecer que ultrapassam os limites físicos geográficos e a própria intensidade do produzir informações.

No sentido de provocar o debate com os participantes desta mesa temática, apresento um breve painel histórico, identificando os marcos principais de uma trajetória recente de aprimoramentos da EAD em nosso País.

EAD no Brasil

As primeiras incursões do ensino a distância em nosso País iniciaram-se com os ensinos por correspondência e radiofônicos. Eram cursos voltados para o ensino de serviços técnicos, como eletrônica e de datilografias, exemplos marcantes. No tocante à educação via rádio, o marco fundante foi a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, posteriormente agregada ao Serviço de Radiodifusão Educativa (1937), ligada ao MEC.

Inicialmente, com claros objetivos instrucionais, esse modelo foi gradativamente se ajustando à educação social, no sentido de promoção e orientação sobre saúde e mobilizações populares de integração a políticas públicas. São exemplos destacados: "Saúde no ar" (1994- 2000); "A caminho da escola" (1997-2000); "Rede de Comunicadores pela Saúde" (1998) e "Escola Brasil".

Aos poucos, esse sistema foi sendo substituído pela televisão, na qual várias instituições de ensino brasileiras tiveram papel relevante no processo de apoiar, de dar suporte institucional e técnico a esse novo modelo educacional. Uma das pioneiras nesse sistema foi a Universidade de Brasília que, já em 1979, firmou um convênio com a Open University (OKOU), visando oferecer cursos de extensão a distância.

Dando sequência ao amadurecimento do uso da TV no sistema EAD, a UnB assinou um convênio com a Fundação Roberto Marinho, visando à produção de programas audiovisuais com fins educativos. Na etapa seguinte, 1989, assumindo o protagonismo nos processos acadêmicos e metodológicos de ensino a distância, foi criado o Centro de Educação a Distância (CEAD), cuja finalidade é firmar, em seus programas de graduação, essa modalidade de educação.

No contexto mais amplo do Estado brasileiro, vários canais e programas de TV educativos foram criados na década de70, capitaneados pela recém-criada Associação Brasileira de Teleducação (ABT), na qual destacamos alguns programas que se afirmaram no universo da EAD: os telecursos de primeiro e de segundos graus (1979), em parceria com as Fundações Roberto Marinho e Pe. Anchieta; o sistema de TVs Educativas (1965); o Projeto Mobral(1979); a TV Escola (1996) e o Canal Futura (1997).

Podemos constatar, nesse breve mapeamento histórico, que o Estado brasileiro, bem ou mal, tem dado relativo apoio à promoção de programas de inclusão da modalidade a distância em nosso sistema educacional. Temos, como um dos exemplos que confirmam essa afirmação o ato de criação da Secretaria de Ensino a Distância (SEED/MEC), em 1995, com todas as diretrizes e ações referentes à implantação dessa modalidade de ensino sob sua responsabilidade. Citamos como exemplos relevantes de realização dessa Secretaria os seguintes: programas da TV Escola (1995), Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFRO-1997) e Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED) (CAPES/UNESCO).

CAMPELO (2013, p.74), enfatizando o PROINFRO em sua tese de doutorado, enfatiza:

> Em cada unidade da federação foi criada uma Coordenação Estadual de Informática na Educação, vinculada ao ProInfo e composta basicamente por representantes da respectiva secretaria estadual, ou municipal, de educação. Sob o patrocínio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio de ações conjuntas realizadas pelo MEC e por essas Secretarias de Educação tem sido desenvolvidas propostas de capacitação de recursos humanos, professores multiplicadores, para atuação nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), estrutura descentralizada do ProInfo, subordinada àquelas secretarias,responsável pelo suporte pedagógico e técnico às escolas, visando à capacitação para uso da informática na educação. Para oferecer essa formação, têm sido contratadas universidades públicas e privadas.

A implantação desse conjunto de propostas oficiais durante nesse período acabou repercutindo no sistema de ensino superior. A UnB, uma das instituições presentes nesse processo, afirmou-se, no cenário educativo nacional, como uma das pioneiras no universo do ensino superior a distância, implantando, em 2005, os primeiros cursos de graduação. Inicialmente, implantou um curso piloto de Administração e, em tempo contínuo, vários de seus docentes, aproveitando a oportunidade do edital 001/2004 do MEC, criaram, nas respectivas

unidades acadêmicas, vários cursos de formação docente a distância, os quais foram inscritos no Programa Pró--Licenciatura.

Tomando como base as afirmações contidas em FERNANDES (2013, p.9):

> Esses cursos partiram de ações isoladas, nasceram da iniciativa de professores nas suas unidades acadêmicas. Foram desbravadores de um terreno ainda desconhecido: o ensino de graduação "a distância". Apoiados em ações e programas governamentais, tais procedimentos visaram, num primeiro momento, atender a uma demanda nacional por formação qualificada de professores. Num segundo momento, surge a necessidade de adequação dessa demanda à realidade da UnB: a produção e aprovação de Projetos Políticos- Pedagógicos-PPPs nas instâncias competentes da Universidade. O processo de aprovação dos PPPs, por conta de seu caráter coletivo, constituiu o primeiro passo para a institucionalização da EAD na UnB.

O Programa Inicial de Formação de Professores, o Pró-Licenciatura, foi criado ante a necessidade de formar os professores que trabalhavam sem habilitação. Esse Programa visava atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, cujo artigo 87, inciso 4, exigia profissionais diplomados até 2007. Mesmo esse artigo sendo revogado em 2003, a realidade confirmada pelo Censo de Profissionais do Magistério de 2003 demonstrou uma profunda carência de profissionais formados, principalmente nas séries do Ensino Médio e nas quintas e sextas séries do Ensino Fundamental, então Primeiro Grau.

Em razão desse quadro, o MEC lançou o edital 001/2004, chamando as Instituições de Ensino Superior a participarem da modalidade a distância, visando à formação de docentes que trabalhavam em lugares nos quais não havia curso presencial superior. Nesse contexto, surgiu o Pró-Licenciatura (2004), um programa de parceria entre Instituições de Ensino Superior e sistemas de ensino públicos ou comunitários, com apoio da SEED/SESU/MEC. Segundo dados coletados por SILVA (2012), na primeira chamada pública concorreram 21 projetos, totalizando 17.565 vagas para cursos superiores na modalidade a distância.

É importante ressaltar que, nesse programa, os pressupostos metodológicos básicos para o ensino artístico a distância tiveram sua gênese conceptiva. Essa gênese foi baseada na proposta conceitual e metodológica presente no Anexo II da Resolução n. 34 do Programa Pró-Licenciatura (Pró-Licen) e desenvolvida por uma Comissão formada por professores das IES consorciadas: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade Federal de Goiás(UFG).

Nessa construção coletiva do Pró-Licen, da qual tive a honra de participar como um dos integrantes, foram propostas, além da proposição conjunta de implantação dos projetos de curso, outras iniciativas, como: a produção de material didático adequado; curso de formação de tutores e, até mesmo, a formatação do processo de organização da estrutura operacional. Nesse procedimento compartilhado de construção do projeto acadêmico para as três linguagens artísticas específicas, Artes Visuais, Cênicas e Música, vários recursos tecnológicos computacionais foram utilizados, acabando por exigir de todos os envolvidos, professores e alunos, o domínio do uso dessas Tecnologias de Informação e Comunicação.

A apropriação e o aprendizado das novas mídias realizadas nesse contexto acabaram por transformar-se num importante "laboratório do fazer", produzindo um impacto positivo sobre a formulação de processos criativos do ensinar e do aprender. Tal impacto teve efeito sobre seus professores, pela forma ainda nova do aprender fazendo as mediações pedagógicas através dos TDICs, e sobre os alunos, pela compreensão da importância de eles realizarem seus processos criativos, usando as mais distintas formas do fazer tecnológico emergente.

Com o fim do prazo de consecução, o Pró-Licen foi incorporado ao sistema da Universidade Aberta do Brasil (UnB/UAB) em 2009. É necessário salientar que o programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB), iniciado em 2006, com características semelhantes ao Pró-Licen, está em pleno e eficiente funcionamento na Universidade de Brasília, especialmente no Instituto de Artes, atuando na formação de licenciandos nas três linguagens artísticas. Segundo NÓBREGA (2013, p. 13),

> Atualmente a graduação atende a estudantes distribuídos em quatorze municípios de cinco diferentes estados brasileiros, sendo: Acrelândia, Brasiléia, Cruzeiro do Sul, Feijó, Rio Branco, Sena Madureira,Tarauacá e Xapuri, no Acre; Posse, em Goiás; Buritis e Ipatinga, em Minas Gerais; Barretos e Itapetininga, em São Paulo, e Palmas, em Tocantins.

Ampliados, assim, para os mais distantes rincões do Brasil, tais programas de ensino artístico a distância, realizados pela Universidade de Brasília, se afirmaram não somente como novos marcos do fazer/ensinar arte através das TDICs, mas também como elemento de democratização e de atualização do acesso aos bens culturais e artísticos do nosso País.

Pós-Graduação na UnB

Os discursos até então vigentes no País sobre o processo educativo, ao se mostrarem incapazes de funcionar como referenciais legitimadores das ações da vida social, abriram fendas entre o que acontece e o que se pensa. (CERTEAUD, 1995). Essas fendas geraram uma ruptura, uma crise, não no sentido negativo que prefigura ameaçadoramente uma hecatombe, mas um novo estágio do pensar, do perceber e do compreender-se neste agora.

Entendemos encontrarmo-nos, neste agora, convivendo em um estado de permanência mutante, que se recusa peremptoriamente a ser nominado, pois é instalado em processo. Assim, demanda-nos que mapeemos outras trilhas, outras leituras de nós mesmos e do mundo em que vivemos, e o plano "B" pode ser uma delas. "Quem dirá compreender, com alguma globalidade, o que acontece hoje? " - disse Juca Ferreira, ex-Ministro da Cultura do Brasil, em texto de apresentação para o Programa Cultura e Pensamento (2008).

> O motivo evidente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. (...) O problema propriamente dito da emancipação hoje é se agente é a gente – e quem é a gente, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo. (ADORNO, apud BARBOSA, 2011, p. 49)

Com o advento da revolução tecnocientífica e a inserção das tecnologias na vida das pessoas, ampliaram-se as capacidades de comunicação para além das discursivas representações em termos sociais. A expansão dos meios de comunicação no tecido social, reforçada pela multiplicidade de eventos e espetacularidades, criou inúmeras possibilidades de aproximação, suscitando ao indivíduo contemporâneo outras maneiras de perceber e compreender as ações contidas nas relações sociais.

Esse fragmentado de viver, resultante da mudança paradigmática do social para o cultural, traz à baila outros vetores específicos deste tempo, os quais passam, a partir daí, a provocar profundas alterações no quadro das referências econômicas, políticas e sociais, requisitando novos procedimentos estéticos no sentido de preparar o 'espectador' para o embate cultural e lingüístico instalado no tempo presente.

Dentro desse quadro de referências e reflexões, há a concomitante exigência por uma educação que concorra para a descoberta de outras maneiras de o sujeito se perceber no contexto grupal do "a gente" e como um agente. A mudança não só é necessária como urgente e abrange todos os níveis de educação, tendo a universidade um papel preponderante, pelo que ela propriamente representa para a sociedade, como produtora de disseminadora de conhecimentos.

Assim, na emergência de novas formas para a educação, podemos afirmar que o ensino de Artes, em nível de Pós-Graduação a distância na UnB, iniciou seu percurso a partir da defesa de uma dissertação de Mestrado da Professora Sheila Campello em 2001. Com o título, "Educação em Arte: uma proposta de formação continuada dos professores de artes visuais por meio das tecnologias de informação e comunicação", nessa dissertação vislumbrou-se a possibilidade de implantação dessa proposta na UnB, criando-se, para tanto, um grupo docente denominado "ArteEduca" (Arte Educação a Distância do Instituto de Artes). Para isso, uma parceria foi realizada entre o Instituto de Artes da UnB e o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)/Brasília, órgão vinculado a Secretaria de Estado da Educação do DF(2003). Visou-se, inicialmente, a um curso de formação continuada oferecido aos docentes da rede pública de ensino. Mas em pouco tempo, foi aprovado um *up grade,* que o validou como Pós- Graduação *Lato Sensu* em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas.

Desde sua criação, esse curso desenvolve ações educativas a distância em nível de especialização: qualifica professores e profissionais da educação nas mais variadas áreas de conhecimento e capacita-os para o planejamento e implementação de projetos interdisciplinares relacionados com a arte e a cultura.

Segundo informações contidas no Link ArteEduca: http://www.arteduca.unb.br/, as atividades pedagógicas desse curso

> são desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem do Grupo Arteduca, baseado na plataforma Moodle e está fundamentada na autoaprendizagem, em trabalhos colaborativos e na articulação dos estudos realizados no curso com a prática profissional dos próprios professores/alunos matriculados no curso.

No sentido de melhor compreensão do projeto ArteEduca em funcionamento na UnB, transcrevo as afirmativas contidas no resumo de tese de doutorado da referida professora Sheila Campelo:

> O termo Arteduca é um neologismo que resulta da junção dos termos arte e educação. A contribuição desta tese no campo da educação a distância em arte e tecnologia está na apresentação da proposta metodológica resultante do planejamento e oferta do curso de especialização Arteduca: arte, educação e tecnologias contemporâneas. Denominamos, no texto da tese,essa nova modalidade de ensino e aprendizagem como *ciber* educação em arte.(CAMPELO, 2013, p.6).

O PROFARTES – Programa de Mestrado Profissional em Artes

O Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), oferecido em rede nacional, é um curso semipresencial que conta, desde seu primeiro ano inicial (2014), com a participação de 11 onze Instituições de Ensino Superior, operando nos modelos da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Coordenado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), o citado programa tem alcance nacional e objetiva, a médio prazo, a formação, em nível de Mestrado, de docentes da Educação Básica do ensino de Artes em todo o território nacional.

Voltado para professores de Ensino Médio e Fundamental, o PROFARTES faz parte da estratégia geral do programa uma maior preocupação com o desenvolvimento de produtos e processos de ensino e de aprendizagem artísticos que utilizem tecnologias de informação e comunicação. Também faz parte a ênfase em conteúdos de artes, abordando temas modernos relacionados com a pesquisa, a cultura e a aplicação tecnológica. Tal ênfase está consubstanciada nas linhas de pesquisa aprovadas pela CAPES, bem como nos currículos das disciplinas que fazem parte da estrutura do curso.

Tendo como foco central facilitar intercâmbios de experiências proporcionados pela interatividade acadêmica, o PROFARTES possibilita, nesse sentido, o desenvolvimento de projetos visando a impactos reflexivos no processo de capacitação dos professores da Educação Básica. Tal procedimento também funciona como vetor para a criação de novos instrumentos de ensino e modos de se relacionar com outras fórmulas metodológicas em nível de pós-graduação.

Sendo um programa nacional em rede, tem como objetivo fazer-se presente nas mais variadas regiões do País, não somente nos grandes centros, mas também no interior. Daí a iniciativa de organizá-lo em torno de polos regionais, de modo que sua distribuição abrangente possa permitir a cada IES atuar capilarmente, estendendo seu raio de atuação a regiões circunvizinhas.

Essa instalação em rede procura também desenvolver estratégias, visando construir competências em informação, pautadas no desenvolvimento de habilidades para o uso da comunicação da informação, com técnicas que ajudam a gestão do trabalho pedagógico para formação inicial e continuada.

A rede que sustenta o PROFARTES na modalidade semipresencial tem como metodologia e objetivo a realização de práticas de intercâmbios entre os docentes das diferentes IES participantes, através da interface com os potenciais alunos de diferentes estados.

Nesse formato em rede, há como o precendente o Mestrado Profissional em Matemática, implantado e coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática, em Letras e em Física. Na área de Artes, no Brasil, atualmente, foram aprovados, apenas, dois Programas de Mestrado Profissional: na Universidade Federal da Bahia, em Música, e na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em Ensino do Teatro.

Para as instituições consorciadas ao programa, em especial para os professores que atuam na área de pesquisa em ensino de Artes, a grande adesão a essa proposta mostra-se como um caminho para a consolidação de sua área de pesquisa. Isso quando se consideram, em linhas gerais, os seguintes fatos que, apesar de já minimizados pelos esforços das políticas públicas, ainda são encontrados no interior do país, principalmente nas escolas públicas:

- Turmas abarrotadas de alunos e espaços inadequados para o exercício criativo; tempo de aulas reduzido (50 min.), insuficiente para a preparação e desenvolvimento pedagógico; diálogo truncado entre docentes;
- Baixa capacitação, número reduzido de professores, carência de profissionais habilitados nas linguagens específicas; professores com formação polivalentes; profissionais de outras disciplinas substituindo os profissionais das artes, desvirtuando ainda mais a finalidade das respectivas disciplinas;
- Organizações curriculares duras, adaptadas às exigências do vestibular, engessando as práticas de arte educativas ao tempo e ao espaço das demais disciplinas do campo das ciências exatas;
- Sistemático e crescente desinteresse de alunos egressos do Ensino Médio pelas áreas artísticas como meta de formação superior.

É nesse cenário, caracterizado pelo descaso e pela indiferença dos aprendentes, própria do não pertencimento ao objeto da aprendizagem, que nossos professores "ministram" seus ensinamentos, entre fazeres ensimesmados, conceitos obsoletos e aprendizes alienados, em sua grande maioria refratários ao processo arte-educativo.

Esse é o resultado de uma práxis anacrônica e obsoleta, centrada na figura do aluno/receptor passivo, alienado aos traços culturais que o identificam como sujeito do processo educativo, como apontado nas conceituações educacionais contemporâneas e pelos documentos oficiais que orientam a práxis arte-pedagógica das escolas dos níveis fundamental e médio do País.

É nesse panorama, caracterizado pelo senso comum e pela indiferença dos aprendentes, aspecto próprio do não pertencimento ao objeto da aprendizagem, que nossos professores "vagam entre fazeres ensimesmados, conceitos obsoletos e aprendizes alienados" (CELESTE, 2007, p.64), em sua grande maioria refratários ao processo arte-educativo.

Esse cenário é demonstrativo de quão grave é o problema e quão necessárias são intervenções como as do PROFARTES.

Iniciando suas ações pedagógicas no ano corrente, o PROFARTES, segundo edital 06/2014, contido no link do programa (www.ceart.udesc.br), disponibilizou 220 vagas, contou com 1.600 inscrições e com a participação das seguintes instituições: Região Centro-Oeste - Universidade de Brasília; Região Nordeste - Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal Rio Grande do Norte e Universidade Federal da Bahia; Região Norte - Universidade Federal do Pará; Região Sudeste - Universidade Estadual Paulista, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Uberlândia; Região Sul - Universidade do Estado de Santa Catarina.

À nossa luz, esse programa, além de exemplo a ser seguido pela proposta de uma metodologia de aprendizagem sintonizada as novas Tecnologias Digitais de Informações e Comunicações, ganha também uma dimensão mais elevada, pelo fato de transcender os aspectos puramente acadêmicos para atingir um papel de relevância social.

Isso porque transpõe os muros da universidade, quando oferta um curso de Mestrado Profissional em Artes a professores das escolas públicas brasileiras, ou seja, possibilita a esses sujeitos do aprendizado a oportunidade de vislumbrarem o contexto do plano "B" de visão de mundo e de, posteriormente, se inserirem em suas estratégias, em termos de se relacionar com o mundo. Essas estratégias seriam possibilitadas pela universidade, mais especificamente em exemplos como o PROFARTES, além das outras ações implementadas pelo poder público, como a EAD.

Nossa afirmativa se baseia em John Dewey, para quem a arte é experiência, baseada na cognoscência, não uma vivência dispersa, sem significação, mas uma perspectiva de transformação relacionada "com a onda de retorno das consequências que dela refluam. " (DEWEY, 1959, p.152).

Essa consciência é que vai possibilitar formas de julgamentos ou questionamentos, que relativizam a construção da verdade absoluta, do discurso pronto, concebido pela "[...] busca de algum acerto garantido dentro de um determinado contexto" (DEWEY, apud BARBOSA, 2001, p.17). A ação artística está impregnada de signi-

ficados e a experiência se amplia para além do conhecimento, porque se funde com elementos não intelectuais para tornar válida uma experiência como tal (DEWEY, apud BARBOSA, 2001).

Para esse pedagogo, o ato de ensinar só se legitima pela compreensão do homem como um ser inacabado. O ato de viver está condicionado pelo esforço da busca pela completude que gerará as transformações necessárias que alimentam a própria vida. O conceito de autonomia está diretamente ligado a este inacabamento na medida em que os modos, as atitudes e as decisões a serem tomadas visarão a essa completude que se dará através de ações individuais e singulares sobre o mundo.

Segundo este autor, a capacidade de o ser humano agir sobre o contexto permite-lhe: intervir, comparar, ajuizar, decidir, escolher, enfim, afirmar-se como sujeito de sua própria prática, do seu próprio reconhecimento pelo olhar dos seus semelhantes, oprimidos como ele em sua comunidade. O conhecimento seria uma mediação para a criação das condições que conduzem a ação prática de afirmação da vida.

Podemos observar que Dewey já pressupunha, muito antes, o que hoje podemos considerar pressupostos do desenvolvimento do que chamamos de plano "B" para a base do processo educativo, tendo as artes como meio para a realização de tal.

Considerações finais

À guisa de conclusão, entendemos que, embora continue havendo inovações no ensino e na arte por meio de ações públicas ou privadas, como acabamos de verificar nesta palestra, as atenções da educação devem se voltar, cada vez mais, para o aprendizado inscrito nas novas tecnologias, as quais são presentes nas demandas e na diversidade do contexto da sociedade contemporânea.

Faz-se urgente a necessidade de se repensarem novos rumos para a aquisição do saber, bem como outras "metodologias" que possam converter-se em instrumentos que permitam restabelecer as relações divididas entre a parte e o todo, entre sujeito e objeto.

Faz-se urgente, também e principalmente que, como seres racionais, criemos amálgamas que refaçam, como agentes políticos e cognoscentes, aquilo que está distante ou é ignorado, pois a conectividade, como objeto tecnológico, aproxima.

Por último, não pretendemos, em absoluto, dizer que o plano "B" ou qualquer outro caminho, por si só, reconstitua a totalidade perdida na "realidade incomensurável" pelos processos de ensino, mas sim que a educação a distância e as várias outras ações que se vêm delineando nesse sentido, como o próprio PROFARTES, são caminhos já formatados que certamente restabelecerão confluências e maiores possibilidades de acesso a aprendizagem como um todo e a artística em particular.

Não foi à toa que estudiosos como Antonin Artaud, John Dewey, Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Anísio Teixeira, entre outros, pautaram suas ideias e práticas para uma educação plena na aproximação entre a arte e a vida, permeada pelos "saberes, quereres e fazeres dos "Josés," enternecidos nos versos de Drummond.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001. CELESTE, Miriam. **Anais CONFAEB**, 2007, p.64

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no plural**. Campinas, Papirus, 1995.

DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

FERNANDES, Maria Lídia (Org.) **Trajetórias das Licenciaturas da UnB**. Brasília: Universitária, 2012.

LEITE, Luzirene do R. **O programa Pró-Licenciatura em Teatro e a Formação do professor de Teatro em rede.** Tese(Doutorado) Brasília: UnB/IDA, 2014.

NÓBREGA, Christus Meneses (Org.). **Interações não distantes**. Brasília: UnB/USB, 2013.

SILVA, Marineide, Câmara. **As relações entre teatro, tecnologia e educação no Pró-Licenciatura em Teatro da UFMA e UnB.** Dissertação (Mestrado). São Luis. Universidade Federal do Maranhão, 2012.

PROJETO Político – pedagógico da Universidade Aberta de Portugal,2010.

PROFARTES. Home Page. Disponível em: <www.ceart.udesc.br>; Acesso em: 20 agosto 2014.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE TEATRO NO PROGRAMA PRÓ-LICENCIATURA

Luzirene do Rego Leite

Introdução

O Programa Pró-licenciatura foi criado pelo Ministério da Educação (Brasil), por meio das Secretarias de Educação Básica, de EAD e de Educação Superior, com o objetivo de promover a formação dos professores em exercício nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nos sistemas públicos de ensino e que não possuíam habilitação legal exigida para o exercício da função: a licenciatura.

Em abril de 2005, o Ministério da Educação divulgou o documento base do Pró-licenciatura, com propostas de cunho metodológico e uma consulta pública a Instituições de Ensino Superior, interessadas em oferecer cursos de licenciatura a distância. A resolução CD/FNDE/nº 34, de 9 de agosto de 2005, estabeleceu os critérios e os procedimentos necessários para a seleção de propostas de cursos de graduação na modalidade a distância. A UnB formulou propostas para as licenciaturas em Biologia, Educação Física, Artes Visuais, Teatro e Música.

O Programa Pró-licenciatura em Artes Visuais e Teatro foram implementados no IdA/UnB por meio do suporte técnico, pedagógico e tecnológico do Grupo Arteduca. Para contribuir com o programa, foi criado um grupo interinstitucional para viabilizar a oferta das licenciaturas aos professores do Distrito Federal, de Goiás, de Minas Gerais, do Maranhão e de Rondônia. Integraram esse grupo as seguintes Instituições de Ensino Superior (IES):

- Universidade Estadual de Montes Claros
- Universidade de Brasília
- Universidade Federal de Goiás
- Universidade Federal do Maranhão
- Universidade Federal de Rondônia

As UnO (polos presenciais) do Pró-licenciatura em Artes Visuais e Teatro foram as mesmas: Ceilândia-DF, Planaltina-DF e Porto Velho-RO. O Pró-licenciatura em Artes Visuais da UnB foi inicialmente coordenado pela Profa Dra Sheila Campello e o de Teatro pelo Prof. Dr. José Mauro Ribeiro. Ao final dos cursos, em 2012, os coordenadores dos cursos eram a Profa. Dra. Thérèse Hoffman e o Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso, respectivamente.

A produção do material didático dos dois cursos foi elaborada em parceria com as coordenações de ambos os cursos (Artes Visuais e Teatro). A parceria criada para a produção dos módulos do curso, foi uma forma encontrada para desenvolver um trabalho colaborativo na composição das equipes de trabalho dos cursos e padronizar as produções no IdA/UnB.

Para o Programa Pró-licenciatura em Teatro, após a aprovação da proposta do curso, em 2006, foi realizado o processo seletivo (vestibular), porém o curso somente teve início no segundo semestre de 2008, por questões administrativas e financeiras. O Programa Pró-licenciatura em Teatro, executado pela UnB (IdA/CEN/UnB), contou com três polos. Foram aprovados 97 professores-estudantes no vestibular para o Prolicen de Teatro, assim distribuídos:

- Ceilândia-DF – 1 turma (25 alunos)
- Planaltina-DF – 1 turma (25 alunos)
- Porto Velho-RO – 2 turmas (47 alunos)

Como determinado pelo MEC, o público-alvo deveria ser constituído por professores em exercício nas redes públicas de ensino nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, sem licenciatura na disciplina em que exerciam a docência. Era ainda exigência que os professores estivessem trabalhando há pelo menos um ano na função docente na rede pública de educação básica.

A ideia era a oferta de 515 vagas, distribuídas conforme tabela a seguir, sendo as Instituições Públicas de Ensino Superior, apresentadas por meio da abreviatura IES, e seus respectivos polos ou UnOs, onde eram realizados os encontros presenciais.

Tabela 01**:** Unidades Operacionais

IES	UnB	UFG	UFMA	UniR	Unimontes	Total
Nº de UnO (polos)	2	5	3	1	4	15
Média alunos/ano	50	240	75	50	100	515

Cada universidade parceira atuava na área geográfica com abrangência mais próxima de cada polo ou UnO. A UnB tinha duas Unidades Operacionais, Ceilândia e Planaltina, para atender o Distrito Federal e cidades do Entorno, especialmente, Formosa e Luziânia.

Figura 01 - Polo Planaltina/DF - Campus UnB/Planaltina



Fonte: http://www.fup.unb.br/. Acesso em 17/10/2013

A UnO de Brasília, foi prevista no projeto para funcionar no Campus Darcy Ribeiro, foi deslocada para Porto Velho-RO, para atender à Universidade Federal de Rondônia (UniR), por meio de sua parceria com a UnB. A certificação dos professores-estudantes seria emitida pela UnB, considerando a inexistência do curso de licenciatura em Teatro na UniR. Este só veio a ocorrer em 2010, ao se criarem os cursos de Teatro, Música e Artes Visuais.

A forma de acesso ao curso foi realizada por meio do processo seletivo (vestibular) composto de uma avaliação, dispensada a prova específica de prática teatral e entrevista com os candidatos para avaliar seus conhecimentos básicos de informática, tais como navegação na Internet e editor de texto e de imagens, entre outros. Não se verificou se o candidato tinha perfil para estudar a distância, evidenciando a autoaprendizagem – habilidade necessária para estudar *on-line*. Esses cuidados podem soar como uma forma de exclusão social, pois foram fatores que, ao longo do curso, causaram um número significativo de evasão. Todavia, se esses cuidados tivessem sido tomados, talvez, tivéssemos chegado ao final do processo com um número maior de licenciados.

Havia a previsão de uma prova objetiva de habilidades e conhecimentos, de caráter classificatório, e uma prova de redação, de caráter eliminatório. Esse processo seletivo foi realizado sob a supervisão do Cespe/UnB e envolveu os cursos de Artes Visuais, Biologia, Teatro e Educação Física do Programa Pró-licenciatura – MEC, além da Secretaria de Educação Estadual do Acre (SEE/AC) com a oferta do curso de Pedagogia.

As diretrizes do programa Pró-licenciatura exigiam:

> a) ção de formação teórica, sólida e consistente sobre educação e os princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente;
>
> b) ação de formação teórica e prática, consistente e contextualizada, sobre arte-educação, princípios e metodologias de ensino em arte;
>
> c) ação de valorização do educador em arte como sujeito capaz de participar e de efetivar as transformações políticas e pedagógicas nas escolas em que atua;
>
> d) ação afirmativa de inclusão digital dos professores de arte a fim de prepará-los para o uso das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos/linguagens;
>
> e) ação de estímulo ao trabalho colaborativo e à construção de redes interconectadas de educadores em arte e demais educadores, para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento.

Em sintonia com estas diretrizes, o programa do Pró-licenciatura em Teatro objetivava proporcionar melhor qualidade de ensino na Educação Básica por meio de uma formação inicial (licenciatura), consistente e contextualizada, do professor em sua área de atuação, tendo como ponto de partida sua atuação docente na escola em que trabalhava.

A duração mínima exigida nessa licenciatura era de quatro anos e a máxima, de seis anos. Em seu conjunto, o Programa Pró-licenciatura em Teatro buscou oferecer ao professor-estudante a oportunidade de refletir sobre a sua prática pedagógica, como também vivenciar o intercâmbio com pesquisadores e professores das instituições envolvidas no projeto.

Vale destacar a existência na proposta inicial do Programa Pró-licenciatura, a realização de um curso prévio, denominado "Módulo de Acesso", com o objetivo de favorecer a aquisição de habilidades necessárias para estudar a distância. Essa medida foi prevista com o propósito de se evitarem a evasão e as dificuldades que prejudicassem o aproveitamento dos professores-estudantes ao longo do curso.

Embora o Módulo de Acesso tenha ocorrido, não houve um caráter de seleção dos professores estudantes, uma vez que o processo de seleção aconteceu por meio do Edital nº 01 – UnB/Pró-licenciatura, de 2 de julho de 2007.

Quanto ao calendário acadêmico, este foi distinto do calendário letivo habitual das IES para incluir os estudos nos períodos de férias escolares dos professores-estudantes. Dessa maneira, a realização dos encontros presenciais ficaria mais fácil e menos cansativa, uma vez que os alunos eram professores em exercício nas escolas. A infraestrutura das universidades para atividades presenciais e de laboratório também poderia ser aproveitada, caso houvesse alguma necessidade.

Por aplicar-se na modalidade a distância, o curso utilizou-se de recursos tecnológicos computacionais, como o vídeo e a multimídia, exigindo da equipe pedagógica de trabalho e dos professores-estudantes o domínio das tecnologias de informação e comunicação, digitais e analógicas, imprescindíveis para a educação atual. Portanto, essa apropriação ocorreu de forma mais efetiva, em especial, nas disciplinas voltadas ao uso das tecnologias contemporâneas em sala de aula.

O curso de licenciatura em Teatro da UFMA, da UniR e da UnB cumpriu o papel de formar professores no interior do país. A UFMA conseguiu formar professores de Teatro na abrangência dos municípios de Imperatriz e Pinheiro, além da capital São Luís; a UniR na capital Porto Velho e nos municípios de Pimenta Bueno e Nova Califórnia. Nos polos da UnB em Ceilândia e Planaltina, foram formados professores de Teatro dos municípios de Formosa (GO), Águas Lindas (GO), Cristalina (GO), Santo Antônio do Descoberto (GO) e Itaberaí (GO), além de um professor estudante de Fortaleza.

A proposta da Licenciatura em Teatro (LICTEA)[1] do Programa Pró-licenciatura tinha como princípio a formação ampla e aprofundada sobre arte-educação e sobre os aspectos políticos e éticos pertinentes à profissão de professor no Brasil. Visava, ainda, à construção do conhecimento de forma colaborativa e a contribuir para o conhecimento da arte local e nacional.

O conteúdo a ser estudado no curso integrou módulos com texto base nas versões impressa e digital. Esses conteúdos seriam, também, disponibilizados no ambiente digital colaborativo e-ProInfo, da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, porém o curso não ocorreu nesse ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do MEC como previsto no PPP, foi executado no AVA Arteduca (www.arteduca.unb.br/ava) do Instituto de Artes da UnB.

O fluxograma do curso foi desenvolvido com base nos módulos que compunham o programa das disciplinas, distribuídos em três núcleos de estudos: Núcleo de Fundamentação, Núcleo de Aprofundamento e Formação Específica e Núcleo de Conclusão do Curso. O Núcleo de Fundamentação e o de Conclusão do Curso integraram os núcleos de estudos comuns às três áreas de conhecimento dos cursos de Arte (Música, Artes, Teatro). O Núcleo de Aprofundamento e Formação em Específica se referia aos estudos específicos de cada uma dessas áreas.

A organização curricular do curso de Licenciatura em Teatro foi planejada conforme o Parecer CNE-CP 21-2001, que previa a distribuição da carga horária referente aos conteúdos curriculares vinculados à prática de ensino (400 horas), ao trabalho acadêmico (1.800 horas), aos estágios supervisionados (400 horas) e de enriquecimento curricular (200 horas). A tabela a seguir representa as delimitações curriculares e suas respectivas cargas horárias.

1. Essa sigla também foi utilizada durante a execução do curso para nos referirmos à Licenciatura em Teatro do programa Pró-licenciatura da Universidade de Brasília.

Tabela 02: Componentes curriculares e cargas horárias

Conteúdos curriculares	**Carga horária** – 200 h (13,33 c)	**Créditos**
Trabalho acadêmico (TA)	1.800 horas	120
Prática de ensino (PE)	600 horas	40
Estágio supervisionado (ES)	540horas	36
Enriquecimento	Mínimo 200 horas	Mínimo: 13, 33
Total	**2.650 horas**	**209,33**

Fonte: PPP do Prolicen em Teatro, 2005.

O trabalho acadêmico (TA) era composto de disciplinas obrigatórias para a formação acadêmica que correspondiam aos módulos do **Núcleo de Fundamentação**. Esse núcleo era formado por módulos comuns às três linguagens – Artes Visuais, Música e Teatro. O TA era formado inicialmente, por módulos introdutórios da Língua Portuguesa e Produção de Texto. Integraram, também, o TA os módulos que correspondiam aos estudos específicos da arte e da educação em arte, além dos módulos referentes à elaboração do projeto interdisciplinar e do trabalho de conclusão do curso – Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A prática de ensino (PE) integrava os conteúdos curriculares relacionados com a prática de ensino previstas ao longo do fluxograma do curso (tabela 9). A PE contemplava o conjunto de módulos referentes à formação do educador, que garantia o acesso às principais discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas áreas de teorias da Educação e da Psicologia, além do conhecimento sobre as políticas e legislações educacionais do país.

O estágio supervisionado (ES) tinha como objetivo a formação do professor, associando o saber acadêmico à vida profissional. O ES foi previsto mediante a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, de forma a contemplar as diferentes dimensões do trabalho pedagógico do professor.

O enriquecimento científico, cultural e acadêmico contemplava uma carga mínima de 200 horas por meio da participação em eventos de caráter científico e cultural, conforme previsto no Parecer CNE/CP 21-2001:

> [...] o componente curricular formativo do trabalho acadêmico inclui o ensino presencial exigido pelas diretrizes curriculares. Mas, um planejamento próprio para a execução de um projeto pedagógico há de incluir outras atividades de caráter científico, cultural e acadêmico articulando-se com e enriquecendo o processo formativo do professor como um todo. Seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situação problema, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, relatórios de pesquisas são modalidades, entre outras atividades, deste processo formativo. Importante salientar que tais atividades devem contar com a orientação docente e ser integradas ao projeto pedagógico do curso [...] (BRASIL, 2001, p 13).

A concepção expressa no Parecer CNE-CP 21/2001 evidencia um avanço nas formulações curriculares, tornando-as mais dinâmicas e engajadas no contexto das pesquisas e iniciativas profissionais da área. Nesse sentido, foi proposto que fossem realizadas 200 horas de atividades extracurriculares obrigatórias, ou seja, a realização de horas complementares.

Estrutura do curso

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Programa Pró-licenciatura em Teatro previa a composição de uma equipe multidisciplinar composta de Coordenação Geral do projeto e equipe das IES. As tabelas a seguir sintetizam as funções dos profissionais envolvidos nesse programa.

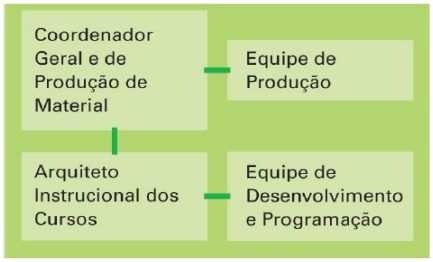
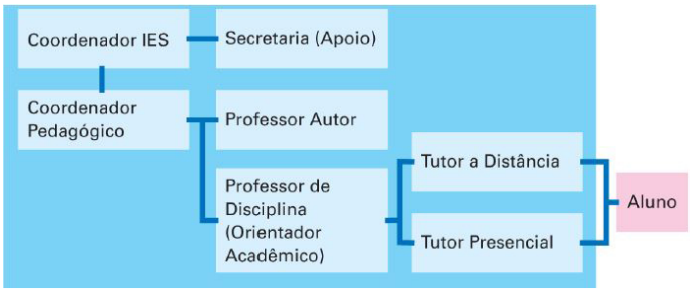


Tabela 03: Equipes multidisciplinares – Coordenação geral do projeto
Fonte: Projeto Político Pedagógico do Programa Pró-licenciatura em Teatro

A equipe multidisciplinar da Coordenação Geral do projeto, responsável pela produção do material didático para as demais IES par-

ceiras, ficou sob a competência da Universidade de Brasília/IdA. Essa equipe era composta pelos seguintes profissionais: coordenador geral de produção de material, equipe de produção, coordenador da arquitetura instrucional e equipe de desenvolvimento e programação do curso. Conforme figura a seguir.

Tabela 04: Equipes multidisciplinares – Equipe das IES
Fonte: Projeto Político Pedagógico do Programa Prólicenciatura em Teatro, 2005.



Na prática, essas funções ficaram a cargo dos coordenadores das licenciaturas de cada IES, sob a coordenação geral do Laboratório de Pesquisa em Arte Computacional (MidiaLab)[2] do IdA/UnB, onde os profissionais que elaboraram o material didático do curso compartilharam o espaço de trabalho e trocaram experiências. A professora Sheila Campello, que, nesse momento, trabalhava no IdA/UnB, era responsável pela articulação entre os coordenadores das IES/cursos para o andamento da produção do material didático dos cursos (módulos impressos e digitais).

Coube à Universidade de Brasília a responsabilidade da produção do material didático dos cursos das IES parceiras, por isso recebeu recursos financeiros do FNDE/MEC específicos para essa ação. Uma vez concluídos, os módulos foram enviados via correios para as demais IES, pela UnB.

Na composição da equipe das IES, os professores-autores foram os responsáveis pela produção dos conteúdos dos módulos dos cursos. Esses professores trabalharam em estreita parceria com as equipes que formataram os materiais didáticos nos formatos digitais e impressos. Segundo definido no PPP, esses professores deveriam ser do quadro das IES, ativos ou aposentados. Em alguns casos, isso não foi possível, sendo necessária a inclusão de professores das IES consorciadas e de outras.

Integraram ainda as equipes das IES os professores-tutores. A função deles era acompanhar o desenvolvimento dos professores-estudantes, corrigir, avaliar e acompanhar as atividades presencias nos polos de apoio às atividades pedagógicas presenciais. O perfil desejado para a função era atuar como professor ou estar aposentados, especialistas ou mestrandos com graduação compatível com a área de atuação nos cursos. Cada professor-tutor deveria acompanhar o processo de aprendizagem de, aproximadamente, 25 professores-estudantes por turma e ter a disponibilidade de 12h semanais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas do curso no AVA ou no polo de apoio presencial.

O orientador acadêmico ou professor-formador – denominação adotada no Prolicen em Teatro da UnB[3] – tinha que acompanhar e apoiar as atividades dos professores-tutores nos estudos referentes ao núcleo sob sua responsabilidade. Dessa forma, o curso contaria com quatro orientadores acadêmicos por IES: um orientador acadêmico para o Núcleo de Acesso ao curso, um para o Núcleo de Fundamentação, um para o Núcleo de Aprofundamento e Formação Específica e um para o Núcleo de Conclusão do Curso. Eles acompanhariam o desenvolvimento do curso em seus aspectos teórico-metodológicos e operacionais, com atuação na articulação entre os tutores, os coordenadores e os professores-autores, responsáveis pelos conteúdos dos módulos.

Para ser um professor-formador, era necessário ser mestre e ter disponibilidade de 10h semanais para o trabalho acadêmico do curso. Essa carga horária de dedicação foi muito maior durante a execução do curso, porque muitas demandas e peculiaridades práticas não foram previstas no Projeto Político Pedagógico do curso. O professor-formador era o professor universitário, ou seja, o professor que ministrava a disciplina e era apoiado pelos professores-tutores presenciais e a distância. O professor-formador era quem preparava o AVA com os conteúdos a serem executados na disciplina e quem direcionava as orientações que deveriam ser acompanhadas pelos professores-tutores a distância ou virtuais.

Para os assuntos administrativos (matrícula, acompanhamento dos professores estudantes, menções etc.), foi criada a secretaria executiva do curso. Esse setor trabalhou diretamente em parceria com o coordenador do curso das IES.

2. O MidiaLab é um laboratório de pesquisa de arte computacional coordenado pela Professora Dra. Suzete Venturelli - ver informações: http://midialab.unb.br/

3. Visando a simplificar a leitura do texto, passarei a utilizar a abreviatura que costumávamos usar quando nos referíamos ao curso: Prolicen em Teatro.

Os supervisores de UnO ou supervisores do polo tinham como função zelar pelo bom funcionamento dos polos, cuidando do funcionamento dos equipamentos disponíveis e orientando os professores-estudantes para o uso dos recursos disponíveis nos laboratórios dos polos. O supervisor do polo estava em constante contato com os professores-tutores presencial e à disposição para o trabalho no curso de 30h semanais.

Além desse supervisor nos polos, havia também a presença do professor-tutor presencial, o responsável pelo acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem do professor-estudante. Nesse sentido, a mediação pedagógica entre os conteúdos estudados e os professores-estudantes era feita pelo professor-tutor a distância no AVA do curso. Esses profissionais descritos foram previstos no PPP do curso, mas, em muitas situações, essas funções foram extintas ou tiveram a nomenclatura alterada.

O material didático do curso

Para atendimento ao edital do Programa Pró-licenciatura, proposto pelo MEC, o Grupo Arteduca se uniu aos professores das IES parceiras e criaram um grupo de trabalho denominado GTArtes - Grupo de Trabalho das Licenciaturas em Artes Visuais, Música e Teatro, composto por professores das três linguagens artísticas. A criação do grupo foi formalizada durante o primeiro encontro de trabalho, ocorrido no IdA/UnB, no período de 30 de novembro a 1º de dezembro de 200. Sheila Campello relata:

> Para dar legitimidade ao projeto deveríamos contar, em nosso grupo de trabalho, com professores das três linguagens, que poderiam contribuir e avalizar nossas proposições iniciais. Convites foram enviados, o grupo foi formado e novas experiências interdisciplinares foram vivenciadas, consolidando meu interesse por tais interações. Como resultado desse trabalho, conseguimos a aprovação dos projetos de Artes Visuais e Teatro, pelo Programa Pró-licenciatura (CAMPELLO, 2013, p. 31).

O GTArtes tinha como objetivos discutir questões sobre a produção do material didático dos cursos, buscar soluções sobre a gestão, definir o processo avaliativo e acompanhar os projetos das IES, por meio de encontros semestrais. O grupo possibilitou um trabalho colaborativo e interdisciplinar entre as IES parceiras.

Dessa forma, o material didático dos cursos foi produzido por uma equipe de docentes pertencentes aos quadros das IES parceiras, especialistas na área de Arte, Teatro e áreas afins. A produção dos módulos de Artes Visuais ficou sob a coordenação da professora Sheila Campello (UnB) e da professora Leda Guimarães (UFG), e os módulos de Teatro ficaram a cargo dos professores: Jorge das Graças Veloso (UnB) e Arão Paranaguá (UFMA).

Cada módulo seria composto de um texto modular orientador (impresso, acompanhado de um DVD com o texto em PDF) e digital (em PDF), que se constituiria em um eixo norteador para a utilização dos demais materiais do curso. Além desse texto base, poderia haver textos de apoio para complementar os conteúdos indicados pelo o professor-formador disponibilizados no AVA do curso.

Dessa maneira, a apresentação dos módulos em dois formatos distintos - impresso e digital (em PDF) facilitou o acesso dos professores-estudantes aos conteúdos dos módulos, dando a oportunidade para realizar os estudos em diversos lugares: em casa, na escola e no trabalho.

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA)

As disciplinas/módulos do Prolicen em Teatro foram disponibilizadas no AVA do Grupo Arteduca, como dito anteriormente. Dessa forma, o AVA do curso permitiu o acesso às disciplinas regulares do curso, assim como para a coordenação pedagógica, secretaria do curso, cursos de extensão, e ainda, para as disciplinas que foram reofertadas nos semestres seguintes. As disciplinas/módulos do fluxograma do curso estão assim distribuídas conforme ilustrado a seguir.

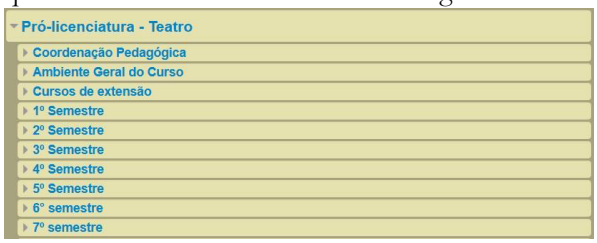


Figura 02 - Página inicial do AVA Pró-licenciatura em Teatro

O AVA do Prolicen em Teatro era um espaço dinâmico e interativo, construído a cada semestre, de acordo com o trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica do

curso, sendo utilizado não apenas para a gestão do curso de licenciatura como também para a oferta de cursos de extensão, para a elaboração de trabalhos de pesquisa e construção de artigos acadêmicos, de forma colaborativa.

A formação do professor em Arte na EAD

A demanda por formação de professores em teatro nas regiões interioranas do Brasil em 2005, motivou um grupo de professores do IdA/UnB em participar da elaboração de propostas de Licenciaturas em Artes Visuais, Música e Teatro a partir das políticas públicas propostas pelo MEC para suprir carências de professores sem formação específica em diferentes áreas de conhecimento. Na UnB foram lançados os programas Pró-licenciatura e UAB que já foram tratados anteriormente, esses projetos foram de grande relevância para o desenvolvimento sociocultural dessas regiões e foram pioneiros no país. Os estados atendidos, primeiramente, pelos cursos foram Acre, Rondônia, Distrito Federal, São Paulo, e em seguida Tocantins, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso.

Os professores envolvidos na elaboração das propostas dos cursos foram: Sheila Campello (à época cedida pela SEDF para atuar na UnB), Suzete Venturelli, José Mauro Barbosa Ribeiro (UnB), Leda Maria de Barros Guimarães (UFG), Raquel Helena de Mendonça e Paula (Unimontes) e Terezinha Maria Losada Moreira (à época professora da UnB, hoje professora da UniRio). Campello (2013) ressalta que essas propostas movimentaram o contexto do ensino superior brasileiro, gerando, além da ampliação do número de vagas para professores e estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES), gerou um crescente número de pesquisas relacionadas com a educação online.

As licenciaturas a distância no campo da Arte existem em diversas universidades públicas brasileiras no contexto atual da educação superior. Dessa maneira, podemos destacar as seguintes universidades que ofertam cursos a distância: UFMA e UFG (UAB e Pró-licenciatura - já finalizado) - com cursos de Artes Visuais e Teatro, UnB - com cursos de Artes Visuais, Música e Teatro (UAB e Pró-licenciatura - já finalizado), UniR em parceria com a UnB - os cursos de Artes Visuais e Teatro do Pró-licenciatura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - os cursos de Artes Visuais e Música pela UAB, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) - os cursos de Artes Visuais pela UAB, Unimontes - oferta dos cursos de Artes Visuais e teatro do Pró-licenciatura, entre outras.

O perfil do professor-estudante do curso

A maioria dos professores-estudantes estava na faixa-etária entre 35 a 44 anos. Essa tem sido uma realidade identificada nas formações de professores a distância ou em cursos de graduação/licenciatura a distância. Segundo o Censo EAD.BR (2011), a média de idade dos alunos que optava pela EAD era de 33 anos, o que demonstrou uma faixa etária bem mais jovem que a média de 40 anos informada em meados da década passada. Essa faixa etária tem diminuído como pode-se observar no Censo EAD.BR (2012) que apurou uma faixa-etária entre 18 e 30 anos, resultado da ampliação da oferta de cursos na modalidade a distância o que demonstra o interesse de ingresso de jovens.

Os professores-estudantes do curso foram questionados sobre a motivação que os levou a ingressar no Prolicen em Teatro a maioria respondeu, buscar qualificação profissional na área de teatro, como pode-se observar nos depoimentos abaixo:

> Professor-estudante 01: *"Adquirir um diploma na* área, *pois havia feito licenciatura curta em Artes Cênicas".*
>
> Professor-estudante 02: "*Sempre trabalhei com teatro na Educação, embora minha formação era outra . Surgiu a oportunidade. Fiz"*
>
> Professor-estudante 04 - "*Buscar formação em Artes para atuar no Ensino Médio".*

Nos depoimentos acima é destacado a busca de formação acadêmica por parte desses professores na área de Arte/Teatro, como um dos principais motivos que os levou a ingressar no curso Prolicen em Teatro. Nesta perspectiva, comungo com as ideias de Belloni (2010) ao afirmar que a formação de professores a distância pode contribuir efetivamente para melhorar a qualidade da formação presencial e, num futuro próximo, a qualidade

no ensino básico. Desse modo, a execução do programa Pró-licenciatura teve como um dos principais pilares a busca da qualidade na educação básica a partir da formação de professores em serviço.

Considerações finais

Ao longo desses 04 anos atuando no curso, pude perceber que esta formação mostrou-se rica em potencialidades fundamentais para a construção de um legado para a formação de professores de teatro na EAD, as quais pode-se citar: promover a autonomia de aprendizagem; estimular a pesquisa em teatro; buscar a qualificação profissional e pedagógica dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do curso (professores-autores, professor formadores, professores-tutores, entre outros).

Durante a oferta do Prolicen em Teatro, a atuação dos professores- tutores, equipe que permaneceu ao longo do programa, teve a oportunidade de se autoformar durante a participação na equipe pedagógica do curso. A principal contribuição para o campo profissional desses professores se refere à formação como mediadores em cursos *online* a partir de experiências vivenciadas na mediação das disciplinas/módulos no ambiente virtual de aprendizagem do curso.

Como integrante da equipe pedagógica do curso, na função de coordenadora pedagógica, avalio que este curso foi desenvolvido sob a concepção do planejamento inicial do PPP do curso, cumprindo com as diretrizes metodológicas e pedagógicas contidas no projeto original, tendo havido a necessidade de buscar alternativas e efetivar algumas adaptações e ajustes indispensáveis para a execução do curso.

Dessa forma, a metodologia para o ensino do teatro no Prolicen de Teatro foi pensada de forma a contemplar os pressupostos da pedagogia de Paulo Freire no sentido de considerar o trabalho docente como um processo de ensino e aprendizagem em que o professor considera os saberes dos estudantes, proporcionando os meios para a reflexão e produção de conhecimento. Neste sentido, nos remete à proposta de Augusto Boal, com o Teatro do Oprimido, e Bertold Brecht, com suas peças didáticas, na elaboração de procedimentos pedagógicos que levam em consideração a apreciação crítica da obra de arte como importante elemento na produção de conhecimento.

Neste sentido, o programa Prolicen em Teatro - IdA/UnB, como formação de professores em exercício, buscou ampliar a atuação dos professores-estudantes do curso, ao contribuir para a formação continuada desse profisisonais, capacitando-os para a construção de conhecimento no campo tecnológico e teatral, como professores capazes do exercício da docência em teatro.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-educação e educação a distância na formação de professores.** In: MILL, Daniel e PIMENTEL, Nara M. **Educação a distância: desafios contemporâneos.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

BRASIL. **Propostas conceituais e metodológicas do programa Pró-licenciatura**, MEC, 2005.

CAMPELLO, Sheila**. Arteduca:** uma abordagem transdisciplinar para o ensino da arte em rede.Tese de Doutorado, defendida no Programa de Pós-graduação em Arte da IdA/UnB, em 2013.

Censo EAD.BR: **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012 =** Censo EAD.BR: Analytic Report of Distance Learning in Brazil/[traduzido por Opportunity Translations]. – Curitiba: Ibpex, 2013.

Censo EAD.BR: **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2011.** – São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

RIBEIRO, José Mauro Barbosa et al. **Projeto Político Pedagógico do Programa Pró-licenciatura em Teatro**. IdA/UnB, 2005.

Luzirene do Rego Leite. Doutoranda em Processos Composicionais para a Cena - UnB, mestre em Arte e Tecnologia - UnB (2005 a 2007), Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas - UnB (2004). Licenciada em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (1995). Pesquisadora do Grupo Arteduca – IdA/UnB. Professora de Arte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). http://lattes.cnpq.br/0064644440999586

Olhares sobre a prática artística no contexto da educação mediada pelas tecnologias contemporâneas

Amanda Aguiar Ayres

1. Introdução

O presente artigo propõe apresentar parte de um amplo processo de pesquisa pautado em reflexões e análises provocadas por cinco anos de investigação e prática docente no curso de teatro oferecido pelo Programa Pró-Licenciatura (Pró-Licen) da Universidade de Brasília (UnB). Ao considerar o complexo campo trilhado por toda uma equipe de trabalho, reconhecemos o desafio proposto. A ação de escolher pressupõe, mesmo que temporariamente, abandonar algo, e esta é uma atitude difícil de realizar. Contudo buscamos o conforto de conceber o abandono como um elemento temporário que em uma perspectiva de dialogo com o (a) leitor(a) poderá abrir novos campos de significação e criação em um constante movimento espiralado da pesquisa-ação. Dessa maneira, vamos propor, ainda que de maneira sintética, apresentar os elementos iniciais que motivaram o processo de investigação, partindo do dialogo com os professores (as)-estudantes do curso[1], a identificação do problema-desafio, as estratégias de superação utilizadas, os processos de criação realizados bem como parte de seus resultados. Em termos objetivos, vamos permear um caminho que teve como ponto de partida o desejo latente dos (as) professores(as)-estudantes do curso de teatro "a distância" da UnB terem propriedade para conduzir processos criativos. Assim, buscamos por meio da utilização do recurso de telepresença eliminar as distancias e possibilitar a construção de processos composicionais contemporâneos que considerassem as especificidades da linguagem teatral bem como de um curso desenvolvido por meio da mediação tecnológica. Dessa maneira, convidamos você leitor(a) a compartilhar conosco parte dessa aventura motivada pelo desejo de descobrir, criar, superar desafios e, sobre tudo, buscar caminhos para a realização desse grupo de professores-pesquisadores-criadores-artistas de teatro.

2. Desenvolvimento

A Metodologia de Trabalho e a Pesquisa Antes da Pesquisa

Destacamos que o processo de busca inicial foi motivado por inquietações estabelecidas no dia a dia da prática pedagógica do Curso de Teatro "a Distância" oferecido pelo Programa Pró-Licenciatura da UnB. Ao considerar as discussões realizadas nas reuniões pedagógicas da equipe de trabalho a respeito de problemas identificados no curso e suas possíveis estratégias de superação, surge a seguinte questão: Qual é a opinião dos professores-estudantes a respeito do trabalho que se tem realizado ao longo do curso? Qual é a avaliação que eles fazem do processo desenvolvido até então? E assim, desenvolvemos uma roda de conversa (novembro de 2010) e um grupo focal (dezembro de 2010) com os (as)professores (as)-estudantes de Porto Velho – RO (polo onde identificamos mais dificuldades do que os outros dois: Ceilândia e Planaltina – DF).

A metodologia trabalhada foi à proposta pela Pesquisa-Ação e o processo de "escuta ativa" em suas duas etapas (roda de conversa e grupo focal) possibilitou a realização de um breve diagnóstico, essencial para observar dois focos fundamentais norteadores para a continuidade da investigação: a importância de priorizar a prática teatral e o trabalho colaborativo como estratégias pedagógicas. A respeito da terminologia "escuta ativa", foi inspirada no conceito escuta sensível (BARBIER, 2005). Sobre ela o autor compartilha o seguinte:

> Trata-se de um 'escutar/ver' que toma de empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências Humanas, mas pende para o lado da atitude meditativa no sentido oriental do termo. A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para 'compreender do interior' as atitudes e os comportamentos, o sistemas de ideias, de valores, de símbolos e de mitos [...] A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o

1. O termo professores (as) -estudantes é utilizando no Programa Pró-Licenciatura, pois o público-alvo são professores(as) das redes públicas de ensino.

> outro, com o que é enunciado ou praticado [...] É preciso sem dúvida saber apreciar o 'lugar' diferencial de cada um no campo das relações sociais para poder escutar sua palavra ou sua capacidade 'criadora' Mas a escuta sensível recusa-se a ser uma obsessão sociológica, fixando cada um em seu lugar e negando-lhe uma abertura para outros modos de existência, a não ser os impostos pelo papel e pelo *status*. Mas ainda a escuta sensível supõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa no seu 'lugar', comecemos por reconhecê-la em seu ser, na qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora (BARBIER, 2005, p.95-96).

A "escuta ativa" que propomos está imbuída na escuta sensível. Principalmente no aspecto de evitar o juízo de valor, bem como tentar compreender as questões colocadas pelo sujeito a partir dos elementos complexos que o compõe (MORIN, 2005), considerando ainda os princípios de liberdade e criação do grupo participante. Nesse sentido, no momento em que provocamos as questões, ouvimos os diferentes pontos de vista, trazemos novamente as questões, agora reformuladas a partir dos depoimentos dos sujeitos, na tentativa de buscar contemplar as falas ali presentes e reformular as questões a partir de uma dimensão colaborativa.

Depois de identificadas e analisadas as questões pulsantes do grupo: *priorizar a prática teatral e o trabalho colaborativo como estratégias pedagógicas*, propomos amadurecer a reflexão destacada pela professora Carla Antonello (2008) no primeiro módulo do curso: "Como ensinar o que é tradicionalmente presencial na modalidade a distância?"

A prática artística se apresentava como um grande desafio a ser trabalhado e superado para proporcionar a formação do(a) professor(a) de teatro "a distância". Nesta modalidade, o contato com a parte prática é complexa, já que as ferramentas disponíveis e já consolidadas, como fórum, chat, tarefa, glossário, dicionário, questionário entre outras, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), atendem bem à demanda teórica dos conteúdos, mas não chegam a alcançar as atividades práticas.Em suma, essas ferramentas não possibilitam a extrapolação da linguagem escrita para a expressão teatral. Assim, ao considerar a inserção das tecnologias contemporâneas na sociedade e sua significativa contribuição nos campos tanto das artes como da educação, propusemos investigar caminhos que pudessem proporcionar o exercício e o contato dos estudantes com a prática teatral em cursos de formação de professores(as) no contexto "a distância".

Referencial Teórico: Telepresença

Consideranndo que com a utilização dos recursos de transmissão ao vivo (broadcast) é possível que pessoas localizadas em espaços geográficos diferentes possam atuar e transmitir (em tempo real) a sua apresentação, cena, experimentação, exercício para várias pessoas que podem apreciar a obra em um espaço presencial ou na própria web. Em termos práticos, se existe a possibilidade de estar aqui e em outro lugar ao mesmo tempo, se é possível que o corpo aqui presente seja transmitido em tempo real para outros locais, esse mesmo corpo e/ou um conjunto de corpos (que podem estar juntos presencialmente ou separados e serem incorporados em um mesmo espaço), confiamos que é possível também realizar a prática artística com sujeitos que se encontram geograficamente distantes, bem como propor a interação entre atores e espectadores presentes fisicamente e telepresentes.

O termo telepresença "significa estar aqui e estar em algum outro lugar ao mesmo tempo" (SANTAELLA, 2003, p.196). Acrescentamos à fala da autora: "estar aqui e **estar em alguns outros lugares ao mesmo tempo**" (grifo nosso). Nesse sentido, Araujo (2005), além de enfatizar que a telepresença ocorre em uma situação física e real, contribui ainda:

> O 'estar' ou 'não estar' presente é determinado mais por fatores psicológicos e pela rapidez do sistema em dar *feedback* da presença. A presença depende de a interação ser agenciada continuamente e da capacidade do usuário se sentir socialmente engajado e próximo do outro interlocutor (ARAUJO, 2005, p.10).

A autora destaca a importância de se propor a abstração da noção cartesiana da realidade, do dualismo que separa corpo e mente, bem como destaca que o problema da presença não é a realidade em si, mas a percepção da realidade que é sempre intermediada pela mente. Assim, é necessário considerar também os aspectos psicológicos e cognitivos que são acionados em uma proposta que insere a extensão da presença a partir da utilização do recurso da telepresença. Araujo (2005) acrescenta ainda que a presença física não apresenta maior

veracidade que a telepresença.O que se faz importante é a construção de um ambiente que possibilite um diálogo em tempo real em uma experiência única e autêntica, onde o sujeito se sinta presente.

Diferentes Qualidades de Presença

No que diz respeito a presença, Rubens Velloso (diretor da Cia Brasileira Phila 7, que pesquisa novas linguagens e diferentes mídias em processos de composição na cena), abre o diálogo sobre a questão da presença física e da presença virtual a partir de um olhar geracional.Nas palavras de Velloso (2011, p. 104), [...]

> [...] essa geração que nasceu com a Internet tem o seu olhar todo modificado, no sentido de que a presença física e a presença virtual são vistas como duas formas de presença. Com manifestações diferentes, mas são presenças: uma presença carbônica, que é como nós estamos aqui, e a presença silícica, quando está na rede. Quando você trabalha com isso, me interessa a potência do teatro na singularidade do local onde ele se dá. Me interessa (sic) o que está em torno – e que ainda está em fase embrionária e que está começando a explodir sem rumo, o que é bom. Me interessa, (sic) a partir disso, potencializar estas duas formas de presença e quebrar as paredes do teatro, fazer com que ele, na força que tem como uma forma de presença, desdobrar essa reflexão para fora dele e de fora dele lá para dentro.

Nesse sentido, destacamos que não há a necessidade de tentar reproduzir a presença física telepresencialmente[2] por mais que esta possa ser uma escolha. Em nosso caso buscamos, ao contrário, aproveitar as potencialidades da telepresença para o processo de composição. Isto é, propomos consiliar as diferentes qualidades de presença (física e telepresente) de modo em que o(a) ator/atriz telepresente explore elementos que não podem ser realizados por um(a) ator/atriz presente fisicamente e vice-versa. De modo objetivo, nos interessou investigar o que um(a) ator/atriz pode fazer telepresencialmente que um(a) ator/atriz presente fisicamente não pode? E o contrário? E o que é possível fazer a partir da interação dessas diferentes qualidades de presença?

Um ator/atriz telepresente pode apresentar-se em tamanhos diferentes do seu natural, tanto maior quanto menor a depender da sua distância física em relação à câmera que capta a sua imagem. Como já mencionado na dissertação de mestrado de Guilherme Carvalho (2011) quanto mais próximo o ator estiver da câmera maior será o tamanho da sua imagem (ou com o uso do recurso de zoom); quanto mais distante, menor. Um ator/atriz presente fisicamente não pode mudar o seu tamanho natural em cena, ainda que ele possa usar tamancos, perna de pau, subir em um praticável, entre outros, o tamanho do seu corpo não poderá ser proporcionalmente modificado como no caso da telepresença.

Já no caso do(a) ator/atriz presente fisicamente, ele(a) pode estabelecer a relação com o público a partir de três sentidos que o(a) ator/atriz telepresente não pode: o tato, o olfato e o paladar. Ainda que possam se estabelecer as sensações de toque ou de cheiro, por meio de sensores e/ou outros dispositivos, o(a) ator/atriz telepresente não poderá tocar o(a) espectador(a) fisicamente ou sentir o seu cheiro. Esses elementos que envolvem a relação com os cinco sentidos são discutidos com mais profundidade na dissertação de mestrado de Carvalho (2011). O que nos interessa compreender aqui é que, caso o(a) ator/atriz telepresente se exiba por meio de voz e vídeo, os sentidos estabelecidos partirão da visão e da audição, não podendo extrapolar o limite proposto pelo audiovisual.Já o(a) ator/atriz presente fisicamente pode interagir com os(as) espectadores(as) a partir do tato,olfato e paladar.

Recepção

Assim, se propusermos a interação entre essas diferentes qualidades de presença (física e telepresença), é possível aproveitar a potencialidade de ambas as formas e ampliar as suas possibilidades de modo a fazer com que o uso da mediação tecnológica se apresente como elemento integrado ao universo composicional da cena. Nesse sentido, vale destacar a fundamental importância da relação ao vivo com o (a) espectador(a) no momento de realização da obra.

> Para o teatro é essencial não apenas a consideração do modo de ser virtual da presença, mas também sua sobredeterminada qualidade de copresença, de desafio mútuo. Se há um paradoxo do ator, há antes

2. Não usamos o termo presença virtual, como Velloso (2011) e vários outros autores, e sim telepresença, pois ela é mais ampla. Falamos de "presença a distância", que pode se realizar com ou sem o uso da internet (como no caso da voz ao telefone, da projeção da sombra do ator, etc.).

> de tudo um paradoxo de sua presença. Recebemos os gestos e sons que ele nos dá não simplesmente como algo que vem dele próprio, da plenitude de sua realidade, mas como elemento de uma situação complexa, que por sua vez não pode ser resumida como totalidade. O que deparamos certamente é uma presença, mas ela é diferente da presença de uma imagem, de um som, de uma arquitetura. Ela é uma copresença objetiva referida a nós – mesmo que não seja essa a intenção. Por isso, já não se sabe ao certo se essa presença nos é dada ou se somos nós, os espectadores, que primeiramente a produzimos (LEHMANN, 2007, p.236-237).

Dessa maneira, é fundamental que ambos os sujeitos, atores/atrizes e espectadores(as), estejam conscientes do jogo proposto para que a relação possa acontecer. A respeito desse aspecto, Burnier (2001) e Carvalho (2011) ressaltam que "o espetáculo é um jogo de ação e reação". Ferracini (2011) contribui ao destacar que a relação não ocorre somente a partir de uma imposição da ação realizada pelo(a) ator/atriz e nem também de uma recepção passiva dos(as) espectadores(as), mas de uma "ativação conjunta". Ambos os sujeitos assumem uma postura ativa, atores/atrizes que propõem as ações e espectadores(as) ao entrar no jogo que é realizado colaborativamente naquele tempo (momento) e espaço(s) [local(is) onde ocorre(m)] de comunhão e encontro dos(as) envolvidos(as). Ainda a respeito desse aspecto, Ferracini (2011,p. 142-143) enfatiza:

> O que eu chamo presença é a relação de potência do jogo, de quando você consegue fazer com que o público se relacione em uma relação de jogo teatral, jogo cênico. Se a capacidade de presença é justamente a relação de jogo, então a presença está deslocada do feitor da presença: não sou eu que me coloco enquanto presença – eu tenho toda uma técnica para fazer isso, mas não garante nada. O que garante é justamente aquele momento, ou aquele lugar e momento, a cada noite, a cada apresentação, que eu tenho que me diluir e criar e recriar de novo esse espaço de jogo com o público. Se pensarmos em deslocar a presença para a capacidade de relação e de cocriação, os pontos que vão gerar essa relação independem do carnal. Não é o ator que 'impõe' a presença; se você cria essa relação de jogo, pode ter um ator e um vídeo, o ator e o espectador – e esses três têm que entrar numa relação de mistura.

Nessa perspectiva Ferracini (2011) destaca ainda que apesar de o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da Unicamp (Lume) – grupo ao qual pertence como ator e pesquisador – trabalhar na perspectiva de uma relação pontual entre corpo presente enquanto carne, em sua compreensão, pode haver outras variáveis. Vai depender de como fazer essas variáveis (técnica e organicamente) se potencializarem e se relacionarem. Enfatiza ainda que não vê problema em tirar o ator/atriz de cena, desde que se crie uma potência poética, ou seja, "não é a questão da presença do ator em contraponto a um vídeo, ou em contraponto a outra tecnologia que supostamente tire o ator de cena" (FERRACINI, 2011, p.143). O importante é criar mecanismos que possibilitem o jogo acontecer, construir relações poéticas e potentes que viabilizem o desenvolvimento de um papel ativo e receptivo, no sentido de identificar como que os espectadores entram no jogo, como o processo de relação e cocriação se efetiva naquele tempo e espaço proposto ao desenvolvimento da arte teatral.Nesse sentido, o tempo que propomos é, como no tradicional, ao vivo, porém as possibilidades de relação com os diferentes espectaores(as) e os espaço são ampliadas.

Ampliação Espacial

PAVIS (2005) ao definir os termos espaço teatral e espaço cenográfico nos orientará no sentido de que o teatro se instala hoje onde bem lhe parece de modo a procurar um contato mais estreirto com o grupo social, na tentativa de que a atividade teatral escape dos circuitos tradicionais. E ainda, propõe que o espaço cênico é o local onde se situam público e atores/atrizes durante a atuação, isto é, local onde se estabelece relação entre ambos.

Ao destacar que a definição, propõe atores/atrizes e espectadores(as) "em relação", compreendemos que a situação de jogo precisa se estabelecer. Nesse contexto, não podemos considerar a inserção espacial daquele(a) espectador(a) que apenas assiste a uma transmissão em tempo real do espetáculo(como ocorre de maneira análoga em programas de televisão apresentados ao vivo);é necessário que essa relação entre os sujeitos se estabeleça de alguma maneira. Para tanto, os (as) espectadores(as) localizados(as) em espaços geográficos diferentes podem se relacionar via *chat,* voz, vídeo, envio de arquivos, entre outros recursos que possibilitem também que o público esteja telepresente. Estabelecida essa relação, o (a) espectador(a) passa a compor o espaço da obra,

possibilitando a sua ampliação. Assim, compreendemos os aspectos "ampliação espacial e recepção" como um tópico integrado.

Ao longo das experimentações práticas, compreendemos que uma infinidade de novas formas de composição poderia ser trabalhada, ampliando significativamente o seu alcance espacial e as relações estabelecidas com espectadores(as) e atores/atrizes. Principalmente se refletirmos que o conceito de espaço proposto pela mediação tecnológica na cena se estabelece a partir desse emaranhado de relações entre as diferentes qualidades de presença (presença física e telepresença) que propõem o jogo com os espectadores, que podem estar em diferentes localidades e reagir por meios diversos (presentes fisicamente: palmas, risadas, gritos, etc.ou telepresentes via *chat*, voz, vídeo entre outros), estabelecendo múltiplas conexões com os demais elementos da obra (cenografia, maquiagem, figurino, luz, entre outros) que juntos compõem uma nova dramaturgia do espaço na cena contemporânea.

Relativização dos conceitos: Uma linguagem em construção

Ao problematizarmos a possibilidade de ampliação espacial, a inserção de diferentes espectadores(as) (presentes fisicamente e internautas) a interação entre diferentes qualidades de presença (presença fisica e telepresença), buscarmos a compreensão da importância de se relativizar os conceitos. Nesse aspecto, reconhecemos que parte das questões destacadas por nós não se apresenta como uma novidade no teatro. Além dos exemplos propostos nas tragédias gregas (momento em que Édipo arranca os olhos ou que Medéia mata os filhos não ocorre diante dos olhos do público) bem como em obras de Beckett (como em Esperando Godot que a personagem principal se faz presente ao longo de todo o processo sem necessariamente se materializar em cena), Ferracini (2011) também aponta elementos desse aspecto e contribui com a nossa reflexão:

> Nesse contexto, não dá para falar que o teatro na internet é inválido; talvez você possa não chamar isso de teatro, mas é uma forma de expressão que usa uma tecnologia absolutamente contemporânea como material de expressão – é a internet não apenas como modelo informacional, mas como um meio próprio de expressividade. E tem outra coisa também: as pessoas esquecem que, por exemplo, os dadaístas já tinham abolido o ator. Há peças deles em que você tinha luz, cenários que entram e passam choques nas cadeiras em que você está sentado, música e nenhum ator em cena – e isso é o espetáculo. Os dadaístas, lá no século XX, já aboliram – ou relativizaram – essa relação de presença, então porque que você está reclamando disso agora? (FERRACINI, 2011, p. 146-147).

Além de contribuir com nossas reflexões que propõem a relativização dos conceitos, Ferracini (2011) critica a tendência, que, segundo ele, aparece de maneira geral hoje de se usar a tecnologia como acessório, em que não há uma preocupação criativa de colocá-la como um agente ativo. Ele pontua ainda que qualquer uso de tecnologia tem de ser pensado na perspectiva de linguagem, um elemento potente que entre em composição e diálogo com todas as outras dramaturgias (do ator, cenário, iluminação, etc.), para, assim, criar o jogo.

Qualquer tipo de linguagem nova que apareça pode ser muito bem-vinda, desde que consiga despertar o desejo de relação no espectador(a), uma relação de sensibilidade com quem está vendo. Ao mesmo tempo em que ele enfatiza na citação acima "talvez você possa não chamar isso de teatro, mas é uma forma de expressão", ele reconhece também que a problematização desse aspecto é mais complexa, quando falamos da criação de uma nova linguagem. Ainda na perspectiva de Ferracini (2011, p. 145), [...]

> [...] uma coisa é pensarmos a tecnologia no teatro e outra coisa é pensar na relação digital no teatro, que é uma relação muito mais recente e contemporânea [...] acho engraçado as pessoas que criticam pelo fato do teatro 'estar saindo da sua área'. Primeiro porque parece uma questão muito territorial, de que 'este é o meu lugar e ninguém pode tirar'; segundo, no sentido de que esse é o 'meu' modo de expressão e não posso deixar ele se transformar. Todo modo de expressão se transforma em outro modo de expressão; quando a internet começou diziam que os livros iriam acabar. Existe um medo de que a tecnologia ou a digitalização *a posteriori* abarque ou destrua o que vem antes. É uma questão modernista demais, e quando falo modernista falo de retrógado, porque o modernismo é retrógado, no sentido do que vem depois destrói o que vem antes. Existe uma convivência de várias linguagens, pois a partir do momento em que as tecnologias vão aparecendo elas também se multiplicam. O que é feito hoje você pode chamar

> de teatro digital ou outro nome; a fotografia em movimento calhou de se chamar cinema, e daqui a pouco o teatro na internet pode vir a ser outra coisa.

Avaliamos que a categorização pode depender muito do olhar do(a) artista. Por exemplo, uma obra que se utiliza de elementos cênicos de composição, telepresença e transmissão ao vivo pode ser vista como Teatro Digital por profissionais da área de teatro ou como *Live* Cinema por cinegrafistas. É possível que a definição dessa nova linguagem ainda não tenha atingido, e talvez nem haja interesse que atinja, limites que possibilitem a utilização de um conceito definitivo. Assim, a tentativa de definição de uma nomenclatura perde força em prol da busca pela compreensão de como realizar obras que se insiram na perspectiva dessa nova linguagem em construção, as relações que estão colocadas nessa complexa tessitura, suas possibilidades e potencialidades poéticas, artísticas, didáticas e de comunicação em diálogo com as tecnologias contemporâneas disponíveis.

3. Resultados e Analise

Ao compreender que as teorias que envolvem o fazer teatral, bem como a educação dessa linguagem, são fundamentadas nos processos de experimentações práticas, propusemos vivenciar o exercício da prática artística no contexto de inserção das tecnologias e da contemporaneidade. Dessa maneira, reconhecemos a fundamental importância de sugerir processos que possibilitem a comunhão entre atores/atrizes e espectadores(as) no momento único e ao vivo de realização da obra como ressaltado por Grotowski (1976). Sugerimos também que essa relação entre os sujeitos proporcione a realização do jogo teatral de ação e reação como enfatizado por Burnier (2001), Ferracini (2003) e Carvalho (2011). Contudo, ainda que a proposta mantenha esses elementos tradicionais do campo teatral, interessou-nos também incorporar novas qualidades de presença, experimentar possibilidades de ampliar o espaço em que a obra se realiza de modo a construir novas composições, discursos e relações poéticas.

Assim, experimentamos a possibilidade de relação entre o material e o virtual; o uso de elementos tradicionais em diálogo com os disponíveis pelas tecnologias contemporâneas; a produção colaborativa e imediata de novos conteúdos; a possibilidade de coautoria/coparticipação dos(as) espectadores(as) na obra, estreitando a distância entre produtores(as) e receptores(as); a viabilidade de multiplicação do(s) corpo(s) e sua reverberação em diferentes espaços de modo a ampliar a obra desenvolvida. Nesse contexto,compreendemos que se faz necessária a construção de um processo de treinamento específico que possibilite a inserção de novos domínios corporais, sobretudo espaciais. Dessa maneira, é propício também o surgimento de novos materiais, procedimentos, métodos e discursos.

Compreendemos que obras artísticas dessa natureza ampliam também a noção de disciplinas isoladas que não se apresentam mais como linguagens artísticas separadas e fechadas em suas especificidades, mas, sim, em uma proposta de construção de uma nova linguagem artística relacional, dialógica, híbrida e complexa. Propomos, assim, aproveitar, em toda a polifonia de todas essas linguagens fundidas, nas quais não podemos mais delimitar onde se estabelecem as fronteiras que separam um campo do outro, para buscar novas formas artísticas de criação, composição, expressão, comunicação e educação.

Com o intuito de compreender parte dos elementos conceituais, composicionais e práticos dessa nova linguagem em construção bem como solucionar a problemática proposta pelos(as) professores-estudantes(as) no diagnóstico realizado em 2010, nos dedicamos em uma investigação que viabilizasse o desenvolvimento de processos de criação que contemplassem a prática artística em cursos de teatro realizados por meio da mediação tecnológica. O campo de experimentação prático se desenvolveu por meio de uma disciplina do curso de teatro do Pró-Licen UnB e de dois cursos de extensão.

A primeira experiência se realizou na disciplina de reoferta Tecnologias Contemporâneas na Escola 2, desenvolvida no inicio de 2011, com o objetivo de atender aos professores-estudantes de Rondônia e Brasília. Nessa etapa, não tínhamos a pretensão de desenvolver processos criativos elaborados. O nosso intuito foi trabalhar a perspectiva da contextualização, provocar a apreciação e experimentar o exercício da prática artística de modo a oportunizar aos (as) professores(as)-estudantes o domínio na utilização de ferramentas básicas para a realização de uma rápida apresentação ao vivo na internet. Como resultado desse processo foi realizado

a apresentação de quatro grupos que realizaram como autonomia suas transmissões com interação em tempo real dos(as) espectadores(as) internautas via chat.

Na segunda, e mais complexa, experiência desenvolvemos o curso de extensão "Processo Criativo e Atuação em Telepresença" para o mesmo público alvo. Propomos oportunizar o estudo e a experimentação da mediação tecnológica, em especial o recurso de telepresença, para a realização de processos criativos e composicionais para a cena bem como atender ao desejo apresentado pelos(as) professores(as)-estudantes de montar um espetáculo de conclusão de curso.Nesse novo momento nos interessou refletir e experimentar diferentes possibilidades de se utilizar a telepresença em um processo de criação cênico e poético, ou seja, amadurecer com os(as) professores-estudantes novas maneiras de se utilizar a telepresença para a composição de uma obra.

O curso foi realizado no final de 2011, dividido em etapas que, sequencialmente, possibilitaram o desenvolvimento do processo de criação: contextualização sobre aspectos conceituais da telepresença, apreciação de trabalhos cênicos de grupos que atuam com processos de composição em telepresença, estudo da obra *O Banquete* (ponto de partida para o desenvolvimento do processo de criação), trabalho de composição das cenas em pequenos grupos colaborativos, definição das temáticas abordadas no processo de pesquisa, composição de videocenografias (cenário composto por vídeos projetados), definição das ações realizadas em cada uma das cenas, ensaios, costura final, apresentação e avaliação do grupo.

O processo de montagem viabilizou a apresentação da obra *"O Banquete"* no Cometa Cenas (mostra semestral de teatro dos estudantes da UnB) e sua transmissão ao vivo pelo site *mever* contando, assim, com a participação e interação entre atores/atrizes presentes fisicamente e telepresentes, de espectadores(as) presentes fisicamente e internautas (com interação via chat). Desse modo, a experiência possibilitou o desenvolvimento de um processo criativo com o qual foi possível experimentar novas formas de composição, aprender a utilizar os recursos em prol de discursos e imagens poéticas que valorizaram a construção de uma relação integrada entre corpos biológicos, corpos tecnológicos e máquinas.

A disciplina Tecnologias Contemporâneas na Pedagogia do Teatro foi desenvolvida no curso Formação de Professores-Tutores para a Pedagogia de Teatro em Rede, ofertado pelas Universidades de Brasília e do Maranhão (UFMA) em uma parceria realizada no primeiro semestre de 2012. O diferencial dessa terceira e nova etapa da investigação foi oferecer uma formação específica para a atuação de professores(as)-tutores(as) em cursos de teatro a distância (já com graduação em teatro) e possibilitar a interação não somente entre espectadores (as)

atores/atrizes em diferentes qualidades de presença, mas também entre instituições localizadas em espaços geográficos bastante distantes (UnB e UFMA).

Nesse contexto, o objetivo principal foi oportunizar aos(as) professores(as)-estudantes a possibilidade de exercitar a prática artística com a utilização do recurso de telepresença. Para tanto, mesclamos o processo de contextualização e apreciação realizado no curso de extensão com o exercício da prática artística proposto na disciplina de reoferta (realização de apresentações em tempo real via internet por meio do *broadcast*). Como resultado foram apresentados 4 processos de criação que tiveram como ponto de partida *O Mito da Caverna* de Platão em dialogo com aspectos regionais presentes na cultura maranhanse. Muitos elementos de reflexão foram propostos por essas 3 diferentes experiências, tanto no que diz respeito a elementos composicionais artísticos como em níveis pedagógicos e metodologicos.

O desenvolvimento de processos criativos dessa natureza com professores(as)-estudantes de teatro proporcionou, entre vários outros aspectos, refletir sobre a formação de sujeitos pensantes, críticos e colaborativos que participam ativamente como espectadores(as), criadores(as),coautores(as), interatores(as) e artistas, rompendo as distâncias entre a arte, a vida e a sociedade contemporânea. Questionamos: se a formação dos(as) professores(as) de teatro não contemplar os elementos que envolvem a produção de arte contemporânea e o que há de mais atual nas reflexões e composições artísticas, estaremos nos aventurando em todas as complexidades artísticas, conceituais, teóricas e filosóficas para produzir para quem? Se não houver um diálogo entre a produção artística e a educação, corremos o risco das obras de arte serem apreciadas apenas por uma parcela de artistas e de uma elite intelectual. Por essa razão processos de criação que envolveram os elementos anteriormente apresentados foram aplicados com professores(as) de teatro em formação. Contudo propostas dessa natureza podem ser desenvolvidas com artistas profissionais ou mesmo por estudantes de diversas faixas etárias na educação presencial, "a distância" e/ou híbrida (semipresencial).

4. Considerações em Processo

Você não sente nem vê
Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo,
Que uma nova mudança em breve vai acontecer
E o que há algum tempo era jovem novo
Hoje é antigo, e precisamos todos rejuvenescer...
Belchior

Se existe algo que permanece é a mudança, principalmente no contexto dinâmico da contemporaneidade. Sabemos que ao longo do processo de seis anos de pesquisa, muita coisa já se modificou. Fomos diversas vezes surpreendidos(as) pela complexidade da proposta que propomos investigar. Entre muitas reflexões, pontuamos que a possibilidade de encontro entre os sujeitos localizados em diferentes espaços geográficos deixa de ser distante e passa a ser próximo. Essa relação modifica toda a nossa forma de pensar, trazendo novos elementos tanto conceituais como práticos. Uma questão a ser feita é: por que a educação tem de ser distante se ela pode ser próxima?

> Sempre relutei em empregar: 'educação a distância'. Trata-se de uma expressão que dá destaque ao problema e não à solução. Além disso, o conceito de ensinar a distância – ou seria apesar dela? -, em contraposição à tradicional educação presencial, cria desnecessariamente antagonismos e, ironicamente, distanciamento entre pesquisas focadas em atividades de aprendizagem presenciais e aquelas que se especializam na educação virtual.[...] Essa modalidade foi a primeira a se utilizar de forma intensiva de tecnologias interativas, desenvolvendo métodos e técnicas adequadas a esse meio de comunicação, aos quais foram aos poucos sendo descobertos pelos educadores envolvidos com educação presencial. Os *designers* instrucionais também logo perceberam que alguns encontros presenciais ajudavam muito a melhorar o desempenho em atividades de aprendizagem eletrônica. O resultado é a atual tendência de convergir aprendizagem eletrônica e convencional, rumo a uma coexistência harmoniosa entre presencial e virtual, em variadas proporções, na educação do futuro. Nesse cenário talvez seja melhor esquecemos a adjetivação e nos concentrarmos no substantivo: educação. (TORI, 2010, p.19 e 20).

Consideramos que com os recursos tecnológicos disponíveis hoje e com as técnicas de operacionalização de que nos apropriamos ao longo do processo não faz mais sentido falar em educação a distância. Ambas as modalidades apresentam suas potencialidades, então porque não aproveitá-las em seu contexto integrado? Por que manter a distância da universidade em relação aos professores-estudantes localizados em outros espaços geográficos?

Ainda que o nosso processo seja pontuado constantemente pela mediação tecnológica, o que se apresenta em nosso discurso é o potencial humano, a possibilidade de troca, de encontro, de relações entre os sujeitos. Dessa maneira, a tecnologia se apresenta como uma facilitadora, uma mediadora que possibilita o estreitamento das distâncias e a ampliação do alcance da universidade pública, que agora dispõe de novas formas de democratizar o acesso a uma formação de qualidade, colaborativa, sobretudo humana.

Referências

ARAUJO, Yara R. G.**Telepresença:** interação e interfaces. São Paulo: EDUC/Fapesb, 2005.

AYRES, Amanda. **O Programa Pró-Licenciatura em Teatro:** reflexão – ação em educação a distância.Monografia de Conclusão de Curso (Especialização em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

AYRES, Amanda.. **Artigo,10º ART** (Encontro Internacional de Arte e Tecnologia), 2011.Disponível em: <http://www.medialab.ufg.br/art/anais/textos/AmandaAyres.pdf>. Acesso em: 5 set. 2012.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.**Brasília: Liber Livro, 2005.

BURNIER, Luís Otávio. **A arte do ator:** da técnica a representação. São Paulo: Unicamp, 2001.

CARVALHO, Guilherme. **A telepresença do ator na montagem teatral "Pitomba On-line".** Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós Graduação em Arte, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2005.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

VELLOSO, Rubens. Experimentação radical. In:FOLETTO, Leonardo. **Efêmero revisitado:** conversas sobre teatro e cultura digital. Versão digital: Baixa Cultura, 2011. <http://culturadigital.br/teatralidadedigital/tag/teatro-para-alguem/>. Acesso em: 10 nov. 2012.

EXPERIÊNCIAS DE TUTORIA E FORMAÇÃO NO ENSINO DE TEATRO NA EAD

Rosimeire Gonçalves dos Santos

1. Introdução

Há uma certa contradição inerente à expressão "ensino de teatro", construída por dois termos que parecem entrar em conflito, desconfortáveis na presença mútua. Entre outros motivos, é essa a razão de sermos muitas vezes provocados a justificar a necessidade de um professor de Teatro na escola para a comunidade escolar, aí incluídas as famílias e as pessoas responsáveis por coordenar serviços educacionais. Para procedermos à busca de compreender os sentidos dessa expressão, precisamos nos ater ao conceito de Teatro que se pretende ensinar, pois quando pensamos em teatro, podemos nos referir a uma manifestação cultural, da forma em que surgiu na antiguidade clássica ou de suas atualizações. Nessa linha, provavelmente programaríamos o ensino da literatura dramática, iniciando na Grécia do séc. V a.C. e avançando para algum lugar do atual teatro de texto, provavelmente francês ou americano. A opção determinantemente oposta seria entender o termo como a performance, em si, e seus desdobramentos: trabalhar com a ideia da teatralidade imanente ao ato teatral. Isso incluiria obrigatoriamente exercícios corporais e vocais em busca de uma expressividade pessoal, além de relações problematizadas com conceitos de tempo e lugar.

Alguns pensariam em formação de atores ou outros profissionais da área para atuação em grupos de teatro.

No caso da Educação a Distância (EaD), considerando qualquer uma das noções de teatro dadas até este ponto do texto, a falta de tradição teatral de cidades distantes dos grandes centros urbanos dilui ainda mais a compreensão do termo e faz com que as pessoas busquem formação na área do ensino de Teatro com uma noção muito vaga do que esperam do curso.

Ou poderíamos mudar de fase no joguinho e pensar na teatralidade das formas de celebração populares, principalmente nas festas religiosas. Mas também no Carnaval e em outras festas semelhantes, já bastante separadas da religiosidade popular. Se retornássemos uma casa no tabuleiro dessa amarelinha, poderíamos pensar na ludicidade das formas populares e encontrar pontos comuns ao caráter brincante das artes dramáticas, de uma maneira geral. Seguir essa proposta significa ensinar a liberdade do jogo proporcionada pelo Teatro e as demais artes.

E se acrescentamos um terceiro termo complicador, como fica esse conjunto? E se o termo acrescentado significar um conceito de espaço expandido ou, em outras palavras, a problematização das relações num dado contexto de ensino-aprendizagem, restará ainda dúvida de que a complexidade será ampliada? Partimos, então, dessa complexidade de primeira ordem para mergulhar no terreno arenoso do terceiro termo: distância. Pensar no ensino de Teatro na Educação a Distância: desafio auto imposto e aceito.

O desafio traz consigo um fator a mais para quem, assim como nós, transita por ambientes acadêmicos, a falta de interlocução. Poderíamos dizer que o tema se insere numa nova área, no cruzamento entre projetos educacionais, políticas públicas, novas tecnologias e ensino de Arte - Teatro, mais precisamente. Os interessados em pesquisar nessas novas fronteiras do conhecimento procuram, quase sem sucesso, por referenciais teóricos e metodologias já experimentadas.

Sempre que iniciamos um texto, começamos por imaginar a quem ele poderia interessar, quem o leria e com que finalidade. A priori, artigos científicos dirigem-se a um público leitor relativamente definido. No caso específico deste artigo, pensamos que esse princípio facilitará um pouco o exercício da escrita. No entanto, lançamos um olhar sobre o tema e somos desafiados a perguntar quem se interessaria pelo funcionamento de planejamentos e estratégias de ensino na Educação a Distância?

Começamos, então, por considerar como público interessado no assunto as pessoas que trabalham com ensino de Teatro na EaD ou até mesmo com outros conteúdos na mesma plataforma Moodle. Há cursos em diversas áreas, oferecidos por universidades públicas e particulares. Supomos que os tutores, supervisores, autores e gestores envolvidos com qualquer curso na modalidade a distância podem se interessar pela leitura de um estudo em área específica que trate de uma questão genérica, implicada em todas as vertentes da Educação a Distância: a iniciação de tutores e as estratégias desenvolvidas para formação de professores, neste caso.

Isso posto, analisaremos o trabalho de alguns tutores e tutoras a distância que atuaram no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade de Brasília, oferecido no consórcio da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB), considerando o que eles teriam a dizer sobre as conquistas e os percalços observados em seu percurso de educadores em espaço pedagógico mediado.

Ao definirmos como objetivo deste artigo a análise da atuação de tutores e tutoras com os quais compartilhamos a condução de um processo pedagógico, inicialmente adotamos como princípio metodológico a releitura dos relatórios de ateste de bolsas, que são os documentos da atuação de cada um deles nas disciplinas on-line. Os relatórios incluem também a atenção dada presencialmente aos estudantes, quando há previsão de viagens aos polos. A limitação do texto para um artigo, porém, levou-nos a considerar somente alguns relatórios de tutores e tutoras a distância, especialmente daqueles com os quais formamos a equipe pedagógica de três períodos de oferta da disciplina História do Teatro no Brasil, referente às turmas UAB1, UAB2 e UAB3.

UAB1 é o termo utilizado para designar a turma dos cursos da UAB/UnB iniciados em 2007, que ofertou vagas para Licenciatura em Teatro nos polos do Acre (Acrelândia, Brasiléia, Cruzeiro do Sul, Feijó, Rio Branco, Sena Madureira, Tarauacá e Xapuri) e no interior do estado de São Paulo (Barretos e Itapetininga). Para a turma de 2009, UAB2, seguindo a mesma logística, ampliou a oferta, porém com exceção de três cidades acreanas (Acrelândia, Brasiléia e Feijó) e com a inclusão de Sena Madureira, no Acre, Anápolis e Posse, no estado de Goiás, e Palmas, no Tocantins. A turma UAB3 abriu vagas em 2011 somente para os polos de Ipatinga-MG, Palmas e Primavera do Leste-MT.

A turma UAB4 ofertou vagas para o curso de Licenciatura em Teatro nos polos de Cruzeiro do Sul e Rio Branco, no Acre e abriu suas primeiras turmas nos polos de Buritis-MG, Barra do Bugre-MT e Boa Vista-RR. Embora, no momento, essa turma não seja nosso objeto de estudo, é interessante citar os novos polos porque eles refletem a expansão da EaD no Brasil.

2. Sobre o planejamento da tutoria

Organizamos nossa função de supervisão da tutoria por meio de um planejamento no qual prevemos as atividades dos **tutores presenciais** – aqueles e aquelas que trabalham nos polos, diretamente com os estudantes e dos **tutores a distância** – os e as tutoras que trabalham diariamente com o atendimento na plataforma on-line, mas a distância dos estudantes. Sempre que há previsão de encontro presencial, os tutores a distância fazem viagens aos polos para ministrar oficinas, debater sobre tópicos do conteúdo e orientar monografias de conclusão de curso.

No período em que trabalhávamos na equipe pedagógica da disciplina História do Teatro no Brasil, as principais funções da tutoria presencial eram o acompanhamento das atividades nos polos, o controle de frequência da turma e o encaminhamento das questões surgidas no debate presencial aos tutores a distância.

O treinamento dos tutores presenciais para o atendimento às turmas nos polos era feito em aproximadamente duas horas, em encontro presencial no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília. Nessa ocasião, apresentávamos nossos objetivos educacionais, o plano de tutoria presencial e o *Módulo XXI*: História do Teatro no Brasil (SANTOS, 2009), material didático publicado pelo programa Prolicenciatura desenvolvido na UnB. Esse programa de Licenciaturas em EaD oferecia o mesmo tipo de formação de professores à distância da UAB, com o diferencial de ser dirigido a professores em serviço, aos quais faltava a formação específica em sua área de atuação, enquanto o vestibular para os cursos oferecidos pela UAB é aberto a qualquer interessado.

No curso de Teatro da UAB/UnB, oferecemos um mês de treinamento aos tutores a distância, antes da abertura do período letivo. A finalidade deste curso era prepará-los para conduzir processos pedagógicos pautados nos conteúdos do módulo. No período de um mês, apresentamos a eles um guia explicativo sobre a organização da disciplina e nos organizamos para a abertura da primeira semana.

Na oferta de disciplinas da UAB/UnB em 2011, foram previstas as seguintes atividades no plano de tutoria de História do Teatro no Brasil:

2.1. Tutoria Presencial

- Debate e definição do foco de pesquisa
- Estímulo à discussão entre os estudantes sobre os possíveis temas para pesquisa.

Os tutores a distância devem estar acessíveis para serem consultados, se necessário.

- Webconferência

Na webconferência, o tutor deverá auxiliar os estudantes na utilização dos equipamentos de áudio e vídeo do polo.

- Formatação do relatório de pesquisa

Os estudantes devem ser orientados a levar ao polo todo o material de pesquisa levantado e o tutor deverá auxiliá-los na redação do relatório. Os tutores a distância e/ou a professora estarão disponíveis para orientação na plataforma.

2.2. Tutoria a distância

- Apresentação pessoal ao tutor presencial e à turma no devido fórum
- Lembrete aos estudantes sobre as datas e horário de fechamento das atividades semanais
- Abertura de fóruns e fomento ao debate de textos teóricos, textos teatrais ou temas previamente definidos. Abertura de sessões tira-dúvidas sobre as leituras semanais nos fóruns, quando necessário
- Orientação da leitura dos textos das unidades do módulo XXI – História do Teatro no Brasil
- Orientação de escolha de um texto teatral para leitura e debate no fórum, quando o material postado na semana oferecer essa alternativa.
- Orientação de atividades como escrita e postagem de resenhas, formatação de ideia inicial de pesquisa, busca de dados e formatação de relatório
- Avaliação da participação de estudantes nos fóruns e lançamento de notas na plataforma
- Correção das atividades semanais, cuidado com o retorno aos estudantes e lançamento de notas
- Orientação aos tutores presenciais e aos estudantes para preparação da webconferência
- Participação na webconferência, com o objetivo de tirar dúvidas dos estudantes sobre a avaliação final
- Entrada na plataforma no horário dos encontros presenciais nos polos para orientar a escolha do foco de pesquisa e a formatação do relatório
- Abertura de um fórum final para a troca de experiências. Orientação da postagem e acompanhamento das discussões sobre os relatórios no fórum
- Correção dos relatórios e anotação das modificações propostas para a revisão final. Devolução da versão corrigida a cada um dos estudantes
- Fechamento das notas finais, com o envio dos relatórios corrigidos aos estudantes e o lançamento dos resultados de cada estudante na plataforma

À medida em que as tarefas eram dadas, os tutores e tutoras eram orientados a comunicar-se com a professora sempre que sentissem necessidade. Em geral, enviávamos mensagens por e-mail ou nos espaços interativos de acesso limitado na plataforma, como o fórum de tutores ou o espaço para envio de mensagens privadas aos perfis individuais. Em situações mais urgentes, trocávamos entre nós mensagens de texto ou por meio da plataforma Skype.

Na maioria das vezes em que precisavam de orientação, os tutores traziam-nos questionamentos sobre a realização de alguma tarefa. Algumas vezes, os estudantes solicitavam-lhes a correção de erros de postagem de conteúdos, abertura de tarefas equivocadamente indisponíveis e adiamento de prazos. Quando não se sentiam seguros o suficiente para assumir responsabilidades com essa demanda, os tutores encontravam ajuda para resolver as questões nos nossos encontros de supervisão presenciais ou mediados.

Embora a tendência natural seja ressaltarmos nos tutores licenciados a maior eficácia no atendimento às turmas em relação aos bacharéis, notamos que, juntamente com a formação, o grau de envolvimento pessoal e a disponibilidade importam bastante para dar sustentabilidade a uma equipe polidocente. Houve aqueles que conquistaram as habilidades docentes na prática e o fizeram satisfatoriamente. Juntamente com MILL (2012:75), "consideramos a polidocência como um docente coletivo, composto de um docente formador e também de docentes-tutores (virtuais e presenciais) que acompanham os estudos dos alunos".

Acrescentaríamos que, na atual conjuntura, a formação em serviço a nós imposta pela EaD cria forçosamente um espaço educativo para todas as partes envolvidas. Todos continuamos a ensinar os conteúdos de nossas áreas enquanto aprendemos as estratégias da educação a distância.

No momento, reunimos dados para a pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Doutorado Institucional entre Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Federal de Uberlândia - DINTER/UNIRIO/UFU, ao qual ora nos vinculamos. No projeto de pesquisa "Um olhar etnográfico com as lentes do pensamento complexo: Licenciatura em Teatro na UAB do Acre", indagamos sobre as condições e a efetividade dessa opção de formação de professores a distância, nos casos específicos dos polos da Universidade Aberta do Brasil nas cidades de Rio Branco e Sena Madureira. Um dos desdobramentos desejados da pesquisa, na linha metodológica da pesquisa participante, é a promoção de diálogos entre professores de Teatro do Acre formados na UAB e o desenvolvimento de estratégias para a inserção de suas práticas no cotidiano escolar da Educação Básica, uma vez que o estado fez recentemente seu primeiro concurso para a contratação de professores nas áreas específicas das artes.

3. A respeito de tutorias a distância

A partir desse ponto, falaremos de alguns perfis de tutores a distância observados na condução da disciplina on-line História do Teatro no Brasil. A análise enfocará principalmente as atitudes demonstradas por esses trabalhadores da educação perante os graduandos da EaD com os quais se relacionaram no período entre 2011 e 2013.

Dentro desse coletivo, descreveremos com mais profundidade as atuações na tutoria a distância de Ana Carolina Coutinho Moreira e Juliana Ferreira Prados, colaboradoras com quem trabalhamos mais recentemente, na turma UAB 3. As duas moças sentiram-se provocadas a pensar conosco sobre a licenciatura na área de Teatro no contexto da Educação a Distância.

Quanto aos demais colaboradores, preservaremos suas identidades com recurso a alguma qualidade marcante de seu perfil, observada na condução do processo pedagógico ou selecionada de impressões encontradas nas falas dos estudantes acompanhados por eles nas cidades de Rio Branco e Sena Madureira, ambas no estado do Acre.

a) O animador

Ao nos determos na observação deste tutor, vimos um colega empolgado e ávido por momentos de interação com os inscritos na disciplina. Animador compensava a lacuna da sua própria formação pedagógica com uma disposição ímpar para o aprendizado das estratégias de ensino e para o aprimoramento das formas de abordagem dos licenciandos dos polos de EaD.

Enquanto trabalhávamos juntos, resgatamos memórias de nosso primeiro contato, no período em que compartilhamos experiência de ensino e aprendizagem, na Universidade de Brasília. Esse foi um momento de iniciação nos rituais da educação superior para ambos, exatamente na turma em que ele se encontrava, na condição de bacharelando em Interpretação Teatral.

Durante o percurso de acompanhamento da disciplina na plataforma, entendemos que sua pouca atuação docente em oficinas de Teatro e a formação recebida para atuar no Moodle não seriam suficientes para o Animador sentir-se seguro na condução de um processo pedagógico. Por isso, seria fundamental colocarmos em ação os encontros de coordenação do plano de tutoria.

O preço do aprendizado em serviço foi uma conquista gradual, porém extremamente lenta da autonomia e, em consequência, uma dependência mais evidente da supervisão em relação ao que poderia acontecer se, desde a abertura da disciplina, ele apresentasse maior desenvoltura, fosse um professor mais seguro e eficiente para a tomada de decisões que envolvessem discussões de metodologias ou conteúdos pedagógicos.

De acordo com Alexandre Mill,

> ...na EaD há um "trabalhador coletivo" que exerce as atividades equivalentes ao fazer pedagógico do professor na educação presencial, o que nos leva da unidocência para a polidocência. (...) Geralmente, nos modelos mais consolidados no Brasil, a docência é dividida em um coletivo de trabalhadores composto de pelo menos um docente-formador (que por vezes recebe função concomitante de professor-autor ou professor-coordenador de disciplina) e docentes-tutores (virtuais e presenciais) (MILL, 2013:72)

Mesmo sem formação pedagógica alguma, Animador era capaz de atenuar sua vaidade de ator para aproximar-se efetivamente dos estudantes como professor afinado com conceitos libertários no espectro da pedagogia da autonomia (FREIRE, 2002).

b) O galã

De todos os tutores com os quais trabalhamos durante um período aproximado de três anos de atuação na UAB com a disciplina História do Teatro no Brasil e com a supervisão da orientação de duas turmas de TCC, temos razões para supor que o Galã tenha sido aquele que encontrou maiores dificuldades para desempenhar funções pedagógicas. Ao que parece, a falta de formação na licenciatura em Teatro, bem como a falta de experiência pesou bastante, deixando-o inseguro para tomar decisões e até um pouco reticente nas respostas dadas aos estudantes.

A brincadeira do título deste perfil traduz a memória suspirante deixada por este tutor em sua passagem pelos polos do Acre, que citamos aqui somente pela proximidade que estamos adquirindo com esses estudantes, agora professores, durante nossa coleta de dados de pesquisa. Diríamos que principalmente as estudantes ficaram bastante impressionadas com a beleza do jovem, mas não sabem dizer muito a respeito do que realizaram nas oficinas oferecidas por ele.

c) A proativa

A tutora proativa esteve envolvida com funções de produção e atuação teatral durante todo o tempo em que integrávamos a equipe pedagógica da disciplina História do Teatro no Brasil, mas não deixou que as atividades artísticas comprometessem o acompanhamento dos estudantes na plataforma. Esteve presente a todos os encontros de preparação programados para antes da abertura da disciplina e buscou interagir diariamente com suas turmas. Recebia o retorno carinhoso dos estudantes, elogiando sua presença e a rapidez nas respostas.

No início do período de oferta da disciplina, quando necessitava de *feedbacks* mais frequentes que os demais tutores e tutoras, ela mostrou-se um pouco insegura. Mas, graças a sua personalidade calma e decidida e à dedicação que demonstrou no período de treinamento, rapidamente adquiriu habilidades na condução do processo pedagógico.

d) O disciplinado

O jovem disciplinado preocupava-se bastante com a prontidão das respostas dadas aos estudantes. Era pontual no cumprimento de horários, exigente com os estudantes e cuidadoso com o funcionamento das ferramentas da plataforma.

Trocávamos mensagens com muita frequência sobre as falhas de aplicativos. Houve semanas em que a formatação do material didático postado dificultou a abertura dos exercícios para quem faltava algum programa ou dependia de uma conexão com tráfego lento de dados. Essas ocorrências o deixavam bastante preocupado e o tutor telefonava imediatamente ou enviava mensagem à equipe pedindo soluções.

Talvez por ser realmente bem jovem, recém-graduado na Licenciatura em Artes Cênicas de uma faculdade particular, Disciplinado tenha se sentido um pouco inseguro para resolver algumas questões e sofrido bastante com as cobranças dos estudantes. Esse tipo de pressão sobre ele parecia fazer mais efeito do que surtia com os demais. Fazemos essa avaliação pelo simples motivo de ser ele, dentre os cinco tutores em atuação na disciplina naquele momento, o único a buscar essa urgência nas soluções.

Em síntese, Disciplinado era quem mais nos procurava, apesar de, na nossa compreensão, nem sempre parecer necessitar de ajuda. Faltava-lhe somente uma dose a mais de autoconfiança.

e) O distante

Esse tutor tratou os estudantes da UAB com respeito e dedicação, mas não nos pareceu ser capaz de criar um ambiente de empatia com eles. Decerto, não procurou estratégias de aproximação na medida necessária para romper com a sensação de distância e frieza naturalmente causada por um atendimento na maior parte do tempo dependente da mediação através da rede de computadores.

Ele também cursou Teatro Brasileiro conosco na UnB, tendo apresentado rendimento superior. Talvez pelo fato de residir e estar envolvido com projetos de montagem teatral em outra cidade, a autonomia e a res-

ponsabilidade já demonstrada por Distante na condição de discente o tenha levado a praticamente ignorar a supervisão, não comparecendo aos encontros programados. Apesar disso, o tutor cumpriu regularmente com os prazos de correção de tarefas e com a postagem de notas e relatórios. No saldo geral, faltou somente transparecer um pouco mais de afeto pelos estudantes.

f) O confiante

Com o tutor confiante, estabelecemos uma relação de respeito recíproco durante nossa atuação na plataforma, uma vez que fomos colegas estudantes e colegas professores.

De certa forma, a relação foi prejudicada por uma sensação falsa de proximidade e pela segurança demonstrada por esse rapaz, além de sua indisponibilidade de tempo para as reuniões de planejamento e supervisão das atividades da plataforma Moodle, pois ele estava no período de finalização de escrita da monografia e preparação da defesa do título de Mestrado.

Sua segurança a respeito das práticas docentes causou a quebra de hierarquia na relação de supervisão, porém a falta de tempo para dedicar-se mais prontamente a auxiliar os estudantes deixou algumas lacunas no seu desempenho.

Não lhe faltava experiência como professor de artes. Inclusive, trazia no currículo uma importante experiência docente no ensino superior, mas observamos uma conveniente deturpação do conceito de autonomia, talvez justificada pelo momento de vida em que ele se encontrava e que findou por traduzir-se em certo descaso com prazos de postagens de retornos aos estudantes, avaliações e relatórios.

4. Parcerias encontradas na supervisão de disciplina em EaD

A tutora Ana Carolina Coutinho Moreira, ou simplesmente Carol, é professora formada pelo curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, atuante na educação básica de Uberlândia há dois anos e tem experiência de palco, como atriz e de educadora social em ONG da cidade. Atua na UAB/UnB há pouco mais de um ano, tendo exercido sua função com turmas de diferentes polos, distantes ao mesmo tempo da sede administrativa do curso em Brasília e de sua residência, em Uberlândia.

Para a tutora, a atuação na UAB, além de representar um aprendizado de novas metodologias, obrigou-a ao exercício de disciplina para conseguir manter um cotidiano de artista e professora, o que, naquele momento, incluía sala de aula e ensaios de Teatro e também o aprendizado da rotina de conferir atualizações da plataforma, questionamentos dos estudantes, eficiência das comunicações entre eles e as secretarias, do polo e da sede.

Carol queixava-se somente da falta de compromisso de alguns poucos estudantes, os quais precisamos chamar constantemente à participação e conscientizar sobre sua responsabilidade com as avaliações periódicas. Alguns estudantes de História do Teatro no Brasil foram reprovados por deixarem de cumprir tarefas simples ou por acessarem a plataforma somente na abertura da disciplina e nas semanas finais e quererem apresentar tarefas atrasadas, mesmo sem terem acompanhado o andamento natural dos conteúdos do programa. Essas ocorrências deixavam-na à beira da depressão, com questões como "O que acontece com essas pessoas?", "Por que elas não participam e apresentam suas leituras dos conteúdos, como os demais estudantes?"

Em suas preocupações, observa-se nosso cuidado com o processo educativo no curso de Teatro da UAB/UnB, pois concordamos que:

> Desde que a aprendizagem ocorra, os tempos e espaços que caracterizam os contemporâneos adjetivos da educação (presencial ou a distância) devem ser compreendidos como diversidade e riqueza das possibilidades de atendimento a públicos distintos, em condições mais (ou menos) adequadas ou (des) favoráveis. (...) a educação virtual seria, portanto e apenas, uma variação da educação tradicional, para além das distâncias (MILL, 2012: 25)".

Em nossas experiências na docência mediada, procuramos minimizar a interferência negativa da distância com a atenção diária da equipe às questões dos estudantes, tanto quanto com a atualização e modificação de conteúdos ou tarefas da plataforma, sempre que as solicitações recebidas fossem bem fundamentadas e cabíveis.

Assim como Carol, Juliana Prados também é formada em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal de Uberlândia, lecionou teatro e musicalização na educação infantil e ensino básico privado em Sete

Lagoas-MG por aproximadamente dois anos, tem experiência como pesquisadora na área de pedagogia teatral e já atuou como atriz e como educadora ambiental em Uberlândia. Exerce a função de tutora a distância na UAB/UnB há um ano e meio, e desde então aprendeu a lidar com as distâncias, já que trabalha com polos de norte a sul do país.

Para Juliana, a experiência na EaD veio acrescentar saberes e estimular a busca pelo conhecimento através da pesquisa. Depois de iniciar suas atividades na UAB/UnB, ela iniciou pesquisas sobre a Educação a Distância, interessando-se cada dia mais pelos assuntos envolvidos com a temática. A primeira disciplina com a qual atuou na plataforma foi História do Teatro no Brasil, com estudantes de diversos polos, entre Ipatinga, Primavera do Leste e Cruzeiro do Sul, uma turma aparentemente cheia, com 26 matriculados, aproximadamente. A tutora Juliana tentava colocar em prática tudo que havia aprendido no treinamento na plataforma Moodle, mas, às vezes, se sentia impotente com relação à distância.

Recados sem resposta, problemas reincidentes de plágio, tudo isso teve que ser encarado com muita maturidade, que, na verdade, foi aumentando com o passar do tempo. Quando sentia a necessidade de estreitar relações com os graduandos e solucionar problemas de faltas, dentre outros, a tutora a distância solicitava ajuda do pessoal da equipe pedagógica nos polos.

Com base em depoimentos dos estudantes da disciplina, ela destaca a importância da presença de toda a equipe pedagógica na plataforma, pois o retorno dos estudantes a esse respeito foi bastante positivo. Eles se sentiram privilegiados com a atenção cotidiana da professora supervisora nos fóruns e debates da disciplina, bem como na programação e realização das web-conferências.

A disciplina História do Teatro no Brasil foi um espaço de experimentação para Juliana, afinal foi essa sua primeira experiência na tutoria a distância. Neste período de aprendizagem, ela desenvolveu as habilidades de dar seus *feedbacks* de forma objetiva e avaliar os fóruns com justiça prezando o empenho e participação de cada graduando. Durante a oferta da disciplina, identificou-se com a função desempenhada na Educação a Distância, podendo levar os aprendizados adiante, além de ter voltado a estudar os conteúdos ministrados, o que lhe rendeu mais conhecimento.

A experiência adquirida neste primeiro momento foi essencial para dar sequência ao desenrolar do período letivo. Juliana foi capaz de perceber os diversos tipos de estudantes da Licenciatura em Teatro na EaD e desenvolver suas próprias formas de lidar com cada um deles. Ela sentia-se responsável por construir um conhecimento coletivo, colaborando de forma efetiva no processo de ensino e aprendizagem.

Nas correções das produções escritas dos estudantes, Juliana sempre prezou pelo uso correto da língua portuguesa e pelo cumprimento das normas da ABNT e foi onde teve bastante dificuldade em agir, devido a falta de hábitos de leitura e escrita da maior parte dos graduandos. Foi necessário criar estratégias para corrigir sua produção textual sem ofendê-los, de forma que eles compreendessem que uma escrita correta modifica extremamente um pensamento.

Com essa dedicação especial à plataforma, Juliana percebeu que aqueles com maiores dificuldades passaram a ficar mais atentos a escrita e sempre recorriam a ela com maior frequência para esclarecer dúvidas ou ter seu *feedback* sobre os textos que estavam escrevendo. Em sua avaliação, isso demonstra uma conquista, pois os estudantes da Licenciatura em Teatro alcançaram um grau de entendimento não só dos conteúdos abordados na disciplina on-line, mas de formação humana, integral.

Apesar de saber administrar algumas adversidades, muitas vezes Juliana via a necessidade de pedir ajuda à professora supervisora. Com o passar do tempo, observamos a dissipação dessa relação de dependência. Castilho (2011) aponta algumas desvantagens nas interações estabelecidas nas plataformas de educação a distância, entre as quais inclui a dificuldade de desenvolverem-se relações humanas. Segundo o autor, as desvantagens do sistema EaD são:

> O sistema não consegue gerir reações imprevistas e imediatas de alguns para que, não sendo atendidos, desistam. O sistema implica mudanças profundas nas práticas de trabalho típicas dos métodos tradicionais de ensino. Muita gente não consegue alterar a maneira de trabalhar e se sente incomodada com os processos. O sistema não propicia uma relação humana, no sentido social da palavra, entre estudante e tutor, que costuma acontecer numa sala de aula tradicional. O sistema ainda é caro, para que a produção de materiais seja de boa qualidade, e exige financiamento nem sempre disponível para instituições menores. O sistema exige acesso à Internet, de preferência por meio de banda larga, o que não está

> completamente disponível em todo o país. Para muita gente, o custo do acesso ainda é caro, porque as operadoras não praticam ainda a democratização da banda larga (CASTILHO, 2011: 20).

Em consonância com as ideias do autor acima citado, consideramos a eficiência da comunicação entre estudantes e tutores como fator importante e difícil no ensino a distância, pois muitas vezes acontecem desencontros e a comunicação não se efetiva, ou se dá de forma truncada.

A palavra escrita possui uma força incomum e dependendo da forma como se escreve um alerta, ou se dá um retorno de atividade, pode causar maus entendidos. Considerando nossos processos educativos, os grandes nós dessa comunicação acontecem especialmente quando se necessita de um terceiro para fazer a ponte entre eles, como por exemplo o tutor presencial, que mesmo com toda sua boa vontade para ajudar, pode modificar o sentido de algo que foi dito e assim confundir os envolvidos no assunto.

Outro problema observado por Juliana foi a falta de atenção de alguns estudantes às mensagens privadas enviadas pela plataforma. Nesse espaço interativo, a tutora tem a possibilidade de individualizar o atendimento, mas essa oportunidade acaba sendo negligenciada por eles, que são capazes de dar retorno superficial sobre o assunto em questão, sem terem nem mesmo lido a mensagem.

5. Acerca dos relatórios

Os relatórios de atividades encaminhados pelos tutores e tutoras como condição para o ateste de bolsas vinculam-se, necessariamente, ao depósito da remuneração nas suas respectivas contas. Eles forneciam subsídios fundamentais para os relatórios mensais da professora.

A título de exemplo, trazemos um relatório referente ao desempenho de Ana Carolina e Juliana durante a oferta da disciplina História do Teatro no Brasil para a turma UAB 3, no primeiro semestre letivo de 2013. Fizemos algumas revisões prévias neste relatório, principalmente o corte de informações desnecessárias. No entanto, optamos por manter sua escrita na voz da primeira pessoa do singular, exatamente por o considerarmos a transcrição de uma visão pessoal daquele momento da disciplina, com a função de prestar contas das atividades aos gestores financeiros da UAB, obviamente.

RELATÓRIO REFERENTE A MAIO DE 2013 HISTÓRIA DO TEATRO NO BRASIL – TURMA UAB 3
Na segunda, terceira e quarta semanas do mês de maio, me comuniquei diariamente via SMS e chat de rede social com as duas tutoras, Juliana e Ana Carolina. As duas têm se mostrado muito cuidadosas com a qualidade dos conteúdos e atividades da plataforma. Sempre que falha algum link ou tarefa, são elas que me alertam. A interação das tutoras com os estudantes da UAB está sendo aprimorada a cada dia. Tenho sido bastante presente e exigente na orientação para que elas procurem motivá-los o máximo possível. Solicitei-lhes que postassem nos fóruns alguns registros de suas experiências pessoais enquanto estudantes da Licenciatura presencial em Teatro da UFU. A receptividade dos estudantes da UAB/UnB tem sido bastante interessante, sobretudo quando o trabalho apresentado pelas tutoras compõe registros de seus próprios exercícios cênicos em foto ou vídeo (...). Temos feito reuniões semanais às quintas-feiras para tratar de questões pontuais sobre o andamento da disciplina. (...) Diariamente, procuro entrar nos fóruns semanais, responder questões dirigidas à mim no fórum tira-dúvidas, revisar e autorizar verbetes postados por estudantes para constarem no Glossário. Quando falho em alguma observação, uma das tutoras envia mensagem para que eu me atente para a questão negligenciada. Converso frequentemente com as tutoras sobre atividades e critérios de avaliação, ponto nevrálgico do processo pedagógico, que implica, quase sempre, em responsa-

bilidades para as quais elas se sentem inseguras. Procuramos compartilhar as incertezas e, juntas, buscamos aprimorar nosso senso de justiça, reconhecendo o esforço dos estudantes sem, no entanto, reduzir demais as exigências referentes aos critérios de avaliação, pois consideramos que essa seria uma atitude nociva, na contramão da criação de bons hábitos de estudo.

Antes de abrir cada semana, faço uma revisão criteriosa dos recursos e tarefas de avaliação no guia "Comece a semana aqui!". Em seguida, envio mensagens às tutoras, avisando que já podem abrir seus fóruns, quando há função dessa natureza a ser desempenhada.

Nas próximas semanas de maio, as dinâmicas continuarão idênticas às já relatadas: revisão das atividades semanais, orientação diária das tutoras, orientação dos estudantes que solicitarem, interação com os estudantes e reuniões semanais (com tutoras ou com elas e a gestora do Curso de Teatro).

Brasília, 21/05/2013

Na medida em que eram pautados pelos objetivos que tínhamos alcançado e identificavam o que era preciso fazer para que superássemos as dificuldades encontradas, os relatórios de ateste eram excelentes ferramentas auxiliares na reorganização do trabalho pedagógico.

6. Para concluir: Breve fechamento de algumas ideias

Na condução da disciplina on-line, observamos a importância de se coordenarem a supervisão e a tutoria para orientação dos estudantes, especialmente no intuito de motivá-los para a participação cotidiana e o envio de tarefas.

As condições de interatividade oferecidas pelas ferramentas do Moodle são consideradas satisfatórias por estudantes, tutoras e pela supervisora da disciplina História do Teatro no Brasil. No entanto, por si mesmas, tais condições não seriam suficientes para dar suporte pedagógico e garantir eficiência à Educação a Distância. Dado o caráter subjetivo dos conteúdos da área de Artes, identificamos a necessidade crucial de aquecimento da plataforma com a presença e o diálogo constantes, a admissão dos equívocos, as correções, pedidos de desculpas, tanto quanto os incentivos, elogios e cobranças pontuais, porém delicadas, de qualidade nos trabalhos postados. Elementos de humanização que nos tornam como se presentes para os estudantes, mesmo na distância.

Supervisionamos a atuação de tutores e tutoras de modo a conduzi-los à autonomia no desempenho da função de docência e, consequentemente, à efetividade na condução do trabalho discente. Fundamentalmente, orientamos os jovens a mostrarem-se como pessoas que conversam com pessoas, em ambos os lados da máquina. Observamos que essas orientações foram melhor compreendidas e colocadas em prática por quem havia experimentado alguma formação pedagógica ou, excepcionalmente, por quem se dispôs a adquirir habilidades na área, aprendendo na prática a lidar com questões educacionais vivas e reais.

A pesquisa a que este artigo se refere encontra-se no momento inicial, ainda bastante frágil para se afirmar algo, mas arriscamos a hipótese de que o sucesso da EaD na UAB/UnB depende, em grande parte, do treinamento para a tutoria. E, dentro desse aspecto, da qualidade do treinamento oferecido aos agentes da ponta de lança do trabalho pedagógico, os tutores e tutoras, tanto aqueles que trabalham na presença mediada, quanto os que experimentam o convívio diário, trabalhando na proximidade física dos estudantes, da maneira que ocorre com a equipe nos polos. Obviamente, sem subestimar a importância da formação e dedicação de professoras e professores supervisores, sem os quais o desafio da tutoria seria ainda mais impactante.

Referências

CASTILHO, Ricardo. **Ensino a Distância:** *EAD*: Interatividade e Método. São Paulo: Atlas, 2011 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2002.

MILL, Daniel. **Docência virtual:** uma visão crítica. Campinas-SP: Papirus, 2012.

SANTOS, Rosimeire Gonçalves. **Módulo XXI:** História do Teatro no Brasil. Brasília: Estação Gráfica, Ltda, 2010.

CURSO DE ARTES VISUAIS LICENCIATURA EM EAD/UFES: INVESTIGAÇÕES E PRÁTICAS

Moema Martins Rebouças

Com a oferta em 2009 do Curso de Artes Visuais Licenciatura na modalidade semi-presencial pela Universidade Federal do Espírito Santo UFES em 22 municípios a falta de professores de Arte para o interior do Estado do Espírito Santo começa a ser solucionada. Junto à Universidade Aberta do Brasil-UAB, este curso destinou para o ingresso no primeiro vestibular metade das vagas aos profissionais que já atuavam na educação básica. Tanto por esse fator, como pela compreensão que a oferta nessa modalidade de ensino, principalmente para um curso de Licenciatura em Artes deveria ser acompanhada por avaliações sistemáticas em todo os seus processos é que propomos e coordenamos quatro pesquisas sobre ele[1].

As pesquisas implicaram desde os estudos do próprio curso: as concepções de professor que nortearam/embasaram o seu currículo, a análise dos processos de aprendizagem disponibilizados no Ambiente Virtual (AVA), como os vídeos tutoriais e as mediações nesse ambiente na oferta de uma das disciplinas. Outra pesquisa que norteou as demais consistiu em acompanhar o processo desse aluno/professor em formação.

Elas foram realizadas em tempos concomitantes, com exceção da etapa de uma delas que tinha como objetivo acompanhar o aluno/professor no curso.

Esta pesquisa num primeiro movimento envolveu os próprios alunos do curso na investigação e os dados quantitativos coletados possibilitaram um mapeamento da docência de Arte no Espírito Santo. As demais etapas da investigação realizada pelo GEPEL, e as outras três pesquisas desenvolvidas por mestrandas e uma doutoranda foram qualitativas e com a mesma base teórica metodológica. Assim, iniciaremos por apresentá-la, mesmo que sinteticamente.

1. Passos metodológicos das investigações ou buscar junto daqueles que conhecem o discurso de que são portadores.

A metodologia utilizada nessas pesquisas teve como base os estudos qualitativos de cunho sociossemiótico, o que possibilitou a análise das narrativas como significantes das diversas produções textuais dos sujeitos. Considerou- também o apoio de Bakthin na análise das interações verbais, a partir do conceito de dialogismo, entendido como a relação que se dá entre os discursos e, portanto, entre o eu e o outro, e também no conceito de polifonia considerando a pluralidade de vozes que coexistem e interagem nas práticas discursivas daqueles que habitam um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

1.1. Movimentos investigativos:

Como enunciado acima, as quatro pesquisas sobre o curso envolveram diferentes movimentos investigativos, no quadro abaixo é possível visualizar esses movimentos que o fazer investigativo percorreu, bem como os pesquisadores envolvidos.

PESQUISAS SOBRE O CURSO ARTES VISUAIS LICENCIATURA-EAD Moema M. Rebouças(coord).		
Pesquisas	**objetivos**	**pesquisadores**
Arte no Espírito Santo: de professores a alunos-Cnpq /UAB.(1)	realizar um *Mapeamento e Cartografia das Escolas de Educação Básica do Espírito Santo.*	450 alunos do curso.
A formação do professor de Arte na modalidade Educação a Distância- UAB/UFES	investigar as concepções de professor de Arte que norteiam/embasam o Curso de Artes Visuais.	Vera de Oliveira Simões.
Vídeos tutoriais na educação a distância: as presenças do professor	contribuir para análises e criações de materiais que tenham esta finalidade e compreender se dá a presença do professor nos vídeos tutorias produzidos no curso.	Luciana Gama

1. Grupo de Pesquisa intitulado GEPEL (Grupo de Pesquisa de Educação e Linguagem-registrado no CNPQ), que possui como interesse investigações que envolvam a docência em Artes.

Cerâmica: interação e produção de sentido na educação a distância.	compreender o contexto de aprendizagem da disciplina de Cerâmica a partir das interações entre os alunos, professores e tutores presentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem.	Soraya Mitsy Hamasaki.
Arte no Espírito Santo: de professores a alunos-Cnpq/UAB.(2)	acompanhar o professor que torna-se aluno do curso de Artes Visuais no processo dessa formação, para conhecer como se dá a articulação dos saberes advindos de sua prática construída no cotidiano com outros saberes da academia.	Flávia Mayer Souza, Juliana Contti Castro, Larissa Fabricio Zanin, Letícia Nassar Mesquita, Maria Nazareth Pirola, Myriam Pestana Oliveira.

2. Mapeamento e Cartografia das Escolas de Educação Básica do Espírito Santo.

Mapear o perfil dos docentes de Arte em nosso estado para conhecer sua escolaridade, sua experiência, os fatores extras e intracurriculares que influenciam em seu fazer docente. Foram envolvidos mais de 450 estudantes, dos 22 Pólos situados nos municípios do curso de Artes Plásticas.

A investigação fez parte da proposta da disciplina *Estágio I* e teve como objetivo central conhecer as escolas de Educação Básica do estado e os professores que ministram a disciplina Arte e/ou Educação Artística. Foi feito um mapeamento das instituições de ensino por município e realizada uma cartografia das mesmas a partir do olhar investigativo do aluno do curso. A coleta de dados ocorreu com os seguintes instrumentos de pesquisa: observação, incluindo fotografias e/ou filmagens, um questionário com 16 (dezesseis) perguntas e registros em diário de campo. A disponibilidade e o empenho de todos possibilitou o envolvimento de todos os alunos do curso totalizando, 22 municípios pesquisados[2].

Ao todo foram entrevistados 612 professores, com idade entre 26 e 40 anos, sendo mais de 90% do sexo feminino. Como os dados são muito extensos, destacaremos aqueles que para este artigo consideramos mais relevantes.

Quando a pergunta diz respeito ao regime de trabalho destes professores, cerca de 40% diz ser profissional efetivo e 57% tem vínculo de contratação temporária nos municípios em que atuam. Ou seja, confirmou-se a complementação de carga horária dos docentes com a disciplina de Artes.

Esta é uma prática que ainda persiste em nosso estado, entretanto, no final de 2012 quando os primeiros alunos do curso formaram, puderam se submeter ao concurso de efetivos pois a SEDU. Dos 284 alunos que colaram grau, e entre estes os que se submeteram aos concursos, a aprovação foi de 27 em 9 municípios que lançaram editais para efetivos, 56 aprovados no concurso da SEDU e no estado do Rio de Janeiro, e dois com aprovação no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, o que totalizam 136 aprovações.

A inserção desses alunos na escola, nos faz acreditar e a valorizar o esforço realizado por todos que investiram e acreditaram nessa modalidade, pois é com essa formação que eles ocupam atualmente as salas de aula das escolas situadas nos municípios do interior do nosso estado.

3. A formação do professor de Arte na modalidade Educação a Distância- UAB/UFES.

O objetivo foi de identificar: as concepções de professor de Arte que norteiam/embasam o Curso de Artes Visuais, modalidade semipresencial, e como elas se manifestam no currículo do curso, nos documentos oficiais que o normalizam, nos discursos e nas práticas propostas pelos professores/formadores.

Para proceder à análise dos discursos, a doutoranda Vera utilizou os fundamentos do teórico Bakhtin o que lhe possibilitou considerar a presença das inúmeras vozes nos diálogos proferidos e em interação nesse ambiente. O que implica que a palavra de um está impregnada pelas do outro, por vozes sociais, conhecimentos de mundo e experiências profissionais que, nesse processo de interação verbal, se tornam, segundo a concepção bakhtiniana, uma produção coletiva de saberes e práticas.

Para identificar as concepções de professor de Arte que embasam o Curso de Artes Visuais Licenciatura, foram pesquisados vários documentos oficiais, entre eles, a doutoranda destaca o projeto do curso (2007,p.25-25), no tópico que se refere à estrutura e organização curricular. Nesse, e em outros escritos, identifica-se a concep-

2. Afonso Cláudio, Alegre, Aracruz, Bom Jesus do Norte, Cachoeiro de Itapemirim, Colatina, Conceição da Barra, Domingos Martins, Ecoporanga, Guaçuí, Itapemirim, Iúna, Linhares, Mantenópolis, Piúma, Pinheiros, Santa Leopoldina, Santa Teresa, São Mateus, Vargem Alta, Venda Nova do Imigrante e Vila Velha.

ção de professor pesquisador, própria do profissional docente que atua refletindo sobre a sua prática. Nessa reflexão embasada na aliança entre a teoria e a prática, por meio da pesquisa, vão sendo construídas novas práxis, no intuito de possibilitar aos estudantes condições de aprendizagens, cuja meta é a arte como conhecimento.

Assim, como o apoio do referencial bakhtiniano de análise, tendo em vista as interações verbais, a construção dos discursos e dos saberes construídos coletivamente em ambiente virtual, Vera apresenta as considerações que a análise das disciplinas (uma de cada eixo em que são distribuídas as 44 disciplinas no currículo) Estágio I, Historia da Arte III e Vídeo permitiram construir.

Comenta que a disciplina *Estágio I* apresenta, em sua trajetória, uma proposta de transformação da prática docente por meio da pesquisa, por envolver os alunos no mapeamento da docência em Arte do estado. Desde o discurso inicial das professoras, bem como nos discursos e práticas propostos no decorrer da disciplina ela identificou uma concepção de professor de Arte que se aproxima das práticas progressistas em educação. Nelas o professor é caracterizado como reflexivo por refletir sobre a sua prática, para alcançar o "status" de mediador do processo ensino-aprendizagem pautado na interação e no diálogo com os alunos. Assim está na reflexão fundamentada na práxis a possibilidade de um educador se transformar, pois é na vivência e na convivência que ocorre a construção do conhecimento. Tal postura é preconizada pelas teorias educacionais ao tratarem dos requisitos que consideram essenciais nos cursos de formação e no exercício da docência na atualidade.

Nos discursos e práticas que conduzem a disciplina História da Arte III, foram identificadas principalmente duas concepções de professor. Estão ali presentificadas a concepção tradicional e a concepção considerada progressista, denominada crítico-social por José Libâneo (1989).

Contudo, a concepção predominante apontada por Vera foi a de professor tradicional, cujos métodos se baseiam tanto na exposição verbal como na demonstração dos conteúdos, que são apresentados de forma linear e numa progressão lógica, seguindo a metodologia e as estratégias adotadas pela maioria dos professores que ministram as disciplinas que contemplam a História da Arte no curso presencial da UFES. Simulam então no AVA, a partir de meios como as websconferências o espaço da sala de aula do presencial, em que é o professor que assume o lugar do saber.

A concepção progressista ou dialógica identificada está na dialogicidade proposta pela professora por meio de práticas referenciadas em Argan (1992). Tais propostas exigiram dos alunos competência de leitura e compreensão dos conteúdos artísticos e plásticos nas obras estudadas. Essas práticas estão pautadas na contextualização dos fatos, exigindo do sujeito a interação com o contexto estudado, ao mesmo tempo em que lhe dá liberdade de criação e expressão.

Quanto às concepções de professor identificadas nos discursos e práticas que conduziram a disciplina *Vídeo,* desde a apresentação até a sua conclusão, identifica-se a de um professor em busca de parceria. Para a doutoranda está é uma parceria necessária, principalmente por se tratar de uma disciplina de natureza prática que propõe um fazer contextualizado. Para dialogar com ela cita Ferraz e Fusari (1992,p.42) , "A conscientização política ocorre na prática social ampla e concreta do cidadão". Para tanto, a educação deve assumir "[...] a responsabilidade de dar ao educando o instrumental necessário para que ele exerça uma cidadania consciente, crítica e participante. Isto implica em que o trabalho pedagógico propicie uma crítica ao social, no sentido de transformá-lo"(p.42), para assim cumprir o seu papel de transmitir conhecimento acumulado e em produção pela humanidade.

Assim, os documentos que embasam o curso, os discursos dos professores especialistas, dos tutores, dos alunos, ou mesmo dos autores cujas pesquisas serviram de referencia para a condução das disciplinas impregnados de variadas concepções, tecidas a partir dos fios ideológicos que servem de trama às relações sociais. (BAKHTIN, 1979 p.41).

Portanto, esses discursos traduzem às concepções de professor de Arte de cada um dos sujeitos que agiu e interagiu no AVA. Eles se colocaram na cena, no processo de construção de um currículo e de práticas "capazes de fomentar uma real transformação social...", que envolveu muitos "outros" nesse diálogo entre o "eu" e o "outro", entre muitos "eus" e muitos "outros", numa constante alternância de vozes.

É importante comentar que a nova oferta do curso, já traz as modificações e os ajustes que a avaliação por meio de pesquisas como essa e das participações de todos nesse processo permitiram propor e encaminhar.

4. Vídeos tutoriais na educação a distância: as presenças do professor.

Com a premissa de que o vídeo é um forte material didático para criar vínculos de aproximação entre professores e alunos em um curso EAD, o objetivo da pesquisa de Luciana foi o de contribuir para análises e criações de materiais que tenham esta finalidade e de compreender como se dá a presença do professor nos vídeos tutoriais.

Por tratar-se de um tipo de vídeo que possui características específicas tais como: a curta duração; a utilização de planos mais fechados (devido ao fato de que eles também podem ser vistos em telas pequenas, como celular ou *smartphone* e que, caso o plano seja muito aberto, não permitirá que os detalhes sejam visualmente assimilados); a informalidade na produção, (eles seguem um estilo *homemade*, que prioriza a forma caseira de produção, que é mais natural e muitas vezes menos produzida) se difundiu em larga escala na internet.

Assim como as demais fontes de informações que cercam o nosso cotidiano, o vídeo tutorial está inserido em um contexto múltiplo, que pode seguir as correntezas que levam à destruição da experiência ou pode ser resgatado em modos de fazer específicos que indiquem outras possibilidades para o seu uso, seja dentro da escola, seja em casa ou na comunidade em que se vive.

No curso de Artes Visuais do Ne@ad/UFES este diálogo com o cotidiano é mantido na medida, por exemplo, em que os próprios alunos trazem vídeos que fazem parte do dia-a-dia deles, como reportagens, comerciais de TV, videoclipes e filmes, para compartilhar nos fóruns em links com os demais alunos, professores, tutores.

Dentro do AVA na qual faz funcionar o curso de Artes Visuais do Ne@ad, foi verificada diversas citações e presenças do vídeo no processo de aprendizagem do curso:

Seguem abaixo alguns trechos retirados de fóruns distribuídos na plataforma e que mostram um pouco da recepção desses vídeos.

Aluno A: Senti falta dos vídeos nestas duas últimas unidades. Eles nos ajudaram bastante. Apesar dos livros serem um bom suporte, nos vídeos aprendemos a "por a mão na massa".

Tutor A: Sabemos que os vídeos ajudam, mas existem muitos alunos (de diversos polos) que não estão lendo o material impresso (que está super detalhado nas propostas de exercício), esperando o vídeo para "copiar". Sabemos que a maioria trabalha (em mais de 2 turnos até), mas também precisam dedicar um tempo às leituras que são parte fundamental da formação acadêmica (ler, compreender e interpretar).

A mestranda aponta que a visualização dos vídeos tutoriais é impulsionada pelo querer desse aluno pois é ele quem busca o assunto desejado e estabelece assim a relação de aprendizagem com o objeto selecionado.

Os vídeos tutoriais analisados na pesquisa e que fazem parte do curso não seguem o modelo colaborativo e de inversão dos sujeitos produtores de conteúdo. Eles refletem a tradicional comunicação professor - aluno. As formações ideológicas do saber reproduzem a postura docente verticalizada e tradicional da sala de aula, na qual o professor se posiciona "de pé" em frente aos alunos, que "sentados", ouvem a aula expositiva que se sucede. Entretanto, a fala é feita para um aluno solitário que está do outro lado da tela, em circunstâncias de tempo e espaço distintas do coletivo espaço de uma sala de aula presencial.

A partir da análise de sete vídeos tutoriais trabalhados nas disciplinas Cor e Laboratório de Tintas, Desenho I e alguns vídeos produzidos por um dos tutores do curso, Luciana considera nos vídeos:

i. simulação da proximidade: nessas produções de vídeo tutorial o professor ou tutor tem a possibilidade "de mandar um pouco de si através do espaço" E se aproximar do aluno no momento da enunciação (do ato).

ii. a simplicidade: são vídeos simples, que seguem as características da produção caseira, estilo *homemade*, e que comprovam a hipótese inicial, ou seja os vídeos tutoriais utilizados no curso de graduação a distância do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Ne@ad da UFES são construídos de maneira que simulem a naturalidade e a proximidade de uma sala de aula presencial, sem ousar ou buscar outras inovações com o vídeo, e sim marcar de forma intensa a presença de um professor em um curso a distância.

iii. diretividade: embora a imagem explique melhor que a narração, o uso do pronome de tratamento pessoal no plural, *vocês,* foi utilizado por todos os três sujeitos, que ora se referiam ao aluno, particularmente no singular, ora falavam para uma sala de aula inteira.

Desse modo, entre o dizer e o dito, obtido por meio de entrevistas e da análise dos vídeos, nas intenções dos professores, obtidas mediante entrevista, a mestranda detecta o desejo de se produzir um material que possibilite ao aluno visualizar e vivenciar uma experiência necessária e inerente à disciplina.

Nesses vídeos analisados tem-se a presença de um professor que se aproxima do aluno e possibilita a cada visualização do material a sua presença sempre no momento da ação. Para finalizar, lança algumas reflexões: Como trabalhar o conteúdo no vídeo tutorial de forma que se possibilite a pluralidade de vozes e não a repetição da hierarquia da educação tradicional?

5. Cerâmica: interação e produção de sentido na educação a distância.

O objetivo foi de compreender o contexto de aprendizagem da disciplina de Cerâmica a partir das interações entre os alunos, professores e tutores presentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Para a análise, foram selecionados os fóruns (Fórum Construir Saberes, Fórum Tira Dúvidas e Fórum de Tutores) dessa disciplina e as postagens de alunos dos Pólos de Aracruz e de Santa Tereza.

Nas considerações é apontado que o ambiente virtual não deve ser caracterizado de forma autônoma, pois apesar de constatar que os aparatos tecnológicos, como a internet e o computador, entre outros, ressignificam os processos de comunicação delineando modos singulares de produção e consumo de informações, estes suportes (computador, internet) são empregados em função de seu uso social, o que propicia uma nova significação nas interações entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

No caso da EAD, existe o espaço real, que é o local dos encontros dos alunos nos Pólos; e o espaço virtual, que é o AVA.

Conclui que é no ambiente virtual que ocorre a construção de conhecimento dos sujeitos envolvidos nesse processo sem a mediação da relação presencial. Portanto, são as narrativas, ou modos de se manifestar ali como presenças virtuais que atuam nessa construção de conhecimento. É ali que os papéis apesar de definidos (professor/aluno, aluno/tutor), são rearticulados pelas ações desempenhadas pois cada um se manifesta, e nesse fazer se constitui ali. Como exemplo quero destacar um dos tópicos de um fórum analisado o de "Ceramistas do Espírito Santo". Uma das tutoras da disciplina ao postar o enunciado abaixo assume a posição de professora e provoca o aluno a participar:

> Ceramistas do Espírito Santo
> Tutora:
> Você conhece os artistas que trabalham cerâmica no Espírito Santo? Como é o trabalho dessas pessoas? Suas propostas são realmente "objetos sensíveis", de Arte, ou a técnica faz com que a produção em série dê um tom de artesanato aos trabalhos?
> Vamos compartilhar as nossas "descobertas"?

Este tópico promoveu discussões pertinentes ao conhecimento destes alunos sobre cerâmica, sobre os processos de criação, sobre a história da cerâmica e de alguns ceramistas, dentre outros temas. Responderam a esta postagem citando exemplos de ceramistas do seu município, como o exemplo de Dona Antonia Alves dos Santos, uma senhora, que reside em São Mateus e fabrica peças utilitárias. Essa aluna, ao pesquisar sobre uma ceramista de seu município, a partir de seu contexto, constrói o seu conhecimento e o lança aos demais, correlacionando teoria e prática. Outra aluna em resposta a essa postagem faz uma reflexão sobre a diferença entre objeto artístico e artesanato.

Portanto, há competências para que este papel de mediador seja realizado de forma eficaz, pois, tendo o ambiente virtual como elemento mediador deste processo de ensino e aprendizagem, o sujeito que assume o papel de professor deve proporcionar um ambiente rico e diversificado de informações relacionadas ao conteúdo proposto possibilitando a socialização e a troca de informações.

Desse modo, o conhecimento se dá de forma colaborativa, descentralizando o papel do professor e rearticulando-o junto a outros sujeitos participantes desse processo.

No caso da disciplina Cerâmica há uma provocação e uma intencionalidade para que o aluno investigue o seu entorno, desde a materialidade presente nele, como as pesquisas sobre as argilas em suas regiões o que

envolveu a recolha, experiências e categorização delas até a busca por ceramistas em seus municípios. Essa é um ênfase que inter-relaciona vários saberes de distintos sujeitos (os locais, aos regionais, aos nacionais) e possibilita a valorização do próprio contexto em que esses alunos vivem.

6. Arte no Espírito Santo: de professores a alunos

Essa pesquisa teve como objetivo o acompanhamento do professor que torna-se aluno do curso de Artes Visuais no processo mesmo dessa formação, para adentrar e conhecer como se dá a articulação dos saberes advindos de uma prática construída no cotidiano das salas de aula, em confronto com outros saberes

Como processo metodológico para acompanhamento desse aluno/professor realizamos um recorte a partir das disciplinas *Estágio II* e *Trabalho de Graduação I*. Com essas disciplinas foi possível conhecer como esse aluno se apropriou dos conteúdos e metodologias da Arte e os relacionou com os significados coletivos compartilhados socialmente. Tomamos assim para estudo os planejamentos e as propostas educativas em projetos específicos de intervenção na escola como de uma oficina inter e transdisciplinar proposta na disciplina *Estágio II*, e nos projetos que apresentou em *Trabalho de Graduação I*.

Se no estágio foi possível repensar a escola, deslocando-o de seu próprio papel de professor regente e de seu espaço rotineiro de docente no interior de uma sala de aula, para pensar e refletir na escola como um todo. A segunda foi o momento do curso em que após todas as etapas, dos quatro estágios realizados e das práticas de ensino o que incluiu vários deslocamentos, a possibilidade de repensar e articular todos os seus conhecimentos para elaborar uma proposta para a educação da arte que é autoral, como a que consistiu o seu projeto de monografia.

Escolhemos alguns dados dessa pesquisa para apresentá-los aqui obtidos a partir do mapeamento dos projetos da disciplina *Trabalho de Graduação* I.

O mapeamento foi realizado a partir de 186 projetos de TG1, pertencentes a professores/alunos de 18 *Pólos de Formação*[3].Para a sistematização dos dados, consideramos o objeto da pesquisa, quem são os sujeitos, quais práticas contemplam e os pressupostos teóricos/metodológicos utilizados.

As práticas são as que envolvem os estudos das poéticas e os processos de criação e nelas estão envolvidos artistas e artesãos, portanto, abarcam um contexto exterior à escola, ou ainda ocorrem em seu interior e envolvem as crianças e adolescentes. Elas ainda podem ser divididas em práticas inclusivas, por considerarem e atenderem as políticas de inclusão na escola e as contribuições da arte nesse processo. Em práticas de formação do educador, pois contemplam a formação do docente, e buscam investigar quem é esse professor de arte e como ele se constitui como tal. Finalmente, as práticas da educação da arte, em que estão os projetos que envolvem as metodologias da educação da arte.

Os projetos concentram-se em duas grandes áreas, a dos estudos antropológicos/culturais, com 46 projetos e os que incluem a Educação Infantil com 44. Esta escolha se justifica pelo fato de um grande número desses professores/alunos terem desenvolvido a sua docência na educação infantil. Embora o eixo norteador do currículo do curso não seja dos estudos antropológicos (culturais e multiculturais) como a do curso de Artes Visuais Licenciatura ofertado pela UFG, acreditamos que essa ênfase se deve às reflexões sobre as práticas cotidianas e o olhar investigativo ao seu entorno. Tais práticas nortearam várias disciplinas do curso, e também os seminários interdisciplinares que ocorriam a cada oferta de módulo. Eles promoveram e envolveram as comunidades em que estão localizados os *Pólos*, e estes com as escolas.

As provocações durante o curso para que considerassem os estágios como oportunidades de refletir sobre as práticas educativas e as escolas como campo de pesquisa parecem que deram certo, no que tange aos projetos contidos neste mapeamento. Os alunos/professores, ao voltarem para seu entorno, compreenderam que a Arte está imersa na cultura e que, motivados, podem abandonar as regularidades seguras das ações programadas e aventurarem-se em investigações que, ao mesmo tempo que os constituem, constroem conhecimento. O mérito está na adoção da pesquisa como fundamento da configuração dos estágios, e a presença da investigação como opção pedagógica nas disciplinas pertencentes aos demais fundamentos teóricos e metodológicos

3. Afonso Claudio, Alegre, Aracruz, Bom Jesus, Cachoeiro de Itapemirim, Conceição da Barra, Domingos Martins, Ecoporanga, Linhares, Iúna, Itapemirim, Mantenópolis, Nova Venécia, Pinheiros, São Mateus, Vargem Alta e Nova Venécia.

propostos. Advogamos que somente pela pesquisa é possível ressignificar as práticas e construir conhecimento a respeito das Artes:

Como diz uma aluna:

A escola por muito tempo foi limitada a ser um ambiente em que os professores transmitiam conhecimentos e os alunos assimilavam. O conhecimento era visto como produto sendo enfatizado, portanto os resultados e não o processo pelo qual o aluno aprenderia. Além disso, não havia nenhuma articulação entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos.

O mapeamento apresenta uma outra configuração de prática docente com projetos pertencentes a sujeitos inventores, questionadores, que podem propor práticas ressignificadas, pois inclui nelas o mundo enquanto significante. Como aponta Landowski (2009) esse é o sujeito crítico. Se ele foi capaz de discursivizá-las pode ser capaz de praticá-las, essa é a nossa torcida!

Referencias

ARGAN,G.(1992).**Guia de História da Arte**. Tradução de M. F. G de Azevedo. Lisboa. Ed.Estampa,p.37.

BAKHTIN,M.(1979).**Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.p.41.

FUSARI, M;FERRAZ, M.H.(1992). **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez.

GAMA, L. (2012). **Vídeos tutoriais na educação a distância**: as presenças do professor. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

HAMASAKI,S.M.P.(2012). **Cerâmica**: interação e produção de sentido na educação a distância. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

LANDOWSKI, E. **Interacciones arriesgadas**. Tradução de Desiderio Blanco. Lima: Universidad de Lima, Fondo Editorial, 2009.

LIBÂNEO,J.C.(1989).**Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.8.ed.São Paulo :Loyola.

SIMÕES, V.L.O.(2013). **A formação do professor de Arte na modalidade Educação a Distância- UAB/UFES**. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória

PARTE XVI

Teorias e Práticas em Dança na Universidade - formando o professor/artista/ pesquisador



DIÁLOGOS E INTERCÂMBIOS ENTRE ARTISTAS E A UNIVERSIDADE: UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL E ENRIQUECEDORA

Raquel Pires Cavalcanti

1. Introdução

Este artigo relata uma experiência/experimento realizada durante o primeiro semestre do ano de 2014 em duas disciplinas ministradas pela autora no âmbito do Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A primeira é uma cadeira obrigatória para alunos do 8º período, "Prática de Dança VIII". E a segunda é ofertada a título optativo a todos os alunos de Licenciatura em Dança, "Dança Contemporânea I: Improvisação". A partir de agora falaremos, respectivamente, em "Disciplina I" e "Disciplina II".

O relato considera não somente a visão da docente e pesquisadora, como também busca oferecer um tratamento horizontal à experiência dos sujeitos que participaram como alunos. A horizontalidade requer igualdade, mas também, o cumprimento de papeis específicos pelo professor. Isto é, compete ao educador buscar contribuir positivamente com o aluno, oferecendo-lhe a devida ajuda para que o mesmo crie condições de atuar como artífice do próprio conhecimento (FREIRE, 2002, p.42).

A discussão presente no tópico 2 corresponde a uma análise qualitativa, tecida através da compilação de impressões e observações, depoimentos disponibilizados em contexto educativo, conversas com os artistas, além de entrevistas gravadas com uma amostragem de três alunos, após o encerramento do semestre letivo. A metodologia também inclui a participação de uma aluna da Disciplina I na co-autoria deste artigo. As reflexões são tecidas a partir das ideias dos educadores e filósofos John Dewey e Paulo Freire, especialmente no que tange aos conceitos de experiência e educação dialógica. A presente abordagem também está fundamentada na experiência prática, porque entendemos que somente junto dela é que se fazem a reflexão e a teoria.

A sala de aula como laboratório de pesquisa, como espaço de diálogos e trocas entre o artista e a academia: pensando nisso, a autora iniciou o primeiro semestre como professora universitária no Curso de Licenciatura em Dança da UFMG. O trabalho docente foi principiado após uma trajetória de mais de 25 anos de atuação como artista da dança. O seu objetivo declarado, além de fomentar intercâmbios, era mediar, a partir da prática docente, uma reflexão sobre a potência da universidade enquanto lugar que recebe os artistas e dialoga com os mesmos. Algumas questões que se colocaram nesse contexto:

- Qual o papel do artista na academia?
- Como se dá o acesso das alunas e alunos à produção artística de dança na cidade em que vivem?
- Qual a importância da troca entre alunos e artistas da cidade, para além dos muros da universidade?
- De que maneiras essa relação pode contribuir para a formação do artista-professor, almejado pelo projeto pedagógico da Licenciatura em Dança (EBA/UFMG, 2009)?

Diálogo e formação, o leitor vai reparar, são dois aspectos contemplados nos trechos deste artigo sobre a prática docente e a educação de artistas-professores. Ambos – diálogo e formação – se interceptam. A realidade dialógica é o horizonte da prática educativa "não-bancária", isso é, do processo de ensino-aprendizagem que prescinde da transmissão de conteúdos enquanto conceito motor. A formação, por sua vez, não está vinculada a uma ideia de formato pré-estabelecido. Pelo contrário, dá-se, para qualquer ser humano, como processo contínuo. Nesse sentido, todos os sujeitos da educação estão paulatinamente a aprender e a ensinar. Práticas docente e discente têm dinâmicas intercambiantes, porque os homens "se educam entre si", como atesta Paulo Freire. "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2002, p.12). Dito isso, talvez fique mais claro o que se entende como potência da universidade enquanto lugar que recebe os artistas atuantes extramuros, e que ao mesmo tempo acolhe seus artistas-educandos e aprende com eles, com suas trajetórias e experiências de vida.

Tendo em mente todas as questões acima elencadas, a autora inaugurou suas aulas na universidade. Com o respeito aos critérios institucionais e ao ementário, buscou criar estratégias de fomento a experiências dialógicas

entre o "mundo da arte" e o "mundo da academia". Os dois termos estão entre aspas porque, embora estejam institucionalmente separados, são continuamente atravessados por pessoas; e em tudo o que é vivo há fluidez.

"Entende-se que a intervenção docente, para além do que preconizam os documentos, está na ação concreta dentro dos espaços educativos, dentre eles, a sala de aula" (Depoimento da autora). Desse modo, as estratégias educativas são também espaços de criação e fruição pelo professor-artista, que é como a autora se assume em sala de aula. Toda prática educativa exige sujeitos atentos e engajados, ou seja, pessoas que atuem de forma não-bancária. Mas o ensino de dança delineia esse pedido de um modo especial, uma vez que o resultado do aprendizado é a própria atitude do indivíduo, a presença, o corpo presente.

2. Desenvolvimento

O desafio: uma realidade constatada

A ideia de que ser artista e professor universitário são tarefas incompatíveis não faz parte apenas do senso comum. Algumas linhas de pesquisa reforçam tal raciocínio (BARBOSA, 1984; CAMARGO, 1989), ao passo que outras entendem que essas duas esferas chegam ao extremo de ser inconciliáveis (GROSS, 1984; BARAVELLI, 1982). Algumas pistas desse debate são oferecidas por Célia Maria de Castro Almeida, em seu artigo "*Dossiê: a presença do artista na Universidade contemporânea"* (ALMEIDA, 2011). A autora discute o ofício de artistas visuais atuantes também como professores universitários; procura conhecer as concepções acerca do fazer artístico desses sujeitos, como suas práticas artísticas estão relacionadas e tecem ligações com as instituições de Ensino Superior e os saberes construídos pelas mesmas:

> O senso comum crê que docência e produção artística são incompatíveis porque o artista é visto como excêntrico: um ser distante das condições usuais de vida das demais pessoas em virtude de seu "gênio artístico"; que é da natureza dele não se confundir com os mortais comuns; que ele, necessariamente, trabalha com independência, desligado da vida, da Interação social e, com frequência, em oposição a valores e práticas sociais limitando o conceito de artista como ser associal, dotado de genialidade, que se exime de todas as regras normais de intercâmbio social – numa palavra, ser a-histórico. (ALMEIDA, 2011, p.48).

Quando entrou para a UFMG, a autora do presente artigo ouviu inúmeros comentários e restrições de artistas de dança da comunidade que participa. Algumas dessas considerações vieram até mesmo de colegas, os quais questionaram a sua capacidade de "manter-se artista" e, ao mesmo tempo, ocupar um cargo de professora em uma instituição pública. Para eles, o início das atividades enquanto docente significaria, por um lado, o término de uma trajetória como bailarina e coreógrafa, por outro, o princípio de uma nova "carreira," completamente diferente da que vinha sendo construída até então. De nossa parte, a reflexão pode ser colocada em outros termos. E algumas perguntas nasceram numa tentativa de refletir sobre tal processo:

- É possível pensar na docência também como uma prática artística?
- É possível criar pontes entre a experiência de artista e o planejamento/realização de aulas de dança em ambiente universitário?
- Há possibilidades de troca entre artistas e estudantes universitários? Quais são os benefícios dessa interação? Quais são os desafios?

Percebe-se que essas questões não se limitam ao professor-artista atuante na universidade. Trata-se de uma expectativa da cena de dança na cidade onde a universidade em questão está inserida, assim como das expectativas de formação dos artistas-educadores matriculados como alunos. Muitos deles estão de passagem na universidade, e em breve vão atuar no mundo do trabalho e no mundo da educação. Poderão, portanto, contribuir para a multiplicação de determinados valores, mediar a conquista de habilidades artísticas de seus educandos enquanto uma forma de construção do saber, assim como a formação de pensamentos e práticas junto a novos artistas e públicos de dança.

Numa concepção freiriana, a prática educativa constitui-se, tanto para o docente quanto para o discente, como a possibilidade de os sujeitos conhecerem-se numa dimensão total de existência. Aos que pensam no mundo prático como um fazer isolado do pensamento reflexivo, Freire lembra que a prática imbrica dimensões

teóricas, éticas, estéticas e mesmo políticas (FREIRE, 2002, p.12). Em outras palavras, as questões ora elencadas visavam caminhos de (con)fluência entre a arte e a docência; entre o mundo da academia e o dos artistas; entre o ensinar e o aprender. Pressupõe-se que o professor-artista pode experimentar, testar, e por fim, refletir a partir de sua própria prática educativa. O mesmo ocorre com a experiência do educando, que nesse caso é professor-artista-pesquisador em formação.

Outra contribuição que o pensamento de Paulo Freire nos oferece é o pressuposto da construção da realidade. O contexto educativo é o lugar onde se aprende que o destino não é inexorável, a realidade não é fatalista e a presença humana no mundo é marcada pela liberdade e pela ética (FREIRE, 2002, p.45). Ora, se a realidade não é um fato dado, ela está sempre a ser modificada. É por essa via que se inclui, entre as tarefas fundamentais dos sujeitos da educação, promover links entre suas atuações dentro e fora da sala de aula. No caso do artista-educador, sua tarefa também inclui fazer conexões entre a linguagem/investigação artística e o mundo onde ele transita. Para o artista de dança, torna-se evidente que seu posicionamento no mundo provém da experiência corporal, sua presença propriamente dita enquanto aspecto fundamente e primeiro da realidade. A dança-educação, desse modo, torna-se uma das possíveis formas de pensamento encarnado.

Mais do que abordar a relação entre o artista e a universidade por uma perspectiva teórica ou histórica, a intenção dessa experiência/experimento relatado foi criar possíveis ações para a interação dialógica entre esses dois universos. Se a dança-educação é uma possibilidade para se construir compreensões encarnadas do mundo, através de experiências interativas entre artistas e alunos poder-se-ia testar no próprio corpo estas relações. Dizendo de outra maneira, o presente relato mira uma abordagem da prática educativa enquanto experiência artística/estética, mas também como algo que parte da experiência concreta dos sujeitos.

Nos escritos de John Dewey (2010) podemos encontramos um significado para o conceito experiência e que, em nossa visão, complementa a visão freiriana. Para o filósofo americano, ter uma experiência presume passar por vivências concretas e reais, situações e episódios que nos coloquem diante de sentidos essenciais. No caso da experiência estética, o diferencial é quando o sujeito sente a arte ou qualquer outra forma de relação mediada como algo concreto e real em sua vida.

A conjectura de Dewey é que o mundo da arte e o mundo da vida não se separam. Ou seja, as experiências das pessoas comuns no cotidiano não estão apartadas da experiência estética. Do mesmo modo, não existe um fosso abissal entre os "produtores" e os "receptores" de arte. Assim, a experiência estética é uma experiência constituinte (DEWEY, 2010, p.60), no sentido de que qualquer compreensão e discernimento elaborados pelos indivíduos dependem de uma experiência efetiva com base na concretude, em modos de se encontrar no mundo através dos contatos diretos com a arte e com seus contextos de apreciação e interesse.

A partir dos preceitos de ambos os filósofos citados, podemos dizer que a experiência estética jamais viria de um olhar desinteressado. Ela presume o engajamento do sujeito, seu corpo presente e expresso em formas de ver, conviver, olhar, ouvir, sentir, etc. Ou seja, a experiência estética pode estar em manifestações muito ordinárias, por exemplo, a forma como o sujeito se apropria de práticas aparentemente sem importância, como cozinhar ou colher flores no jardim. Por outro lado, a vivência da arte não se dá num campo separado da vida cotidiana. O objetivo primeiro da arte não é atingir exclusivamente os espectadores, colecionadores ou financiadores. Pelo contrário, são as pessoas que elegem a arte como uma necessidade fundamental, se de fato dela precisam.

Outra consequência da noção de arte como experiência apresentada por Dewey: nem a arte é puramente um produto artístico, como o seu lugar efetivo na experiência estética não se vincula exclusivamente aos "pedestais" ou aos museus. A arte somente tem centralidade na experiência estética quando assume algum lugar fundamental na vida das pessoas. Se a experiência estética e o fazer artístico podem estar em lugares minimamente ordinários, o que se considera como arte também está potencialmente em todo lugar: dentro e fora dos palcos, na rua, nos mais diversos ambientes culturais e políticos, inclusive a universidade.

Por fim, o interesse em criar zonas de contato intra e extramuros universitários deu-se também pela compreensão de que é fundamental para os alunos conhecer o trabalho dos demais integrantes de sua comunidade. Mais uma vez, torna-se necessário recorrer a Dewey, que identifica a razão da arte com o sentido original da dança praticada em rituais (DEWEY, 2010, p.65). Esse dançar foi um ato constituinte, já que a experiência estética não estava apartada da vida comum e nem da experiência comunitária. Se, por um lado, os indivíduos não separam o seu processo artístico de tudo o que fazem e concebem durante as demais atividades que ocu-

pam suas vidas, é também através da vivência artísticas que eles conformam uma comunidade. Na comunidade se discutem os interesses comuns, mas também as discordâncias.

Relato

Durante as disciplinas I e II, problematizou-se a relação entre artistas e a universidade, visando uma pesquisa colaborativa. Foi comunicado aos alunos que as vivências mediadas no desenrolar do semestre letivo visavam não apenas a reflexão, mas também desdobramentos em dança-educação, fosse no trabalho de cada um como artista-professor atuante no ensino fundamental ou mesmo no cumprimento de seus papéis dentro da universidade. Dentre as estratégias pedagógicas, destacaram-se: as rodas de conversa ao fim de cada exercício, as incursões teórico-práticas, as sessões conjuntas de dança, em que os artistas convidados e os estudantes trabalharam em relação de horizontalidade. Ainda que temporariamente, esses diferentes sujeitos atuaram como um único grupo de trabalho (fotografia 01). Essa estratégia também foi um modo de sugerir que todos juntos, independente de suas origens e vocações, podem formar uma mesma comunidade artística.

A Disciplina I contou com 13 alunas do 8º período de Licenciatura em Dança. Ficou definido que elas visitariam coreógrafos de referência em Belo Horizonte, artistas cujos trabalhos são reconhecidos pelo público e crítica da cidade, com vasta experiência na criação e repertórios amplos. Esses mesmos artistas seriam entrevistados, e as suas falas utilizadas como fontes primárias na apresentação de um trabalho em sala de aula. Paralelamente, foram mediadas atividades de percepção corporal, estudos conceituais de dança e improvisações individuais e coletivas. Todo o processo foi registrado em "cadernos de artista" individuais.



Fotografia 01: Aula de improvisação com o Coletivo Movasse.
Fotografia da autora
Fonte: registro de processo de trabalho.

A ementa da Disciplina I previa a junção de elementos curriculares já estudados anteriormente, no âmbito das cadeiras "Prática de Dança de I" (1º período) a "Prática de Dança VII" (7º período). Um dos resultados/habilidades esperadas seria a criação, pelos próprios alunos, de partituras coreográficas individuais, estruturadas com foco na criação autoral (fotografia 02). Ao longo do semestre, as educandas foram ainda orientadas por meio de diversas atividades estruturadas, gradualmente direcionadas para a criação de uma partitura coreográfica individual, apresentada como trabalho final.

Já com as entrevistas, esperava-se que as alunas pudessem conhecer mais profundamente os conjuntos de obras dos coreógrafos, familiarizar-se com os seus modos de trabalhar e criar, além de investigar recursos adotados ao lidar com desafios inerentes ao ofício. Pareceu-nos uma empreitada relevante, não só pela possibilidade de aproximação entre diversas realidades de trabalho, como também pelos eventuais atravessamentos entre os processos criativos de ambas as partes, estudantes e artistas profissionais.

Fotografia 02: apresentação de partitura coreográfica individual, Prática VIII.
Fotografia da autora
Fonte: registro de processo de trabalho.



Uma vez definido o coreógrafo (a) de referência, cada grupo de trabalho ou dupla realizou encontros, dentro e fora da sala de aula, nos quais elaboram roteiros de entrevista. Mais do que formatar perguntas, sua tarefa incluiu uma elaboração conceitual, no sentido de hierarquizar informações e descobrir se as suas questões eram pertinentes e relevantes para o seu recorte de trabalho[1]. A professora atuou no sentido de mediar oportunida-

1. A noção de "relevância", no âmbito desse curso de licenciatura, está relacionada ao percurso estético do artista-professor em formação. Materializa-se, curricularmente, através de um conjunto de atividades, como: a constituição de um portfólio pessoal por cada aluno e que registra toda a

des de reflexão, a fim de que cada estudante pudesse aproveitar o ensejo e pensar sobre seu próprio processo de trabalho, o seu fazer artístico.

Como as alunas do 8º período já conheciam ou tinham ouvido falar de vários coreógrafos da cidade, decidiu-se que os próprios grupos seriam responsáveis por escolher seus entrevistados. Ou seja, elas foram incentivadas a aproximarem-se dos artistas sobre os quais tinham interesse em estudar de modo mais aprofundado. Foram selecionados os seguintes coreógrafos: Jomar Mesquita (Mimulus Cia de Dança), Adriana Banana (Clube Ur=Hor e organizadora do Fórum Internacional de Dança, o FID), Sérgio Penna (artista independente) e Mário Nascimento (Cia Mário Nascimento). No curso de Licenciatura em Dança da UFMG existem dois percursos estético-pedagógicos: Dança Contemporânea e Danças Populares Brasileiras. Apenas uma aluna, cujo percurso estético são as "Danças Populares Brasileiras," propôs entrevistar um coreógrafo de danças populares: Carlinhos, coreógrafo profissional quadrilha (Núcleo Mineiro de Cultura Feijão Queimado)[2].

Conforme a permissão de cada entrevistado e a infraestrutura que os grupos tinham à sua disposição, as entrevistas foram registradas em áudio e/ou vídeo. Entre a realização das entrevistas e a socialização do trabalho em sala de aula, houve também um processo de elaboração do material de apoio para as apresentações orais. Cada grupo foi responsável por apresentar-se à turma na linguagem e formato que melhor conviesse. Uma aluna redigiu, voluntariamente, um pequeno artigo sobre o artista estudado, ao invés da transcrição da entrevista. Outro grupo entregou um dossiê sobre o artista. Uma dupla também realizou uma edição da entrevista em vídeo.

Durante o mês de abril, as improvisações coletivas realizadas na Disciplina I foram compiladas e apresentados no projeto "Leve Arte", no teatro da reitoria da universidade. O evento é anualmente proposto pelos próprios alunos e costuma se integrar às disciplinas, ou mesmo alterar o formato de algumas aulas. Em nosso caso, realizamos encontros extras para o planejamento e ensaio da apresentação. Para a trilha sonora, contamos com a colaboração de dois artistas do Curso de Música da UFMG, lotado na Escola de Música, unidade independente da Escola de Belas Artes.

Na Disciplina II, optou-se por entrevistar exclusivamente artistas que se dedicam ao estudo e à prática da improvisação. Os alunos dividiram-se em grupos de trabalho e, a partir de uma lista previamente sugerida, optaram pelo artista. Diferentemente do que ocorreu na Disciplina I, a seleção prévia de nomes justificou-se pelo fato de que, para muitos alunos, a improvisação era algo novo. A professora optou por artistas de destaque mais evidente pela sua pesquisa e experiência em improvisação.

Mais do que chegar ao local de trabalho ou à residência do artista e propor questões previamente preparadas para depois ir embora, o exercício da entrevista pretendia tirar os alunos de sua zona de conforto. Como diria Paulo Freire (2002, p. 06) colocar os educandos frente à "curiosidade epistemológica" criando um total engajamento crítico, capaz de superar a curiosidade ingênua. A ideia é que o interesse pelo tema de estudos começa pelo diálogo com o outro, alguém que, de alguma maneira, pode se fazer presente através da minha presença.

A Disciplina II é ofertada em caráter optativo a todos os alunos do curso, sendo obrigatória para os que optam pelo percurso estético "Dança Contemporânea". A turma contou com 12 matriculados (09 mulheres, 03 homens) estudantes do 4º Período de Licenciatura em Dança. Foram formados grupos de trabalho para entrevistar os seguintes artistas/improvisadores: Dudude Herrmann (artista independente), Rodrigo Quik e Letícia Carneiro (Quik Cia de Dança), Lourenço Marques (Cia Suspensa), Marise Dinis (artista independente, vinculada à Meia Ponta Cia de Dança naquela data) e o trio Andrea Anhaia, Fábio Dornas e Esther França (Coletivo Movasse).

Conforme a permissão de cada entrevistado e a infraestrutura que os grupos tinham à sua disposição, as entrevistas foram registradas em áudio e/ou vídeo. As conversas foram transcritas, editadas e, por fim, preparadas para serem compartilhadas com a turma. Alguns grupos seguiram "à risca" o roteiro e completaram todo o questionário previamente elaborado. Outros relataram que, durante a realização das entrevistas, o esquema prévio não precisou ser seguido "à risca." Isso não foi um problema do ponto de vista da avaliação pela professora e pelos pares. Muito pelo contrário, ofereceu indicativos da presença de espírito e engajamento crítico dos alunos.

---

sua trajetória, do primeiro ao último período; atividades avaliativas para a autocrítica; o reconhecimento de estudos e atividades autônomas e escolhidas individualmente, como seminários, atuação artística; produção cultural; participação em programas de extensão e iniciação científica. Ver: EBA/UFMG, Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança, 2009.

2. Reparar no aspecto cultural presente na estratégia de linguagem, ao utilizar apenas o primeiro nome como identificação artística. Frequentemente, esses artistas também se autodenominam por um apelido.

Interessante notar que essa concepção de entrevista enquanto encontro e conversa – diálogo possível – pode ser comparara à ideia de performance[3], arte que explora a presença do artista, sua plena atenção e participação.

A elaboração do roteiro das entrevistas evidenciou o desencadeamento de um processo de saberes em construção. Os alunos foram orientados a construir as perguntas em que não buscariam "acertar", mas sim descobrir o que estavam a perguntar. Assim como ocorreu com a turma I, eles deveriam escolher o que era mais relevante para o seu contexto formativo, aquilo que os permitisse exercer sua capacidade de escolha. Num primeiro momento, as perguntas apresentaram-se vagas e genéricas, sem evidências de relações concretas com questões dos próprios educandos. Por exemplo: "o que é improvisação?" ou "Como a dança contemporânea se funde artisticamente com real e o fictício, o concreto e o abstrato?"

Tivemos a chance de reavaliar conjuntamente essas questões, que aos poucos foram se metamorfoseando:

- "Qual o papel da improvisação no processo de criação coreográfica do grupo"?
- "Qual a relação que vocês desenvolvem entre corpo, objeto, e improvisação"?
- "Na sua opinião, existe alguma diferença na experiência do público leigo e especializado que assiste a uma performance de improvisação"?
- "Você aborda a improvisação como um meio ou como fim"?
- "Qual o papel da música em sua pesquisa e prática de improvisação"?

Através desses exemplos construídos por alunos diversos, torna-se claro como o saber se manifesta nos indivíduos enquanto um processo de construção, um saber que não é estanque, marcado por etapas diversas de amadurecimento. Construir o saber exige estudo, rigor conceitual no procedimento investigativo, mas isso não se opõe à liberdade para criar. O espaço de trocas dentro da sala de aula – que ora contou apenas com a interação entre professora e alunos, e em outros momentos teve a presença dos artistas como novo ingrediente – foi uma demonstração de como a experiência prática pode unir ferramentais para a percepção estética, através da curiosidade epistemológica e do exercício de autonomia.

Também foi possível observar o desenvolvimento gradual de certas abordagens estéticas, certos olhares que passaram por um treinamento progressivo. Por exemplo, um grupo optou por mostrar trechos da entrevista em vídeo somente após de ter se dado conta da maneira como seu entrevistado se movimentava. Não apenas os gestos do artista, mas também como fazia pausas, como seu corpo se manifestava durante o falar, tudo isso se tornou relevante na concepção do grupo.

Outro grupo de trabalho buscou recriar a ambiência em que a entrevista se deu: o chá da tarde no estúdio da entrevistada. O cenário remontado em sala de aula contou com detalhes mínimos, desde uma toalha xadrez aos objetos que havia na mesa original, como xícaras, bule de café, pão de queijo, broa, chá, etc. Segundo os alunos, sua intenção foi trazer ao restante da turma o ambiente informal e desapegado de hierarquias que tinham vivenciado no ateliê.

Um terceiro grupo optou por fazer um levantamento completo da trajetória do artista entrevistado, lançando mão de recursos como fotos, registros audiovisuais de obras coreográficas e seleção de imagens diversas. O último grupo buscou refletir sobre as ressonâncias da experiência de improvisação do entrevistado em suas próprias experiências. Foi como se os alunos estivessem a dialogar e a conversar com o próprio artista ao vivo, através do recurso do audiovisual e da sua própria presença.

Discussão e desdobramentos

Os educandos tiveram a liberdade de escolher o melhor formato de suas apresentações, e como as mesmas se dariam. Não se percebeu, em nenhum caso, uma preocupação de transmitir informações de modo conteudista, "bancário", formalista. O ato de escolha dos alunos foi baseado em experiências estéticas e de aprendizagem, de modo que puderam tecer observações e reflexões. Mesmo a noção de "relevância", desenvolvida ao longo do processo de orientação, teve como parâmetro a experiência de vida que os educandos traziam para dentro do seu contexto de educação formal. Suas escolhas não fariam sentido se não tivessem como foco contribuir para suas trajetórias artísticas, para os possíveis desdobramentos no preparo da vida docente.

3. Em geral, a arte da performance é entendida como um espaço para a realização de ações, as quais evidenciam a potência da presença humana e do artista enquanto individuo. O horizonte programático da performance caracteriza-se, na sua infinita diversidade, por relacionar corpo, estética e política. Ver: Fabião, Eleonora (2009).

Os resultados dessa experiência/experimento não podem ser medidos com a exatidão matemática, mas ousamos dizer que houve um notável saldo positivo. As condições de verdadeira aprendizagem foram verificadas quando os educandos se transformam em sujeitos reais no processo de construção do saber, condição fundamental do processo educativo (FREIRE, 2002, p.14). Sentimos o usufruto da liberdade e a manifestação da criatividade, o que requer a conquista da autonomia ou, pelo menos, uma busca profunda que aponte em sua direção.

Para o dançarino-educador, essa transformação passa também pela descoberta da própria identidade e linguagem. "Do mesmo modo esta autonomia se aprofunda no treinamento de uma autoralidade na dança pessoalizando o trabalho criativo do estudante cujas bases pedagógicas reforçam a ideia de autonomia" (EBA/ UFMG, 2009, p.29).

Destaque-se o depoimento da aluna DBSO, participante da Disciplina II. Perguntamos a ela o que foi mais relevante durante as experiências de improvisação e as trocas com os artistas. "Descobertas" e "novos questionamentos" são elementos encontrados no seu discurso:

> Mas surgiram [desdobramentos da disciplina] dentro de mim, principalmente na questão da identidade. Hoje, quando eu danço, principalmente com outras pessoas, isso é sempre um conflito para mim. Ou pro meu próprio futuro, o que quero dançar, que tipo de dança eu quero fazer. Isso está presente o tempo todo para mim. Eu acho que foi a partir desse encontro com a identidade nessa disciplina de improvisação (DBSO, 4º período).

Além das questões referentes à educação, o depoimento reforça a noção de que a experiência estética é uma forma de existir concretamente, com todas as suas dúvidas, questionamentos, desejos, prazeres e temores. O discurso também evidencia uma intimidade entre o "ser artista" e o "ser ordinário". O artista aqui não aparece como um ser pouco afetado pelo mundo e por questões pessoais. Sua ligação com o mundo diz respeito à experiência concreta. Esse tipo de experiência é uma forma de saber. Ele diferencia, por exemplo, conhecer um mercado tradicional pelos seus cheiros e sabores, ao invés da mediação por uma fotografia ou por uma narrativa oferecida por outrem. A experiência estética é individual, mas não perde a dimensão dialógica, comunitária. O sujeito da dança-educação, ocupe ele um lugar docente ou discente, encontra no outro possibilidades de busca de si mesmo e de encontro consigo mesmo. Afinal, a arte da dança não é solilóquio.

Alguns educandos compreenderam que as trocas com os artistas profissionais contribuíram para sua formação porque: os artistas "trazem reflexões"; "é enriquecedor ouvir alguém que está numa caminhada mais longa"; o "trajeto de cada pessoa em arte é muito particular" e isso é interessante; "os colocou em contato com outras linguagens além das já conhecidas na escola através do trabalho dos professores". Também através do contato face a face com os artistas, desconstruir uma relação de meros espectadores, pois tiveram a oportunidade de trocar ideias e dançar com "pessoas que usualmente viam apenas nos palcos" (DBSO,4º período).

Voltemos às questões apresentadas na introdução:

- Qual o papel do artista na academia?

O artista pode ter um papel ativo e bem-vindo, a depender da abordagem pedagógica. Ele não comparece como um passivo "objeto de estudo", uma vez que o seu saber contribui com o saber da academia. O artista também educa e ajuda a educar, ajuda a transformar as abordagens acadêmicas sobre o mundo da arte e as abordagens do mundo da arte sobre a universidade.

- Como se dá o acesso dos alunos e alunas à produção artística de dança na cidade em que vivem?

Os alunos são, em sua maioria, artistas de dança que estão em processo de formação para aturem como professores no ensino fundamental. Alguns acedem à produção artística como intérpretes e/ou criadores, outros como espectadores ou agentes culturais. Não faz sentido, portanto, pensar nesses sujeitos como peças descoladas do mundo artístico. Daí a necessidade de também ocuparmos os espaços dos próprios *campi*. Além de uma afirmação e apropriação do nosso lugar de produção do conhecimento, essa estratégia pode contribuir para a educação do olhar pelos demais integrantes da comunidade universitária (fotografia 03). Muitos ainda devem aprender a dividir o espaço da universidade conosco, artistas.



Fotografia 03 - Improvisação nos Jardins da Escola de Belas Artes.
Fotografia da autora
Fonte: registro de processo de trabalho.

- Qual a importância da troca entre alunos e artistas da cidade, para além dos muros da universidade?

Quebrar pensamentos dicotômicos entre a reflexão constituída intramuros da universidade e a produção artística extramuros, entre os mundos acadêmico e não-acadêmico, pessoas artistas e pessoas não-artistas. Alguns alunos demonstraram a compreensão de que essas atividades são "irmãs" e afirmam, conjuntamente, um lugar para a dança enquanto produção de conhecimento humano:

> Eu tenho dificuldade em separar o artista do estudante da academia, porque sou artista e sou estudante universitária, mas o fato de eu ser estudante universitária não me faz menos artista, o fato de eu ser artista não me faz menos interessada em estudos acadêmicos. E eu não preciso estar dentro da academia para isso, mas posso estar, é uma questão de escolha. A gente vive num mundo cheio de escolhas. Eu escolhi estar aqui, enquanto artista-estudante (Depoimento de F.L, 4º período).

- De quais maneiras essa relação pode contribuir para a formação do futuro professor-artista?

Os educandos relataram que o contato direto com artistas ajuda no fomento aos próprios processos artísticos pessoais. O contato com o artista aqui, logicamente, nada tem a ver com o tratamento romântico do gênio individual. Pelo contrário, reforça o senso de comunidade artística, de modo que tanto os artistas que optaram pela via acadêmica, quanto os que não o fizeram, tenham a capacidade de reconhecer, cada um à sua maneira, formas horizontais de influenciar currículos formais[4] e práticas artísticas não vinculadas a essa lógica.

O relato e a discussão aqui apresentados tiveram apenas o objetivo de apontar alguns caminhos para o debate instaurado. Não tiveram a pretensão de oferecer respostas absolutas. Os encontros, bate-papos e aulas experimentais com artistas são apenas algumas das possibilidades de diálogo entre os artistas profissionais e a universidade. Por exemplo, o ementário do curso de Licenciatura da UFMG, fundado no ano de 2010, prevê que atividades de residência artística sejam acolhidas como disciplinas formais, em caráter optativo. Mas até o fim primeiro semestre de 2014, quando foi realizada a experiência/experimento relatada, apenas uma aluna havia se matriculado e concluído uma residência artística nesse âmbito. Conforme o desafio constatado, uma cultura de integração entre companhias de dança, artistas, coletivos e a universidade ainda está em formação.

3 Considerações finais

Existem diversas definições para o verbo "improvisar", algumas bastante óbvias: *fazer; realizar sem aviso prévio; preparar de repente alguma coisa.* Uma delas se relaciona de modo especial com a nossa discussão: *assumir uma posição em caso de necessidade*. Propor as trocas no espaço da UFMG foi tomar uma posição em caso de necessidade. Mesmo sem todos os recursos necessários para a realização do projeto, foi sentida a urgência de reafirmar aos artistas de dança de Belo Horizonte que as portas do Curso de Licenciatura estavam abertas para eles. Conforme as atuais diretrizes de flexibilização curricular da UFMG, "os currículos dos cursos de graduação têm por base a flexibilidade, a diversidade, o dinamismo do conhecimento, da ciência e da prática profissional" (EBA/

4. O "currículo expresso", também chamado "currículo formal", nem sempre declara todos os elementos vivenciados no processo de ensino-aprendizam. Diferencia-se do "currículo informal", que abrange as atividades de caráter facultativo. Somente a prática educativa retira do nível abstrato o que se entende como "currículo formal". Conforme as particularidades de cada cultura e ambiente de ensino-aprendizagem, o "currículo formal" é complementado por uma série de elementos, denominados currículo oculto. Através de uma discussão sobre o papel ideológico e político-pedagógico do currículo, podemos também considerar que o currículo oculto pode ser uma forma de constituir espaços de autonomia e de agendas positivas. Daí a importância de se relatar processos educativos específicos: eles retiram algumas práticas de ensino-aprendizagem do campo "oculto". Ver: Damião, 1996, pp. 62-63.

UFMG, 2009, p.30). Sendo assim, sentiu-se também a necessidade de reforçar aos alunos que a universidade não apenas está aberta à sua experiência como artistas, assim como espera dos mesmos tomadas de posições, afirmações do seu lugar de autonomia e de pesquisa autoral.

É necessário considerar, urgentemente, modos mais adequados de viabilização de experiências como a relatada. Elas precisam ser devidamente amparadas e legitimadas pela universidade. Somente com apoio e acolhida institucional é que se alcançam voos mais altos. A necessidade e o desejo dessa experiência eram tamanhos, e foi isso que possibilitou esse pequeno projeto tornar-se realidade. De fato, o diálogo e o intercâmbio entre artistas profissionais e os artistas-professores-pesquisadores em formação são mais do que uma experiência possível. Segundo os educandos, é uma experiência "enriquecedora", "inspiradora", até mesmo "aterrorizante" – mas "admirável" e "reveladora".

O presente artigo foi apenas um primeiro olhar sobre o "estado da arte." Pretendemos continuar com propostas de intervenção rumo a uma ação e uma reflexão mais abrangentes. "Viver uma experiência pode ser, para o professor assim como para o aluno, o impulso para uma atitude futura." (Pessi, 2013, p.20). O futuro, portanto, está intimamente relacionado com o presente. É nele que assumimos nossas ações. É nele que vivenciamos as experiências e encarnamos nossas tomadas de posições. *"O comprometimento começa no corpo"* (Lema do Fórum Internacional de Dança, FID-BH, 2013).

Essa experiência/experimento mostrou que, sim, é possível pensar na docência também como uma prática artística. É também factível e necessário criar pontes entre as experiências artísticas diversas, estejam elas dentro ou fora da universidade. E não há contradição entre as práticas e saberes assumidos nesses lugares vários. Igualmente, as possibilidades aqui relatadas não são as únicas que vislumbramos. Toda opção pedagógica depende do contexto e das necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, toda opção pedagógica é uma tomada de posição. Mas faz-se necessário que os artistas-educadores afirmem o seu lugar de fala e de produção de conhecimento, de modo que as práticas e experiências intrínsecas ao seu saber não fiquem restritas ao campo do currículo oculto (atitudes pedagógicas que dependem da individualidade do professor) ou do currículo informal (atividades optativas).

Terminamos este breve relato, estimuladas e interessadas em aprofundar mais nessas possibilidades de intercâmbio. É preciso ainda pensar de modo mais extremos de se fomentar e potencializar as necessárias trocas e diálogos entre a universidade e os artistas. A expectativa é de que, com o tempo, haja mais força nesse veio de estudos e debates. E que os desdobramentos positivos possam ser práticas recorrentes em nossas vidas artísticas e acadêmicas.

Referências

ALMEIDA, C.M.C. **Dossiê: a presença do artista na universidade contemporânea.** Trama Interdisciplinar - v. 3 - n. 2 – 2012, pp.37-52.

BARBOSA, A. M. T. B. **Arte-educação:** conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BARAVELLI, L. P. Notas para um elogio da bagunça. Ar'te, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 5-7, 1982.

CAMARGO, L. Encontro com Evandro Carlos Jardim. In: CAMARGO, L. (Org.). **Arte-educação: da pré-escola à universidade.** São Paulo: Nobel, 1989.

DAMIÃO, M. H. **Pré, inter e pós acção.** Planificação e avaliação em pedagogia. Coimbra: Minerva, 1996.

DEWEY, J. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FABIÃO, E. "Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea*".* In: FLORENTINO; TELLES (Orgs.). **Cartografia do ensino do teatro.** *Uberlândia: EDUFU, 2009,* pp. 61-72.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Coletivo Sabotagem, 2002. GROSS, C. Carmela Gross – Entrevista. Ar'te, São Paulo, v. 3, n. 11, p. 24-28, 1984.

PESSI, Maria C. A. S. *Experiênica Estética: Constituindo Professores de Arte.* **Revista Nupearte**/Universidade Federal de Santa Catarina, 2013, volume 11, pp.19-30.

ESCOLA DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (EBA/UFMG). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança.** Belo Horizonte, 2009. Documento digitalizado, 73 páginas.

O ESTÁGIO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: CONTEXTOS E VIVÊNCIAS DE PROCESSOS EDUCATIVOS EM DANÇA

Ana Cristina Carvalho Pereira

1 Introdução

Segundo a Lei Federal nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 26, no parágrafo 2º diz que "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Como um desdobramento desta legislação, o Ensino Superior no Brasil passa por um momento de intensa ampliação da oferta de cursos de Dança.

Até o ano de 2006, eram 16 em todo o país, dentre licenciaturas e bacharelados (ROCHA, 2006). Em 2013, no 5º Fórum Nacional dos Coordenadores de Cursos de Dança, realizado em Campinas, SP, já se contabilizava 45 faculdades de dança, sendo 32 de licenciatura. Isto representa cerca de 1.440 vagas anuais no Ensino Superior para futuros professores de Dança. Essa ampliação ocasionada pela obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica traz conjuntamente a demanda crescente de campo de estágio.

Neste contexto, a Universidade Federal de Minas Gerais passou a oferecer, em agosto de 2010, o primeiro curso de Licenciatura em Dança da capital mineira, visando atender à crescente necessidade do setor educacional. O curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais pretende preencher a lacuna existente no que se refere à formação docente coerente com as especificidades da atualidade e à pesquisa em Arte no que tange a processos metodológicos de ensino aprendizagem, processos criativos e teoria em Dança.

Em seu Projeto Pedagógico o curso define o perfil do egresso da Licenciatura em Dança como aquele que deve compreender (2009, p. 28 e 29):

> 1- O domínio das habilidades teóricas e técnicas inerentes à sua área de atuação que envolve: princípios cinesiológicos, conhecimento de anatomia e fisiologia do corpo humano na dança, conhecimento de teorias do movimento e da dança, história do corpo e da dança, capacidades de criação em dança, exercício da docência em dança.
>
> 2- A capacidade de refletir e relacionar a atividade artística e educacional em dança com o meio social e cultural na qual se insere, visando a contribuir para que, dentro do desenvolvimento humano do indivíduo, o mesmo possa inserir-se, ato contínuo, na dinâmica sócio-cultural de seu país, pautando-se sempre pela ética e preocupação com as questões sociais e ambientais.
>
> 3- O reconhecimento da necessidade da multiplidisciplinaridade na produção de conhecimento em dança.
>
> 4- A compreensão do processo histórico da dança no que se refere à produção e crítica artística e ensino.
>
> 5- Reconhecimento e análise de estruturas metodológicas e domínios didáticos relativos ao ensino da Dança, adaptando-as à realidade de cada processo de reprodução do conhecimento, manifesto nos movimentos ordenados e expressivos;
>
> 6- A capacidade de diagnosticar, analisar e contextualizar problemas referentes ao ensino de dança apresentadas pela sociedade, comunidade acadêmica e artística;
>
> 7- O domínio de técnicas de dança essenciais à aplicação do conhecimento em dança;
>
> 8- O domínio das habilidades indispensáveis ao trabalho da Dança do portador de necessidades especiais, proporcionando a todos a prática e o exercício desta forma de arte como expressão da vida.

Como uma das etapas importante para configuração deste perfil profissional, de acordo com a Matriz Curricular do curso, o estágio é uma disciplina obrigatória, contemplada na matriz curricular. Sua função primordial é a de orientar e definir, para o profissional em formação, a relação direta com o público-alvo do processo de ensino-aprendizagem. Nesta etapa o aluno tem a oportunidade de testar o conhecimento teórico adquirido ao longo do curso, pode colocar em prova suas habilidades, compreender melhor o papel do professor no ambiente escolar e buscar soluções para otimizar a mediação do conhecimento.

No Parecer nº 28/2001 do CNE, têm-se a descrição dessa atividade como sendo

> o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Dessa maneira, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário.

Assim, no âmbito da Licenciatura, o documento do CNE chama a atenção de que o estágio é "um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor".

Segundo Bianchi *et al.* (2005), o estágio é uma experiência em que o aluno mostra sua criatividade, independência e caráter. Essa etapa lhe proporciona uma oportunidade para perceber se a sua escolha profissional corresponde à sua aptidão técnica. Portanto, a experiência do estágio, é essencial para a formação integral do licenciando, considerando que cada vez mais são requisitados profissionais com habilidades e bem preparados.

Ao chegar à universidade, o aluno se depara com o conhecimento teórico; porém muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano (MAFUANI, 2011).

Para Junior (2010, p. 1) o estágio,

> é o espaço no qual os alunos (em formação) revelam as suas potencialidades e, também, as falhas no processo de formação. É nele que o futuro professor poderá observar, discutir, propor e vivenciar um conjunto de atividades e, fundamentalmente, desenvolver a autonomia como docente.

O curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes - UFMG busca consolidar o perfil do profissional que forma, bem como fazê-lo perceber a necessidade de uma reflexão sobre sua prática pedagógica, o padrão de qualidade da prática e a compreensão da orientação teórica que deve permear suas escolhas e atividades. Para tanto, no estágio curricular obrigatório, o licenciando desenvolve a partir do sexto período sua inserção na prática como professor-artista-pesquisador. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (2009, p. 38 e 39), essa prática se dá por meio das atividades de estágio que estão distribuídas da seguinte maneira:

1- No sexto período, ***Análise de Prática e Estágio Supervisionado em Dança I*****:** Ensino da arte nos ensinos infantil e fundamental (Primeiro Segmento): Teorias e práticas. Atuação em espaços de educação formal por meio da Observação e análise crítica de prática professoral em unidades de ensino da educação básica.
2- No sétimo período, ***Análise de Prática e Estágio Supervisionado em Dança II*****:** Ensino da arte nos ensinos fundamental (Segundo Segmento) e médio: teorias e práticas. Atuação em espaços de educação formal por meio da observação e elaboração de projeto de regência de classe com orientação específica. Experimentação de atividades práticas de dança em unidades de ensino.
3- No oitavo período, ***Análise de Prática e Estágio Supervisionado em Dança III:*** Atuação em espaços de educação formal por meio da regência de classes, análise e avaliação de sua prática pedagógica.

Especificamente para o primeiro curso de Licenciatura em Dança da EBA/UFMG da capital mineira, criado em 2010, ao iniciar a oferta do estágio para seus licenciandos, tornou-se evidente a necessidade de entender o panorama do ensino e concepção de Dança nas escolas, dimensionar a demanda existente, identificar os avanços alcançados e as mudanças necessárias para a efetivação da área no contexto escolar.

Partimos da concepção da Dança como área de conhecimento que no contexto escolar não deve garantir o acesso apenas aos espaços físicos, ou espetáculos, mas deve, principalmente, orientar um encontro com o material simbólico e sinestésico garantindo uma educação de e para sensibilidade.

> A presença da Arte na escola diz respeito, primordialmente, ao conhecimento, à percepção e à experimentação de diversas linguagens e suas possibilidades de produzir sentidos e leituras de mundo. [...] Dança, Poesia, Teatro, Artes Visuais e Música são visões de mundo, formas de pensar, produzir e discuti ideias, sentidos e sensações no/do mundo e é isso que a torna área de conhecimento nas escolas (MARQUES; BRASIL, 2012, p. 41).

A partir desta concepção, buscou-se refletir sobre algumas questões importantes que fazem parte da necessária conscientização do futuro profissional desse campo. Nesse sentido, Marques (1997) apresenta algumas questões norteadoras relativas ao ensino da Dança nas escolas:

Por que será que a Dança raramente faz parte, de maneira contínua e sistematizada, de nosso sistema escolar?
Qual seria a contribuição da escola para o aprendizado da Dança? Quais são os conteúdos específicos da área de Dança?
Qual 'Dança' devemos ensinar? Para onde vai o ensino de Dança?
As escolas estão seguindo as orientações contidas nos documentos oficiais citados?

Na tentativa de responder alguma destas questões, relata-se a seguir a experiência com duas turmas de estágio curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Dança da EBA/UFMG: 1º semestre de 2013 e 1º semestre de 2014.

1º semestre de 2013

Com a oferta pela primeira vez da disciplina *Análise da Prática de Estágio Supervisionado em Dança I,* no 6º período do curso de Licenciatura em Dança EBA/UFMG, deparou-se com a carência de informação sobre o campo de estágio. Sendo assim, identificou-se a necessidade de conhecimento e reconhecimento da área de atuação dos futuros licenciados em Belo Horizonte nas escolas públicas e particulares de BH. A partir daí, foi necessário realizar um mapeamento a fim de reconhecer o cenário educacional de nossa cidade de Belo Horizonte com relação ao ensino de Arte, especificamente, ao ensino de Dança.

Como um dos objetos da ementa da disciplina é "*Atuação em espaços de educação formal por meio de observação e análise crítica de prática professoral em unidades de Educação Infantil e Fundamental"*, o grupo de 06 alunas se dispuseram a realizar um levantamento de dados, a fim de identificar a real situação do ensino de dança nas escolas da capital, nas quais pudessem desenvolver o estágio.

O levantamento de dados foi realizado num total de 786 escolas municipais, estaduais, particulares e federais, baseado na lista oficial da Secretaria Municipal de Educação - SMED disponível no site http://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas.

Nessa etapa, coube a cada uma das 06 alunas entrevistarem, por telefone ou por email, 131 escolas. Os sujeitos da pesquisa eram constituídos de diretores, supervisores pedagógicos, coordenadores, professores e/ou secretárias das escolas das redes públicas e particulares da capital. O objetivo da pesquisa era o de identificar:

- quantas e quais as escolas oferecem o conteúdo/disciplina Dança nas aulas regulares de Arte;
- qual é a formação acadêmica do professor de Dança;
- qual é o espaço da escola destinado às aulas de dança.

É importante destacar que no processo do levantamento dos dados, surgiram algumas dificuldades, tais como:

- dados desatualizados na lista oficial da Secretaria Municipal de Educação - SMED;
- número muito grande de escolas (786) para ser mapeado apenas por 06 alunas;
- dificuldade de alguns entrevistados de responder todas as perguntas;
- algumas escolas se recusaram a participar da pesquisa.

Ao final de todo processo, através do mapeamento realizado na disciplina *Análise da Prática de Estágio Supervisionado em Dança I* e também a partir dos relatórios individuais do estágio realizado nas escolas, destacamos alguns aspectos:

Quadro nº 1 - Aspectos do Ensino da Dança no Contexto Escolar de Belo Horizonte (1º semestre de 2013)

ASPECTOS DO ENSINO DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR DE BELO HORIZONTE (1º semestre de 2013)
• presença do ensino de arte na grade curricular da grande maioria das escolas pesquisadas;
• supremacia do ensino de Artes Visuais;
• prevalência do professor formado em Artes Visuais;
• não presença do licenciado em Dança no ensino regular em Belo Horizonte;

• atuação do professor de Arte numa perspectiva de polivalência (teatro, dança, música e Artes Visuais);
• reduzida inserção da Dança na estrutura curricular do Ensino Fundamental em Belo Horizonte;
• presença da Dança fortemente relacionada às datas comemorativas, realizadas apenas para apresentações na escola, ou seja, mero entretenimento;
• concepção de Dança como ferramenta de apoio para as outras disciplinas ou utilizadas em projetos;
• concepção de Dança como atividade lúdica, catarse e ligada as atividades complementares;
• dança não é entendida como área de conhecimento com suas especificidades;
• não existência de espaço físico especifico para a disciplina Arte, muito menos para Dança;
• presença do ensino de Dança como atividades extra-curriculares, sendo que na maioria das vezes, a oferta se reduz a Dança Clássica;
• forte relação da oferta das atividades de Dança na escola para o gênero feminino;
• pouco conhecimento dos entrevistados de documentos oficiais para o ensino da Dança como: PCN, CBC e Proposições curriculares Municipais.

Fonte: Dados coletados no mapeamento sobre o ensino de Dança nas escolas pelas alunas da disciplina *Análise da Prática de Estágio Supervisionado em Dança I* no 1ª semestre de 2013.

A partir dos itens apresentados no quadro nº 1, é notório a precariedade da profissão e uma demanda emergencial de expansão da Dança em relação a seu reconhecimento efetivo como conteúdo essencial do Ensino Básico. Fica evidente que o ensino da arte ocupa um lugar voltado simplesmente para as ações de entretenimento, terapia, liberação emocional ou recreação. Nesse sentido, Ana Mae Barbosa faz uma crítica à ênfase da emoção no ensino de Arte, considerando que

> se a arte não é tratada como conhecimento, mas somente como um "grito da alma", não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional (2003, p. 23).

Portanto, definir o papel da Arte, bem como situar o seu campo de atuação na escola, é um dos caminhos importantes para tecermos uma reflexão sobre a necessidade de ampliação urgente da presença do licenciado em Dança no contexto escolar.

Os resultados também chamam a atenção para a atuação do professor de Arte numa perspectiva de polivalência que deve ser capaz de desenvolver conteúdos de Teatro, Dança, Música e Artes Visuais, associado a oferta em apenas alguns períodos do processo de formação do aluno no Ensino Básico. Como consequência, o que ocorre é que o ensino que sinaliza ao aluno que ele deve saber um pouco de tudo em relação à Arte, isto é (um pouco de): Dança, Teatro, Artes Visuais, Música. Além disso, essa concepção de ensino de Arte promove uma prática que acontece pautada pelo fazer sem reflexão, sem profundidade e fragmentada.

É possível constatar que Arte de um modo geral, principalmente a Dança está fortemente relacionada às datas comemorativas, realizadas apenas para apresentações na escola, ou seja, mero entretenimento. Sobre isso, Japiassu (2001, p. 17) destaca:

> As Artes ainda são contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração de conteúdos programáticos (...) segue concebido por muitos professores, diretores, funcionários, pais e alunos como supérfluo, caracterizado como lazer, recreação ou luxo.

Essa realidade demanda que o professor-artista-pesqisador esteja preparado para perceber a Dança na escola como um processo de educação e formação. Segundo Barbosa (1975, p. 90), "antes de ser preparado para explicar a importância da arte na educação, o professor deverá estar preparado para entender e explicar a função da arte para o indivíduo e a sociedade". A autora diz ainda que "a arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção etc, mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudos" (BARBOSA, 1975, p. 113).

Outro aspecto importante é a não presença do licenciado em Dança no ensino regular em Belo Horizonte. Essa realidade compromete a experiência do estágio por não oferecer ao licenciando a oportunidade de conhecer sua área de atuação no espaço de estágio comprometendo a possibilidade de construir uma identidade profissional coerente com sua área de atuação.

Como um dos desdobramentos positivos do mapeamento realizado na disciplina *Análise da Prática de Estágio Supervisionado em Dança I*, hoje, temos um Projeto de Iniciação Científica *MAPEAMENTO DO ENSINO DE DANÇA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE BELO HORIZONTE* que tem como objetivo traçar o panorama do ensino da Dança nas escolas de Ensino Fundamental de Belo Horizonte, a partir do levantamento inicial de dados, efetuado no primeiro semestre de 2013.

1º semestre de 2014

A próxima oferta da disciplina *Análise da Prática de Estágio Supervisionado em Dança I,* no Curso de Licenciatura em Dança EBA/UFMG, aconteceu no 1º semestre de 2014. A periodicidade de oferta da disciplina se justifica pela oferta de 20 vagas anuais do curso.

Neste período o grupo era composto de 16 alunos que a partir do mapeamento realizado no ano anterior e das necessidades de cada aluno foram definidas 18 escolas para a realização do estágio, sendo que: 04 particulares, 07 municipais, 06 estaduais e 01 federal. É importante ressaltar que alguns alunos optaram por fazer o estágio em duas escolas diferentes.

Ao final do semestre, a partir da apresentação dos relatórios individuais dos alunos e dos seminários realizados com todo o grupo, foi possível detectar alguns aspectos relacionados ao ensino de Dança nas escolas de Belo Horizonte apresentados no quadro nº 2.

Quadro nº 2 - Aspectos do Ensino da Dança no Contexto Escolar de Belo Horizonte (1º semestre de 2014)

ASPECTOS DO ENSINO DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR DE BELO HORIZONTE (1º semestre de 2014)
• dificuldade de acesso aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas;
• descompasso entre a proposta de ensino de Arte no Projeto Político Pedagógico e a realidade do contexto escolar estagiado;
• presença do ensino de Arte na grade curricular das escolas estagiadas;
• desvalorização da disciplina de Artes em relação as outras disciplinas;
• supremacia do ensino de Artes Visuais;
• prevalência de atividades de cópia, atividades apresentadas para ser visto desconsiderando a importância da experiência criativa;
• pouco espaço para criatividade;
• avaliação quantitativa como reflexo da reprodutividade do sistema de ensino tradicional;
• oferta da disciplina Artes em um único período de toda a formação do aluno no Ensino Básico;
• não existência de espaço físico especifico para a disciplina Arte, muito menos para Dança;
• quase inexistência do professor de Dança na escola. Consequentemente, na maioria das vezes, o estágio realizado com o professor de Arte formado em Artes Visuais; Música.

Fonte: Dados coletados nos relatórios de estágio dos alunos da disciplina *Análise da Prática de Estágio Supervisionado em Dança I* no 1ª semestre de 2014.

Ao analisarmos o quadro nº 2, é possível perceber que muitos aspectos apresentados no mapeamento realizado no 1º semestre de 2013 são corroborados nesta nova etapa.

Quanto ao descompasso entre a proposta de ensino de Arte no Projeto Político Pedagógicos e a realidade do contexto escolar estagiado é importante destacar que o planejamento da área de Arte deve dialogar com a política educacional das esferas de governo, com as diretrizes da instituição escolar e ao mesmo tempo com a proposta pedagógica do professor alicerçada na construção do conhecimento em Arte. Portanto é fundamental que o estagiário tenha contato com o Projeto Político Pedagógico, pois enquanto sujeito em formação ele terá a oportunidade de estabelecer relações ou integração dos conhecimentos teóricos e práticos, através do processo permanente de ação-reflexão-ação.

No que diz respeito a avaliação quantitativa de Arte como reflexo da reprodutividade do sistema de ensino tradicional, podemos dizer que uma das dificuldade enfrentadas no processo avaliativo é o caráter subjetivo versus uma série de regras e normas estabelecidas pelo sistema escolar numa concepção tradicional que não considera a área de Arte e suas especificidades. Ao mesmo tempo, não podemos abrir mão de um caráter objetivo e sistematizado para a avaliação da área de Artes.

Segundo Marques e Brasil (2012, p. 115),

> A avaliação é um retorno, um *feed-back*, uma visão processual do produto. A avaliação permite e convida a fazer, a pensar, a refletir, a aprender sobre o que foi feito e sobre o que se fará. A avaliação consistente e fundamentada permite ao aluno posicionar-se em relação aos trabalhos artísticos no tempo e no espaço. [...] Avaliar, portanto, difere de julgar, de estabelecer um juízo de valor, de atribuir nota.

O estágio, como atividade de integração entre o futuro professor e sua profissão visa proporcionar ao licenciando as primeiras impressões sobre o campo da prática e estimular as reflexões sobre o caminho a ser percorrido. Porém, no contexto atual de Belo Horizonte o estágio é realizado na maioria das vezes com o professor de Arte, na grande maioria das vezes, formado em Artes Visuais e Música. Este fato, cria, por vezes,

> um ambiente propício à indiferenciação e a perda da identidade do licenciado em relação a sua área de formação. Seja pela valência intertextual, e transdisciplinar inerente ao ensino das artes em geral, ou seja, pela fragilidade e a disjunção vivenciadas pelo licenciado na formação e integração ao ambiente escolar (JUNIOR, 2010, p. 1).

Na realização do estágio nesse contexto torna-se então, um grande desafio, contextualizar a prática docente, os conteúdos específicos da área de Dança na rotina escolar de acordo com a demanda dos licenciandos do curso. Frente a uma precariedade do ensino de Dança na Educação Básica, os estagiários, após seus primeiros contatos com as escolas em que estavam realizando o estágio, trazem para os encontros de orientação e de seminários, muita angústia, inseguranças, conflitos e uma sensação de impotência em desenvolver o seu planejamento adequado para a realidade em que estão inseridos.

Nesse momento no processo de orientação dos licenciandos é fundamental chamar a atenção de todos sobre a importância de a escola ser olhada como um campo de investigação, reflexão sobre a práxis pedagógica e de transformação. Ao mesmo tempo, como orientador do estágio supervisionado, é importante termos a clareza de que desempenhamos um papel fundamental no desenvolvimento da ação docente realizada pelo futuro professore-artista-pesquisador e na forma como os eles realizam seu trabalho frente às dificuldades inerentes a esse período desafiador.

> É importante estarmos alertas para não corrermos o risco de não enxergarmos com clareza, quais são de fato os problemas e os modos como enfrentá-los. Isto não significa que eles não existam! O desafio é não transformá-los num bordão. O que pode resultar, por vezes, num agente imobilizador, ou mesmo numa forma de controle à mudança e transformação (JUNIOR, 2010, p. 2).

Apesar de todas as dificuldades, o estágio é um grande instrumento para formação do professor-artista-pesquisador à medida em que ele é considerado como a ponte entre a licenciatura e o exercício da profissão, como espaço de reflexão sobre as contradições e contingências da prática e realidade docente.

> A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos no sentido de que não compõe um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requer decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (PIMENTA, 1999, p. 30).

Algumas Considerações

A partir do mapeamento e da análise dos relatórios de estágio realizado na disciplina *Análise da Prática de Estágio Supervisionado em Dança I* nas turmas do 1º semestre de 2013 e do 1º semestre de 2014, foi possível constatar o não comprimento da normatização, no que diz respeito à presença do ensino da Dança como área de conhecimento no currículo dos estabelecimentos de ensino regular de Belo Horizonte.

Essa constatação reforça a afirmativa da "existência de uma lacuna na região metropolitana no que se refere à formação docente coerente com as especificidades da atualidade e à pesquisa em Arte no que tange a

processos metodológicos de ensino-aprendizagem, processos criativos e teoria em Dança", que sustentou a implementação do curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes / UFMG.

Apesar dos avanços que a Arte da Dança já alcançou em relação à educação, como a integração das Artes e da Dança na Lei de Diretrizes e bases, a criação de diversos cursos de graduação e especialização e/ou mestrado no ensino de Dança, muito ainda há por se fazer. Nesse contexto, configura-se uma necessidade de um conhecimento e reconhecimento da área da Dança, cada vez maior, especialmente em Belo Horizonte.

Vale enfatizar que a Arte, entre elas a Dança, faz parte desse conjunto de aquisições e invenções resultantes da história da humanidade a ser trabalhada como conhecimento na escola. Segundo Lima (2008, p.43), "a existência da escola cumpre um objetivo antropológico muito importante: garantir a continuidade da espécie, socializando para as novas gerações as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade".

Também, é urgente a necessidade da promoção de pesquisas e trabalhos que permitam aos licenciandos conhecer melhor e mais profundamente a área que irão atuar. Dessa maneira será possível resignificar o "senso-comum" e as ideias e conceitos equivocados sobre a área da Dança que há muito se encontram arraigados no contexto escolar.

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de considerar que a escola é um espaço vivo para ser vivenciado e transformado, portanto, a presença dos licenciandos de Dança no espaço escolar, com certeza, pode contribuir muito para o processo de efetivação da área de Dança no contexto escolar.

> O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1996, p. 85)

Finalmente, ressalto a importância desse momento histórico para a educação na cidade de Belo Horizonte, uma vez que os estágios relatados aqui fazem parte do processo de formação dos primeiros licenciados em Dança da EBA/UFMG que, com certeza, trarão modificações do atual cenário do ensino de Dança dentro do ambiente escolar em nossa cidade.

Agradecimentos

As alunas da disciplina *Análise da Prática de Estágio Supervisionado em Dança I* do 1º semestre de 1013 e do 1º semestre de 2014 do Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes UFMG.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Inquietações e Mudanças no ensino da Arte.** S. Paulo: Cortez, 2003.

BIANCHI, A. C. M., *et al.* **Orientações para o Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BRASIL. PARECER CNE/CP 28/2001. Ministério da Educação, **Diário Oficial da União de 18/1/2002**, Seção 1, p. 31.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394.** Brasília: Ministério da Educação, 1996.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

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

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino do teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

JÚNIOR, José Simões Almeida. **O estágio curricular e a formação do artista docente**. VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas / ABRACE. São Paulo, SP, 2010. Disponível em http://www.portalabrace.org/vicongresso/pedagogia/Jos%e9%20Sim%f5es%20de%20Almeida%20Junior.pdf. Acesso: 01 setembro de 2014.

LIMA, Elvira Souza (Org). **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011. Disponível em: http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259. Acesso em: 03 set. 2012.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. **Motriz**. São Paulo, Volume 3, nº 1, p. 20-28, 1997. MARQUES, Isabel; BRASIL, Fábio. **Arte em Questões**. São Paulo: Digitexto, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROCHA, Deborah. O que sabe o corpo. **Na Dança**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Lista das escolas públicas e particulares de Minas Gerais.** Disponível em: http://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas. Acesso em: 20 de março de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes da UFMG**, 2009.

NOSSOS CORPOS ESCREVEM A NOSSA DANÇA, E A NOSSA HISTÓRIA

Juliana Amelia Paes Azoubel

Introdução

A disciplina Ética e Crítica da Dança constitui a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais. Ofertada no 4° periodo do curso, em seu desenho original, a disciplina, de caráter obrigatório, possui como ementa: "Princípios Éticos e construção do olhar crítico sobre a dança. Teorias e Métodos" (PPP Curso de Licenciatura em Dança da UFMG). Tendo como base essa ementa, mas ao mesmo tempo buscando atingir objetivos específicos, o planejamento da disciplina para o semestre de 2014 foi concebido e estruturado. De abril a junho de 2014, iniciiu-se a construção do blog *EtC Dança,* que com o tempo de tornou um *work in progress* (inglês para trabalho em construção) da diciplina Ética e Crítica da Dança. O blog funcionou como um espaço de criação coletiva, e como recurso artístico e pedagógico de um processo de ensino-aprendizagem que tem o engajamento dos estudantes como fator essencial para um aprendizado consciente e transformador. Todas as estratégias desse processo de ensino-aprendizagem foram utilizadas com o objetivo de valorizar a diversidade encontrada na turma e engajá-los em um processo significativo. O educador Ira Shor, em diálogo com Paulo Freire, fala do que ele se refere a uma "greve de desempenho" e define: "se você vai além do desejo e da capacidade dos estudantes, ou se trabalha fora de sua linguagem e de seus temas, verá os resultados, a resistência deles" (FREIRE;SHOR, 1986, p.73). Os passos descritos e analisados nesse texto comprovam a construção do blog como estratégia metodológica que, ao invés de uma "greve de desempenho" causou o engajamento dos estudantes com os assuntos abordados e com a possibildade de utilizarem os seus corpos para mais uma função: a de escrever dança.

A proposta de construção do blog foi desejo da professora, mas a manutenção do blog se tornou um compromisso assumido voluntariamente por todos os estudantes da disciplina, constituindo assim mais uma das várias etapas dos processos de contato e reflexão com Dança vivenciados por todos ao longo do semestre. O objetivo geral da proposta foi o entrelace entre teoria e prática para estudantes de um curso de Licenciatura em Dança. Como aponta Mogilka:

> É altamente desejável que a prática (no sentido de atividades práticas com fins produtivos e imediatos, ou seja, a prática instrumental) passe a merecer maior atenção em nossos currículos de licenciaturas, na perspectiva da sua articulação com as teorias desenvolvidas" (Mogilka 2003)

Participaram do processo de criação coletiva e ensino-aprendizagem a professora da disciplina, a monitora voluntária Maíra Rodrigues, graduada em jornalismo e estudante do 8º período do curso de Licenciatura em Dança, e todos os estudantes da disciplina, que também são artistas e professores de dança dos mais diversos estilos. Com autores de perfis tão heterogêneos, o material postado também foi caracterizado pela diversidade de suas origens e de pensamentos sobre dança. Os textos, escritos abordaram os mais variados estilos e as diversas formas de se fazer dança. Além das postagens produzidas, o blog também funcionou como um espaço para se pensar a dança e para a reflexão sobre a crítica da dança e dos modos de fazer e entender a crítica, um espaço de reflexão sobre a produção, a divulgação e sobre o lugar que a dança ocupa na nossa sociedade.

Os envolvidos no processo escolheram concentrar suas pesquisas e postagens nos esptáculos e performances em cartaz em Belo Horizonte, um vez que o curso de Licenciatura em Dança funciona na UFMG. Ao mesmo tempo, no planejamento do blog, considerou-se a possibilidade de divulgação de espetáculos em cartaz em outras partes do país.

A divisão de papéis na produção do material foi uma escolha metodológica que intencionava o aprendizado dos mais variados lugares que podem ser ocupados no universo da crítica. O nome do blog foi sugerido pelo estudante Alexandre Junio de Oliveira, o design do blog pelo estudante Fabrício Ribeiro Costa, e as sessões do blog foram sugeridas por todos os estudantes da turma e definidas como parte do processo desenvolvido dentro e fora da sala de aula à partir dos objetivos da disciplina. As revisões dos textos ficaram a a cargo da monitora

voluntária Maíra Rodrigues e da professora da disciplina. Todas as sessões do blog (que permaneceram na internet mesmo após o término da disciplina) refletem as escolhas para reflexões sobre a arte que fazemos: a dança.

Procedimentos Iniciais: De Ernst Fischer ao Blog ***EtC Dança***

Na página de abetura do blog, um texto introdutório explica o processo de criação coletiva vivenciado e convida o leitor a integrar o novo cenário criado, salientando que para alguns esse cenário ainda é desconhecido e desafiador, mas para todos que integraram a disciplina Ética e Crítica da Dança, e para os amantes da dança, esse espaço é mais uma oportunidade de aproximação com a criação, com a história e com a memória da dança brasileira.

É seguro afirmar, que por trás de todo processo de criação, existe um processo de construção, que nem sempre está disponível ao público que dele se aproxima. Nesse trabalho, pretendemos convidar o leitor, a adentrar os "bastidores" do nosso processo de criação e conhecer os passos da construção do blog *EtC Dança*. Pretendemos relatar esses passos de construção de um processo de criação e de muita reflexão, onde os envolvidos passam do lugar de artista para o lugar de público e vice-versa, permitindo que os nossos corpos escrevam a nossa dança e a nossa história.

Iniciar a disciplina à partir de discussões sobre a necessidade da Arte e a função do artista foi uma das opções metodológicas encontradas. Para um momento inicial, a complexidade do tema funcionou como estímulo aglutinador de ideias e confronto de pensamentos. Sair da zona de conforto, do lugar de estudante como receptor do conhecimento apenas, foi esencial para a compreensão de que participar da disciplina implicava a negação de verdades absolutas e a construção de um novo lugar de experimentação. O texto "A necessidade da arte" de Ernst Fisher", e principalmente a sua conclusão de que "A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente" (Fischer,2002,p.20), foram apresentados à turma e funcionou como motivação para um processo de quebra de paradigmas para a maioria dos estudantes. A busca pelo entendimento da necessidade e do conceito da arte impulsionaram as vivências da disciplina, que tiveram continuidade à medida em que tentávamos entrelaçar as discussões filosóficas sobre o sentido da Arte com a construção do blog EtC Dança.

A compreensão de que a proposta a ser vivenciada naquele semestre não se desenvolveria sem o engajamento de todos foi essencial para o processo. Como afirma Paulo Freire, "educar é impregnar de sentidos cada ato cotidiano" (Freire, 1998 apud Marques, 2012, p. 21). A estratégia de construção do blog propositalmente não constava no plano de ensino da disciplina apresentado aos estudantes no primeiro dia de aula. A criação coletiva de um blog foi uma estratégia metodológica para dar sentido ao trabalho de uma disciplina que, a priori, tende a ser considerada desafiadora para estudantes com formação em dança e que em sua maioria, têm pouco contato com a teoria em suas formações e experiências cotidianas. Em seu desenho original, a disciplina era composta de uma carga horária de 45 horas/aula, todas presenciais conforme o regimento da universidade. O plano de ensino registrava como procedimentos didáticos apenas:

> Aulas expositivas, discussão de textos.Elaboração de mapas conceituais.Coletânea de críticas de espetáculos de dança.Trabalho final: apreciação crítica de 05 espetáculos de dança (3 definidos pela professora e 2 de escolha livre) e elaboração de texto critico de 03 dos espetáculos assistidos.Continuidade da organização de portifólio feito pelos alunos do curso incluindo registros sobre a vivência na disciplina Ética e Crítica da Dança (Azoubel, 2014).

No primeiro dia de aula, após a apresentação do plano de ensino da disciplina, a professora lançou a ideia de utilizar o blog como uma estratégia de avaliação processual. Essa seria uma das muitas possibilidades metodológicas da disciplina. Caberia aos envolvidos definir junto com a professora, a estratégia a ser utilizada. Entusiasmados com a possibilidade de construção de um blog, todos os estudantes se propuseram a contribuir com o processo. De imediato, um dos estudantes se propôs a administrar virtualmente o blog, já que essa era uma de suas especialidades e possuía experiências prévias em administração de sites e plataformas virtuais. Apesar de considerar um pouco arriscado designar tal responsabillidade a um estudante sem ter referências sobre o seu compromisso com os trabalhos universitários, a professora, respondendo à empolgação da turma, mas

consciente dos desafios da proposta, aceitou a oferta do estudante, que daquele momento em diante ficou encarregado de postar no blog os materiais enviados pela turma.

Assim como num processo coreográfico, composto por vários momentos incertos e desafiadores, deu-se início a construção do blog. Quase que simultaneamente à oferta do estudante para ser o admnistrador do blog, outra estudante, que assistia pela primeira vez aquela aula, solicitou participar da disciplina, argumentando querer participar de um processo de construção tão instigador. A sua participação teria que acontecer como monitora voluntária, uma vez que a estudante já havia cursado a disciplina anteriormente.

O interesse da estudante em participar do processo fez com que a professora pensasse em funções específicas para a referida estudante. Considerando a formação da estudante em jornalismo e sua intimidade com os meios de comunicação, ficou acordado que para desenvolver o trabalho de monitora voluntária da disciplina, ela colaboraria com a professora revisando os textos a serem enviados pelos estudantes para postagem no blog. Sendo assim, os textos seriam enviados primeiro para a monitora, que os revisaria e posteriormente os encaminharia para a revisão da professora, que após tê-los revisado, os encaminharia para postagem a ser feita pelo estudante encarregado.

Com mais um papel já definido para o início da construção do blog, fez-se necessário que todos entendessem a divisão de papéis, a função de cada um dos envolvidos, e principalmente as revisões dos textos como estratégias metodológicas. Foi importante reforçar que as revisões dos textos não teriam o papel de aplicar qualquer censura na escrita. Ao invés disso, as revisões funcionariam para corrigir os erros gramaticais, já que os textos seriam postados no blog, e ficariam visíveis a todos os leitores que o acessassem, e portanto precisariam obedecer aos padrões de uma escrita gramaticalmente correta. O cuidado com a fidelidade dos textos foi então instituído também como parte essencial do processo de correção. Caberia à monitora e à professora da disciplina corrigir apenas os pequenos erros de português, mas nunca alterar a construção das frases ou a intenção ideológica dos autores. Com isso, a responsabilidade de cada texto a ser publicado seria sempre do seu autor, que deveria assinar cada publicação.

Na segunda aula do semestre, voltada para a discussão de critérios para a construção de críticas de dança, discutiu-se também os assuntos sobre os quais o estudo da crítica de dança poderiam versar, e os conteúdos a serem abordados durante a disciplina. Entre eles estavam: a atuação e a produção dos críticos de dança no Brasil, a crítica da dança como um processo de criação artística, os espetáculos em cartaz no Brasil e na cidade de Belo Horizonte, o acervo de dança no Brasil e no mundo, estratégicas para se escrever uma crítica de dança, e finalmente as diversas possibilidades e abordagens metodológicas relacionadas à crítica da dança em cursos de licenciatura em Dança no Brasil.

Unindo questões de logística com as possibilidades de vivência de processos de criação motivantes e instigadores, a turma optou por trabalhar na construção do blog como um "tema gerador de conhecimento". Essa estrtégia foi fundamentado na teoria dialética de conhecimento. Para o autor da teoria, o educador Paulo Freire, "Sem o diálogo não há comunicação e sem esta não há a verdadeira educação" (Freire, 1983, p.83). No seu livro "Pedagogia do Oprimido", Freire defende que o espaço escolar deixe de ser campo de reprodução do conhecimento para ser um espaço transformador da realidade, onde possa existir portanto a criação e a recriação do conhecimento. O autor propõe que qualquer tema possa ser um "tema gerador de conhecimento" na medida em que a compreensão e a ação por ele provocada contêm em si a possibilidade de desdobramento e portanto a geração de outros temas, que geram outras tarefas ou outras ações necessárias aos processos de ensino-aprendizagem (Freire, 1987 apud Silva).

Com base nesses pressupostos, a turma, composta por 25 estudantes, foi dividida em 6 grupos que trabalharam juntos na divisão de todas as tarefas de concepção e de construção do blog. A pedido dos estudantes, os componentes dos grupos, definidos por sorteiro, permaneceriam nos grupos sorteados até o final do semestre, oportunizando assim uma experiência mais desafiadora a todos, pois não podiam escolher seus grupos e teriam que lidar com a imprevisibilidade de não conhecerem a forma de trabalho dos companheiros do grupo. Mais uma vez, a busca dos estudantes por situações desafiadoras inspirou a criação e o desenvolvimento de uma abordagem diferenciada. Estava claro que a turma encontrada (a princípio desconhecida pela professora) era formada por estudantes ávidos para enfrentar e até para criar os desafios de um processo de ensino-aprendizagem transformador.

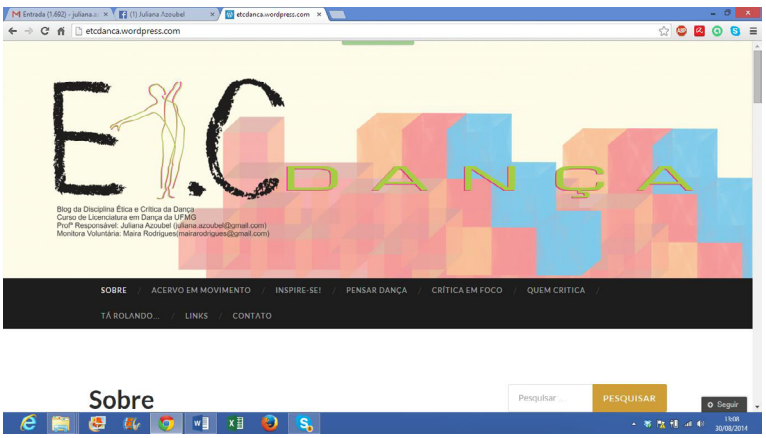
Considerando desenvolveríamos as atividades da disciplina de abril a junho, decidiu-se que os grupos trabalhariam por 20 dias em cada sessão do blog, e, por sorteio, após esses 20 dias, passariam a trabalhar em uma outra sessão. Dessa forma, todos teriam a oportunidade de enfrentar os desafios dos espaços considerados mais difíceis, mas também encontrariam os espaços mais fáceis para o processo de escrita ao longo do semestre. O objetivo desse rodízio era estimular a versatilidade e gerar diferentes tipos de vivências para a turma. Vale salientar que as responsabilidades ou as tarefas a serem cumpridas variavam de sessão para sessão do blog, de forma que, existia um grau de dificuldade variado entre uma e outra sessão.

Nesse contexto, os grupos já divididos, foram motivados a criar as sessões que comporiam o blog. Os estímulos oferecidos buscavam fazer com que os estudantes compreendessem que o material que eles construiriam ao longo do processo pertencia ao seu cotidiano, que um blog sobre dança poderia ser dividido em sessões que aproximassem o leitor de expressões e termos utilizados na área, ou em sessões que instigassem o envolvimento do leitor com a dança. Os títulos das sessões precisariam fascinar o leitor e aproximá-lo da dança, um tema tão caro para os estudantes da turma, que naquele momento se transformavam em protagonistas da proposta e que argumentavam ser a dança a razão pela qual eles haviam escolhido aquele curso. Faz-se importante esclarecer, que muitos dos estudantes ao ingressarem em um curso de licenciatura em Dança, já carregam experiências profissionais significativas na área de Dança, seja como intérprete, seja como professor de dança, mas, por razões históricas que concernem à formação do profissional de dança no nosso país, poucos demonstram intimidade ou qualquer interesse com a escrita da dança.

Para que todos tivessem a mesma chance, 6 sessões a serem desenvolvidas ao longo das 60 horas que constituíam a carga horária da disciplina foram idealizadas. De alguma forma, por estarem matriculados na disciplina, os estudantes teriam oportunidades de contribuir com sessões mais difíceis e sessões mais fáceis ao longo do semestre. Essa estratégia metodológica também almejava um processo de ensino-aprendizagem contínuo e progressivo composto de situações que incluíam a diversidade de formação dos estudantes e as múltiplas possibilidades de exposição dos mesmos às diversas formas de se escrever dança. Ao longo do semestre, constatou-se que à medida que os estudantes passavam de uma sessão para outra do blog, as suas habilidades aumentavam, pois carregavam o aprendizado de uma experiência para outra.

Prosseguindo a divisão de tarefas, e na intenção de se definir o formato e o design do blog, foi disponibilizado aos grupos, 20 minutos para que eles sugerissem os títulos da sessões do blog. Discutiu-se que as ações do blog deveriam: chamar a atenção do leitor, engajar a comunidade artística, e ao mesmo tempo ter uma linguagem direta e acessível a leigos no assunto. O blog foi dividido em 6 sessões, considerando os grupos formados, para que assim, cada grupo pudesse despender um determinado tempo do semestre em uma sessão, posteriormente passar de uma sessão para outra, e escrever sobre diferentes temas. Como resultado da atividade, surgiram 64 possíveis títulos. Em um debate coletivo, os títulos foram selecionados por votação pelo grande grupo para que chegássemos ao desenho final do blog que constou de 1 sessão de apresentação do blog, e 5 sessões a serem construídas com as contribuições dos estudantes, e mais uma sessão com links relacionados à dança.

Fotografia 1- Design da página inicial do Blog *EtC Dança*
Design do estudante Fabrício Costa



Fotografia de Juliana Azoubel
Fonte: Blog EtC Dança

A sessão de apresentação do blog foi denominada "Sobre" e foi composta de informações sobre a função do blog, os objetivos da disciplina e o lugar de origem dos envolvidos:

> "Com autores de perfis tão heterogêneos, o material aqui postado não poderia ser diferente: os textos abordarão os mais variados estilos de dança e as diversas formas de se fazer dança. Além de postagens de materiais produzidos por nós, que fazemos parte da disciplina, o blog também será um espaço para pensarmos a dança, para refletirmos sobre a crítica da dança e dos modos de fazer e entender a crítica;um espaço de reflexão sobre a produção, a divulgação e sobre o lugar que a dança ocupa na nossa sociedade. Por cursarmos a Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais, escreveremos críticas sobre espetáculos em cartaz em Belo Horizonte. Entretanto, também divulgaremos espetáculos em cartaz em outras partes do país. (http://etcdanca.wordpress.com/ consultado em 28/08/2014 as 12:30h)

A sessão "Acervo em Movimento" foi construída de coletânea de críticas de dança escrita por críticos da dança no país, selecionados pelos estudantes da turma. A seleção aconteceu de acordo com vários critérios, entre eles, a facilidade de acesso ao material sobre as críticas, o interesse de alguns pela obra criticada, e a relevância do crítico no cenário da dança no país. Como síntese do trabalho de pesquisa e de compilação de ideias dos grupos, ao final do semestre, essa sessão disponibilizava ao leitor 21 textos de críticas escritas por: Arlon Souza, Helena Katz, Maria Eugênia de Menezes, João Paulo, Miguel Anunciação, Sofia Cavalcanti, Marcos Gallon, Cid Campos, Alexandra Itacarambi, Sílvia Geraldi, Roberto Pereira, Miguel Arcanjo Prado, Silvia Soter, Sheila Ribeiro e Anderson do Carmo. Importante notar que entre as críticas postadas estavam trabalhos de grandes nomes da crítica da Dança brasileira, a exemplo de Roberto Pereira, Sílvia Soter e Helena Katz, mas o leitor também era apresentado a nomes menos conhecidos mas que atualmente prestam grande contribuição para a crítica da dança brasileira.

O coreógrafo, jornalista e diretor do Centro Municipal de Dança em Porto Alegre, Airton Tomazzoni, ao prefacear a obra "Ao lado da crítica", que reúne críticas de dança de Roberto Pereira e Sílvia Soter, reforça a importância da imprensa para a afirmação da produção de dança se firme no Brasil: "Essa obra pode ser uma forma de talvez começar a perceber a imprensa como um dos vértices fundamentais para que uma produção consistente de dança se firme" (Tomazzoni, 2009, p. 18). No processo de construção e desenvolvimento do blog, estudantes, professoras, artistas da comunidade e leitor externo, tanto se aproximavam da imprensa como um "vértice fundamental" para a produção de dança no país, como ressignificavam a sua função de elo entre artista e público, uma vez que as críticas já escritas agora eram revisitadas por um novo grupo de professores/artistas/pesquisadores de Dança que reapresentavam as críticas já escritas para um novo público.

A sessão "Inspire-se", foi dedicada as biografias de personalidades da dança no Brasil. As personalidades pesquisadas e a metodologia de pesquisa utilizada foi de livre escolha dos estudantes que, como em todas as outras sessões, tinham que desenvolver o trabalho de pesquisa e de postagem no blog em 20 dias. Os estudantes foram motivados a utilizar a pesquisa bibliográfica, a internet, entrevistas e qualquer outro recurso para a coleta de informações. O primeiro grupo escolheu pesquisar personalidades da dança afro-brasileira em Minas Gerais. As trajetórias artísticas de Evandro Passos, Júnia Bertolino, Marilene Martins, Anderson Aleixo Barbosa e Rui Moreira foram pesquisadas e compiladas em uma linguagem que relacionasse os recursos para a escrita sobre dança e a informalidade necessária para atingir o público leitor do blog. Principalmente nessa sessão, fizemos escolhas para eleger quais trajetórias artísticas explorar. Questões éticas de diversas naturezas foram evidentes aos estudantes encarregados dessa sessão no primeiro momento. A veracidade das informações pesquisadas e a imagem que o artista gostaria de passar da sua carreira causavam preocupações no grupo, principalmente porque alguns dos artistas estão ativos em suas carreiras, e em respeito a luta diária de cada artista, o grupo considerava importante que a imagem passada pelos textos do blog fossem condizentes com a intenção do artista.

Uma outra preocupação estava relacionada com os critéiros utilizados para escolher os artistas. Existia uma preocupação em escrever sobre alguns artistas e não ter o tempo hábil para escrever sobre outros de igual ou até maior importância no cenário da dança. Para minimizar os problemas que poderiam surgir nessa sessão, delimitamos para cada período de ação do grupo uma categoria de personalidades da dança a ser pesquisada. A sessão foi entaõ composta de: "personalidades da dança afro-brasileira em BH", e "professores do curso de Licenciatura em Dança da UFMG". Porém, mesmo com essa delimitação, os grupos não conseguiram escrever sobre todos os artistas que compunham cada categoria, e esse foi um dos percalços do percurso. Posteriormente, essas e outras questões foram avaliadas por todos os participantes e elencadas como partes do processo que necessitariam um maior engajamento de todos para que fossem melhor vivenciadas.

A sessão "Pensar Dança" foi composta de críticas escritas pelos estudantes sobre espetáculos assistidos ao longo do semestre. De todas as sessões, essa talvez tenha sido a que criou maiores expectativas, pois nela, todos teriam que construir uma crítica completa, e afinal de contas, esse era um dos maiores objetivos da dsiciplina: poder escrever uma crítica de dança. Ao longo do semestre, 13 críticas sobre diversos espetáculos assistidos em Belo Horizonte foram postadas. Um dos maiores desafios encontrados nessa sessão foi o fato de que muitos dos intérpretes dessas obras eram colegas ou professores do curso de Licenciatura em Dança, e portanto, surgiram de imediato questões éticas relacionadas à imparciabilidade da crítica e da escrita de críticas que não diminuíssem a respeitabilidade do artista envolvido. Mas como em qualquer processo de ensino por projetos, são os percalços do percurso que alicerçam o aprendizado e ao longo do semestre, esses "problemas encontrados" nos proporcionaram valiosas discussões, e mais envolvimento com as questões que entrelaçavam o nosso fazer com o fazer da comunidade artística e acadêmica envolvida.

A sessão "Crítica em Foco", era uma compilação de leituras críticas de críticas de dança já escritas no Brasil. Nessa sessão, os estudantes tinham a oportunidade de escrever uma crítica sobre críticas já escritas por críticos brasileiros. O contato com diversas formas e estilos de se escrever críticas no Brasil, além de ser mais um contato com obra de Arte, se consolidou em mais uma forma de se aprender com a produção crítica já existente. Nessa sessão, 10 trabalhos foram escritos e postados e vários aspectos relacionados aos recursos utilizados para a construção de uma crítica foram encontrados e debatidos pelos estudants.

A sessão "Quem Critica" foi dedicada às trajetórias de críticos brasileiros. Esse foi mais um espaço de contato dos estudantes com a história da dança e da crítica da dança no Brasil. Com a construção dessa sessão constatou-se que conhecer a trajetória artística e/ou jornalística dos nossos críticos foi mais um estímulo e contribuiu em diversos sentidos para a afirmação de identidade e até a construção da auto-confiança em relação às possibilidades de vivências de um crítico. Conhecer as trajetórias de vida de quem escreve a dança no Brasil fez com que os estudantes enxergassem a possibilidade de escrever sobre dança à partir de diversos lugares e de múltiplos olhares.

Finalmente, mas não menos relevante, foi construída a sessão "Tá Rolando..." que indicava ao leitor um panorama das apresentações, performances e espetáculos que aconteciam mensalmente em Belo Horizonte. Essa sessão foi de muita importância no estabelecimento de um elo contínuo entre os estudantes que pesquisavam sobre crítica, as produções em dança e os artistas atuantes na cidade e em outras partes do Brasil que se apresentavam em Belo Horizonte durante desenvolvimento do blog e da disciplina. Um exemplo marcante foi a apresentação do grupo de dança do coreógrafo gaúcho Airton Tomazzoni, que também havia sido referência bibliográfica para a disciplina com seu texto "O ofício da crítica em dose dupla (para nossa sorte e deleite)," publicado no livro "Ao Lado da Crítica Vol 1," organizado pelo crítico de Dança Roberto Pereira.

A avaliação de um blog em construção: um "work in progress"

Ao longo do processo obsevou-se uma diferença entre as habilidades dos estudantes, e num processo contínuo de descobertas e engajamento para alcançar os objetivos traçados, todos se esforçaram para contribuir coletivamente com suas habilidades individuais. O trabalho de construção do blog também serviu como um diagnóstico e instrumento de avaliação do desempenho de todos.

Diversos fatores influenciavam a atuação dos membros do grupo. Alguns tinnham mais facilidade ou mais intimidade com uma sessão específica do blog, mas muitas vezes, segundo depoimentos, o período do semestre que aquele grupo fora sorteado para atuar naquela sessão prejudicava o seu desempenho. Já outros, tiveram a "sorte" de atuar sessão que possuíam maior intimidade durante o "melhor momento" do semestre.

Para os estudantes, os "melhores momentos" eram períodos menos atarefados, e portanto maior possibilidade de dedicação à construção do blog. Por vezes, fatores relativos à logística de ir assistir a espetáculos em lugares distantes da cidade impediam a realização de muitas intervenções na sessão "Pensar Dança" que era composta de críticas de espetáculos assistidos pelos estudantes, já que ser platéia crítica de um espetáculo era condição essencial para criticá-lo. Por outro lado, ser sorteado para atuar na sessão "Inspire-se" ou na sessão "Tá Rolando" foi algo considerado menos perturbador, com menos impecilho de ordem logística, pois apesar dessas sessões serem compostas de pesquisas sobre personalidades de dança e espetáculos em cartaz, respectivamente, as postagens no blog se resumiam à pesquisa bibliográfica e da internet.

Por ser a construção do blog um dos recursos pedagógicos de ensino-aprendizagem da disciplina, cada etapa do processo foi também avaliada como parte de uma avaliação contínua e processual. Os procedimentos

de avaliação da construção do blog não haviam sido explicitados no plano de ensino da disciplina. A única menção à avaliação que constava no plano de ensino, inspirado na útlima vez que a disciplina fora ministrada por outro docente, dizia respeito ao trabalho final que deveria ser a "apreciação crítica de 05 espetáculos de dança (3 definidos pela professora e 2 de escolha livre) e a elaboração de texto critico de 03 dos espetáculos assistidos." Portanto, foi à partir da definição do projeto de construção do blog que os critérios de avaliação foram estabelecidos e acordados com a turma.

Ainda seguinda a pedagogia dialética de construção do conhecimento, a avaliação também deve funcionar como uma das etapas para reflexão de um processo de construção. No processo descrito, a reflexão sobre todas as etapas foi estimulada como uma das ferramentas para uma avaliação que assim como todas as vivências do processo deveria partir da reflexão do sujeito. Sanches Vasquez (1998, p.10), ao citar Dewey, nos relembra que o pensamento reflexivo é um tipo de pensar de natureza ética, que tem como função essencial "explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade..." Estimular o pensamento reflexivo foi mais um dos recursos pedagógicos utilizados ao longo do processo. Como protagonistas de uma ação coletiva, foi inevitável que os estudantes debatessem sobre o sucesso mas também sobre as falhas de um processo complexo e desafiador de construção coletiva de um instrumento virtual com potencial artístico. Para Dewey (1979, p. 19), a compreensão da realidade só acontece com a reflexão capaz de promover: "o exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que a sustentam e das conclusões para que tendem." Compreender a interdependência de funções de cada participante do blog talvez tenha sido um dos maiores desafios enfrentados. As postagens não aconteceriam sem o envio dos textos e algumas sessões dependiam de prazos, como por exemplo a sessão "Tá rolando", que visava informar ao leitor sobre os espetáculos em cartaz na cidade, e que, se não escrita a tempo da estréia do espetáculo perdia a sua função de existência.

Uma outra reflexão estimulada foi os entrelaces das questões de logística de funcionamento com os princípios éticos que deveriam nortear a construção do blog. Na sessão "Inspire-se", por exemplo, por causa dos atrasos de alguns participantes em cumprir com suas tarefas, somente as informações de 4 professores do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais foram postadas (Paulo Baeta, Raquel Pires, Ana Cristina Pereira Carvalho e Gabriela Christófaro). Refletiu-se então sobre a possibilidade de o fato gerar uma situação delicada para todos os participantes do processo, pois até final do primeiro semestre de 2014, o curso era composto por 6 professores fixos e mais dois colaboradores, faltando assim que fossem postadas as trajetórias dos professores Arnaldo Alvarenga, o coordenador do curso, Juliana Azoubel, Mônica Ribeiro e Tânia Mara. Omitir informações sobre esses 4 professores poderia ter causado menos credibilidade em relação ao blog como veículo de informação.

Para amenizar o fato, decidiu-se manter a sessão "personalidades da dança" sem subtítulos. Dessa forma, a sessão seria menos específica e seria mais um *work in progress*, assim como todas as outras sessões do blog, que não objetivam esgotar qualquer assunto relacionado à dança, mas poderiam sempre ser expandida com outras postagens. Principalmente após esse fato, assumiu-se então que o formato do blog *EtC Dança,* apesar de definido, estaria sempre em construção e passível de mudanças e transformações com base nos debates da turma e nas questões que surgissem ao longo do processo.

Conclusão

A construção do blog funcionou como um instrumento de elo entre os estudantes, a produção da crítica da dança no Brasil, a comunidade acadêmica e a comunidade artística. Provindos de múltiplas e variadas experiências no campo da dança, e matriculados em um curso de licenciatura em Dança, os estudantes, que assumiram o papel de protagonistas no processo de construção de um recurso artístico e pedagógico para o ensino-aprendizagem da Dança, descobriram na construção e desenvolvimento do blog uma forma interativa e envolvente de assistir, de falar sobre, e principalmente de escrever sobre a dança do Brasil. Uma das estudantes da disciplina, ao analisar o contato com espetáculos e o engajamento do grupo com a escrita da Dança proporcionado pela disciplina, em seu trabalho final afirma:

> "A oportunidade de pensar espetáculos de dança escrevendo, refeltindo e questionando é muito importante para o professor-artista, uma vez que sair dos termos populares "gostei" ou "não gostei" nos tira do comodismo e nos faz refletir melhor sobre as propostas de um espetáculo, tudo o que está envolvido, como direção coreografia, bailarinos, escolhas de figurinos, trilha sonora, iluminação e cenário".

E continua:

> "A disciplina Ètica e Crítica de Dança propõe este trabalho prático onde podemos realmente "sentir na pele" tudo que nossos queridos filósofos e teóricos dizem sobre ética... somos humanos, carregamos conosco desejos, anseios, sentimentos..." (Trecho do trabalho final de estudante do 4° período da licenciatura em Dança da UFMG, entregue como parte da avaliação da disciplina)

A opinião dessa estudante sumariza o impacto que a construção do blog causou na turma. "Sentir na pele" a dança escrita em suas próprias críticas através da aproximação com os teóricos do assunto e ao mesmo tempo ter um instrumento para divulgaçã de todas as vivências da disciplina foi algo inusitado e transformador na trajetória dos estudantes do 4° período da licenciatura em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais. Apesar de inseridos na famosa "era digital," e portanto com mais intimidade com os mecanismos digitais do que com qualquer outro recurso pedagógico utilizado, o sentido da dança na vida de cada um resultou na integração da turma com todos os elementos necessários para que os corpos pudessem escrever as suas histórias.

Pertencer ao contexto estudado, ou seja, ter qualquer tipo de envolvimento prévio com a dança, propiciou uma maior intimidade com as informações encontradas, e como consequência, gerou maiores significados ao processo vivenciado. Ao falar da transmissão do conhecimento e da necessidade de processos de construção do saber contextualizados como recursos de uma educação progressista, Hernandez (2000) observa, " entre os educadores progressistas há uma evidente rejeição daquela concepção do saber como "acumulação descontextualizada de informação", do ensino apenas como transmissão de mensagens codificadas", e da aprendizagem como repetição escrita do conteúdo transmitido pelo professor e pelo material didático." (Hernandez apud Fonseca, 2012). Na disciplina Ética e Crítica da Dança almejávamos a integração dos saberes já construídos por críticos da dança no Brasil, a exemplo de Roberto Pereira, Silvia Soter, Fernando Castilho, Helena Katz, entre outros, com as experiências dos estudantes, num processo dialético de construção coletiva do conhecimento. Contextualizar o desejo dos estudantes no início da disciplina fez-se essencial em uma turma de artistas/professores/pesquisadores de dança que ao mesmo tempo que encontravam-se matriculados numa disciplina voltada ao estudo da ética e da crítica da dança em uma licenciatura, frequentemente carregam em seus corpos histórias de dança que teve início na infância. Faz-se importante considerar que esses professores de dança em formação também cedem seus corpos cotidianamente para que a dança aconteça nos teatros e ruas de Belo Horizonte. Esse talvez foi um dos maiores desafios do contexto encontrado: fazer artistas/professores da dança criticarem a dança.

No intuito de atingir um desempenho satisfatório da turma, foi necessário contextualizar os assuntos a serem ensinados, e para isso, utilizou-se o blog como uma estratégia de conexão dos estudantes com o material já escrito sobre a dança no Brasil, e com outros artistas de BH. Buscou-se assim valorizar o desejo dos envolvidos, (que por serem artistas, sabem fazer arte, mas nem sempre sabem escrever sobre ela), com o contexto encontrado: uma disciplina voltada para o aprofundamento de conceitos de ética, crítica e da escrita da dança. A construção do blog "EtC Dança" resultou no engajamento dos nossos corpos na escrita da nossa história, em um processo reflexivo de construção contínua de mais uma forma de registro para a dança no nosso Brasil.

No curso de licenciatura em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais, o engajamento dos estudantes na construção do blog EtC Dança motivou um projeto com pretensão de continuidade. A continuidade do blog *EtC Dança,* assim como outras ações que visem um ensino engajado e tranformador, poderão garantir mais um espaço de conexão entre a comunidade artística, a produção de dança e a universidade. Que a formação do professor/artista/pesuisador em Dança nos cursos superiores de dança do nosso país busque sempre os diálogos possíveis entre a ética e a crítica da dança, e entre todos que fazem a nossa dança e, por isso, escrevem a nossa história.

Referências

DEWEY, John. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**.** 4. ed. Tradução e notas de Haydée Camargo Campos. Nacional. São Paulo, 1979.

FONSECA, André Azevedo da. **"Portfólio digital: o blog no recurso pedagógico no ensino superior. Semina:** Ciências Sociais e Humanas. Londrina. V.33, n.1. p.81-90, jan/jun, 2012.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor.** Paz e Terra, Rio de Janeiro. 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. Rio de Janeiro,1987.

MARQUES, Isabel. **Interações:** crianças, dança e escola. Coleção Interações. Editora Edgar Blucher Ltda. São Paulo, 2012.

MOGILKA, Maurício. Educar para a democracia. **Cad. de Pesquisa.** Nº 119. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2003

TOMAZONI, Airton. O ofício da crítica em dose dupla (para nossa sorte e deleite). In PEREIRA, Roberto (org). **Ao lado da crítica:** 10 anos de crítica de dança*: 1999-2009. Vol 1*. Funarte. Rio de Janeiro, 2009.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. ***Ética.*** 8. ed. Tradução de João Dell'anna. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1998.

Sites consultados

EtC Dança. http://etcdanca.wordpress.com/

SILVA, Elizabeth. Trabalhando com os temas geradores de ensino: a experiência de uma escola pública de Mato Grosso –Brasil.

http://www.ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%E3o%20Tem%E1tica/08.%20Interv.%2 0Contextos%20Educativos%20II/elizabethpoubelesilva.pdf consultado em 09/09/2014 as 14:04

PARTE XVII

ARTE NA PEDAGOGIA: PESQUISA NACIONAL



POR QUE A FORMAÇÃO EM ARTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA?

Anna Rita Ferreira de Araújo

> *Diferente do que acontece com matérias provenientes de campos disciplinares de reconhecida presença no currículo, as matérias artísticas necessitaram sempre argumentar o porquê de sua inclusão no currículo escolar. Entre outras razões, porque continuam parecendo um campo de conhecimento pouco útil diante de outros de garantia comprovada para conformar os elementos ideológicos para os quais a escola contribui. Erro grosseiro e míope, pois, junto com a história, são as experiências e conhecimentos afins ao campo das artes os que mais contribuem para configurar as representações simbólicas portadoras dos valores que os detentores do poder utilizam para fixar sua visão da realidade. (Hernandez, 2006. P.43)*

Pensar e propor uma educação para a decodificação e compreensão dos códigos artísticos e suas representações na cultura é caminhar na direção de uma educação para a crítica e a autonomia. Esse tem sido um dos paradigmas defendidos por autores do campo dos estudos da Cultura Visual, como Fernando Hernandez. Para além dessa argumentação, que por si só já se constituiria aos olhos dos educadores de vanguarda uma potente justificativa, especialmente pelo seu aspecto libertário, encontramos diferentes vertentes da arte/educação que argumentarão sobre os porquês da arte na formação. Essas perpassam as questões da educação estética, da formação cultural e da criatividade, como também os aspectos afetivos e cognitivos que o ensino da arte vem a somar na formação integral dos sujeitos em qualquer fase de suas vidas.

Na primeira infância, a arte/educação tem papel primordial na formação, pois, através dela, pode-se estruturar uma educação para o lúdico e para o exercício das estruturas perceptivas e de representação, que são as bases da cognição e da expressão, da linguagem e da imaginação. As linguagens artísticas formam um conjunto integrador dessas funções uma vez que articulam aspectos físicos, mentais e psicológicos a partir de suas especificidades pelo teatro, dança, música e artes visuais.

No texto de Barbosa (1994), a autora, discutindo o ensino/aprendizagem das artes visuais, apresenta um conjunto de argumentações na defesa de uma arte/educação que vá para além de mera atividade escolar. Ressalta os objetivos do ensino de arte na infância que corroboram para:

- Alfabetização cultural – propiciando a leitura social, cultural e estética do meio ambiente – dando sentido ao mundo da leitura verbal.
- Desenvolvimento psicomotor – colaborando sem abafar o processo criador.
- Discriminação visual – ativando a visualização para as diferenciações do aspecto visual das palavras – tendo um importante na alfabetização.
- Complementação da comunicação entre professor-aluno – ampliando o repertório verbal e auxiliando na comunicação.
- Consciência interrogante – através do diálogo com arte (discursos abertos).
- Capacidade imaginadora – afirmando o ser humano enquanto ser criador.
- Capacidade expressiva – através da expressão pessoal o sujeito confronta-se com suas crises e busca soluções.
- Base profissional – para inúmeras profissões que utilizam das imagens, das referências artísticas e das características intrínsecas dos processos da arte.

Devido a essas características tão peculiares do papel das linguagens artísticas na formação infantil, como não tratar de sua importância nas instancias formativas de pedagogos? Uma vez que esses profissionais são diretamente responsáveis pela educação das crianças, especialmente na primeira infância.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia no território brasileiro, instituídas pela Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, trouxeram em seu bojo a obrigatoriedade da preparação dos futuros pedagogos para o exercício da docência em artes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

> Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
>
> VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. (CNE, 2006, p.1)

A concepção de docência apresentada no documento do Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentada no inciso 1º do Artigo 2º aborda-a como "ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas", as quais irão nortear os conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. Segue o inciso, apontando para a necessidade de se desenvolver tais ações "na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento", considerando-se o "diálogo entre as diferentes visões de mundo". Observam-se aqui os aspectos culturais e estéticos sendo valorizados tanto quanto os científicos e éticos sem uma conotação de hierarquias. No documento, o "estético" está presente novamente no Artigo 3º na perspectiva de uma sensibilidade humana.

> Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, demo-cratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (*Ibid.,* p. 1)

Uma vez observado, ao longo do texto, que são apontados os aspectos do estético nos âmbitos dos valores humanos, na ação e formação dos pedagogos, é fundamental pensarmos como esses devem ser trabalhados nas propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia, pois a educação estética não se dá de maneira natural ou espontânea, é fruto de ações de ensino e aprendizagens articuladas e planejadas. Não se resume a uma disciplina, mas a um conjunto de ações e políticas de um projeto de formação, contudo torna-se necessário resguardar a configuração de disciplinas específicas para tal fim.

Para Mello e Rego (2002, p. 195) "As novas exigências da sociedade e da realidade escolar contemporânea trazem importantes desafios à formação docente". Para isso, segundo as autoras, é preciso a construção "de um novo paradigma curricular e metodológico", que articule os saberes que o professor "construiu ao longo de sua experiência individual e coletiva" aos "princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que orientam as reformas da educação básica". Outro desafio é a equilibração da formação teórica e prática, além da superação da lógica que presidiu as divisões internas do processo de formação do polivalente e a do especialista, desde seu surgimento.

As autoras ressaltam que os debates atuais, em vários países do mundo, apontam para o papel central da formação de professores no processo de transformação qualitativa da educação básica. Todos admitem "que a formação desses profissionais é um ponto nevrálgico de toda a reforma de ensino que pretenda produzir efeitos duradouros e que, sem a sua adequada solução, qualquer mudança estará limitada" (*ibid*., p.185). Por outro lado, segundo Mello e Rego (*ibid*., p.186), não existe consenso sobre as estratégias mais adequadas de alcançar as metas de melhoria dos modelos de formação docente. Entre os estudos, pode-se destacar três tendências problemáticas sempre presentes no encaminhamento do tema: a dificuldade para discernir os traços que distinguem a formação inicial da formação em serviço; a adoção de uma noção vaga e impressionista sobre os fatores que originam a qualidade (ou sua falta) nos modelos formativos; e a utilização de explicações parciais, recorrentes e desgastadas.

No que tange a presença da Arte nos currículos dos cursos de pedagogia, essas tendências se problematizam quando ainda se buscam consolidar as definições sobre o perfil dos egressos desses cursos, ainda que constem nas DCN. Pois, a real necessidade formativa dos pedagogos abrange um amplo espectro de ações que envolvem o cotidiano educacional, exigindo desse uma vasta gama de conhecimentos, conforme observado no Artigo 3º das DCN, acima citado. Entretanto, os aspectos que as diretrizes apontam, dificilmente podem ser alcançados quando o próprio curso não consegue se fundamentar com clareza nos princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. A começar pela fragmentação curricular, que, dos conhecimentos específicos das disciplinas (português, matemática, história, etc.), abarca os conhecimentos gerais (antropologia, sociologia, filosofia, psicologia, política, cultura, etc.), seguindo pelas as áreas de gestão educacional (coordenação, planejamento, pesquisa e avaliação),

finalizando com as práticas pedagógicas que envolvem a promoção da aprendizagem dos sujeitos nas diferentes fases do desenvolvimento e condições (físico, psíquico, social e cognitiva). Isso, em um currículo de aproximadamente 3.000 horas. Torna-se assim uma intrincada disputa entre concepções de formação e áreas de conhecimento, que buscam hora/aula a hora/aula o seu espaço no desenho curricular.

Mediante esse grande desafio, parte dos cursos de pedagogia, tem optado pela formação de professores para as séries iniciais e educação infantil, como foco prioritário em seus currículos. Essa postura é refletida pelos Projetos Pedagógicos e pelas matrizes curriculares que dão mais ênfase às disciplinas que envolvem essa formação. Entretanto, os conhecimentos que envolvem a arte, seu ensino/aprendizagem e a formação artístico/cultural dos professores, ainda se situam perifericamente nos currículos, em uma perspectiva de atendimento às diretrizes e não nas bases de uma reflexão sobre o seu papel formativo.

Dando sequência à leitura e análise das DCN observa-se a complexa e desafiadora proposição formativa aos cursos quando, no Art. 6º, indica-se a estrutura dos Cursos de Pedagogia em seu núcleo básico de estudos. Abaixo serão destacados apenas os itens de uma lista que vai até a letra "L", que, a nosso ver, necessitam diretamente dos conhecimentos e ações formativas nos campos da Arte:

> Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de **estudos básicos** que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:
>
> (...)
>
> d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
>
> e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
>
> (...)
>
> k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; (CNE, 2006, p.3)

Observa-se aqui o quanto os conhecimentos da Arte tornam-se fundamentais na formação dos pedagogos, uma vez que surgem os conceitos de conhecimento multidimensional e dimensões estética, cultural, lúdica e artísticas, tanto na perspectiva do professor quanto do aluno.

Ainda nesse Artigo, a Arte é diretamente citada quando se aponta para a necessidade da:

> i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; (*ibid.*, p.3)

Aqui fica explicitada a indicação para organização curricular dos cursos de Pedagogia no sentido de atender à demanda formativa nos campos das artes, incluindo em suas grades o ensino/aprendizagem da Arte como componente curricular no núcleo comum obrigatório. Corrobora para tanto o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que aponta a obrigatoriedade do ensino de artes em todas as séries do ensino fundamental, no artigo 26, parágrafo 2º, "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos"

> Inicialmente, no projeto do prof. Darci Ribeiro para a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, a obrigatoriedade da Educação Artística de 5ª à 8ª iria ser retirada do texto e seu ensino passaria a ser complementar. A justificativa seria desobrigar a escola de trabalhar uma disciplina que se mostrava frágil e precária, diante da necessidade de ampliar a carga-horária de Língua Portuguesa e Matemática para melhorar a qualidade destas matérias na formação das crianças e jovens. Aventada esta possibilidade, as associações regionais de Arte-Educação realizaram inúmeras ações de repúdio à retirada da Educação Artística dos currículos escolares. Representações foram feitas junto ao MEC. Por fim, o texto da Lei

> 9.394/96, não só manteve a obrigatoriedade como ampliou-a para todas as séries do ensino fundamental. (ARAÚJO, pp. 8-9, 2009).

Porém, a Lei não garante a obrigatoriedade do profissional habilitado em artes para ministrar tal disciplina. Há ainda uma significativa carência de oferta de cursos de formação de professores de Artes Visuais no país, principalmente no centro-norte-nordeste, onde ainda temos poucos professores de artes habilitados atuando nas escolas de educação fundamental. Assim, por sua vez, o texto das DCN para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciaturas, indica que o pedagogo deve estar apto a ensinar artes em seu artigo 5º, inciso VI, revelando aqui uma articulação legalista do Estado para garantir em âmbitos municipal, estadual e federal o cumprimento de suas leis, principalmente na educação infantil e séries iniciais.

Esse é o real contexto no qual nos situamos e que ainda temos um longo percurso de lutas e conquistas na direção de uma transformação. Ter a garantia do professor habilitado em uma linguagem artística em todas as escolas brasileiras é uma perspectiva possível, mas ainda distante. Paralelamente a essa questão, temos a situação da formação do pedagogo no tocante à arte. Independentemente de sua atuação no ensino da arte, essa se faz absolutamente necessária à sua formação, assim defendemos.

O pedagogo é responsável pela fundamentação das bases gerais do conhecimento escolar, sua especialidade não está nos conteúdos específicos, mas no ensino/aprendizagem dos fundamentos desses. Dessa forma, ele não necessita um conhecimento extenso desta ou daquela matéria, mas, sim, da compreensão de quais são seus princípios e como deve trabalhá-los de acordo com seu alunado. O seu verdadeiro trabalho está em compreender as complexas relações entre a educação e a sociedade, pensar e realizar a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação, à construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade.

Assim, a arte necessita ter seu espaço assegurado, no contexto dos cursos de pedagogia, em função da sua importância para a constituição desses docentes, sujeitos da cultura, capazes de compreender e realizar sua "ação como atividade criadora, transformadora, e para a afirmação da autonomia e da liberdade dos sujeitos e das instituições, em todas as suas dimensões", conforme está expresso no Projeto político pedagógico (2003, p. 16) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG). A formação cultural, a ampliação desse repertório cultural, a compreensão crítica dos produtos da arte e dos elementos da cultura são aspectos constituintes de uma formação qualificada, uma vez que esse futuro professor chega aos cursos superiores com uma frágil e precarizada formação artística e cultural. Que se justifica pela, ainda, incipiente formação artística oferecida pelas escolas básicas brasileiras, como também por uma sociedade que pouco valoriza as questões da cultura e das artes, dominada pelas diretrizes de consumo da indústria cultural. É um ciclo vicioso que precisa ser rompido no esforço coletivo por uma formação superior de qualidade.

Sobre essa formação superior, o que temos observado nas pesquisas do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP) é que a presença da arte nos cursos de Pedagogia brasileiros se configura por meio de uma disciplina de núcleo comum, geralmente semestral, variando entre 40 e 80 horas, com alguns casos pontuais que vão além dessa carga horária, que engloba as teorias do ensino aprendizagem da arte, as metodologias e os conhecimentos que relacionam a arte e suas linguagens com o desenvolvimento infantil. Um olhar geral e aligeirado. Em poucas exceções, no território nacional, contempla-se mais que duas linguagens artísticas, contudo, temos as artes visuais como a linguagem predominante.

O que nos leva a refletir sobre a superficialidade de tal formação, em vista das reais necessidades curriculares de uma sólida preparação para o exercício docente em artes, que exigiria uma carga horária maior e ações formativas para além de uma ou duas disciplinas curriculares, visando a educação estética, a formação cultural e a ampliação desse repertório para as manifestações das culturas contemporâneas presentes nas ruas, comunidades, nas mídias e na web.

Temos a convicção que diante da especificidade e complexidade da formação dos pedagogos, não cabe a esses profissionais a responsabilidade sobre o ensino/aprendizagem das artes nas escolas, mas, sim, aos profissionais licenciados em artes, que têm travado uma luta histórica de conquistas do espaço da arte no âmbito da educação brasileira. Contudo, é o pedagogo o responsável direto pela educação da primeira infância e a presença constante na vida escolar, do momento que a criança entra na escola até sua saída. Suas ações, hábitos, gostos e escolhas estéticas exercem influências marcantes na formação daqueles que educa. Não tendo, esse

profissional, uma formação estética e visão ampliada e qualificada sobre a arte e seu ensino/aprendizagem, suas práticas pedagógicas dificilmente alcançarão uma perspectiva de um "conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem", fundamentada em princípios de interdisciplinaridade, sensibilidade afetiva e estética, conforme destacado nos documentos que balizam a formação de pedagogos.

É nessa perspectiva que compreendemos que, para além das disputas entre quem ensina o quê nas escolas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (de crianças, jovens e adultos), é papel das entidades e dos docentes comprometidos com a formação qualitativa e significativa dos futuros pedagogos defender e dar garantias do espaço adequado para a arte, em suas diferentes linguagens (artes visuais, música, dança e teatro), nos currículos e Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia. Um espaço que vá para além de uma disciplina curricular que objetiva instrumentalizar o pedagogo para ministrar aulas de artes, a fim de cumprir uma exigência legalista, mas, que concorra para sua formação crítica, estética e criadora perante os desafios da docência, como também para o enfrentamento da domesticação cultural e simbólica imposta à sociedade pelos detentores do poder.

A discussão e reflexão sobre esse espaço, ou melhor nominando, desenho, se constitui em um dos pontos de interesse do GPAP. Pois, para além de mapear e reconhecer a realidade posta, pretendemos lançar mão de nossos lápis a fim de propor novos desenhos para a presença da Arte nos cursos de Pedagogia. Desenhar novas-outras possibilidades de torna-la significativa e transformadora das perspectivas formativas dos futuros professores. Propor currículos que contemplem as linguagens artísticas, ações formativas para além do núcleo comum, que articulem ensino, extensão e pesquisa, priorizando a contratação de professores com formação específica nas licenciaturas de artes. Não diferentemente das escolas de ensino básico, através das pesquisas do GPAP, constatamos que em muitos cursos são pedagogos e não os licenciados em artes que atuam nas disciplinas de artes, nos cursos de pedagogia. Sendo esse aspecto, mais um ponto a ser enfrentado.

Mas, concomitante a esse novo olhar e desenho que intencionamos realizar, torna-se fundamental que os educadores e gestores, que organizam e propõem os currículos e as políticas formativas desses cursos, curem suas miopias e compreendam os porquês da inserção qualitativa da arte, em suas diferentes linguagens, na formação dos Pedagogos.

Referências

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira. **Percursos históricos e desigualdades geográficas nos cursos superiores brasileiros de formação de professores de artes visuais**. In: Anais 18º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, Salvador, Bahia, 2009a, p. 3150-3162. http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/anna_rita_ferreira_de_araujo.pdf. Acesso em 15 de agosto de 2014.

___. **Os cursos superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas**. In: Anais 32ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2009b, p. 1-18. http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT24-5360--Int.pdf. Acesso em 15 de agosto de 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no ensino da arte.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27834-27841, 23 dez, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno**. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciaturas. Brasília, 2006.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Curso de Pedagogia. **Projeto Político-Pedagógico.** UFG, Goiânia, GO, 16 de dez, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**; tradução Jussara Haubert Rodrigues ; consultoria, supervisão e revisão técnica Mirian Celeste Martins. Porto Alegre: Artmed, 2000

MELLO, Guiomar N. de & REGO, Tereza Cristina. Formação de professores na América Latina e no Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: Anais da Conferência Regional: **O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades** - Brasília, julho de 2002.

PERFIL DOS DOCENTES DE ARTE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Introdução

A Resolução nº. 1 do Conselho Nacional de Educação – CNE, em 15 de Maio de 2006 que instituiu as DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, tanto pelos órgãos dos sistemas de ensino como pelas instituições de educação superior do país, validou as reivindicações feitas pelos arte-educadores desde os anos 1980 referentes à presença do ensino da arte nos cursos de Pedagogia, fortalecendo o desenvolvimento estético, cultural e artístico de educadores.

Em seu artigo 2º, parágrafo 1º, as DCN/2006 esclarecem que a docência é uma ação educativa e um processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais que desenvolvem-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

As Diretrizes exigiram reformulações nos currículos dos cursos de Pedagogia, tais como a necessidade de atender ao Artigo 5º que decreta que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a ensinar Arte (dentre outras disciplinas), de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.

Além deste, o Artigo 6º estabelece que a estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de um núcleo de estudos básicos que deve articular a decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes e Educação Física.

Isto acarretou a inclusão de ao menos uma disciplina de Arte nas estruturas curriculares destes cursos, a fim de abrir maior espaço de estudo dos princípios de sensibilidade estética e conhecimentos em artes como componentes do repertório do estudante de Pedagogia. Profissionais que, mesmo antes da vigência da Lei vinham pensando sobre as especificidades da formação artística de futuros pedagogos, passaram a encontrar maiores oportunidades de traçar objetivos, planejar ações, experimentar projetos e refletir sobre as potencialidades deste campo.

A mobilização dos membros do GPAP – grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia, em torno das principais questões do ensino das linguagens artísticas para futuros pedagogos, envolve um desejo de "estar juntos" na caminhada de aprendizados neste terreno de atuação. Buscando fazeres e refazeres que possam contribuir para transformações das práxis pedagógicas, especialmente na formação de futuros docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isto sem deixar de considerar a importância da formação estética, cultural e artística também na construção das identidades profissionais de futuros gestores escolares.

Assim, procura-se, no presente estudo, responder à seguinte questão: qual o perfil dos professores que atuam com disciplinas de Arte nos cursos de graduação em Pedagogia no Brasil hoje?

Implicações na escolha deste problema de pesquisa.

Qual a importância do fenômeno pesquisado? Que pessoas ou grupos se beneficiarão com os seus resultados? (GIL, 2008). O empenho de esforços voltados à investigação do problema apresentado, justifica-se pelo benefício que poderá existir para arte-educadores interessados na formação de pedagogos em terem uma visão panorâmica do quadro de obrigatoriedade do ensino das artes dentro dos cursos de Pedagogia atualmente, munindo-os de material que permita maior diálogo tanto entre si mesmos como também nos contextos de suas instituições, nos espaços de lutas simbólicas, de saber-poder, de regulação sobre o que deve ser ensinado nas instituições educacionais e como esse ensino é experienciado (GONDIM e FERNANDES, 2011).

Foi realizada uma revisão sobre o estágio atual da produção científica sobre o tema escolhido, consultando-se três grandes bases de dados que alcançam as produções de todo o país. Não foi encontrada nenhuma produção que tivesse como objeto o perfil dos profissionais que atuam com Arte em cursos de Pedagogia no Brasil.

Assim, esta pesquisa teve até então, e continuará a ter, em seu prosseguimento, o objetivo de descobrir, de forma exploratória, aquilo que caracteriza e distingue este profissional que atua no campo da formação de pedagogos, visando não somente conhecer suas particularidades, mas também reunir, fazer comunicar, aliar e colocar em conversa os profissionais da área.

Foram pensadas com precisão as palavras-chave utilizadas nas buscas, a fim de objetivar os resultados e refinar a pesquisa para encontrar referências específicas sobre o objeto de interesse. Para os descritores utilizados eram recebidos variados resultados (usando operadores primários tais como AND e OR e permissão para palavras adjacentes) porém, a partir da consulta aos títulos dos artigos, livros e seus resumos, observou-se que nenhum apresenta pesquisa sobre o assunto específico relativo ao perfil de professores de Arte do curso de Pedagogia. As bases de dados consultadas foram:

- ✓ a Scielo - *Scientific Electronic Library Online* (descritores: perfil AND professor: 87 resultados; Professor AND Arte: 40 resultados; Perfil AND Professor AND Arte: 0 – zero; Perfil AND Pedagogo: 2 resultados; Arte AND Pedagogia: 30 resultados);
- ✓ a Biblioteca da USP – Universidade de São Paulo (descritores: perfil AND professor: 127 resultados; Professor AND Arte: 213 resultados; Perfil AND Professor AND Arte: 7 – zero; Perfil AND Pedagogo: 1 resultado; Arte AND Pedagogia: 74 resultados);
- ✓ o Portal de Periódicos CAPES/MEC (descritores: perfil AND professor: 1.953 resultados; Professor AND Arte: 167 resultados; Perfil Professor AND Arte: 0 – zero; Perfil AND Pedagogo: 78 resultados; Arte AND Pedagogia: 1.125 resultados).

Métodos. Identificação dos docentes. Categorias

A pesquisa caracteriza-se como descritiva (GIL, 2008), tendo como objetivo primordial a descrição das características de uma determinada população, mas almejando servir como meio de proporcionar outras visões do campo específico aqui abordado de atuação de professores de Arte.

Em termos dos procedimentos utilizados para o estudo, devido aos objetivos do mesmo, optou-se por realizar levantamentos que pudessem ser representativos de um universo definido, fornecendo resultados caracterizados pela precisão.

Após a definição da questão-problema, deu-se início à procura e identificação dos docentes. Isto foi feito, inicialmente, a partir de pesquisas nos sites das IES – Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de Pedagogia nos diferentes Estados brasileiros, buscando por disciplinas de Arte nos ementários e estruturas curriculares.

São raros os ementários que apresentam nomes de docentes, para além das informações básicas sobre as disciplinas oferecidas. Portanto, foi necessário lançar mão de diversas formas de contato com coordenadores de cursos, chefes de Departamentos e em poucas ocasiões, até de comunicação com reitorias, a fim de descobrir quem seria o docente responsável pela disciplina de Arte registrada na grade curricular.

Ao descobrir o nome de um profissional, eram consultadas informações fornecidas publicamente em seu Currículo Lattes, acessado na plataforma Lattes do CNPq, buscando informações relativas à sua formação acadêmica, à denominação da disciplina de Arte que ministra, à data em que começou a ministrar a disciplina (para saber há quanto tempo atua nesta área específica). Em muitos casos os currículos não contavam com um preenchimento completo e se fazia necessário procurar, de diversas formas, descobrir o endereço eletrônico do docente (ou encontrá-lo na rede de comunicação Facebook) para buscar contato diretamente com o profissional por *e-mail* ou por meio de mensagens privadas do *facebook* para solicitar as informações necessárias.

A partir do segundo semestre de 2014, no âmbito do grupo de pesquisa, passamos a reconhecer o questionário como um instrumento essencial para se chegar ao fim desejado, sendo então construído por três membros

do GPAP (a autora do presente texto, Mirian Celeste Martins e Estela Maria Oliveira Bonci), um formulário de preenchimento *on line*, disponível no blog do GPAP (http://gpap-artenapedagogia.blogspot.com.br).

Este foi composto por 20 questões, sendo que 7 eram de caráter fechado, com opções de múltipla escolha. Questões de múltipla escolha (faixa etária; sexo; escolaridade; classificação da IES – pública municipal, pública estadual, pública federal ou privada; se leciona atualmente alguma disciplina de Arte no curso de Pedagogia; se já ministrou disciplinas de Arte no curso de Pedagogia em outras IES; como trabalha com as linguagens artísticas na(s) sua(s) disciplina(s) de Arte no curso de Pedagogia – polivalência, Interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas, Trabalha com uma única linguagem, Trabalha com duas linguagens, Trabalha com três linguagens, Trabalha com quatro linguagens, Trabalha com mais de quatro linguagens).

13 questões do questionário tiveram caráter aberto, ou seja, questões onde o professor teve que utilizar suas próprias palavras para articular sua resposta. Foram perguntas sobre dados do docente, sua formação e seu trabalho com a(s) disciplina(s): nome; e-mail; Estado; graduação; especialização; mestrado; doutorado; IES atual em que leciona; cidade da IES; Nome da disciplina atual (ativa) / semestre em que é oferecida / carga horária; nome de disciplinas de Arte ministradas anteriormente em curso de Pedagogia (na instituição atual ou em outras instituições); período em que lecionou esta(s) disciplina(s); uma pergunta solicitando que o docente comente sua resposta referente ao trabalho com as linguagens artísticas na(s) disciplina(s) de Arte ministrada(s) no curso de Pedagogia).

Desde o início do estudo, foi gerada uma planilha contendo os dados dos profissionais com o intuito de analisar:

- ✓ IES – Instituição de Ensino Superior / distribuição geográfica;
- ✓ diferentes formações iniciais (graduações: bacharelados, licenciaturas);
- ✓ diferentes formações em pós-graduação (mestrados);
- ✓ diferentes formações em pós-graduação (doutorados)
- ✓ gêneros;
- ✓ nomes das disciplinas;
- ✓ tempo de exercício/período de docência em disciplinas de Arte em cursos de Pedagogia;
- ✓ modos de atuação que apontam para a questão da polivalência, do uso das linguagens, da interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas.

Até o momento a amostra é composta por 72 professores de Arte na Pedagogia, incluindo aqueles que foram consultados por Currículo Lattes, por *email*, por telefone, por comunicação privada no *facebook* e aqueles que responderam ao questionário *on line* no *blog*. Almejamos continuar a coleta de dados, pois quanto maior a amostra, mais representativa será. No entanto, as observações dos últimos dois anos demonstram que certos fatores, tais como o tempo limitado para a realização da pesquisa e os empecilhos colocados para acesso aos dados, influenciam em demasiado o aumento da amostra.

Gênero e distribuição geográfica

Objetiva-se traçar, de início quantitativamente, o perfil dos profissionais que se dedicam ao ensino das linguagens artísticas no curso de Pedagogia. De acordo com Babbie (1999) o primeiro tijolo da ciência é a "medição" ou a observação sistemática e por isso não há razão fundamental pela qual os cientistas sociais não possam medir fenômenos relevantes às suas investigações, como por exemplo, idade, sexo e atitudes dos atores sociais. No entanto, espera-se que não fiquemos limitados aos dados coletados e compilados, mas sim, que possamos usá-los como apoio para que, a partir deles, alcancemos outras variáveis que nos interessam, outras correlações, alcançando compreensões mais abrangentes sobre a comunidade em questão e suas ações artístico-pedagógicas.

Até o momento de entrega deste artigo para o XXIV CONFAEB, os resultados da análise dos dados recolhidos mostram que:

a) 17% dos profissionais são do gênero masculino (12 professores) e 83% do feminino (60 professoras);

b) a maior concentração de docentes encontra-se em IES − Instituições de Ensino Superior da região sudeste do Brasil (49%), seguida das regiões sul (25%), nordeste (15%), norte (8%) e centro-oeste (3%).

Região Sudeste: Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba (1); USP - Universidade de São Paulo (2); UNESP *campus* Araraquara (1); UNESP *campus* de Rio Claro (1); UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo (2); UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas (4); UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto (1); UFU – Universidade Federal de Uberlândia (1); Faculdade Católica de Uberlândia (1); UNISANTOS –Universidade Católica de Santos (1); UMC – Universidade de Mogi das Cruzes (1); UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais (3); Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo (1); UNIÍTALO – Centro Universitário Ítalo Brasileiro (1); UNIP Universidade Paulista (1); Instituto Superior de Educação Vera Cruz (3); UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei (1); FIT – Faculdade Integração Tietê (1); FEF Fundação Educacional de Fernandópolis (1); Universidade Presbiteriana Mackenzie (1); FACCAMP – Faculdade Campo Limpo Paulista (1); UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora (2); Universidade Cruzeiro do Sul (1); FAC – FITO. Faculdade de Ciências da Fundação Instituto Tecnológico de Osasco (1)**;** UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense (1). Total: 35 docentes.

Região Sul: UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa (2); UFSM – Universidade Federal de Santa Maria (4); UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2); UCS - Universidade de Caxias do Sul (2); UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina (3); FEHH – Fundação Educacional Hansa Hammonia (1); UNIVATES (1); UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2); UFP – Universidade Federal de Pelotas (1). Total: 18 docentes.

Região Nordeste: UFC – Universidade Federal do Ceará (1); UECE - Universidade Estadual do Ceará (2); UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco (2); UFMA – Universidade Federal do Maranhão (2); UFCA - Universidade Federal do Cariri (1); UFBA – Universidade do Estado da Bahia (2); FLATED – Faculdade Latino-Americana de Educação (1). Total: 11 docentes

Região Norte: UFT – Universidade Federal do Tocantins *campus* Arraias (1); UNIR – Universidade Federal de Rondônia *campus* Vilhena (1); UFT – Universidade Federal do Tocantins *campus* Palmas (1); UFT – Universidade Federal do Tocantins *campus* Miracema (1); UFT – Universidade Federal do Tocantins *campus* Araguaína (1); UFAC - Universidade Federal do Acre (1). Total: 6 docentes.

Região Centro-Oeste: UFG – Universidade Federal de Goiás (1); UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados (1). Total: 2 docentes.

Características de formação acadêmica e tempo de atuação com Arte na Pedagogia

Um caráter arbitrário constitui o perfil de formação acadêmica dos docentes de Arte na Pedagogia. Na amostra analisada observou-se, por exemplo, em termos de cursos de graduação, que dentre os 72 profissionais encontrados até o momento, 12 são formados em dois cursos de graduação, o que alcança um total de 84 cursos de formação inicial na amostra de professores. Destes, 43 docentes têm uma formação inicial realizada no campo de alguma das linguagens artísticas, e o restante pode não ter recebido, ou recebido pouca formação artística durante a graduação, feita em áreas diversas, adquirindo conhecimentos em arte ao longo da carreira, por intermédio de outras fontes. Os dados analisados permitem afirmar que:

a) a maioria dos profissionais (32%) possui formação inicial em Artes Visuais (23 docentes); 19 docentes são licenciados em Pedagogia (26%); 10 docentes têm Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música (14%); 9 docentes têm Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas (13%); 9 docentes têm Licenciatura curta em Educação Artística (13%); 3 docentes têm graduação em Educação Física (4%); 2 docentes têm Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Dança (3%); 2 docentes têm graduação em Serviço Social (3%) e 1% para 1 curso de cada a seguir: Arquitetura, Letras, Psicologia, Comunicação Social, Ciências Sociais, Filosofia e Economia Doméstica.

b) o percentual geral de docentes que possui Mestrado é de 89% (64 docentes), sendo 59% dos cursos de Mestrado em Educação (38 docentes), 25% em Artes (16 docentes, com opções em Artes, Artes Visuais, Teatro, Música, Arte e Cultura Contemporânea, Educação, Arte e História da Cultura), 3% em Educação Física (2 docentes) e 13% em outras 8 áreas: Educação Física, Literatura, Psicologia, Políticas Públicas, Comunicação, Distúrbios do Desenvolvimento, Educação Ambiental, Antropologia Social, Ensino de Ciências.

c) 42% dos docentes realizaram doutorado (30 professores), sendo 63% dos cursos de Doutorado em Educação (19 docentes), 27% em Artes (8 docentes com opões em Artes; Artes Visuais; Artes Cênicas; Educação, Arte e História da Cultura; História da Arte) e 10% (3 docentes) em outras áreas – Psicologia Social; Comunicação e Semiótica; Lógica e Filosofia da Ciência.

d) Dos 72 docentes que tiveram os currículos analisados, 3 possuem pós-doutorado.

O tempo de atuação dos docentes com disciplinas de Arte nos cursos de Pedagogia, encontrados nos registros em seus Currículos Lattes, varia de 6 meses a 25 anos. Dentre as 72 trajetórias conhecidas, os artistas-professores pioneiros, com mais tempo de exercício neste terreno específico são: Profª. Drª. Ana Luiza Ruschel Nunes da UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, início em 1989; Profª. Drª. Claudia Ribeiro Bellochio da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria, início em 1991; Prof. Dr. Sérgio Andrés Lulkin da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, início em 1993; Profª. Drª. Ana Angélica Medeiros Albano da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, início em 1997; Profª. Drª. Susana Rangel Vieira da Cunha da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, início em 1997; Profª. Drª. Neide Aparecida Marinho da UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora, início em 1998; Profª. Drª. Marcia Maria Strazzacappa Hernandez da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, início em 1999.

Polivalência, Interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas e/ou hibridismo

Na década de 1970 o ensino de artes passou a ser obrigatório no ensino formal configurado pelo conceito da polivalência. Segundo a Reforma Educacional de 1971 (LDB 5692/71) as artes visuais (então chamadas de artes plásticas), a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo docente desde a 1ª até a 8ª série do primeiro grau. Em 1973 foram criados cursos de licenciatura curta em Educação Artística, com duração de dois anos, com o objetivo de preparar professores polivalentes nas artes. Estes cursos de teor tecnicista foram criticados por tantos profissionais da área, tais como Barbosa (2008), que afirmou se configurarem como uma formação aligeirada de professores que deveriam ensinar todas as artes ao mesmo tempo. Ao que parece, após um longo período de indignação, recusa e oposição à polivalência, quando os arte-educadores buscavam o direito de trabalhar exclusivamente com sua linguagem de especialização, apesar do norte dado pela *expertise* de cada profissional − adquirida por muitos anos de estudo, experiências e práticas −, as práticas na contemporaneidade se abrem para outras possibilidades menos fixas e homogeneizantes, menos fragmentadas e mais interessadas em criação de redes de significados, capazes de olhar para o conceito de polivalência como algo que comporte cruzamentos e mestiçagens, ultrapassagens de fronteiras ou diálogos nos lugares de fronteira, misturas de linguagens e hibridez.

As transformações históricas, afinal, participam da alteração nas formas de percepção e atuação dos artistas-educadores. Como observa Desgranges (2012, p. 22), a forma de percepção dos seres humanos se modifica em consonância com as alterações nos modos de vida, nos âmbitos político, econômico e cultural, "...em tensão com as alterações no próprio modo do homem ver, sentir e pensar o mundo".

Dos 72 docentes, 32 responderam à nossa questão "Como você trabalha com as linguagens artísticas na(s) sua(s) disciplina(s) de Arte no curso de Pedagogia?" 21 professores optaram em suas respostas pela polivalência como um conceito muitas vezes unido à interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas, mencionando em seus comentários se trabalham com duas, três, quatro ou mais linguagens.

Estes profissionais comentaram, no geral, que trabalham com variadas linguagens − a partir de estudos e vivências numa perspectiva teórico-prática −, embora seja de maneira rápida, apenas como forma de acesso e conhecimento para o futuro professor das possibilidades artísticas a partir das diferentes linguagens em arte, já

que a carga horária nunca é suficiente para um melhor desenvolvimento de uma disciplina tão importante para a formação dos sujeitos.

Alguns afirmaram que, em relação a determinadas linguagens que não têm domínio da mesma forma como acontece em sua linguagem de especialização, geralmente levam artistas ou arte-educadores convidados para colaborarem com os estudantes a partir da ideia de aulas-oficina, sempre na perspectiva de possibilitar reflexões coletivas e experimentações estético-artísticas. A professora Ana Cristina de Moraes, da Universidade Estadual do Ceará, relatou:

> Minha intenção é apresentar as diferentes linguagens artísticas aos estudantes como forma de estimulá-los a aprofundar suas pesquisas em artes para que seu repertório artístico-cultural seja ampliado e isso favoreça o seu trabalho docente como futuro pedagogo que também trabalhará com artes nas instituições educativas.

11 professores afirmaram trabalhar com uma única linguagem, esclarecendo sobre a existência de duas situações diferentes: uma primeira, que lhes possibilita aprofundar uma única linguagem porque em suas instituições o curso de Pedagogia conta com professores das outras linguagens artísticas; e outra situação, que se refere ao fato de terem tido formações específicas, não se sentindo à vontade para arriscar em linguagens que não dominam, limitando o acesso às variadas linguagens apenas por meio de leituras. O Prof. Dr. Vicente Concílio da Universidade do Estado de Santa Catarina, afirmou trabalhar especificamente com foco na retomada do espírito lúdico pelas acadêmicas e acadêmicos, através de uma retomada do brincar, principalmente por se tratar do curso de Pedagogia. Ele costuma solicitar que cada aluno traga brincadeiras significativas de sua infância, o que sempre permite o aparecimento de brincadeiras com música. Porém, por falta de tempo e por não ser sua especialidade, não se debruça sobre questões musicais e literárias. Partem dali para algumas propostas cênicas, tais como os jogos teatrais de Viola Spolin e a contação de histórias, realizando pontes entre as ações que acontecem nas escolas e as experiências oferecidas na disciplina.

Considerações

O estudo parte de uma amostra de 72 pessoas a fim de obter informações relevantes sobre o campo. Os dados registrados e analisados quantitativamente visam fornecer aos profissionais da área uma visão panorâmica da situação nacional de forma a conduzir a outras problemáticas e narrativas, a questões de teor intersubjetivo, desencadeando reflexões sobre a formação artística de educadores nos cursos de Pedagogia e a ampliação do debate.

Por meio do conhecimento do perfil dos professores que escolheram este lugar de atuação, a partir do tamanho da amostra obtida até o momento e da veracidade das informações, busca-se contribui para que sejam pensadas, de forma mais significativa, as principais necessidades do campo, bem como estratégias para incentivar trocas entre os profissionais, geração de novos conhecimentos neste cenário e expansão da produção científica específica.

Apesar das limitações próprias a este tipo de investigação científica, espera-se contribuir com a expansão de redes de comunicação sobre estudos epistemológicos do campo, suas potencialidades e sobre as especificidades da formação artística de futuros pedagogos, dentre as quais, os desafios e os embates conceituais que apontam para as questões da polivalência e da interdisciplinaridade.

Referências

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. BARBOSA, Ana Mae. **Ensino de Arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio 2006.

DESGRANGES, Flávio. **A inversão da olhadela**: alterações no ato do espectador teatral. São Paulo: Hucitec, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONDIM, Janedalva Pontes; FERNANDES, Ângela Maria Dias. **Interrogações sobre políticas de formação e ensino de arte nos currículos dos cursos de pedagogia.** Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 37, nº. 3, Set/Dec. 2011.

ARTE NA PEDAGOGIA: PESQUISA NACIONAL O CONHECIMENTO ARTISTICO E A DIMENSÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

Daniel Bruno Momoli

1. A arte na Pedagogia como situação de pesquisa

A arte[1] na formação do pedagogo se produz como uma situação de pesquisa a partir de uma encomenda muito maior que é pensar a formação de professores para o ensino da arte. Articular esta encomenda com a formação do pedagogo é uma articulação que vem sendo feita em meus estudos desde 2012 quando criamos o "Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia" – GPAP[2], coordenado por Mirian Celeste Martins, e que desde então vem colocando sob suspenso a arte nos cursos de Pedagogia no Brasil. Além de suspender os modos de se pensar a arte na formação do pedagogo, o grupo partilha e troca possibilidades, invenções, criações, que dão força a diferentes possibilidades para as elaborações de como se poder vir a ser professor.

O texto parte principalmente de um estudo que vem sendo feito para ampliar o horizonte dos debates sobre a formação dos professores que trabalham com a arte. O material de trabalho são dados obtidos de uma pesquisa de levantamento de informações sobre o componente curricular da Arte[3] nos cursos de Pedagogia no Brasil, a partir de pesquisa em páginas virtuais, consultas as Propostas Pedagógicas de Curso – PPC, informações e trocas feitas com Professores, Pesquisadores e Coordenadores de cursos que vem sendo parte *corpus* de pesquisa do GPAP.

No texto são lançados dois olhares para a arte na formação do pedagogo. O primeiro olhar é aquele que se interessa pelo problema sobre a arte e o seu ensino na Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5 ºano). Neste olhar a preocupação, está em entender os modos como a arte tem espaços na formação do pedagogo. Para isso uma análise sobre os diferentes nomes dados ao componente curricular da Arte, as referências para as ementas, as etapas do curso em que a Arte é oferecida e seu modo de oferta: obrigatória ou optativa. Outro olhar para a Arte na Pedagogia é lançado a partir do interesse sobre o conhecimento artístico e suas possibilidades na educação para além dos limites da relação de ensinar a arte, aproximando-se da pergunta feita por Loponte (2010), o que pode a educação aprender com a arte? E nesta discussão parafraseando a autora o que pode a arte oferecer a formação de pedagogos?

As análises e as discussões que aqui são apresentadas não são explicativas, muito menos tem o interesse de apontar erros e acertos, pois entre os documentos analisados e o espaço da sala de aula, existe um espaço considerável que é o encontro entre o Docente formador e os futuros professores e nestes encontros se produzem diferentes relações que fazem transbordar as análises e considerações que são propostas no texto, e que apenas a verificação *in loco* daria conta de abranger todos os sentidos construídos para a arte e seu ensino nos cursos de Pedagogia.

Estas proposições se fazem a partir dos encontros e desvios entre nomenclatura, ementa, carga horária e referências. Cabe destacar que as análises não são respostas muito menos explicações. E possibilitam pensar de outros modos a arte na formação do pedagogo, tentando desestabilizar nossos modos de ver.

2. Que arte para a Pedagogia?

A presença da Arte na Pedagogia é uma reivindicação que esta presente desde os anos 1980. Segundo Martins (2012), testemunham esta luta pela inclusão da arte nos processos formativos de Professores para a infância,

1. Ao utilizar a palavra arte com iniciais em minúsculo me inscrevo em um campo de trabalho que considera as diversas possibilidades para a arte e não somente aquela feitas pelos homens brancos europeus seguindo estéticas academicistas e históricas.

2. Esse grupo foi formado em 2012, a partir de e-mails enviados pela Professora Dra. Mirian Celeste Martins convidando Professores formadores de Professores que atuavam no componente curricular da arte nos cursos de Pedagogia de todo o Brasil. O Grupo já realizou, entre os anos de 2012-2014, uma pesquisa de levantamentos de dados em nível nacional da situação da arte na Pedagogia. E, desde 2013, vem ampliando as análises dos dados levantados, procurando compreender o estado atual do trabalho feito com a arte na formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

3. Ao escrever a palavra Arte com iniciais maiúsculas, faz-se referência ao campo disciplinar e curricular sobre a arte e o seu ensino. Para mais discussões sobre o termo ver Barbosa (2003).

as conclusões do I Congresso Nacional de Arte e Educação/Salvador em 1983; o Manifesto de Diamantina em 1985; a Carta de São João Del-Rei em 1986; o Manifesto dos arte-educadores do Estado de São Paulo em 1987. Esta luta iniciou pela necessidade de introduzir os "Fundamentos da arte-educação" nos cursos de Pedagogia. E atualmente é parte da esteira de trabalho do GPAP, que problematiza como a arte esta inserida nos cursos de Pedagogia e quais as preocupações contemporâneas quanto à sua presença nesses cursos.

O trabalho que vem sendo feito desde 2012, traz no bojo de suas reflexões e análises movimentos que pretendem compreender o que pode a arte oferecer à educação, em uma ciranda em que as experiências estéticas possam alimentar os processos educativos com a infância, bem como a formação do pedagogo para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental ampliando a articulação entre arte e educação para além dos domínios do ensino do saber especifico da arte. Ao compor este paralelo entre ementas, nomenclaturas e cargas horária busca-se entender de que modo se propõe a construção do conhecimento sobre a arte e o seu ensino na formação do pedagogo, e de que maneiras a dimensão estética de arte faz parte da formação destes futuros professores.

Este paralelo se articula com uma relação maior, que é a relação entre arte e docência, sem o interesse no ensino especificamente, mas, de como a educação pode aprender com a arte outros modos de fazer-se. Segundo Loponte (2013b, p.34-35), estas relações podem trazer para nossos modos de pensar e problematizar a docência em qualquer nível de ensino ou área de conhecimento, espaços para a criação, que também passa a "significar o indagar-se sobre os modos de criar espaços para a arte e a criação na formação de docentes".

A relevância desta discussão está em acordo com Nunes (2013, p.29) que a formação do professor que vai ensinar arte pressupõe a apropriação de elementos específicos do universo artístico, tais como a criação, a poética, a fruição e o exercício artístico em especial. Em acordo com o que dizem Loponte e Nunes, podemos pensar que a colocação de um componente curricular que se interessa pela "Teoria e Prática" do ensino da arte não é suficiente para a complexa atividade de ensinar arte, a produção de sentidos e a construção de saberes estéticos e culturais que fazem parte do contexto da formação dos alunos na educação básica.

Pensar a arte na formação do pedagogo nestas duas perspectivas é parte de uma busca que pretende propor processos formativos que possam desnaturalizar o olhar sobre o mundo, principalmente os olhares que são lançados pela escola de forma cintilante a partir de lentes que se utilizam de "Tarsilas e Van Goghs" e que resumem a dimensão estética da arte na educação, a meros exercícios de repetição e reprodução de forma que são de fácil aceitação.

A desnaturalização do olhar de professores busca conforme Cunha (2012, p.116), desconstruir com os modos como nos relacionamos com a arte a partir do que foi constituído ao longo das historias das artes visuais e os modos de ver. E produzem aberturas no olhar dos professores em formação para outras imagens e possibilidades nos processos educativos, para tensionar a vida contemporânea, as formas de saber e poder e as visualidades no contexto da escola. Formulando diferentes modos de pensar, não tornando a aprendizagem um processo único e engessado.

A abertura dos modos de olhar nos processos formativos de docentes, que se elaboram pela dimensão pedagógica de práticas estéticas. A dimensão estética ensina-nos a ver de outras formas e pode permitir a criação de novos modos de ser docente. Estas relações articuladas com a formação de docentes fazem parte de pesquisas como a desenvolvida por Kautzmann (2011) em que docentes da educação infantil deixavam-se levar pela criação a partir de práticas de fotografar e olhar fotografias, que favorecessem o exercício de ver e de pensar acerca de si mesmo, dos outros e da escola. Nos encontros com a "*artescrita*" promovidos por Görgen (2012), com alunas de um curso de formação para o magistério em nível médio em uma escola de internato do interior do Rio Grande do Sul a partir de experimentações com artistas contemporâneos.

E Delavald (2013), que propôs encontros de crianças de 4 a 5 anos de idade com experiências em arte contemporânea, a partir de atividades realizadas em uma escola infantil de Porto Alegre, que incluíam visitas a exposições artísticas. Promovendo experiências pelas quais as crianças poderiam ser mobilizadas pela possibilidade de estranhamento provocada a partir das criações contemporâneas.

Nos apontamentos feitos por estas pesquisas, há uma dimensão pedagógica das práticas estéticas que interfere em nossas percepções, nas nossas formas de entender, nos movimentos da formação, mas que não diz o que fazer ou que comportamentos adotar. Antes, é a fluidez, a instabilidade que a experiência produzida a partir de diferentes práticas estéticas desata em nosso modo de ser.

Nas cirandas de analises sobre a Arte nos cursos de Pedagogia e na busca de vestígios sobre os modos como se dá a produção de sentidos para a arte e os conhecimentos artísticos a serem ensinados, foram analisados 56 formulários respondidos pelos pesquisadores do GPAP, sobre os cursos em todas as regiões do Brasil. Compondo um cenário de 47 instituições. E destes o componente curricular da Arte nos cursos de Pedagogia é apresentado em uma variação de 70 denominações diferentes que vão desde as nomenclaturas que reforçam a articulação teoria e prática, a arte em relações interdisciplinares, polivalência e as relações arte e educação ou ensino de arte.

Em relação à carga horária, percebe-se que os componentes curriculares variam de 30 a 90 horas. Sendo que em sua maioria as atividades são concentradas em disciplinas de 60 horas. Minimamente é ofertado um componente obrigatório, e algumas instituições fazem ofertas complementares. Freqüentemente é apontado mais de uma linguagem no componente obrigatório.

Nos componentes complementares percebem-se diferentes relações como aprofundamentos em linguagens especificas sendo de maior ocorrência as artes visuais e a musica; Mediação cultural e arte em espaços não-formais. Percebe-se um silenciamento no estudo de tópicos como tendências contemporâneas da produção artística, arte na educação de jovens e adultos, arte na educação especial, avaliação em arte. Também fica silenciada a formação cultural e estética dos pedagogos. A partir de alguns ementários acredita-se que tal formação ocorra de forma transversal nas aulas, mas, não há indícios de um programa ou fomento a esta dimensão na formação dos futuros docentes.

Quanto às referências, não percebe-se uma tendência teórica para a formação do professor para o trabalho com a arte sendo este um campo plural e bastante aberto. Mas, repetem-se os autores Ana Mae Barbosa, Rosa Iavelberg, Maria Heloiza Ferraz, Maria de Felismina de Rezende Fusari, Fernando Hernandez, João Francisco Duarte Junior, Mirian Celeste Martins, Sueli Ferreira, Cesar Coll, Ana Teberosky, Anamelia Bueno Buoro, Analice Dutra Pillar, Victor Lowenfeld, Alfredo Bosi, apenas para indicar os mais citados. Analisando os títulos e ano de publicação percebe-se que em sua maioria tais referências são dos anos 1990 e primeira década do ano 2000 (considerando a primeira edição). É quase inexistente a indicação de referências da segunda década dos anos 2000 com tendências e abordagens mais contemporâneas.

Cabe considerar que percebe-se uma tendência expressionista nas ementas, e um desejo de ensinar a ensinar a arte, sem o interesse na dimensão estética do conhecimento artístico, formação cultural e estética nos processos formativos.

2.1. Análises sobre as ementas, referências e nomenclaturas da Arte na Pedagogia

Os docentes em formação nos cursos de Pedagogia fazem um movimento que se propõe a elaborar um repertorio de informações e habilidades compostas pela pluralidade de conhecimentos. Conforme o Art. 4 Parágrafo VI da Diretriz Curricular Nacional - DCN do curso de Pedagogia, cabe ao docente licenciado no curso "ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano" (BRASIL, 2006).

O trabalho do pedagogo deve segundo as Diretrizes, fundamentar-se em princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Fica entendido que a perspectiva da DCN pressupõe a atuação unidocente para as duas primeiras etapas da educação básica. Por isso o interesse na formação do pedagogo e a produção de sentidos para os conhecimentos culturais, valores e sensibilidade estética na formação do futuro docente licenciado em Pedagogia.

Ao pensar a formação de docentes para além das possibilidades que já são conhecidas, cabe considerar que educar em nosso tempo exige muito mais que o conhecimento racional, a alfabetização verbal, o desenvolvimento de um raciocínio lógico. A imagem é um artefato cultural cada vez mais presente e impositivo no contexto da escola. A elaboração de modos de ser no contexto escolar se produz com maior intensidade pelas imagens e transborda em seus regimes de verdade a partir da utilização de livros, vídeos, filmes e computadores apenas para citar alguns exemplos. Tornando necessária a abertura nos processos educativos para os textos não verbais e imagéticos.

Conforme aponta Cunha (2012, p. 104) "isso não significa abandonar nas salas de aula o conhecimento sobre a Arte", mas, acréscimos sobre os conhecimentos que produzem os sujeitos da educação. Esta preocupação aparece na ementa de um componente denominado de "Fundamentos do Ensino de Arte":

> A Arte – seu ensino e sua história. O domínio das dimensões estéticas e artísticas como um dos grandes desafios de educar na e pra a contemporaneidade. Compreender a Arte como construção histórica e social, portanto variável de cultura para cultura, podendo estar nos espaços consagrados como museus, teatros e cinemas (arte instituída) e também nas feiras, nas comunidades, nas festas religiosas e profanas da tradição popular (arte instituinte). O papel da (o) professora (o) na mediação e construção de uma leitura de mundo mais ampla e complexa. (Material Empírico – Instituição 07).

A ementa deste curso, conta com 100 horas dedicadas à arte apenas em um único momento. Desperta a atenção por ser um texto bastante longo e contempla grande parte dos conteúdos com os quais se poderia esperar que um estudante de Pedagogia tivesse contato: história da arte, filosofia da arte, formação estética, metodologia do ensino de arte, política e currículo relativos ao ensino de arte, produção artística e desenvolvimento de poética[4].

O interesse sobre as diferentes possibilidades da arte na escola, também é contemplada em uma ementa denominada de "Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Artes I" de uma instituição publica na região sudeste do Brasil:

> Ao conhecer e aprender a lidar com as diferentes linguagens artísticas (visual, musical e teatral), o graduando compreenderá a Arte como uma área integradora das competências verbais e não verbais e de síntese dos processos de cognição, estética, percepção, motricidade, socialização, desenvolvimento emocional e comunicação (Material Empírico – Instituição 04).

Dessa forma há que se considerar na formação do pedagogo a preparação para trabalhar com uma expressão pessoal e subjetiva, que é individual e própria do professor (pois assim será com o seu aluno) alimentando modos mais estéticos e abertos ao se pensar processos formativos e se elaborar práticas docentes. Em acordo com a DCN- Pedagogia o processo pedagógico desenvolvido pelo futuro docente deve desenvolver-se na "articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo" (BRASIL, 2006).

Para esta articulação que deve ser inerente aos processos de aprendizagem, a arte na formação do pedagogo não pode ser parte apenas de um componente curricular interessado no ensino especializado do conteúdo. É importante propor a esta formação uma dimensão estética, permitindo a produção de sentidos e a experiência estética ao longo do percurso formativo em que os alunos se elaboram para a docência. Mostrando-lhe a partir desta vivencia que os processos de ensino e aprendizagens na educação básica também podem se alimentar dos saberes culturais e da experiência estética.

Pode-se perceber esta dimensão, na análise da ementa do componente "Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino da arte e educação" presente em um dos cursos analisados: "Fazer artístico como experiência poética (a técnica e o fazer como articulação de significados e experimentação de materiais e suportes variados)" (Material Empírico – Instituição 3).

Este tópico aponta para um conhecimento que se faz muito importante na formação do pedagogo que é a experiência poética como forma de conhecimento das linguagens articuladas com a significação dos materiais. O que pode ser uma experiência significativa na formação de um professor que vai atuar nas primeiras etapas da educação básica, pois, permite-lhe o conhecimento da materialidade artística, oferecendo-lhe possibilidades de propor à educação da infância a vivência e o conhecimento de diferentes materiais e suportes no ensino da arte, ao mesmo tempo em que oferece na formação do pedagogo espaços para vivências poéticas.

O mesmo interesse aparece em outro componente curricular, denominado de "Arte e educação", na qual a ementa especifica o estudo das "concepções de arte na educação escolar. A educação estética e artística da criança. Modalidades artísticas na perspectiva interdisciplinar" (Material Empírico – Instituição 5). Ao contrário do componente anterior que era mais abrangente e tinha uma carga horária maior, este é mais especifico e tem disponível apenas 60 horas. O que pode-se perceber na ementa, é uma indicação de modo sintético de dois vetores de abordagem: a compreensão do que é a arte na escola e o entendimento das práticas metodológicas

4. Esta reflexão foi construída na produção coletiva do GPAP durante as análises feitas com maior abrangência sobre a arte nos cursos de Pedagogia durante as atividades desenvolvidas no primeiro semestre de 2014, em virtude do 3 encontro nacional do GPAP realizando em maio do presente ano em São Paulo.

interdisciplinares. Não há menção direta a linguagens ou predominância uma única, nem a formação estética e cultural de professores e alunos ou produção artística regional, mas "perspectiva interdisciplinar" parece apontar para a abordagem integrada das quatro linguagens. Há coerência entre bibliografia e ementa[5].

Ainda sobre a dimensão estética na formação do pedagogo, encontra-se em outro componente curricular a indicação do "estudo sobre as formas artísticas e as técnicas utilizadas na arte-educação como meio fundamental para o desenvolvimento da criatividade e para a educação estética" (Material Empírico – Instituição 06).

A dimensão estética na formação do professor pode produzir relações muito mais intensas e fecundas no processo em que o aluno se elabora para a docência, pois pode ampliar os modos de ver e pensar a arte, a educação e a infância. De acordo com Pimentel (1999, p.40), "se a arte faz parte deste movimento, o conhecimento de seus fundamentos tem vital importância" para a formação de professores que se preparam (também) para o ensino da arte. Parafraseando a autora, advém desta relação à importância de processos formativos que contemple um aprofundamento da estética, além do estudo da arte e da beleza, mas, enquanto experiência formativa aberta as pluralidades e multiplicidades de nosso tempo.

No Art. 6 Parágrafo I, letra E da DCN do curso de Pedagogia, percebe-se que os cursos devem oferecer ao professor em formação um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas.

A possibilidade destes deslocamentos na formação do professor podem ser propostos a partir de modos de pensar a educação que contemple mais os conhecimentos a partir da arte e de vivências com as diferentes linguagens artísticas, ou mesmo de pensamentos a partir da arte, rompendo com a forma linear que predomina em nosso modo de pensar a docência. A linearidade de pensamento em relação ao trabalho na educação, segundo Loponte (2013, p.06) "manifesta-se nos modos mais comuns de pensar as aulas, práticas pedagógicas, metodologias de ensino e avaliação", modos resistentes que segundo a autora são reféns de manuais prescritivos, que tendem a rejeitar qualquer possibilidade de ousadias, a inovações e a qualquer pensamento inusitado que rompa com o que já é esperado.

Um componente curricular denominado de "Arte e educação" aponta na ementa a linguagem artística no processo educativo como parte de um processo formativo que rompe com a linearidade da escola. De acordo com a ementa pode-se perceber que a formação do pedagogo proposta pelo curso se interessa pelo estudos de,

> Conceito e importância das linguagens artísticas no fenômeno da Educação como meio fundamental para o desenvolvimento da criatividade e a educação estética no processo interdisciplinar e transdisciplinar do ensino-aprendizagem permeado pelas linguagens artísticas (Material Empírico – Instituição 08).

É na dimensão estética da arte que reside uma potência[6] que pode afetar os modos de ser docente dos alunos durante a formação inicial para a docência. A fricção entre educação e arte como possibilidades para processos formativos menos engessados e mais poéticos, em que não se busque um modo universal de ensino e de ser docente podem se dar a partir da experiência estética. Pois, segundo Hermann (2005, p.41), "a obra de arte nos põe diante do estranho, provoca novos questionamentos, solicita uma compreensão para além daquilo que nos é habitual".

A experiência estética, produzida a partir da apreciação da imagem e da obra de arte, permite um modo de compreendermo-nos, confronta-nos com nós mesmos e desvela algo que estava encoberto. Aproximar a arte da formação de professores é perseguir a experiência estética como uma mola propulsora dos processos formativos para a docência, pois, segundo Hermann (2012, p.32) "o efeito de uma experiência estética é produzir sentido" e, nessa medida, é uma experiência formativa, que amplia nossa interpretação do mundo, força nossa sensibilidade e nosso intelecto na criação de novas identidades e permitem a elaboração de outros modos de ser docente.

5. Ver nota nº 4.

6. O uso que faço da palavra potência no trabalho é realizado, a partir do entendimento a que venho tendo para este tema na leitura que estou iniciando na obra de Nietzsche (2001, 2007) da qual, a potência seria uma vontade afirmativa, capaz de impulsionar e dar movimento, pois a vontade é criadora, pois liberta, ela é vital e inesgotável. No trabalho penso e faço o uso da potência para descrever as intensidades que os movimentos formativos podem ter a partir da experiência estética.

Ao pensar a formação do professor na Pedagogia, como em outras licenciaturas, cabe considerar o quanto os cursos ainda persistem em um trabalho que busca ensinar a "teoria e a prática", ou "metodologias e técnicas" para a sala de aula. Como forma de difundir e reforçar uma moral que pode ser dita salvacionista, como da boa aula e do "Bom Professor", esvaziando de sentido as possibilidades dos processos formativos para a educação básica. E alimentando modos de pensar em que a arte poderá ser um recurso para uma formação mais completa, como se a arte e sua potência não pudessem existir sozinhas.

Tais reflexões podem ser conferidas em temas explícitos em uma ementa denominada de "Arte e educação", "O ensino de arte, conteúdos, métodos, técnicas e procedimentos de ensino aprendizagem. Oficinas de expressão artística – vivência e experimentação" (Material Empírico – Instituição 01). O horizonte apontado na ementa é de um entendimento para o que e como ensinar em arte, articulando tais conhecimentos com oficinas de experimentação, uma intensificação da dicotomia teoria e prática, como relação separada dentro de um processo de aprendizagem. Na análise que foi realizada sobre o curso não foi possível verificar a formação estética e cultural de professores e alunos por falta de dados[7].

O mesmo apontamento é visível em uma ementa denominada de "Prática Educativa em Arte" que aponta o estudo de concepções de ensino e articulações entre arte e produção de materiais

> Concepções de arte vigentes nas práticas de educação formal e não-formal. A arte como expressão da linguagem; a arte como forma de comunicação por meio do fazer e da apreciação. A criação e a produção de brinquedos e jogos pedagógicos para crianças. Relações entre teoria e prática na área de artes. Visitas e observações sobre o trabalho pedagógico em instituições de ensino (Material Empírico – Instituição 09).

Do mesmo modo também aparecem de forma freqüente abordagens polivalentes e preocupadas com o que deve ser ensinado na escola. No ementário de um componente denominado de "Conteúdos e Metodologia de Artes", percebe-se o interesse por esta dimensão na formação do Pedagogo

> Expressão dramática e musical na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Construção de conhecimento, especificidade das linguagens teatral e musical. Atividades e recursos adequados a diferentes idades e contextos escolares. Vivências práticas, jogos dramáticos e pressupostos teóricos para o ensino do teatro e da música na escola. Artes plásticas na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Construção de conhecimento, especificidade de cada linguagem, papel do professor, atividades e recursos adequados a diferentes idades e contextos escolares. Atividades de produção, leitura e contextualização e pressupostos conceituais do papel da arte na escola (Material Empírico – Instituição 10).

O tema sobre o que é como ensinar em arte, é um assunto problematizado por autores como Loponte (2012, p.52), sobre que tipo de formação em arte desejamos aos nossos alunos e alunas. Os apontamentos da autora passam pela formação docente que seja capaz de "inserir processos de criação e de experimentação no exercício da docência, que ultrapassam os caminhos já trilhados e as soluções mágicas".

Ao pensar o que pode a arte na educação, tem-se por interesse o movimento de aprender a olhar de outros modos para a escola, para a arte e para a infância.

Pensando de que formas a arte pode oferecer outros modos de pensar a formação do pedagogo. Ao pensar o que pode a arte oferecer a educação, é interessante considerar como a arte pode ampliar o repertorio estético dos professores em formação, tarefa que nem sempre é assumida por componentes curriculares que se interessam demasiadamente na teoria e na prática, sem considerar a potência que a arte pode oferecer a elaboração de modos de ser docentes mais contaminados pela estética em que a educação possa vir a ser um processo mais poético e menos enraizado em crenças racionalistas visando compreender as pluralidades de nosso tempo.

3. Seria possível uma(s) poética(s) para a Pedagogia?

Ao findar as análises deste texto cabe destacar alguns pontos relevantes no trabalho desenvolvido neste imenso campo de pesquisa. Percebe-se que componentes curriculares denominados como fundamentos do ensino da arte ou da arte na educação, trazem abordagens mais conceituais e tendências contemporâneas para a

7. Ver nota nº 4.

arte na escola, preocupando-se com o entendimento da dimensão estética na formação do pedagogo. Enquanto que componentes denominados de teoria e prática, conteúdos e métodos apontam para propostas prescritivas de como ensinar arte na escola.

Em muitos componentes curriculares percebe-se a incoerência e o desencontro entre nomenclatura, conceitos e referências. Porém tais componentes atendem minimamente a Diretriz Nacional do Curso de Pedagogia, o que os garante o pleno funcionamento, pois o curso atende a referencia nacional para a formação do pedagogo, tendo em vista que as instituições de ensino possuem a autonomia de definir seus projetos pedagógicos de curso.

A partir da análise, percebe-se que emerge outro cenário na formação do pedagogo que vem considerando a arte como potência de processos formativos que são mais ousados, estéticos e poéticos. Mas, ainda é um cenário frágil e que precisa de apoio teórico, conceitual e de experiências que o tornem forte e coeso, para que possamos abranger os cenários que ainda alimentam a arte como recurso pedagógico, como auxiliar de processos educativos, vazios de criação e invenção.

Um aspecto que preocupa são as referências que se repetem de forma muito recorrente, e que podem ser atualizadas com tendências e abordagens mais contemporâneas, aproximando-se mais da dimensão estética da educação e não somente de um dimensão prescritiva sobre o que e como ensinar.

O movimento que se percebe nas ementas e em sua relação com as nomenclaturas é a vontade de ensinar a dar aula, de forma que parece nos provável o interesse em dotar o futuro professor de uma capacidade habilidosa de resolver os problemas da sala de aula ao invés de criar um espaço fecundo em que se possam criar diferentes possibilidades para a docência permitindo aos professores em formação espaços para elaborações de si, e que permite ao docente o ensaio e a experimentação de diferentes possibilidades, pela ousadia e liberdade de elaborar-se constantemente sem o medo da errância.

Ao pensar a arte na formação do pedagogo, podemos pensar nas poéticas que podem se produzir no âmbito da formação dos novos professores. Para que os processos educativos que sejam desenvolvidos na escola se aproximem de diferentes imagens, diferentes produções artísticas e culturais, produzindo sentidos para os conhecimentos artísticos e os saberes estéticos e culturais.

Assumir modos poéticos na Pedagogia é deixar-se levar por pensamentos mais próximos da estética para alimentar práticas pedagógicas que busquem desalojar os modos mais seguros e acostumados de pensar a docência. Permitindo se impregnar com a possibilidade de duvidar, questionar, e experimentar outras possibilidades para a docência, a escola e a infância.

4. Referências

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

BORN, Patriciane Teresinha. **Entre a docência e o fazer artístico: formação e atuação coletiva de professoras artistas**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial [da Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 mai.2006.

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

DELAVALD, Carini Cristiana. **A infância no encontro com a arte contemporânea: potencialidades para a educação**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

GÖRGEN, Neila. **Encontros com a artescrita:** composições com alunas de Curso Normal. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KAUTZMANN, Larissa Kovalski. **Poéticas do instante:** fotografia, docência e educação infantil. 2011.105 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte/Educação/Arte: Afinal, quais são nossas inquietudes? In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

___. **Arte para a docência: estética e criação na formação docente.** Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives, v. 21, p. 1-22, 2013.

___. **Arte da docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação.** Teias (Rio de Janeiro. Impresso), v. 14, p. 20-31, 2013b.

___. "Saiba o que ensinar em arte agora,pergunte-me como" ou dos caminhos possíveis a seguir.In.: ICLE, Gilberto (org.). **Pedagogia da Arte:** entre - lugares da escola. Porto Alegre: Editoria da UFRGS, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste. Arte na Pedagogia**.** In: *22 Congresso da Federação de Arte-educadores do Brasil*, 2012, São Paulo. Arte/Educação: corpos em trânsito. São Paulo: UNESP - Instituto de Artes, 2012. v. 1. p. 1-19.

NIETZSCHE, Friederich Wilhelm. **Além do bem e do mal:** prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

___.**Assim falou Zaratrusta.** São Paulo: Martins Claret,2007.

NUNES, Ana Luiz Ruschel (org.). **Artes visuais e processos colaborativos na iniciação à docência e pesquisa.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Limites em expansão:** licenciatura em artes visuais. Belo Horizonte: C/Arte,1999.

"PENSAR JUNTOS A MEDIAÇÃO CULTURAL": A HISTÓRIA DE UM PROCESSO COLABORATIVO

Mirian Celeste Martins[1]
Ronaldo Alexandre de Oliveira

1. Introdução ou entre nuvens de tempos vividos

Existem muitos modos de escrever um livro: Podemos escrevê-lo solitariamente e silenciosamente no lugar que acreditamos ser o mais apropriado que escolhemos para tal processo; podemos organizar uma publicação convidando pessoas/autores com os quais mantemos vínculos intelectuais ou pessoais e então juntamos os textos, artigos, capítulos e publica-se uma coletânea que versa sobre aquele determinado assunto. Podemos ainda, atendendo convite de alguma editora ou edital organizar e submeter o mesmo para apreciação. Aqui, porém, pretendemos desvelar e revelar um processo outro de edificação de um livro/obra, concebido e construído de modo colaborativo por um grupo que investiga questões relacionadas à Mediação Cultural.

Em dezembro de 2012 nasce a ideia do livro, agora prestes a ser lançado, considerando-o também fonte de estudo e aprofundamento do campo da mediação cultural. A busca de clareza do leitor para aproximá-lo dos conceitos que são considerados fundamentais, levou a outras questões relativas ao como fazer, que caminho trilhar, como dar forma para ideias que viraram palavras e que se configuram em textos entrelaçando experiências e conceitos. Estas indagações e preocupações faziam parte do pano de fundo do trabalho: juntar muitas vozes, entrelaçar ideias, uns vendo e interferindo naquilo que o outro pesquisava e escrevia e que as escritas pudessem ser amalgamadas umas às outras, ainda que resguardando o sentido de autoria de cada um. Com propostas e convites para "mutirões" e "seminários" internos de verão e de inverno, todos participantes do grupo eram convidados para as reuniões de trabalho. Estes convites eram feitos e nutridos levando em consideração textos, conversas,emails trocados, visitas a exposições, ateliê de artistas, imagens geradas e outras que circularam no grupo, além de espaços e lugares visitados. Este movimento gerou estes materiais, que poderíamos intitular de "documentos de processo", como faz Cecília Almeida Salles, em suas pesquisas sobre processos de Criação a partir da *Critica Genética.* De acordo com a autora:[...]Acompanhando seu planejamento, execução e crescimento, o critico genético preocupa-se com a melhor compreensão do processo de criação. É um pesquisador que comenta a história da produção de obras de natureza artística, seguindo as pegadas deixadas pelos criadores.(SALLES;1998,p. 12).

Na busca de compreender e também partilhar a trilha construída de maneira colaborativa, evidenciamos as marcas e registros deste processo que agora nos servem para olhar de maneira mais distanciada o caminho trilhado. As primeiras imagens/documentos que trazemos aqui para abrir este texto são imagens fotográficas de paisagens, onde o céu, as nuvens, testemunham e nos contam um pouco deste caminho. São os "Entre nuvens de tempos vividos". São as nuvens de Monte Alegre do Sul.



Fig. 1. Imagens Fotograficas da Paisagem de Monte Alegre do Sul - Fotografia de Estela Bonci e Ana Carmen Nogueira

1. São integrantes do Grupo de Pesquisa ***Mediação cultural: provocações e contaminações estéticas:*** BONCI,Estela Maria Oliveira;CARVALHO, Francione Oliveira; CONCEIÇÃO, Jorge Wilson da;FABRO, Maria de Lourdes Sousa; FALCÃO, Maria José Braga; FIORAVANTE; Maria Lucia Bighetti; DEMARCHI, Rita de Cassia; EGAS, Olga Maria Botelho; MARTINS Daniela de Souza; MARTINS, Mirian Celeste; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de; RODRIGUES, Célia Cristina; RODRIGUES, Maristela Sanches; UTUARI, Solange dos Santos

Nuvens.....Difusas. Esparsas. Intensas. Fluidas. Pesadas. Cinzas. Coloridas. Muito coloridas. No início das manhãs. No final das tardes. Com elas convivemos mais de perto nos Seminários em Monte Alegre do Sul. Céu do interior paulista, vistos da varanda voltada para Amparo. Espaço, que nos abrigou para que lá pudessemos fazer as ideias brotarem, colocar a conversa em dia.....Espaço, que antes já se fazia lugar para alguns, mas, que agora em grupo, ali partilhando experiências na convivencia, aquele espaço abrigava e se fazia lugar para muitos outros, que ali estavam na edificação deste livro/obra. Lugar é o espaço do vivido, segundo Yi-Fu Tuan (1983, p.7) [...] Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. "Espaço" é mais abstrato do que "lugar". O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor[...]

Lugar onde vivemos uma experiencia. Lugar onde pudemos organizar parte das ideias, dos desejos, espaço embrionário, regados muitas vezes por momentos de confraternização acompanhado pelo sabor do alimento, que é também o momento de partilha, de comunhão. Lugar onde fomos selando pactos, de amizades, intelectuais, pessoais. Lugar, que faz parte do texto/livro/obra maior, pois as vivências, os vínculos alí estabelecidos foram fundamentais para ir criando um outro ritmo, outro tempo de gestação do pensamento, das ideias, das palavras, da escrita, desta escritura maior.

Portanto, as nuvens/paisagens de Monte Alegre do Sul que encabeçam este texto, representam para o grupo o testemunho destas vivências, deste espaço que, segundo Tuan (1983), foi dotado de valor e nele impregnamos/construímos sentido; sentido este, que também reverbera, volta a todos nós e confere modos outros de ser, de comportar, de operar no mundo. São os lugares/paisagens escolhidos, dotados de valor que nos faz proceder deste modo e não de outro. São as nossas vivências, revividas, sinalizando outras possibilidades. Segundo Ivani Fazenda(2002) "aprender e apreender-me na experiência vivida – exercício de tolerancia e de humildade próprios de uma generosidade que inaugura a educação do amanha" (FAZENDA,2002,p.22)

Novamente são as Nuvens. Espalhadas. Aglomeradas. Superpostas. Nuvens rizomas refletindo o que chamamos de territórios de arte&cultura nos empurrando em fevereiro de 2012 para a produção deste livro. Outras nuvens também fazem parte do processo. Nuvens de Alcindo Moreira Filho. Elas penetram na narrativa do terceiro seminário em julho, 2013. Quase todos visitaram a sua casa/ateliê, nos altos da serra.Recolhendo trechos de escrita da narrativa construida pós visita a casa de Alcindo, podemos perceber o quanto isso nos tocou, vejamos:

> [...] O seu encontro com Alcindo parece o de pessoas que vivendo em espaços diversos e longínquos de repente numa estação qualquer se encontram e percebem que falam a mesma língua, bebem e comem da mesma comida. [...][...] Olha!", "Veja isso!", "Que bárbaro!", "Onde você encontrou isso?", "Como fez?", "Eu não sabia que isso era isso!", "Que lindo!", "Que delícia!", "Fiz pra você!"; "Fiz pra vocês!", "Coconut para todos!" "Você precisa comer mais um pouquinho do doce de chocolate!", "Já foi ao banheiro? Viu o que tem lá?"; "Olha pro teto!", "Olha atrás da porta!" "Olha debaixo da mesa!", "Me ensina a fazer?"; "Achei na rua... na caçamba... em Monte Alegre... tava jogado"; "Restaurei... tratei... cortei... colei... guardei... transformei... criei." [...][...] Na "Casa de Alcindo" os objetos e as obras não são apenas memórias que revelam o passado, mas possibilidades que esboçam o futuro.[...]

Esta narrativa, construída pós visita a casa de Alcindo nos aponta o quanto o grupo se mostra aberto, em sintonia, o quanto está predisposto a descoberta, ao mistério, à curiosidade, à eterna novidade do mundo que ali acabara de se mostrar. Estas vivências/experiências alimentam o grupo e vão constituindo um outro modo de ver, descobrir e compartilhar as coisas do mundo; o modo de ver de um, toca no modo de ver do outro, o outro me ensina a ver.

Neste caminhar do processo, muitos e-mails trocados marcaram posições, trouxeram ideias tentando caminhar em campos lisos com a liberdade de traçar outros caminhos. Três perguntas animaram esta discussão no primeiro momento, colorida pelas palavras de cada um nos textos colaborativos que tem marcado nossa história: A qual público se destina? Por que queremos escrevê-lo? Como escrevê-lo? Estas questões geraram outras indagações, mas geraram caminhos que iam sendo desenhados a cada encontro, a cada email trocado. Uma rápida escrita/indagação, recolhida das escritas / sínteses de reunião do grupo dão uma dimensão do modo como o caminho foi sendo trilhado, construído até o livro/obra se tornar forma. A escrita se inicia com uma indagação: *Como elaborar o texto?* O coordenadora do grupo prossegue: *Olhar sobre o processo de re-viver experiências*

estéticas ou de mediação. Imergindo nas memórias com afecto, provocando a fluidez de um olhar investigativo. O afecto de Deleuze em O que é filosofia, texto disponível em pdf no dropbox. O que é *contemporâneo e outros ensaios. Giorgio Agamben. Coloquei no dropbox. Entrar pela questão, pela Penélope. Declanchar.* Neste trecho a própria coordenadora , juntamente com as reflexões coletivas vai sinalizando a trilha e apontando para o lugar onde já se encontram armazenadas as referências / repertórios para que o grupo delas possa se nutrir e continuar a jornada.

Este breve fragmento de texto, extraído das anotações do grupo aponta para o lugar de dúvida, da incerteza, do não saber "*por onde iniciar",* membros do grupo dão pistas do caminho, resgatar processos, re-viver experiências estéticas ou de mediação. O grupo lança mão dos seus repertórios já construídos para tocar adiante, partir do conhecido e ir em busca daquilo que não se sabe. Ainda neste pequeno fragmento textual, o grupo fala do *olhar investigativo,* mas fala-se também em *fluidez,* algo que vai emergindo das memórias de modo fluido, não controlado, é realmente um vir-a-ser. A última frase do texto/fragmento diz*: Entrar pela questão, pela Penélope. Declanchar.*

Seguindo os rastros do processo, encontramos uma reflexão sobre a obra Penélope. Uma reflexão que, antes era indicação, sugestão agora já se faz imagem, texto: escritura. A obra *Penélope* de Tatiana Blass, instalada na Capela do Morumbi entre setembro de 2011 e abril de 2012, foi a marca deste primeiro caminho da escrita. O tear era apenas o meio, a interrupção de algo que podia ser visto por múltiplos lados, também de dentro e de fora...



Fig. 2. Foto-ensaio a partir da obra *Penélope* de Tatiana Blass. Capela do Morumbi, 2011-2012. A obra consiste em um tapete vermelho de 13 metros que vai da porta de entrada da Capela até um grande tear manual de pedal localizado próximo ao altar, onde sua urdidura está presa. Os fios saem do outro lado do tear em grande quantidade, caem pelo chão e passam pelos buracos das paredes de taipa, chegando até a área externa. Os fios vermelhos invadem o verde do jardim do museu. O título da obra é uma referência a um mito grego. Saiba mais em <http://www.museudacidade.sp.gov.br/destaque.php?id=4>. Acesso em 23 mar 2012.

O que importa é a potência de cada fio! Assim, a proposta do livro nasceu como fios que podiam gerar tecidos diversos. Como tal, devia também provocar uma leitura que passeasse pelos fios, no convite a traçados particulares. Nesta perspectiva era necessário sair da tradição de artigos ou capítulos, ao gosto da academia, e tentar outra forma buscando a aproximação com educadores de qualquer faixa etária, arte/educadores, mediadores, estudantes e público em geral. Como envolver o leitor na própria experiência de encontro com a arte e a cultura?

Era preciso ousar inventar uma forma que nos fizesse viver a experiência de produzir e compartilhar entre nós e nossos leitores, movimentos de territorializar / desterritorializar / territorializar, envolvidos todos no processo que nasceria colaborativo provocando um olhar contemporâneo sobre a cultura, e nela, a arte. Como tratar nossos futuros leitores como interatores, como fruidores que participam ativamente da sua leitura?

Era preciso ousar, inventar uma forma capaz de se tornar pretexto para discussões e problematizações para além das artes visuais e dos museus, para além dos arte/educadores, numa perspectiva interdisciplinar.O foco não seria o ensino de arte, nem metodologias, mas a mediação com a cultura, entendida um campo expandido para experiências estéticas. Queremos provocar um diálogo reflexivo em que o leitor possa desenvolver um sentimento de compartilhamento das buscas do grupo de estudo. Como tornar palpável o nosso próprio processo de estudo e de construção da teoria?

2. As vozes dos protagonistas ou narrativas em rede

Na história de construção deste livro, foram muitos encontros, muitos emails, telefonemas, reuniões, fax, skype, nos fazendo presentes de vários modos. Essas situações de compartilhamento, de interação gerava a dinâmica, o movimento do grupo; nada linear, íamos nos fazendo endenter/conhecer novos modos de operar, de construir, e sabemos que aquilo que não está dado, pronto, modelo, é um caminho que tem a dificuldade e o tempo inerentes a esse processo para se fazer nascer. Foi assim que trabalhamos, tateando, buscando encontrar nos nossos diferentes tempos, o tempo da criação coletiva, que não eram todos ao mesmo tempo, mas , que de alguma maneira o tempo todo, todos se faziam presentes.

Tomamos aqui, neste momento as vozes daqueles que protagonizam este processo/percurso afim de desvelar/revelar a todos nós esse caminho e mostar a nós mesmos como foi possivel edificar o nosso livro e processo de estudo e de construção da teoria. Novamente, nos valendo de Salles, discorrendo sobre percurso ela nos diz: "Quando falo em percurso, refiro-me aos rastros deixados pelo artista e pelo cientista em seu caminhar em direção à obra entregue ao público. Essa arqueologia da criação tira esses materiais das gavetas e dos arquivos e os põe em movimento, reativando a vida neles guardada" (SALLES, 1998,p.13). São estes materiais, escritas dos quais nos valemos nesse desvelamento.

Após os seminários em Monte Alegre do Sul, os encontros se seguiram, e os denominamos de "mutirões". Mutirões de trabalho, pois ali, alimentados pelas conversas e reflexões circuladas via emails, dávamos andamento ao trabalho de várias modos e buscávamos organizar, dar forma, edificar. Os momentos dos mutirões compunham o momento do encontro, do diálogo e do trabalho. O convite era feito e cada integrante se organizava, ao seu modo, no seu tempo, para ali estar. As "vozes" extraidas de e-mails dos membros do grupo oferecem uma dimensão sobre o caráter deste movimento e de sua dinâmica:

> [...] Até amanhã para quem pode ir em nossa reunião e compreendo todos os que justificaram as faltas.
>
> [...] Que reunião maravilhosa!Ainda bem que consegui chegar a tempo. Tantas coisas interessantes foram ouvidas. Saí de lá com a cabeça a mil.
>
> [...] Não pude estar com vocês hoje. Esta semana foi difícil para mim, hoje trabalhei muito e ontem também, esperava poder estar pela manhã com vocês, mas não deu...

Já de imediato, percebemos o esforço de um grupo que busca e inventa formas de pensar, trabalhar, refletir e construir conhecimento de forma compartilhada, colaborativa. A justificativa de um dos membros por não ter comparecido ao encontro e ao mesmo tempo uma fala de outro que fala do quanto o encontro foi bom, importante, demonstram a qualidade do que é estar juntos, produzir juntos. Os modos de construção desta obra, apontam para um modo mais amplo de ver e construir as coisas, de refletir sobre a mediação e de se posicionar, habitar e operar no mundo. Assim, as pessoas que do grupo fazem parte vão caminhando, trilhando uma direção que demonstra uma atitude colaborativa de edificação do conhecimento sobre a arte, educação e sobre a vida, pois, a convivência no grupo foi criando uma dinâmica, em que o diálogo foi se estabelecendo e assim nutrindo a todos.

Esta experiência extrapolou a pesquisa, e foi ganhando contornos outros que se estenderam para múltiplas aprendizagens que tomaram corpo e ganharam vida. As escritas/vozes/narrativas trocadas via e-mails apontam para este modo peculiar de criar e de edificar a experiência da pesquisa:

> Olá queridos! Eu enviei para o Fran o texto dele para revisão, agora eu gostaria que alguém enviasse o meu por favor. Eu não estou conseguindo entrar no Dropbox. Bjos
>
> Pessoal rapidinho, enviei aquela foto como "algo que me surpreende". Abaixo a legenda. Obrigada, Jorge!!! Abs

Esta publicação além de ser um conjunto de textos que versam sobre mediação, arte, formação e educação, ensina-nos, por meio do modo pelo qual se deu sua construção, lições de humanidade, partilha, desprendimento, desapego, coragem, solidariedade e, sobretudo, humildade. Humildade no sentido *"Que pena ter perdido o encontro, (...) Tenho aprendido muito com vocês neste processo de escrita, revisão, organização, pensar e discutir. (...).* Esta sua fala nos

leva ao encontro de Paulo Freire, que nos mostra a importância deste assumir o quanto aprendemos uns com os outros, de que não sabemos tudo, que somos incompletos, Freire nos diz:

> Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria existência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (FREIRE, 1996, p. 50)

A maneira como foi construído este livro toca naquilo que tanto almejamos, seja na escola básica ou na universidade: encontrar e vivenciar modos mais solidários de convivência; modos humanizados de se produzir conhecimento de forma dialogada e afetiva. Nesta construção, encontramos fios, letras, palavras, atitudes que foram amalgamados pela experiência criadora coletiva que se entrelaçam na constituição deste encorpado tecido, com diferentes matizes, texturas que agora se apresentam em forma de livro. Novamente, as vozes daqueles que do grupo fazem parte apontam para este lugar:

> [...] Olá Solange!Por favor... não revise seu texto ainda!Eu e Jorge ficamos de ler na sexta, mas ainda não terminamos... se vc mexer vai ficar confuso...O texto no dropbox ainda será revisto por nós!Aguarde que te enviaremos o texto final.bjinhos e Feliz dia das Mães!
>
> [...] Querida Estela: Seu texto está no dropbox com as observações que eu, Rita e Maria José fizemos. Grande beijo e feliz dia das mães junto com sua mamãe.

Foram muitos encontros, variados formatos, distintos lugares. Tudo era organizado, pensado, com horário e hora marcada, mas o tempo ia se encarregando de sintonizar tudo e todos: engarrafamentos no trânsito, greves, imprevistos, intempéries, esquecimentos de materiais, diferentes horários de chegadas e partidas, mas pouco a pouco o grupo se reunia, tomava a forma daquele dia, daquela hora, daquele encontro, para mais uma jornada de trabalho. Novamente, as vozes recolhidas dos e-mails trocados dentro do grupo sinalizam e dimensionam esse movimento.

> [...] São Paulo estava um caos e precisei voltar para casa.
>
> ...] acabei de mexer nos meus textos e tenho algumas dúvidas antes de postá-los no dropbox: (...) Aguardo orientações para poder finalizar os textos e demais contribuições à distância. Bjs".
>
> [...] Oi..Não encontrei o e-mail...Então vou tentar lhe responder a partir do seu... [...] Envio para todos, caso falte alguma informação, alguém me socorre! [...] Espero ter ajudado...

Num dos emails dos participantes enviado *na* segunda-feira, 26 de maio de 2014,às 09:14, chamando a atenção do grupo para a necessidade do encontro para continuar a organização do trabalho é dito: *O tempo nos sufoca, mas temos de buscar o ar coletivo para nos mantermos...* Nesta voz podemos perceber claramente o falar de um tempo que nos sufoca, mas também nos fala da qualidade que este tempo/encontro/ar coletivo pode ter. Quando se refere a um tempo que nos sufoca, a coordenadora do grupo se reporta ao tempo cronológico, o tempo do relógio, dos múltiplos compromissos, das impossibilidades, do desejo e necessidade que temos em estar fisicamente nos múltiplos lugares, mas não temos este tempo. Convida e se abre para as participações. No encontro, via recursos tecnológicos, busca mobilizar a todos e aponta para a necessidade de estarmos juntos. Assim, o trabalho se faz no coletivo, na presença - a minha voz/escuta/leitura encontra e ressoa a voz/escuta/leitura do outro; o meu calor humano ajuda a edificar o trabalho:

> [...] Querid@s, Ontem tivemos nossa reunião e somente compareceram[...] [...] As duas últimas e eu saímos de lá já passava das 18h e mais... Recebemos os avisos das faltas e os compreendemos, mas o tempo é curto e precisamos das presenças para dividir o trabalho de leitura e discussão a partir dos textos.Abs esperançosos"[...] [...] Olá! Amanhã, para quem puder, faremos reunião começando às 10h. E vamos até a hora possível...

Para além do tempo cronológico, o tempo do relógio, aquele que nos sufoca, a coordenadora fala da busca de um "ar coletivo". Este ar / tempo é o ar da colaboração, da presença, do encontro, da experiência

de estar e viver juntos um processo construtivo. Neste tempo/ar coletivo se trabalha, mas acima de tudo nos humanizamos na busca de modos colaborativos e constituidores de outros tempos no mundo. Esse respeito e possibilidade de construir e se constituir nestes diferentes tempos nos apontam para um tempo para além do relógio. Este é o tempo *Kairós*, sobre o qual escreve Hugo Assmann (1998). Assmann (1998, p. 207) nos faz ver a profunda relação entre o tempo do relógio e a racionalidade moderna:

> O predomínio do tempo "contado" (tempo cronológico) sobre o tempo vivido (kairós) se implantou lentamente, especialmente desde a Idade Média e tornou-se um aspecto fundamental da racionalidade científica e da organização social da modernidade. A crise da modernidade é também uma crise da sua concepção de tempo (o predomínio de chrónos).

Segundo este autor, o problema do tempo mexe diretamente com a questão da finitude, da acomodação, da alienação, da resistência, da insurgência e das variadas maneiras de contemporizar e também de tornar-se contemporâneo com os outros realmente existentes. Ser contemporâneo não é coisa fácil. Creio, porém, que faz parte da luta, individual e coletiva, para que haja, conforme argumenta Assmann (1998), vida antes da morte.

Ao organizar o livro e a vida desta maneira, o grupo exemplifica esta busca e nos coloca nesta mesma perspectiva de trabalho e de vida, de exercício interno, que nos mobiliza, faz-nos transitar por lugares desconhecidos, onde o "ar coletivo" do qual e no qual ela nos faz respirar nos dão outras perspectivas de vida, de luta, de estar no mundo de maneira coletiva e afetivamente criadora. No exercício que vai sendo feito a cada encontro, a cada e-mail enviado ou recebido, a cada telefonema, a cada fax, a cada versão de texto postado no *dropbox*, a busca é agenciar estes múltiplos tempos: nossos tempos do relógio e nossos diferentes tempos - intensos e internos - com o tempo da edificação, da construção coletiva. Deste modo, o grupo vive intensamente aquilo que Assmann aponta e nos faz viver o tempo da experiência. Faz-nos ter uma experiência coletiva, a partir dos nossos diferentes tempos. Este grupo, cria condições para todos nós, para que vivamos a experiência de atravessar, de ser atravessado pelos diferentes tempos uns dos outros solidária e coletivamente. O grupo dá as boas-vindas a quem ao grupo retorna, em seus diferentes tempos, histórias, memórias, narrativas. E, do mesmo modo, ele convida e dá as boas-vindas a cada leitor que irá viajar por esta "escritura" e também reencontrar internamente suas memórias, suas próprias matrizes, buscando dentro de si reminiscências dos seus primeiros encontros com a arte. Cada um parte de si e vai ao encontro do outro, mesclando texto, vozes e experiências. O grupo, se auto-desafia nessa investida, nessa busca de si.

Aos poucos, o grupo já esboça aquilo que antes não era, mas que agora já é vislumbrado, desejado. Em algum momento o livro/obra vai ganhando contornos, edificando....Um membro do grupo, posta no dropbox a síntese de uma das reuniões de trabalho, e junto vem a frase: *Começando a juntar*...Junto a essa frase vem a imagem síntese.

Esta imagem aponta para uma caminho já trilhado, já construído entre ídas e vindas. Não foi exatamnente o que ficou para a impressão final, mas aponta para um esforço coletivo que tivemos para edificar e chegar neste esboço de sumário de livro/obra. Foi um livro que nasceu retomando aquilo que já se tinha, mas que foi no "ar coletivo", que conseguimos avançar e edificar o trabalho. Muito diferente seria esboçar um sumário, um roteiro a seguir, sem nada ter compartilhado. Por baixo, no subterrâneo desta imagem/síntese existem muitos fios que se entrelaçam. Fios multicoloridos, com diferentes texturas, comprimentos. Fios retos, curvos, mas como já dissemos no início deste texto quando nos referimos à obra *Penélope* que serviu de inspiração para esta escrita, o que importa é a potência de cada fio! Assim, a proposta do livro nasceu como fios que podiam gerar tecidos diversos. E estes fios geraram e queremos que como tal, também provoquem uma leitura que passeie pelos fios, no convite a traçados particulares.

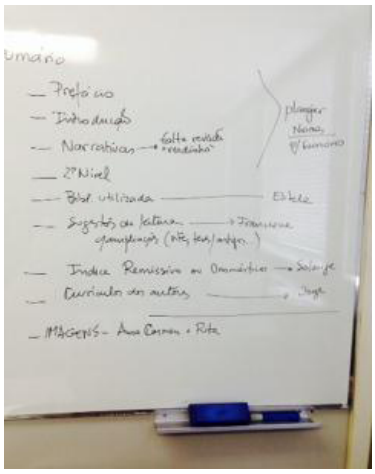


Fig. 3. Imagem construída em uma das reuniões do grupo – mostra a sistematização e tarefas para o término do livro.

Assim, esta é uma escrita, que preferimos chamar de *escritura*, que ao nascer já é mediadora, é educadora no melhor sentido da palavra, pois dialoga. Ao invés de explicar o que é mediação, os autores tornam-se narradores reflexivos que trazem de muito longe suas intensas experiências. Desvelando a nós próprios, temos o privilégio de, neste momento, também poder fazer o retorno às nossas próprias matrizes. Uma escrita/leitura que nos provoca; faz-nos estabelecer elos; uma leitura que nos desafia, pois ela nos traz para perto de nós mesmos, nos envolve.

A discussão do título do livro e nem mesmo as quantidades de exemplares a seremimpressos, não é algo que se escolhe solitariamente, nem fica a cargo de alguns, não passa desarpecebida a dimensão do coletivo; é algo que se discute, opina, dialoga, chega-se a um consenso.

> [...] acho a ideia do tecido e da trama legal...inclusive porque temos as imagens do tear...[...] Palavras, Trama....fios....trançados...
>
> [...] Não consigo pensar nisso agora, mas acho que "narrativas", "nuvens", "conexões" (ou " fios") parecem-me mais legais por hora.
>
> [...] O questionamento e a reflexão sobre a importância de cada termo não pode ser menor agora, só porque o mais importante já foi feito. E isso tenho visto em alguns e-mails [...] [...] Por tudo isso, e por ser adepto da ideia de um título mais direto, claro e objetivo [...]
>
> [...] Vc tem razão Jorge! A demorada descoberta do título é parte de tudo o que fazemos, sempre com trocas, cada um colocando seu pensar, problematizando sempre. isto é ótimo.E ao fazer um outro olhar estrangeiro, vc nos dá uma bela chave:
>
> [...] Bonito, quando penso que estamos fechando. Novas propostas surgem e mais interessante fica. [...] Muito legal [...] Nosso homem de Letras! Tudo plural, somos plurais, e formamos um todo!

Este é um livro/proposição/obra que fala de mediação, cujos textos dialogam entre si. Sua construção apresenta as mesmas operações nas quais o grupo acredita. Parte-se de si mesmo, dialoga-se, encontra-se e toca-se o outro. Este é um livro construído com um intenso ir e vir. As leituras abarcam um ao outro, cujos textos são construídos com bases em referências mútuas. Este processo transparece em sua essência a ideia de rede, de um emaranhado de entre-textos. Ao construir os artigos, cada um pôde interferir no texto do outro, de modo que todos assumissem o papel de curadores.

Ao ler estes artigos, e conhecendo a maneira como foram construídos, percebemos exatamente o poder da palavra, da narrativa nos convidando para viver a experiência - eu me encontrando na experiência do outro; o outro me convidando para viver sua experiência, fazendo-nos viver os conceitos de mediação cultural por dentro deles mesmos. A literatura aqui é o convite, é o meio, é a mediação que se expressa nas palavras. Transportamo-nos, assim, pelo universo do outro, vendo-o como ele encontrou a arte, seus primeiros encontros, primeiros mediadores.

Estes resgistros possiblitaram que caminhássemos por nosso próprio processo. Como "caminhadores", pudemos acompanhar fragmentos da construção deste livro, tendo a possibilidade de fazer esta travessia, por estes ares coletivizados - uma nova atmosfera que vem sendo construída a muitas mãos, onde a coordenadora do grupo foi sinalizando, fazendo contornos, escavando a terra para que o ar não ficasse estagnado. Ao contrário, pudesse fluir em novas paisagens, e se expandir em outros lugares, outras aldeias que do "ar coletivo" quisessem respirar.

Suzi Gablik (2005, p. 609) afirma que "*a cura do mundo começa com o indivíduo que dá as boas-vindas ao Outro*". O grupo constituído pelas singularidades de cada um no jogo coletivo da partilha, não somente dá-nos boas-vindas ao outro, como compartilha os processos de pesquisa de maneira afetuosa e presente. Com ele somos instigados a viver e respirar coletivamente. Assim, que sejam bem-vindos todos aqueles que queiram no *ar coletivo*, respirar! E que ao adentrar nesta atmosfera possa nela encontrar o ressoar das vozes de cada um, assim como suas memórias para este grande tecido tecer. Como tecelãs e tecelões do tempo e da própria história possamos narrar memórias e refletir sobre o quê advêm de nossas lembranças.

Considerações finais

Era nossa tarefa: "Declanchar, tirar a tranca. Não será esta a tarefa maior da mediação cultural: abrir o que estava travado, libertar o olhar amarrado ao já conhecido para ver além? Não será este o sentido da educação estética?" (MARTINS, 2011, p. 311). Declanchar. Reviver nossas próprias trilhas em experiências estéticas nos espaços de nossas memórias pessoais. As narrativas nos moveram no tempo/espaço e nos convidaram a olhar mais devagar, mais demoradamente, os detalhes da mediação. Narrativas mediadoras. Corpos em trânsito por experiências passadas para [re]pensar práticas atuais. Narrativas que foram lidas, relidas, reescritas, na tentativa de aflorar memórias pautadas no caráter poético e que nos levou aos conceitos.

Assim foi se configurando o desenho deste livro que se espelhava em um sistema de jogo de RPG, um tipo de jogo em que os jogadores (leitores) assumem os papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente, ou nos livros para jovens em que a história ganha possibilidade de múltiplos finais, dependendo das escolhas do leitor durante a leitura. Assim também, você é convidado a entrar por qualquer página, escolher um tema, prosseguir conforme vai interligando as páginas ou buscando um novo começo.

Partimos de territórios que se desmancharam em narrativas que desencadearam conceitos que se voltam para as narrativas e as expandem. Um ir e vir sempre mutante como as nuvens, que desvela a própria ação da escrita de cada um de nós, indo e voltando a partir de leituras e releituras em grupo. Processo colaborativo que marca as ações neste grupo, seja nas reuniões mensais ou nas que se adensaram para a finalização deste livro, seja nos mutirões e seminários, nas trocas coletivas pela Internet, nos textos arco-íris matizados pelas coloridas nuvens, pois cada um entra com sua cor para a conversa que se faz coletiva. Autorias preservadas no compartilhamento de ideias e ideais. Não queríamos perder a característica do grupo e suas discussões, ou seja, os rizomas construídos a partir das reflexões realizadas, desencadeando cartografias, despertando em nós e em você a reflexão. Uma citação que leva a outra, um texto que puxa outro. Assim é este livro. Um livro, ele mesmo o mediador do conteúdo que o constitui.

Referência

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação** - Rumo à Sociedade Aprendente, Editora Vozes, 1998.

FAZENDA, Ivani. **Dicionário em Construção:** Interdisciplinaridade. (org). 2 ed. São Paulo, Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996. Versão digitalizada. Disponivel em:

<http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Pedagogia-da-Autonomia.pdf>. Acesso em10 ago 2014.

GABLIK, Suzi. Estética Conectiva: A Arte depois do Individualismo. *In*: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana M. (Orgs). **O Pós Modernismo**. São Paulo: Perspectiva. 2005, pp 601 -610.

MARTINS, Mirian Celeste. Arte, só na aula de arte? **Educação,** Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011 Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9516>. Acesso em 23 set 2012.

SALLES, Cecilia Almeida. **Gesto Inacabado***:* processo de criação artística. São Paulo, SP: FAPESP: Annablume, 1998.

TUAN, Yi-Fu. **Lugar e espaço:** a perspectiva de experiência. São Paulo, DiFEL, 1983.

PARTE XVIII

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS E MÚSICA



POR QUE O CONCEITO DE "IDENTIDADE" OCUPA POSIÇÃO PRIVILEGIADA NO DEBATE ATUAL SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM ARTE?

Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta

Introdução

Nos debates atuais sobre educação, em particular sobre o ensino da arte, alguns binômios – subjetividade, objetividade; indivíduo, sociedade; alienação, humanização; ensinar, aprender; conteúdo cultural-cognitivo, conteúdo pedagógico-didático, etc. – tornam-se o fio condutor que atravessa de ponta a ponta as reflexões sobre a formação do educador. Nesses debates, pouco a pouco, algumas polarizações adquirem maior relevância, tornando-se conhecidas de todos e, muitas vezes, aceitas sem questionamentos. É exemplar, neste caso, a defesa das "identidades pessoais", fundada no pensamento pós-moderno, em contraposição à concepção marxista de "identidade de classe". (CAVAZZOTTI, 2010).

O que se observa é que, apesar do desgaste determinado pelo uso excessivo, a origem dessas progressivas dissociações não foi suficientemente explicitada. Assim, com base no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, o propósito deste texto é elucidar o que está em jogo na contraposição "identidade pessoal" *versus* "identidade de classe", explorando uma possível confusão por trás do binômio indivíduo-sociedade ou, ainda, subjetividade-objetividade: a ideia de subjetividade restrita a experiência individual, esquecendo-se que a "existência humana, apresenta um lado subjetivo e um lado objetivo, intimamente conexionados numa unidade dialética". (SAVIANI, 2009b, p. 18).

Se assim é, como explicar essas divisões? Qual a origem dessas cisões manifestas nas separações – subjetividade, objetividade; social, individual; teoria, prática, etc. – anteriormente destacadas? Ou da compreensão de indivíduo, no âmbito do materialismo histórico-dialético, enquanto síntese de um conjunto de relações tanto subjetivas quanto objetivas; de outro, de acordo com análise crítica de Cavazotti (2010, p. 47), conforme pensamento pós-moderno, da rejeição da própria subjetividade como "noção de uma consciência unitária, autoidêntica, autorreflexiva, racional, homogênea", etc.? Quais as consequências dessas separações na formação e atuação do educador em arte na contemporaneidade?

Da riqueza subjetiva de cada homem à riqueza das objetivações humanas

Quando se trata de uma abordagem marxista sobre a subjetividade, a primeira dificuldade que se coloca diz respeito à contraposição subjetividade e objetividade. No caso da arte e da cultura, esquece-se que a produção dos bens simbólicos está intrinsecamente articulada à produção dos bens materiais da existência humana. Marx e Engels (1998, p. 18-19), nesta perspectiva, esclarecem:

> A produção das idéias, das representações e da consciência esta, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comercio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanação direta de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual tal como se apresenta na linguagem da política, na das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de todo um povo. São os homens que produzem suas representações, suas idéias etc. Mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real.

Outra dificuldade diz respeito ao equívoco de que o marxismo é uma teoria "objetivista", que desconsidera as subjetividades. Contudo, concordando com Klein (2012, p. 9): "Marx, não raro acusado de não tratar da subjetividade, é quem nos dá a chave para a compreensão atual desse espinhoso tema". Isto por que evidencia que o dinheiro é "o *alcoviteiro* entre a necessidade e o objeto, entre a vida do homem e os meios de subsistência"; por consequência, sob as leis objetivas do capitalismo, o dinheiro é a *outra* pessoa. (MARX, 1989, p. 230, grifos do autor). Depois, para o marxismo, a objetividade é impensável sem uma íntima correspondência com a

subjetividade; não há objeto sem sujeito, assim como não há um sujeito sem objeto. Enfim, nenhum dos polos dessa relação, sujeito-objeto, é posto de lado.

Nas reflexões atuais, perpassadas pelo pensamento pós-moderno, é evidente a dificuldade de compreensão das relações entre a esfera da subjetividade, sem se perder de vista, dialeticamente, seus determinantes objetivos. Neste sentido, retomando Marx (1989, p. 230), quando afirma que o dinheiro é a *outra* pessoa, é preciso esclarecer: primeiro, em determinadas condições histórico-sociais alienadas, os produtos do trabalho e da imaginação humanos, tornam-se meras mercadorias, "deixam de se mostrar como objetivações que expressam a humanidade dos homens – aparecem mesmo como algo que, escapando ao seu controle, passa a controlá-los como um poder que lhes é superior"; neste sentido, "as objetivações, ao invés de se revelarem aos homens como a expressão de suas forças sociais vitais, impõem-se a eles como exteriores e transcendentes". Quer dizer, "*entre os homens e suas obras* [as mercadorias e sua expressão monetária, o dinheiro], *a relação real, que é a relação entre criador e criatura, aparece invertida – a criatura passa a dominar o criador*". Assim, o dinheiro é o verdadeiro meio de *separação* e *união* da subjetividade e objetividade; neste processo histórico, "as objetivações humanas, alienadas, deixam de promover a humanização do homem e passam a estimular regressões do ser social". (NETTO e BRAZ, 2010, p. 44).

Cabe destacar outra passagem de Marx, ainda que extensa, tendo em vista sua força explicativa à reflexão que se está propondo aqui, pois explicita de maneira clara o que é o dinheiro e que seu poder é também o poder de quem o possui.

> O que para mim existe através do *dinheiro*, aquilo que eu posso pagar, isto é, o que o dinheiro pode comprar, *sou eu*, o próprio possuidor do dinheiro. O poder do dinheiro é meu próprio poder. As propriedades do dinheiro são as minhas – do possuidor – próprias propriedades e faculdades. Aquilo que eu *sou* e *posso* não é, pois, de modo algum determinado pela minha própria individualidade. Sou *feio*, mas posso comprar para mim a *mais bela mulher*. Por conseguinte, não sou *feio*, porque o efeito da fealdade, o seu poder de repulsa, é anulado pelo dinheiro. Enquanto indivíduo, sou *coxo*, mas o dinheiro oferece-me vinte e quatro pernas; portanto, não sou coxo; sou um homem detestável, indigno, sem escrúpulos e estúpido, mas o dinheiro é o objeto de honra, por conseguinte, também o seu possuidor. O dinheiro é o bem supremo, e desse modo também o seu possuidor é bom. Além disso, o dinheiro poupa-nos ao esforço de ser desonesto; por consequência, sou tido na conta de honesto; sou *estúpido*, mas o dinheiro constitui o *espírito real* de todas as coisas: como poderá o seu possuidor ser estúpido? Ademais, ele pode comprar para si pessoas talentosas; quem tem poder sobre as pessoas inteligentes não será mais talentoso do que elas? Eu, por meio do dinheiro possuo *tudo* o que o coração humano ambiciona, não possuirei todas as capacidades humanas? Não transformará assim o dinheiro todas as minhas incapacidades no seu contrário? Se o *dinheiro* é o vínculo que me liga à vida *humana*, que liga a sociedade a mim, que me une à natureza e ao homem, não será o ele o laço de todos os *laços*? Não poderá ele soltar e unir todos os vínculos? Não será ele, portanto, o *meio* universal de *separação*? Constitui o verdadeiro meio de *separação* e *união*, a forma galvano-*química* da sociedade. (MARX, 1989, p.232, grifos do autor).

Quer dizer, eu sou o que eu posso comprar. Outra conclusão, indubitavelmente, é que a cisão manifesta na separação – subjetividade, objetividade – é decorrente da divisão social do trabalho. Mas, a divisão do trabalho tem outras consequências, leva também à divisão do homem, faz "com que a atividade intelectual e material, o prazer e o trabalho caibam em partilha a indivíduos diferentes". Isto significa que todas as suas potencialidades intelectuais e físicas são sacrificadas, cabendo-lhe a realização de uma única atividade: a venda de sua força de trabalho. (MARX e ENGELS, 1978, p.11).

Essas divisões, por outro lado, caracterizam o fenômeno histórico da alienação que é própria de sociedades onde têm vigência a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção fundamentais, sociedades nas quais o produto da atividade do trabalhador não lhe pertence, nas quais o trabalhador é expropriado – quer dizer, sociedades nas quais existem formas determinadas de exploração do homem pelo homem. (NETTO e BRAZ, 2010, p. 49).

Vale dizer: é neste modelo, modo de produção capitalista, conforme as condições sociais que lhe são oferecidas, que os homens e mulheres vão se apropriando das objetivações existentes na sociedade em que vivem e é aí que também se dá o processo de construção da sua subjetividade. Uma subjetividade, concordando com Netto e Braz (2010, p. 47), que

> não se elabora nem a partir do nada, nem num quadro de isolamento: elabora-se a partir das objetivações existentes e no conjunto das interações em que o ser singular se insere. A riqueza subjetiva de cada homem resulta da riqueza das objetivações de que ele pode se apropriar.

De fato, ninguém existe à margem das relações sociais de produção da existência. Em outras palavras: "Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado." (MARX, 1989, p. 21).

Não surpreende, neste sentido, que a identidade de quaisquer homens e mulheres seja afetada, que os efeitos da alienação do trabalho perpassem todos os aspectos da existência de todos os homens e mulheres, inclusive de artistas e educadores, a produção, a distribuição e o consumo da arte, incluindo-se aqui o processo ensino-aprendizagem da arte.

Nessa linha, quais as consequências da divisão do trabalho na constituição do educador, no que diz respeito à sua formação e atuação? Há uma relação entre alienação e humanização, entre o processo de formação e atuação do educador?

Conforme lógica dialética, entendendo que os termos contraditórios incluem-se mutuamente, a formação do educador só pode ser pensada em sua relação com a alienação, a partir da base material que lhes imprime movimento: a prática social, própria do modo de produção capitalista. E desta forma, a subjetividade do educador só pode ser pensada dialeticamente articulada aos seus determinantes objetivos, o que significa dizer que a formação do educador em arte não é outra coisa senão o aprofundamento de sua consciência. (MARTINS, 2006, p. 9).

Porém, evitando-se outra possível confusão – a crença de que é "consciência" que promove mudanças na realidade ou o seu contrário – vale lembrar aqui um princípio chave bastante explanado por Marx e Engels (1998, p. 2): "Não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência". Dentro desta perspectiva, embora ainda reinante a concepção de que a transformação da educação se dá pela via da transformação do discurso (KLEIN, 2008, p. 38), cabe reiterar que não bastam discursos, por mais bem intencionados que sejam. É necessário, acima de tudo, levar em conta as condições econômicas, a partir das quais o educador realiza sua docência. Afinal,

> não são os pensamentos e os desejos dos homens que fazem a vida e as circunstâncias materiais, são as condições econômicas que formam a base de todas as manifestações intelectuais da sociedade humana. Se há educação, são portanto as condições materiais que é preciso "educar" ou melhor revolucionar, e não as pobres cabeças! (MARX e ENGELS, 1978, p.25).

Aliás, conforme esclarece Klein (2008, p. 25), certos princípios "são alardeados como se neles residisse a solução para todos os problemas da educação, e, mais ainda, da sociedade". Conclui que sem uma rigorosa e profunda compreensão do seu conteúdo, acabam transformados em meros clichês. É exemplar, neste caso, o discurso da necessidade de uma mudança, desde os anos finais do século XX e da exigência de "uma nova concepção de arte e de educação". Muitos pesquisadores, nesta linha, após constatarem a "deficiência no domínio do conhecimento e na apreensão das estruturas básicas desse conhecimento para possibilitar o trabalho dos conteúdos da educação básica tanto com crianças como com adolescentes e adultos, em cursos diurnos e noturnos" (BIASOLI, 1999, p.21), acabam apelando para uma *consciência* do educador. É o que se depreende nos seguintes argumentos da mesma autora:

> Para um efetivo ensino de arte é preciso que o professor tenha, além de uma formação adequada e atualizada, a *consciência* de que toda mudança que se faz necessária implica conhecer a essência da expressão das linguagens artísticas e como ela se desenvolve no campo da educação e como se aplica à realidade do aluno. (BIASOLI, 1999, p.21, grifo nosso).

O discurso de que êxito na atuação estaria inextricavelmente vinculado à formação e à "consciência" é muito frequente. Evidentemente, nada contra a formação do educador ou que ele domine o processo ensino-aprendizagem. O que se quer enfatizar, a partir da análise anterior, é que os problemas do educador não são criações da sua "consciência"; consequentemente, as soluções só podem ser encontradas no âmbito da sociedade

em que vive e atua. E envolvem condições de trabalho relativas à carreira docente, salários dignos, aperfeiçoamento profissional contínuo e sistemático, com discussões sobre os conteúdos e métodos curriculares que correspondam ao projeto de emancipação das classes populares, escolas e salas de aula em boas condições, assim como bibliotecas bem aparelhadas. Pois, como alerta Saviani (2009a, p. 153):

> Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado.

Obviamente, em conformidade com os fundamentos marxistas, é a partir das interdependências entre subjetividade-objetividade, da formação como atuação em suas múltiplas relações, que se pode superar a falsa dicotomia "do tipo *indivíduo-sociedade*", sem se jogar para o indivíduo o problema e sua solução. (SAVIANI, 2009b, p. 21). Afinal, em que pese uma experiência individual rica, os problemas que os educadores enfrentam não são unicamente pessoais. Entretanto, esta confusão é possível. Como se destacou anteriormente, muitas vezes, tendo em vista o pouco rigor conceitual que perpassa muitos discursos atuais, as necessidades do educador são tratadas no restrito âmbito da "experiência individual". (SAVIANI, 2009b, p. 17).

Aliás, é exatamente o que *não* se denuncia que está em jogo. Esquece-se, por exemplo, "o empobrecimento dos sentidos humanos", ao privilegiar o *ter* em detrimento do *ser*. Mészáros (2006, p.184), fundamentado em Marx, é particularmente esclarecedor a essa respeito:

> Os dois fenômenos observados – o empobrecimento dos sentidos e de sua satisfação, de um lado, e os intermináveis ataques à objetividade dos padrões a valores estéticos, de outro – estão assim intimamente ligados. Tais ataques, em sua negatividade e repetição triviais, tornam-se um substituto para o pensamento estético, defendendo ou mesmo glorificando os tipos de experiência estética que caracterizam as condições de privatização, fragmentação, "solidão bruta e auto-satisfação egoísta. Tudo isso pode ser resumido dizendo-se que o lugar de todos esses sentidos físicos e mentais foi ocupado pelo "simples estranhamento de todos os sentidos, *pelo sentido do* ***ter".*** (grifos do autor).

Desse modo, quando se ressalta que a subjetividade tem íntima relação com e objetividade, se quer também chamar a atenção para outra divergência: a concepção de conhecimento ou a objetividade do conhecimento histórico. Na verdade, a "impossibilidade do conhecimento objetivo", como destaca Cavazotti (2010, p. 47), em sua análise sobre a concepção de conhecimento na perspectiva pós-moderna:

> A impossibilidade do conhecimento objetivo preconizada pelo pensamento pós-moderno corresponde, no outro pólo da relação cognitiva, à subjetividade "fragmentada, descentrada, contraditória, como resultado de múltiplas determinações". Portanto, negada, a objetividade do conhecimento, que se apresenta como "discursos" diversos a dependerem da especificidade da posição de sujeitos, a pós-modernidade também rejeita a própria subjetividade como "noção de uma consciência unitária, autoidêntica, autorreflexiva, racional, homogênea, centrada, determinada por certas dinâmicas gerais".

Em sua análise crítica sobre o pensamento pós-moderno, Cavazotti (2010, p. 40) explica que a teoria educacional, preconizada por tal pensamento, nega a objetividade do conhecimento. Para dar uma ideia de como essa teoria perpassa as publicações educacionais pós-modernas, foca-se nas reflexões de Tomaz Tadeu da Silva, pois: "se trata de autor que, na condição de tradutor e divulgador dos autores pós-modernos no Brasil, explica com clareza sua posição e defesa da teoria pós-moderna em educação". Esta autora esclarece que, para Silva, como um dos defensores das teorias educacionais pós-modernas, todos os conhecimentos são "igualmente validos"; não tendo por que, nessa linha de raciocínio, submeter-se "o conhecimento a qualquer critério externo de validação". Cavazotti (2010, p. 52) assim resume as contribuições da pós-modernidade às questões educacionais, de acordo com Silva:

> a) "Amplia e consolida a tendência à integração entre análise e intervenção política, entre sociologia e pedagogia". b) Contesta aquilo "que passa como conhecimento e como conhecimento escolar". c) Identifica os interesses e os grupos de interesse envolvidos no processo de organização e seleção do currículo: toda a tradição é colocada sob suspeita de inspiração eurocêntrica, falocêntrica, racista, questionamento que inclui as próprias ideias de razão, progresso e ciência. d) Critica "a separação efetuada pela instituição educacional entre „alta cultura" e "vida e cultura cotidianas"".

Evidentemente, cabe analisar criticamente essas contribuições da pós-modernidade, a luz da epistemologia marxiana, pois têm conquistado cada vez maior destaque nas reflexões de inúmeros educadores em arte.

Assim, em primeiro lugar, partindo da abordagem crítica de Cavazotti (2010, p. 52), quais as contribuições da pós-modernidade às questões educacionais, quando propõem a "integração entre análise e intervenção política, entre sociologia e pedagogia"? A princípio, as divergências entre um pensamento e outro passam pela reflexão sobre as relações entre educação e política; que, como bem argumenta Saviani (1986, p.89), "têm existência histórica; logo, só podem ser adequadamente compreendidas enquanto manifestações sociais determinadas"; porém, embora sua inseparabilidade, essas práticas são modalidades distintas de uma mesma prática: a prática social e integram, por consequência, uma mesma totalidade. Nesta linha de raciocínio, toda prática educativa possui uma dimensão política assim como toda prática política possui uma dimensão educativa.

> A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não-antagônicos a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta ela convence os não-antagônicos de sua validade (ou não validade) levando-os a se engajarem (ou não) na mesma luta. A dimensão pedagógica da política envolve, pois, a articulação, a aliança entre os não antagônicos visando à derrota dos antagônicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos. (SAVIANI, 1986, p.88).

De acordo com essa teoria, cabe considerar, além de uma relação interna também uma relação externa entre educação e política, evidenciando-se aí uma dependência recíproca. Ou seja,

> a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infra-estrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso á informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos. (SAVIANI, 1986, p.89)

Para Saviani (1992, p. 20), "o trabalho educativo, é um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". O trabalho educativo exige: de um lado, "a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos"; de outro, e concomitantemente, "a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo". É necessário, neste caso, "distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório", ou seja, dos conteúdos clássicos. Porém, de acordo com Saviani (1992, p. 21): "O „clássico" não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, com essencial". Contudo, o "duplo e ambíguo significado" do termo "erudição" leva também a uma incompreensão do termo "clássico"; por isso, pisando com cuidado nesse terreno movediço, este autor explica, que o termo "erudição":

> Por um lado, expressa um saber amplo e detalhado, sendo erudito alguém que domina os pormenores da ciência ou arte que cultiva. Por outro lado, reporta-se a um sentido depreciativo, significando uma multiplicidade de conhecimentos que não se articulam orgânica e criticamente. Por esse aspecto a erudição opõe-se a cultura, sendo entendida como um saber gratuito, descolado dos efetivos modos de pensar, agir, e sentir que definem a cultura. (SAVIANI, 2009b, p. VIII).

A erudição, pois, não se restringe ao mero exercício de dissecação dos discursos anteriormente produzidos, é "um instrumento que possibilita a esse discurso constituir-se como filosófico. Portanto, para passar do senso comum à consciência filosófica, é necessário cultivar, em algum grau, a erudição". (SAVIANI, 2009, p.IX). No entanto, é necessário fazer uma ressalva: não se pode ser ingênuo, ignorando que qualquer "conteúdo está impregnado de interesses e assertivas ligados a ideologia dominante". É preciso, pois, distinguir os conteúdos vivos dos conteúdos arbitrários e impregnados de puro senso comum. Portanto, não se trata de aceitar passivamente quaisquer conteúdos ou de simplesmente refutá-los. Trata-se, na verdade, de acordo com a perspectiva histórica e crítica, da socialização do saber científico, artístico, filosófico, em detrimento do saber restrito ao senso comum. (GHIRALDELLI, 1987, p.41 a 43).

Ora, os conteúdos são extraídos da ciência, da filosofia, da arte, forjados por todos os homens na luta de classes pela direção da sociedade; por esta razão constituem legado cultural da humanidade. E, embora todos concordem que a educação tem um papel essencial, é evidente a oposição entre um projeto de educação inspirado no pensamento pós-modermo e, ao contrário, inspirado no materialismo histórico-dialético.

Por isso, retomando análise crítica de Cavazotti (2010, p. 52), em segundo lugar – tendo em vista os discursos confusos, a exemplo da visão idealista de conhecimento como mera contemplação – cabe problematizar: o que se entende por conhecimento e, posteriormente, o que se desdobra em conhecimento escolar na perspectiva pós-moderna e no que diverge do materialismo histórico-dialético?

Para se entender as divergências entre uma perspectiva e outra, cabe esclarecer, ainda que brevemente, os três termos que os gregos possuíam para designar saber: o primeiro termo, *doxa*, "dizia respeito ao saber opinativo, ligado ao senso comum"; o segundo, *sofia*, referia-se ao "saber acumulado pela experiência de vida; o terceiro, *episteme*, referia-se ao "saber elaborado, sistematizado, científico". Ampliando sua análise, Ghiraldelli (1987, p.41), ainda argumenta: "numa aula, o professor transmite aos alunos boa dose desses três", da opinião ao conhecimento que se denomina de científico, artístico, filosófico, ou ainda, o clássico. Entretanto, como problematiza Newton Duarte (2008, p. 208) – em tempos de indefinição teórica, que se reflete na "rejeição pura e simples de tudo o que é clássico na educação escolar" e também de "identificação das "formas clássicas do ensino e do trabalho escolar" com a escola tradicional" – como afirmar a necessidade do cultivo dos clássicos?

O discurso hegemônico é de vinculação do clássico, segundo Lombardi (2008, p. 34), com "tudo o que é antiquado e caduco". Desse modo, de acordo com Duarte (2008, p. 207-09), opõe-se o clássico a tudo o que é o novo; tratando-se o processo de "transmissão-assimilação do saber sistematizado" como um ato retrógrado enquanto o novo é o "aprender a aprender" Além disso, negado "o ato de ensinar", rejeita-se -se também "a própria essência do trabalho educativo".

Portanto, em linhas gerais, na crítica à concepção pós-moderna de educação, reafirma-se: primeiro, o caráter histórico da escola e seu papel no processo ensino-aprendizagem do conhecimento científico, filosófico e também artístico. Segundo, se para o pensamento pós-moderno, conforme crítica de Cavazotti (2010, p. 46) "todos os conhecimentos são meros discursos, textos ou signos" sem qualquer referente externo, não cabendo, portanto, cogitar a possibilidade de sua validade"; na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o fundamento do conhecimento é a prática.

Por fim, se, conforme concepção pós-moderna, "os discursos não são examinados com referência a alguma coisa "realidade" que lhes preexista, fora deles ou para além deles, mas por seu efeito de instaurar "regimes de verdade", em produzir efeitos de verdade" (CAVAZOTTI, 2010p. 46), na perspectiva marxista, não há como conhecer à margem da atividade prática do homem. Conhecer é um ato e não um fato ou um discurso.

Vê-se, pois, que é preciso situar os porquês da confiança na razão, na modernidade, e o seu contrário na pós-modernidade. Como bem sintetiza Saviani (2010, p. VII-IX),a grande aspiração da pedagogia ao longo dos séculos XIX e XX era tornar-se científica. Cita, como exemplos, desde os anos de 1920 e 1930, o movimento da escola nova, que buscou concretizar este sonho: realizar estudos científicos buscando soluções para os problemas educativos. Destaca, nesta empreitada, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Nos anos de 1940, lembra que as pesquisas no âmbito da educação, giravam em torno da psicologia; que emerge, ao longo dos anos de 1960, um profícuo estudo das relações entre educação e trabalho; depois, ao longo da década de 1970, a educação aproxima-se das áreas afins das ciências humanas e, na década de 1980, a educação é marcada pela emergência das teorias críticas, ou seja, as ciências bases da educação: a filosofia, a biologia, a psicologia, a sociologia. Por fim, os anos de 1990, "são marcados pelo abandono daquela perspectiva há décadas acalentada: e

a ciência passou de objeto do desejo dos educadores a motivo de suspeita". (SAVIANI, 2010, p. IX). Exatamente no período em que se adensam as investigações decorrentes da institucionalização da pós-graduação em educação e da constituição de grupos de pesquisa do pensamento pedagógico brasileiro, sobrevém grande inflexão:

> Em oposição, portanto, à confiança na razão que caracterizou a modernidade, esta nova fase, chamada de pós-modernidade, é marcada pela desconfiança na razão. Daí a percepção de que também não se pode confiar na ciência, um tipo de conhecimento que não merece maior crédito do que os demais. (SAVIANI, 2010, p. IX).

Em termos de conclusão, pode-se, enfim, destacar a necessidade de um exame crítico das raízes da visão pós-moderna tornando legíveis seus desdobramentos sociais, políticos, econômicos para a educação, sua forte presença no pensamento educacional, sobretudo no que tange ao ensino da arte. Aliás, são imensas as contribuições do materialismo histórico dialético na fundamentação de um projeto de formação do educador, de uma individualidade livre e universal, para que ele possa participar da produção da riqueza das objetivações humanas assim como usufruir de uma rica subjetividade. Afinal, o processo de formação, de emancipação de todas as qualidades e sentidos humanos, é inseparável da atuação do educador. Portanto, apenas boa vontade ao educador, não basta. É aí que se insere um projeto de formação do educador; que, de acordo com uma concepção crítica de arte, toma-a como trabalho criador livre, forma de conhecimento do homem e do mundo, vital àsua humanização, sem se perder de vista as relações assimétricas – relações inerentes ao modelo social, econômico, político capitalista – entre: produção, distribuição e consumo de todos os bens, inclusive, os simbólicos.

Referências

BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte**: do ensaio... à encenação. Campinas, SP: Papirus, 1999 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CAVAZZOTTI, Maria Auxiladora. **Educação e conhecimento científico**: inflexões pós-modernas. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CHAGAS, Eduardo F; RECH, Raquel Vasconcelos; MATA, Vilson Aparecido da (orgs.). **Subjetividade e educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

DUARTE, Newton. *Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo?* In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.) 2. ed. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

GIRALDELLI JR, Paulo. **O que** é **pedagogia.** Coleção primeiros passos. São Paulo. Brasileiense, 1987.

KLEIN, Lígia Regina. *Apresentação*. In: CHAGAS, Eduardo F; RECH, Raquel Vasconcelos; MATA, Vilson Aparecido da (orgs.). **Subjetividade e educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

_____. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? 5.ed. São Paulo: Cortês; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2008.

LOMBARDI, José Claudinei. *Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (orgs.) 2. ed.

Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Portugal: Moraes Editora, 1978.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

NETTO, José Paulo e BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 6.ed. São Paulo: Cortez, v. 1. 2010 (Biblioteca básica de serviço social).

SAVIANI, Dermeval. *Prefácio*. In: CAVAZZOTTI, Maria Auxiladora. **Educação e conhecimento científico**: inflexões pós-modernas. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14. n. 40 jan./abr. 2009a, p. 143-155. Disponível em: www.scielo.br Acesso em: 2/06/14.

_____. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009b.

_____. **Escola e democracia**. 13. ed. Coleção Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1986.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL PARA O ENSINO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gerda Margit Schutz Foerste

1. Introdução

O presente artigo aborda o tema formação de professores na interface com o ensino da arte, a Educação Infantil e os processos de socialização desses profissionais. A formação de professores de Artes Visuais constitui-se em um campo de estudos e pesquisas aberto e dinâmico, visto que a demanda está em constante movimento conceitual e prático e se amplia consideravelmente nos últimos anos. Estudos sobre a socialização profissional docente contribuem grandemente com a compreensão do fenômeno.

Os estudos sobre a formação de professores problematizam a iniciação profissional docente, a carreira, os ciclos profissionais, entre outros aspectos da profissão docente (Lüdke 2004, Nóvoa, 1992, Tardif, 2002, Huberman, 1992). Contudo, este artigo não abarcará tal complexidade, limitamo-nos ao estudo da *práxis* que define a inclusão dos profissionais da artes na Educação infantil, frente a alguns desafios legais e práticos. A *práxis* aqui compreendida enquanto trabalho que se orienta por metas com fim determinado e por atividade que se inscreve em outras *práxis* sociais, elaboradas no movimento histórico coletivo, que muitas vezes escapam à vontade humanas. Sobretudo, conforme Vázquez, buscamos a práxis criadora que se dá, principalmente no nível da práxis reflexiva (2007, p. 307). Contudo, a socialização profissional docente de Artes Visuais ainda guarda espaços de investigação emergentes e com poucos estudos sobre à formação docente para atuação em contexto de Educação Infantil, por exemplo.

A Educação Infantil (EI) foi, ao longo do processo histórico, um espaço de atuação de profissionais com baixa qualificação. Mais recentemente, por exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, que incluiu esta como primeira etapa da Educação Básica e estabelece a obrigatoriedade da formação superior ao docente, é admitida a formação em curso normal de nível médio apenas ao exercício do Magistério da Educação Infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Desta forma, a EI passou a ser predominantemente um campo de atuação profissional dos egressos do curso de Pedagogia. Recentemente introduz-se nesses espaços a presença de professores de artes. Nesse espaço encontramos a criança pequena, cuja linguagem é essencialmente gestual e imagética. Paradoxalmente, para a criança que é curiosa, inquiridora do mundo, poucas experiências com arte vinham sendo oportunizadas na sua chegada ao berçário, creche, pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental. Todavia a socialização dos sujeitos é promovida em comunidade. Segundo Giddens as escolas, os grupos de pares, instituições, os meios de comunicação e eventualmente o local de trabalho, tornam-se forças de socialização de um indivíduo (Giddens, 1982, p.28). Assim, interessa-nos acompanhar como o professor de artes passa a integrar a docência na Educação Infantil em contexto capixaba? Sobretudo, objetivamos analisar como as mediações das instituições formadoras e o campo de trabalho forma o professor de Artes para a docência na Educação Infantil, no Estado do Espírito Santo.

Partimos da compreensão de que o desenvolvimento superior dos homens se dá a partir do trabalho, conforme Lukács, na produção e reprodução do mundo humanizado, pela ação refletida consciente dos sujeitos. Pelo trabalho o homem realiza a produção de si mesmo, ou seja, produz e reproduz-se socialmente (Lukács, 1978). De forma consciente o homem planeja, organiza e transforma os meios de produção a fim de criar a dimensão libertária de sua presença no mundo. Contudo, não ignoramos que o trabalho, nesse processo, assume por vezes uma face opressora, quando limitado por condicionantes imediatistas, promotores de uma forma alienada e mecânica de trabalho, visando o desenvolvimento econômico-social, que é definido por Lukács (1978) como pertencente ao reino da necessidade. O reino da liberdade, para este autor, diz respeito às decisões humanas, ao trabalho do homem projetado com espaço de reflexão e criação de sua presença no mundo.

As mediações são processos sociais complexos que engendram formas particulares de produtos (materialidades) elaborados pelo trabalho humano (Lukács, 1966,1978) compreende que todo processo de socialização humano é mediado pela linguagem. A formação dos sujeitos é mediada por signos, objetos produtos da ação do homem no mundo. A mediação semiótica é fundamental à formação das pessoas. Assim, em nosso estudo a análise parte de pesquisa exploratória do campo empírico e categorias não são *a priori* definidas, mas emergem

da prática, quando compreendemos o estudo com base no materialismo histórico (mediação e particularidade). Como instrumentos de pesquisas foram realizadas entrevistas, observação *in loco,* grupos de discussão e análise documental com o objetivo de localizar o debate sobre a formação dos professores de arte para o trabalho com crianças pequenas. Acompanhamos pontualmente o processo de inclusão do tema na formação inicial, no Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo e no acompanhamento à egressos do curso, em espaços de Educação Infantil de Vitória/ES e municípios adjacentes.

2. Análise e discussão dos dados

A formação em arte, conforme defende Barbosa (1991) tem suas origens, no Brasil, na Academina Imperial de Belas Artes. Por isso, podemos tomar o longo percurso histórico como parte importante a considerar na formação dos profissionais que assumem seu ensino. A herança academicista com grande valorização dos conhecimentos científicos e artísticos europeus tem informado, em grande parte, a formação desses profissionais, ainda nos dias de hoje.

A busca de qualificação profissional dos professores de arte foi uma conquista importante da área nos últimos 30 anos. A participação mais orgânica dos profissionais da área nos debates possibilitou a produção de conhecimentos para o ensino da arte voltados para a realidade brasileira. Vale destacar que até a década de 70 não existia nenhum livro sobre arte-educação em Língua Portuguesa. Eram usadas, na época, as traduções argentinas. (Barbosa, 1975, p.35) A formação dos professores para o ensino de arte e a sua presença sistemática no debate das questões relacionadas à educação e ao papel da arte na formação do cidadão desenvolveram, entre os professores de arte, argumentos no sentido de justificar e ampliar a presença desse ensino nos currículos. Ao longo do processo de inclusão do ensino de arte, enquanto disciplina obrigatória no ensino fundamental e médio, muitos questionamentos vem sendo levantados. Relacionam-se aos problemas mais amplos discutidos no meio educacional, como: os baixos salários pagos aos professores, a baixa qualidade da formação dos profissionais do ensino, as precárias condições físicas e de administração das escolas, os desmandos administrativos. No caso específico do ensino de arte, buscamos alternativas às questões relacionadas à polivalência, à falta de materiais e ambientes necessários ao fazer artístico e à falta de clareza teórica e metodológica dos profissionais que assumem a docência em arte. Outro problema que se apresentou no período de implementação dos cursos de formação de professores para o ensino de arte se refere ao professor "polivalente" que na prática deveria oferecer diversas expressões artísticas. A Indicação 36/73 afirma que o curso de Licenciatura em Educação Artística "proporcionará sempre a „habilitação geral" em Educação Artística – o próprio título – e "habilitação específica" relacionadas com as grandes divisões da arte: não mais de uma de cada vez, ante a natureza e amplitude dos trabalhos a realizar" (Ind.36/73). Porém o mesmo parecer limitava a formação abrangente quando previa "como duração mínima do curso, abrangendo as matérias de conteúdo e formação pedagógica, a) 1500 horas de atividades, a serem integralizadas em tempo-real variável de um e meio a quatro anos letivos. Com o termo--médio de dois anos, para a modalidade de curta duração; e b) 2500 horas, integralizáveis de três a sete anos letivos, para a duração plena" (Indicação 36/73) Assim os cursos de curta duração, criados para "treinar" professores de arte em tempo mínimo, devido à urgência na formação de quadros para atender a demanda, foram marcados pelo aligeiramento e deformação dos professores egressos.

Os cursos de Licenciatura em Educação Artística, criados a partir de 1973, nas universidades federais, estaduais e em faculdades particulares brasileiras de forma unificada, ou seja, com um currículo a ser aplicado em todo o país, passaram a ser objeto de discussão dos profissionais que se ocupavam dessa temática. Barbosa, a esse respeito faz o seguinte comentário:

> O currículo de licenciatura em Educação Artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo da primeira à oitava série, e em alguns casos, até no 2º grau.
>
> É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é dezoito anos), com um curso de apenas dois anos, um professor de tantas disciplinas artísticas. Temos hoje setenta e oito cursos de licenciatura em educação

> artística nas faculdades e universidades do Brasil outorgando diplomas a arte-educadores. A maioria deles são cursos de dois anos de duração.
>
> Somente no Estado de São Paulo temos trinta e nove cursos. Poucas universidades, como a Universidade de São Paulo, recusam-se a oferecer o curso de dois anos e optam por um curso de quatro anos, o que é legalmente possível através de regulamento do Ministério da Educação, seguindo, entretanto, um currículo mínimo obrigatório que não é adequado para preparar professores capazes de definirem seus objetivos e estabelecerem suas metodologias (1991, p.10).

As décadas de 80 e 90 foram caracterizadas pela construção do campo da arte-educação. Passaram gradativamente a ser formados um maior número de profissionais nas Faculdades de arte, porém os egressos ainda não atendiam satisfatoriamente à demanda. Entretanto, pesquisas na década de 90 ainda apontavam para o déficit no atendimento dessa disciplina por profissionais formados na área[1]. Cursos de mestrado e doutorado em Arte-Educação não eram oferecidos no Brasil, a não ser como linha de pesquisa na pós-graduação em arte, em educação ou em comunicação.

No Espírito Santo, o curso de Belas Artes encontra suas bases históricas nos anos de 1951-52, quando, no governo de Jones dos Santos Neves, aprova-se a lei 549 de 7 de dezembro de 1952. Nesse período foi criada a Escola de Belas Artes e o Instituto de Música. Estas unidades funcionavam sob o regime de autorização pelo Ministério da Educação e Cultura. Com a Lei 3.868, de janeiro de 1961, que cria a Universidade Federal do Espírito Santo, encampando, entre outras, a Escola de Belas Artes, os profissionais da arte passam a ser formados por essa instituição. Os cursos ofereciam a formação específica em Belas Artes (pintura, escultura, gravura, arte decorativa) e a formação do professor de Desenho. A licenciatura era alcançada com o complemento da disciplina Didática Especial de Desenho a ser buscada em instituições fora do estado, visto que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1962, ainda não a ministrava.

> Para receber o diploma de Licenciado em Desenho, os alunos do Professorado de Desenho, ou buscavam fora do Estado ou aguardavam durante alguns anos até que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Espírito Santo, se estruturasse para oferecer Psicologia Aplicada à Educação, Didática do Desenho e História e Filosofia da Educação, disciplinas do quatro ano, complementares ao curso" (Simões, 2001. P.122, grifo nosso).

A reforma universitária de 1968[2], a Lei 5.692 de 1971 têm participação importante na reestruturação no curso de Belas Artes e criação do Centro de Artes, da UFES, em 1972[3]. Assim, a história da formação de professores para o Ensino de Artes no Espirito Santo, conforme nos apresentam os estudos de Simões (2001) nos reportam à década de 50, contudo a regularidade da oferta não tem suprido à demanda. Especialmente no tocante à formação de professores de Artes Visuais no Estado do Espírito Santo é urgente em encaminhar propostas de formação para atender aos municípios mais afastados da capital, onde com maior recorrência professores leigos são encontrados em exercício nas escolas de ensino fundamental e médio.

A presença de profissionais formados em arte nas classes de Educação infantil se deve à obrigatoriedade do ensino de artes como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. (LDBEN, 9394/1996, Lei nº 12.283/2010). Nesse sentido, diferentes estratégias vêm adotadas pelos municípios no sentido de atender à prerrogativa da lei. No município de Vitória criou-se a figura do professor dinamizador, que

1. Nogueira, em estudo sobre o ensino de arte na rede estadual de educação em Goiânia, constatou que, no ano de 1993, dos 428 docentes de Educação Artística apenas 13 (treze) eram licenciados em arte. (1994, p. 51-52). Corassa em pesquisa, no ano de 1994/95, constatou que a Rede Municipal de Ensino de Vitória, dispunha de 55 professores de arte, todos formados na área, em decorrência da contratação a partir de concursos públicos realizados em 1991 e 1994. Noventa e cinco por cento desse contingente possuía Licenciatura Plena e apenas um com Licenciatura Curta em Educação Artística. (1995,p. 45)

2. A reforma universitária - cujo processo se deu nos anos de 1966, 67 e 68, resultando na Resolução 11 do Conselho Universitário, nos Decretos-Leis Federais nº.53/66 e nº. 252 /67 responsáveis pela departamentalização da Universidade, e, por final a Lei 5.540/ 68, que extinguiu a cátedra, unificou o vestibular, aglutinou as faculdades em universidades, instituiu o regime de créditos, entre outras mudanças - visou ampliar quantitativamente, com menor custo, a produtividade do sistema universitário.Sobre as especificidades no percurso da reforma universitária no Espírito Santo, consultar Maria Luiza L.R. Perota, *Resgate da Memória da Universidade Federal do Espírito Santo:* a fotografia como fonte histórica. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFES, 1995.

3. Vera Lúcia de Oliveira Simões, *A Evolução do Ensino de Artes no Espírito Santo: da "EBA"- Escola de Belas Artes , 1951 ao Centro de Artes/ UFES, 1971.* Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFES. Defendida 07 de março de 2001.

tem a tarefa de planejar, ministrar, registrar, discutir, refletir, sistematizar, produzir e divulgar conhecimentos de experiências pedagógicas vivenciadas nas aulas da disciplina na qual se inscreve, nos Centros Municipais de Educação Infantil. Preenchem este requisito tanto os professores com formação em Licenciatura em Artes Visuais, Música ou Educação Física. Em outros municípios foram abertos concursos para o preenchimento das vagas para Professores de Arte para a educação básica, o que inclui a educação infantil. Cabe a estes profissionais promover o desenvolvimento de projetos especiais com as crianças pequenas nos horários em que o professor regente se encontra em planejamento pedagógico. Esse professor acompanha todas as turmas de uma instituição de Educação Infantil, com aproximadamente 12 turmas.

2.1. A Educação Infantil e Ensino de Artes

As discussões desenvolvidas no campo da EI são polêmicas e emergentes. Demandam esforço coletivo para a superação de problemas historicos que atingem a Educação Infantil. Um tema sempre em pauta na literatura como nos fóruns nacionais da educação polariza o binômio cuidar/educar e torna-o polêmico (DIDONET, 2003). Localiza-se principalmente na qualificação do trabalho docente na Educação Infantil. Segundo Azevedo & Schnetzler (2005) não conseguimos chegar ao concenso ou superar a dicotomia talvez por ter na ação formativa desenvolvida pelos formadores, uma forte aliada. Assim, compreendemos que esta polêmica desvia o foco central da Educação Infantil. A criança, como sujeito de direitos (Vasconcellos & Sarmento, 2007) é polemizada nesse contexto e passa a ser crescentemente tematizada no debate. Contudo, raros são os projetos que envolvem a arte enquanto dimensão humanizadora do processo educativo. Quando este são propostos, recorrentemente apresentam os mesmos artistas Romero Brito, Tarcila do Amaral, com raras excessões.

Os profissionais que atuam nesses espaços, segundo Cunha & Carvalho (2002), não estão qualificados para o trabalho com arte. Um caso relatado por professores de arte em uma classe de Educação Infantil atesta este despreparo. Ao propor atividades relacionadas à obra de Vincent Van Gogh, a Professora de Artes foi várias vezes interrompida pela professora regente com ridículos comentários, que atestavam seu total desconhecimento sobre o tema e sobre o artista, perguntou: van o quê? Van *dog* (cão)? A partir daquele momento se referia ao artista como *"van cachorro"*. Em outro contexto, a professora de artes propos desenhos de árvores. A criança pintou a árvore cor de rosa e a professora regente tomou-lhe o desenho, amaçou e jogou na lixeira. A professora de artes ao entrar percebeu o constrangimento e resgatou o desenho dizendo que se tratava de um exercício acompanhado. Retirou-o da lixeira, desamaçou e o devolve à criança.

2.2. Da formação inicial e a experiência de trabalho do Professor de Artes para a EI.

A Formação do Professor de Artes para o exercício na EI, inicia, como dito anteriormente, por força legal com a LDBEN nº 9394/96. Nos currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística, na Universidade Federal do Espírito Santo, foi introduzida em 1999, enquanto disciplina a ser ofertada entre as práticas de ensino, no final do curso. O currículo de 1999 suprimiu disciplinas como Evolução das Artes Visuais e Semiologia da Arte e passou a oferecer a disciplina Prática do Ensino da Arte na Educação Infantil (na Habilitação Desenho e Artes Plásticas), ao lado de disciplinas voltadas ao ensino fundamental e médio. Esta disciplina tem por objetivo oferecer em 105 horas, desenvolvidas em um (único) semetre letivo, os seguintes temas, apresentados em sua ementa: o desenho infantil; grafismo infantil do pré-alfabetizando; os materiais, recursos, métodos, procedimentos e planejamento na educação infantil e a História da Arte no contexto da educação infantil.

Em 2001, o currículo passou por nova reformulação para atender as determinações do Conselho Nacional de Educação (que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, para os cursos de Licenciatura, de graduação plena) e o documento do MEC (que fixa as Diretrizes Curriculares para o curso de Artes Visuais e as Diretrizes Gerais para a área de Artes Visuais). Também foram consultados à época, enquanto propostas, os currículos de outras três universidades, nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás- UFG, da Universidade Federal de Pelotas - UFPel e da Universidade da Região de Joinville- UNIVILLE. Percebemos que as mudanças curriculares são propostas, em grande parte, com pouca fundamentação teórica e respaldo em pesquisas, por força de determinações legais e fruto de ações pragmáticas.

A criação da disciplina Prática de Ensino da Arte na Educação Infantil aproxima-a das discussões historicamente relacionadas à Didática[4]. A disciplina está estruturada em cinco momentos que não são necessariamente distintos ou estanques: discussão teórica; pesquisa/observação na escola; elaboração dos projetos; execução dos projetos (prática); e o seminário (avaliação dos projetos). No desenvolvimento dessa disciplina, professores e alunos, analisam processos educativos para a construção do conhecimento sobre o ensino de arte. Por se constituir em uma disciplina teórico-prática, torna-se importante proceder a análise constante tanto da teoria em proposição. Com frequência encontramos manifestações dos alunos da licenciatura, que atestam sua estranheza com o campo de trabalho. Em acompanhamento aos grupos de discussão aluna da licenciatura diz: *Nunca entrei em sala de aula e sempre disse: nunca vou ser professora.* (CM.Entrevista da aluna da Prática de Ensino, diário de campo, 2010.)

Perguntados sobre quais disciplinas do curso de licenciatura foram determinantes e ofereceram subsídios importantes para a construção das propostas voltadas à Prática de Ensino na Educação Infantil. Os alunos, em sua maior parte, ficavam reticentes e não davam respostas claras a esta pergunta. Alguns responderam que a disciplina de Fundamentos da Arte na Educação possibilitou reflexões acerca de tendências no ensino de arte e sobre o desenvolvimento humano. Contudo, percebemos que disciplinas de ateliê como estamparia, cerâmica, entre outras, foram determinantes na construção de algumas propostas dos licenciandos.

Estamos cientes do grande impacto que a disciplina representa para o aluno da licenciatura. Essa experiência pode ser determinante para a atuação profissional do professor de artes. Contudo, a consolidação de sua profissão somente se completa no exercício docente na Escola Básica. Os primeiros anos podem deixar marcas profundas na práxis profissional (Cavaco, 1995; Lima, 2006). As frustações em período inicial do trabalho docente podem representar um fracasso ou desmotivá-lo à docência. Também é no inicio da carreira docente que o professor desenvolve um método de ensino, define o campo de sua atuação profissional e se consolida a profissão docente.

A professora T, egressa do curso de Licenciatura em Artes Visuais expõe sua posição sobre sua breve experiência na Educação Infantil.

- Conte-me a respeito de seu trabalho com na Educação Infantil. (Pesquisadora)
- Sabe, é uma questão de interesse... Agora estou me preparando para trabalhar com EJA, penso que é uma questão de afinidade. (Professora T)
- O curso de Licenciatura preparou você para o trabalho com crianças pequenas? (Pesquisadora)
- Um semestre é muito pouco. Não dá tempo para compreender tudo o que este trabalho exige. (Professora T)

Compreendemos que não se trata aqui da abordagem do tema como *uma questão de afinidade,* mas da discussão sobre os processos formativos vividos pelos licenciandos e egressos da licenciatura em Artes, que os preparem para o exercício da docência nesse nível de ensino. Cabe-nos fomentar a discussão, na perspectiva de dimensionar os espaços em que a formação docente é promovida. Percebemos que a experiência bem sucedida promove a formação e vincula o docente ao espaço da *práxis.* Isso pode ser verificado em outro relato de professora que hoje atua na Educação Infantil, conforme segue,

- Conte-me a respeito de seu trabalho com na Educação Infantil. (Pesquisadora)
- Estou trabalhando há 3 anos na EI em Vitória e me encontrei. Antes trabalhei por dois anos no Ensino Médio e Ensino Fundamental. Não foi uma experiência muito boa. Quando tive a oportunidade de Iniciar como Professora Dinamizadora e passei a desenvolver projetos de Arte com as crianças e hoje tenho muita autonomia no trabalho que desenvolvo. Apesar de ter de trabalhar com 12 turmas (Professora A).
- O curso de Licenciatura preparou você para o trabalho com crianças pequenas? (Pesquisadora)

4. Maria M. A. Garcia (1994), ao apresentar uma análise do processo histórico da Didática no Brasil, aponta a década de sessenta como marco de uma divisão da disciplina didática, pela especialização desse ensino para os diferentes cursos de licenciatura oferecidos nas Faculdades de Filosofia. "*O parecer nº 292 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 14 de novembro de 1962, organiza as matérias pedagógicas dos currículos mínimos das licenciaturas e, entre outras medidas, extingue a cadeira de didática geral e especial, conferindo autonomia* à didática especial que, a partir de então, recebeu a denominação de prática de ensino"

– Penso que a Prática de Ensino possibilitou uma aproximação, mas o trabalho com a criança pequena exige uma resposta a cada novo desafio. Por isso senti a necessidade de voltar a estudar e então iniciei o mestrado.(Professora A)

3. Considerações

As discussões ainda preliminares acerca da inclusão do professor de artes na Educação Infantil apontam para um movimento importante que se inicia no segmento educativo com crianças pequenas. Percebemos que a participação desses profissionais ao lado do professor regente introduz uma nova prática educativa com as crianças. Ao mesmo tempo expõe um quadro crítico da formação daqueles profissionais no que tange ao trabalho com arte na EI.

Por outro lado, problematizamos a formação inicial, quando esta restringe as discussões sobre Educação Infantil no curso de Artes Visuais a um semestre letivo. Cabe ao egresso, no espaço de atuação profissional, construir a *práxis* educativa de forma criativa e reflexiva ou abandoná-la com o argumento de que se trata de uma "questão de afinidade".

Os processos mediadores de formação se ampliam, na perspectiva que novos campos de trabalho são definidos. Em especial na Educação Infantil, o trabalho mediado pela arte aproxima o docente da criança pequena e se dimensiona entre a educação e o cuidado. Quando não dicotomizados este binômio pode favorecer projetos criativos nos quais o brincar, criar e o aprender se apresentem também de forma indissociável. Para tanto, conforme relata a professora A, é preciso buscar formação continuada e rediscutir os currículos da Licenciaturas em Artes Visuais, na perspectiva de atender às novas demandas do campo profissional.

4. Referências

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de, & SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **O Binômio** Cuidar-Educar na Educação Infantil e a Formação Inicial de seus Profissionais GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07 Anais da UNIMEP, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil:** das origens aos modernismo. São Paulo : Perspectiva, 1975.

_____. **A imagem do ensino da arte:** anos oitenta e novos tempos. São Paulo : Perspectiva, Fundação IOCHPE, 1991, 134p.

BRASIL, Ministério de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9.394. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. DF: senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério do Bem-Estar Social. Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8069, 1990.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; volumes 1, 2 e 3. Brasília: MEC\ SEF, 1998.

CAVACO, M.H**. Ofício de professor:** o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão Professor. Portugal: Porto, 1995. p. 84-107.

CUNHA, B. B. B. e CARVALHO, L. F. de. **Cuidar de crianças em creches:** os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2002.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1 n.1. Abr/jul. 2003.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61

LIMA, E. F. (Org.) Sobrevivências no início da docência. Brasília: Líber Livro, 2006.

LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa** nº 99, 1996, p. 5-15. MAY, Tim. Pesquisa Social. Questões, Métodos e Processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LUKÁCS, Georg. **Estética (La Peculiaridad de lo Estético)** Barcelona - México, D.F.: Grijalbo, 1966. Vol. I, II, III e IV.

_____. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In:

Temas de Ciências Humanas. São Paulo, n. 4 , p. 1-18, 1978.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SARMENTO, Manuel Jacinto & VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. **Infâncias (in)visíveis.** Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

SIMÕES, Vera Lúcia de Oliveira. **A Evolução do Ensino de Artes no Espírito Santo: da „EBA - Escola de Belas Artes , 1951 ao Centro de Artes/ UFES, 1971.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFES. Vitória –ES. Defendida 07 de março de 2001.

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

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular. 2007.

LICENCIATURA EM MÚSICA: DILEMAS DA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS DEMANDAS DA PRÁTICA ESCOLAR

Maria José Dozza Subtil

1. Introdução

Silva Jr. (2007, p. 228-229) ao analisar determinada política educacional, toma por base os "Princípios ontológicos fundamentais de Marx" explicitados por Lukács trazendo duas categorias epistemológicas que revelam "os saberes mobilizados pelos seres humanos":

> [...] é imprescindível e necessário o estabelecimento de nexos entre a específica *forma fenomênica*, sua homogeneidade, fragmentação e a natureza imediata das respostas exigidas pelos problemas que se apresenta de forma muito clara ao ser humano [...] enquanto sua correspondente *substância histórica*, oculta-se no mesmo processo na cotidianidade. (SILVA JR, 2007, p. 228-229).

Na mesma perspectiva Paro (1999) analisando políticas educacionais traz dois conceitos - discurso genérico e abstração da realidade para anunciar o descompasso epistemológico entre o estudo do discurso das políticas e a percepção de como ele se objetiva nos sujeitos que vivem "o chão da escola". Tal assertiva mostra a complexidade de uma hermenêutica sobre políticas que considere a totalidade, a mediação e a contradição como categorias fundantes nesse processo.

A LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), ao definir a obrigatoriedade do ensino de arte em lugar da educação artística revela o resultado dos debates das últimas décadas quanto à especificidade de cada área: música, teatro, artes visuais e dança. Na sequência, a Lei n. 11.769/08 (BRASIL, 2008), modifica a anterior tornando obrigatório o ensino de música delimitando ainda mais o campo artístico. (SUBTIL, 2012). Para a autora:

> Esses encaminhamentos legais são o corolário da dialética afirmação/negação da lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971). No primeiro pressuposto, ao reforçar a obrigatoriedade para o ensino de arte; no segundo, ao contrapor a especificidade de cada campo à polivalência ou integração dos campos da arte não só entre si, mas também com o campo mais abrangente da comunicação e expressão, apregoados por essa lei. (SUBTIL, 2012, p. 127).

No texto que aqui se apresenta os nexos entre forma fenomênica e substância histórica são estabelecidos pela apresentação dos fundamentos históricos e teóricos que compõe o objeto em questão: formação de professores e conhecimento musical objetivados em duas dimensões metodológicas existentes na prática: polivalência e especificidade de cada área considerando a gênese histórica e a institucionalização da universalidade desses conceitos tomando como base empírica uma dada realidade no Estado do Paraná. Buscamos a superação do discurso genérico e abstração da realidade ao considerar o concreto real que se manifesta tanto nos discursos das políticas quanto nas práticas de gestores, professores e licenciandos, captando as múltiplas determinações (políticas, conceituais e educacionais) que constituem os espaços de formação e atuação dos professores de música hoje.

2. Música e conhecimento: o ensino de arte e os encaminhamentos legais

O homem, ser genérico, ontologicamente social cria modos de se expressar humanizando a natureza e os sentidos. A música, uma das formas de produção e expressão de si, amplia a percepção e a inserção do/no mundo. Para além das funções míticas e mágicas inerentes à arte primitiva, provavelmente ela auxiliou os processos coletivos coordenando os ritmos de trabalho com canções e refrões entoados em conjunto, vinculando os sujeitos na relação com a natureza e entre si.

Schurmann (1990, p. 15-16) afirmando o caráter expressivo da música como linguagem diz que "[...] a evolução dos processos produtivos foi o principal fator pelo qual a linguagem foi criada. Essa evolução produziu tecnologias que interferiram nas relações de produção e obrigaram a criar os atos de fala [...]". Ele também considera que nesse sentido durante a fase superior do estado selvagem muitas articulações sonoras "desvincularam-se da sua função original comunicativa para integrar-se num outro campo – também musical – onde

passariam a funcionar como instrumentos de trabalho mágicos, mais diretamente ainda inscritos, portanto na categoria das forças produtivas." (SCHURMANN, 1990, p. 19).

Para Fischer (1987, p. 205), das artes, a música é a que apresenta maior dificuldade de análise sociológica devido ao fato de ser "a mais abstrata e a mais eminentemente formal de todas as artes". Continua dizendo que: "[...] o 'conteúdo' da música – é a experiência que o compositor quer transmitir e a experiência de um compositor nunca é puramente musical, mas pessoal e social, isto é, condicionada pelo período histórico em que ele vive e que o afeta de muitas maneiras" (FISHER, 1987, p. 207).

Quanto aos "efeitos" da música o autor afirma serem obtidos através de "[...] 'associações automáticas' (marchas militares, marchas fúnebres, ritmos de dança, etc.) e essas associações ensejam a participação direta mesmo de ouvintes despreparados" (FISHER, 1987, p. 213). De certa forma isso se evidencia pelas reações individuais e coletivas nos shows musicais e performances veiculadas pela mídia.

Em relação a isso nas Artes Visuais o sujeito se separa do objeto, olha, observa, absorve, produz, mas tem um distanciamento corporal e objetivo através de desenho, pintura, esculturas, etc. Na música há uma relação direta entre sujeito e objeto porque a objetivação se dá através de uma resposta corporal imediata, envolvente mesmo na audição. A música não se separa do sujeito que deve permanecer atento, atuar, responder.

Contra a visão do dom e do talento como únicas condições para fazer e fruir a arte em geral e a música em particular, é possível afirmar que ela pode ser ensinada e transmitida. Aqui entra o ensino de arte com a função de dar acesso ao que foi produzido e instrumentalizar os sujeitos (os alunos) para o uso dos conhecimentos e dos sentidos na percepção e na experiência estética com a realidade.

Desde que foi instituída a educação formal através da escola na Grécia Antiga, os saberes escolares são aqueles privilegiados na sociedade para cumprir a função de formar os homens destinados a um determinado espaço e tempo históricos. Por isso as diferentes funções com que se dota a música nos currículos escolares através da história. De maneira geral, na escola, a arte objetiva lidar com outras dimensões do humano – a intuição, a emoção e a imaginação – para além da racionalidade científica própria dos saberes comumente privilegiados.

Vejamos como a música oscila entre a dimensão do conhecimento estético específico e como objeto para outras disciplinas nos diferentes modos como foi introduzida no campo pedagógico formal.

2.1. O início da história

Historicamente as funções ritualísticas, disciplinadoras, mobilizadoras de sentimentos cívicos e socializadoras têm prevalecido. No entanto, em diversos momentos, ela encarna a sua especificidade estética e cognitiva tanto na Grécia antiga, quanto na Idade Média e Renascimento. No Brasil, nas últimas décadas, tal perspectiva marca a inserção da música nos currículos das Licenciaturas e da Escola Básica.

Para os gregos ela entra no sistema educacional no mesmo nível da filosofia e da matemática, pelo seu caráter formador e equilibrador o que exerceria influência positiva sobre o indivíduo, alterando os estados da alma. A importância da educação musical para os jovens gregos estava no fato de que ao vivenciar o ritmo e a harmonia o homem pode refinar as ideias, exaltar os sentimentos e a emoção e em decorrência alcançar a perfeição e o equilíbrio essenciais para a preparação do cidadão da pólis. (MARTINS, 1992; BEYER, 1994).

Pitágoras afirmava que as proporções matemáticas da música tem a ver com o princípio ordenador do mundo e essa compreensão induz ao estudo da harmonia como disciplina formal integrante do quadrívium. Assim há nesse momento uma ênfase na música como objeto em si, enquanto matéria de estudo autônoma.

Na Idade Média, a educação musical destinava-se ao *musicus* e ao *cantor*. A educação do primeiro possuía um caráter científico, a música praticada – tal como na Grécia enquanto disciplina do quadrivium – com finalidades especulativas. Ao segundo, destinado às funções da Igreja, era proporcionada uma formação mais prática, através dos salmos, cantos e notação. (MARTINS, 1992; BEYER, 1994).

O Renascimento vai secularizar e popularizar o ensino da música como parte do projeto da Reforma que apregoava a educação musical para todas as crianças com recomendação especial para o canto. Apesar dessa intenção religiosa mediadora, é possível considerar o acento na expressão musical como intrínseca à individualidade humana, distanciando-se da ótica religiosa.

Na modernidade, educadores como Comenius (sec. XVII), Rousseau (sec. XVIII) entre outros, difundem ideias pedagógicas em que a música e em particular o canto desempenham importante função na educação das crianças. (MARTINS, 1992).

A partir daí de maneira geral houve uma ênfase no caráter utilitário da música como "pretexto" não necessariamente um conteúdo em si. Esse enfoque na educação musical contribuiu para a perda da vocação inerente à arte musical como expressão estética, instrumento de conhecimento e inserção no mundo humano.

2.2. O ensino de música no Brasil

No Brasil, o ensino musical em sua origem remonta ao trabalho dos jesuítas com os índios, para fins religiosos tendo como base a função ritualística. As músicas e os dramas sacros cantados constituíram-se também numa forma de catequese seguindo a orientação jesuítica. A inserção da música no campo pedagógico decorre em seus primórdios, da herança humanista europeia, cujo acento provavelmente está nas matérias literárias – o *trivium* da Alta Antiguidade e da Idade Média (FORQUIN, 1992).

No século XX a legislação específica mais importante para a música foi a do Canto Orfeônico, introduzido nas escolas pelo Decreto n. 18.890 de 18 de abril de 1932 sob o patrocínio de Villa-Lobos. Cabe ressaltar que o Canto Orfeônico como concepção de conteúdo musical para a escola está presente até hoje no imaginário pedagógico com as datas comemorativas, as atividades cívicas ou na exaltação ao folclore (SUBTIL, 2009a). Essa prática agora também é acrescida do caráter religioso enfatizado pelas mídias através das "músicas-mensagem" entoadas na sala de aula, e em diversos momentos festivos da escola (SUBTIL, 2003).

No início da década de 60, foi instituída a Educação Musical, determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira de 1961, como resultado da influência dos métodos musicais como o de Carl Orff, que propunham um trabalho musical mais expressivo e próximo às crianças através de movimentos corporais, palavras e ritmos. Cabe lembrar que os avanços nas metodologias da educação musical nessa perspectiva remetem menos às escolas públicas e mais às escolas particulares em especial as montessorianas.

A partir de meados da década de 60 articulou-se a tendência tecnicista na educação brasileira em decorrência do modelo socioeconômico desenvolvimentista que começava a se implantar no Brasil. Nesse contexto e sob essa ideologia, o artigo 7º da Reforma do Ensino da Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) tornou obrigatória a *Educação Artística* fato inédito na legislação brasileira (juntamente com Educação Religiosa, Moral e Cívica, Programas de Saúde e Educação Física) apregoando um enfoque genérico da Educação Musical, das Artes Cênicas e das Artes Plásticas. A integração à grande área de Comunicação e Expressão e o professor polivalente caracterizaram essa lei quanto ao ensino de artes que visava a "formação integral" dos alunos dentro da concepção vigente. Evidentemente se propunha "economizar" não só conteúdos das áreas mas também professores e tempo escolar o que desqualificou a arte como conhecimento[1].

Evidentemente o interesse da Lei era subjugar a arte, que em sua dimensão ontológica é expressão criadora e fator de conhecimento e crítica à realidade, aos princípios técnicos e disciplinadores tendo em vista o momento político e também econômico. Prevalece a submissão das atividades artísticas à técnica de ordenação, integração e sequência calcada na dimensão tecnicista. As formulações dos pareceres e recomendações não abordam conteúdos artísticos mas enfatizam genericamente o desenvolvimento da criatividade e da expressão como fator de "integração social". (SUBTIL, 2012).

No entanto a "contribuição" que mais afetou o ensino de música foi o trato metodológico da arte como *atividade* principalmente no 1º Grau (hoje ensino fundamental). Nessa perspectiva foram reforçadas as práticas da livre-expressão individual com acento numa visão reducionista de criatividade e comunicação. (SUBTIL, 2012).

Importa ressaltar que a metodologia de *integração* não só entre as diferentes linguagens da arte, mas no contexto das atividades e experiências de caráter geral, concretas e progressivas, foi embasada na perspectiva da Psicologia Genética de Piaget. No planejamento das escolas foi incorporado o enfoque tecnicista, através de um trabalho centrado no treinamento de habilidades e aptidões com o auxílio dos livros didáticos. (SUBTIL, 2009b).

Quanto ao status da música nesse processo é visível sua redução como campo artístico uma vez que a ênfase acontece nas Artes Plásticas em detrimento das artes cênicas e da educação musical.

Subtil (2009b), ao analisar publicações e livros didáticos da época, constata que, mesmo como *atividade*, a música tem pequena inserção nesses documentos e aparece citada como *jogos de expressão musical*, evidenciando sua submissão à *expressão* pelas artes plásticas. Da mesma forma, a ideia de *criação* estava ligada às atividades

1. Subtil (2012), apresenta aprofundamentos quanto aos fundamentos da Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) e seus impactos ainda vigentes nas demandas para o ensino de artes nas escolas brasileiras.

plásticas e ao teatro como jogo dramático na perspectiva lúdica. Pode-se dizer que o campo da educação artística se instituía pela hegemonia das artes plásticas, sinônimo de arte-educação na escola.

No final da década de 70, já se fazia presente nos meios educacionais uma discussão a respeito da especificidade das áreas e da retomada dos conteúdos e métodos específicos contrapondo-se à integração dos campos de Conhecimento.

Anuncia-se um novo momento com fortes injunções políticas na educação que, como veremos produziu reflexões críticas a partir da avaliação da situação marginal da arte em geral e da música em particular, dentro da escola:

> Ora espontaneista, ora tecnicista, dentro de uma perspectiva metodológica que enfatizava o fazer, sob a ação do professor polivalente sem formação específica, esse ensino foi questionado por desconsiderar os conteúdos próprios de cada linguagem e a arte como um campo com saberes historicamente constituídos. O que ocorreu foi um movimento pela retomada da arte em sua especificidade com conteúdos e uma epistemologia que a sustentasse. (SUBTIL, 2011, p. 248).

2.3. Determinantes legais das últimas décadas para o ensino de arte/música – a particularidade do Estado do Paraná

No final da década de 70 fortaleceu-se o movimento das Artes Plásticas generalizado sob a denominação Arte-Educação que propôs a Metodologia Triangular com três eixos: Contextualização histórica (conhecer a história da arte); Fazer artístico (fazer arte); Apreciação artística (saber ler uma obra de arte)[2]. Apesar do campo específico de onde se originou, essa abordagem foi generalizada para as outras áreas artísticas, inclusive orientando as formulações dos PCNs editados em final da década de 90.

Em que pese o avanço ao propor os conteúdos específicos e a História da arte como fundantes do ensino, por um tempo a Arte-Educação assumiu o lugar da Educação Artística, com os pressupostos próprios das Artes Plásticas. Essa situação em música começa a ser desvelada com a criação da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), em 1992.

Numa perspectiva crítica, no contexto da abertura política da década de 80 no Estado do Paraná, foi editado o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Em arte, propôs conteúdos e pressupostos teórico-metodológicos para Artes Plásticas, Teatro e Música mantendo em comum eixos de integração mas abordando os conhecimentos específicos de cada área. Os pressupostos teórico-metodológicos embasavam-se no materialismo histórico e dialético que considera a arte como a trabalho criador passível de ser apreendida e fruída por todos. Os encaminhamentos metodológicos apregoavam "a humanização dos objetos e dos sentidos, a familiarização cultural e o saber estético, também o trabalho artístico" (PARANÁ, 1990, p. 150).

A maioria desses fundamentos vai se incorporar nas diretrizes Curriculares do Paraná - Arte em 2009 (PARANÁ, 2009) agora sob outra orientação política nos anos 2000 que propôs a superação do modelo neoliberal na forma de condução do Estado e das políticas educacionais.

As diretrizes defendem uma abordagem curricular baseada nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento. A interdisciplinaridade assume uma dimensão epistemológica quando propõe que os conteúdos disciplinares devem ser contextualizados e relacionados, de modo a contribuir para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas que fundam a sociedade contemporânea.

A identidade da área se objetiva com a explicitação dos eixos que articulam os conteúdos estruturantes das diferentes manifestações artísticas definidos como: *elementos formais* – relativos à forma, ou seja, aos recursos empregados numa obra, elementos da cultura, matéria prima para a produção artística e o conhecimento em arte; *composição* – processo de organização e desdobramento dos elementos formais que constituem uma produção artística; *movimentos e períodos* – contexto histórico, aspectos sociais, culturais e econômicos presentes na obra artística.

Tal formulação nas diretrizes propõe uma unidade, um centro em torno do qual se organizam os conteúdos de todas as áreas numa perspectiva interdisciplinar. A questão central dos eixos é enfatizar a arte enquanto um campo instituído historicamente na perspectiva de totalidade sem perder de vista os desdobramentos desse

2. Nesse contexto foi fundada em 1987 a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB).

campo nas suas singularidades, no caso Música, Teatro, Artes Visuais e Dança. O encaminhamento metodológico considera três momentos da organização pedagógica:

> *Teorizar*: fundamenta e possibilita ao aluno que perceba e aproprie a obra artística, bem como, desenvolva um trabalho artístico para formar conceitos artísticos; *Sentir e perceber*: são as formas de apreciação, fruição, leitura e acesso à obra de arte; *Trabalho artístico*: é a prática criativa, o exercício com os elementos que compõe uma obra de arte. (PARANÁ, 2009, p. 70).

Como aparece explicitada a visão do trabalho do professor de arte/música nessas diretrizes, para a superação do reducionismo das concepções anteriores?

O texto apresenta algumas sugestões de trabalho integrando as diversas linguagens. É dito que o professor deve partir da sua formação e integrar as outras áreas. Assim, explicitamente esse documento não propõe aproximações com a polivalência tal como acontecia na década de 70. Não obstante, quanto à ação docente, segundo Stori (2011) na gestão dessa política as escolas organizam o currículo de modo a que cada área seja trabalhada em um bimestre, com o professor de formação específica em Artes Visuais ou Música tendo que dar conta dos conteúdos das outras áreas[3] como será visto adiante.

Até agora foram apresentadas as determinações legais para o ensino considerando a universalidade dos conceitos e funções destinadas à arte/música na particularidade dos contextos históricos e legais. Propõe-se discutir a institucionalização da formação de professores de música no Paraná objetivando aproximar ao concreto real com os dilemas e desafios que lhe são inerentes como singularidade.

3. Formação de professores, currículo das licenciaturas de música e habitus conservatorial

3.1. A institucionalização da formação de professores de música no Paraná

Historicamente duas instituições são referência na formação de professores de música no Paraná: Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) e Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Tal relevância decorre especialmente do fato de constituírem a matriz histórica da formação no Estado.

A EMBAP fundada em 1948, desde a sua origem, ocupou-se da formação do artista, instrumentalizando-o com informações técnicas, históricas e estéticas (cursos de canto e instrumentos, pintura e escultura) e também da formação do professor de música ou de artes plásticas para todos os níveis da ensino regular. Mesmo quando se dedicou ao canto orfeônico como exigência legal, não deixou de lado o estudo de instrumentos. Priorizava a formação de musicistas e contava, então, com o ensino instrumental ministrado por pianistas e professores de piano. Os cursos propunham desde a iniciação musical para crianças e adolescentes, até os cursos superiores. Em 1967 foi criado o Curso de Licenciatura em Música que se adequava às exigências legais para a formação de professores.

Como afirma Prosser (2005, p. 31), a EMBAP resultou de um projeto de intelectuais interessados em promover e valorizar a cultura e seu ensino na sociedade paranaense. De um lado, estavam preocupados com a "preparação da elite" (PROSSER, 2005, p. 32) e com o aumento do nível cultural da população em geral, por outro, com a manutenção de universitários, futuros intelectuais e formadores de opinião, no ambiente paranaense. Aqui aparece clara a ênfase na formação de artistas de acordo com as demandas da elite cultural paranaense. Talvez isso interfira na visão mais essencialista da música no currículo e menos no caráter de educação musical ou artística.

Diferentemente da origem entrada na transmissão da cultura paranaense da EMBAP, a FAP provém diretamente dos Conservatórios de Canto Orfeônico e destinava-se em seu início, exclusivamene à formação de professores de música.

É necessário ressaltar que Villa Lobos instituiu o Canto Orfeônico no currículo das escolas por força de lei desde a década de 30. Em 1942 inaugurou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico no Rio de Janeiro,

3. Na cidade de Ponta Grossa, onde os dados foram levantados, após a criação das Licenciaturas em Música e Artes Visuais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, em 2003, a ocupação de vagas para o ensino de artes está sendo feita, de modo geral, pelos egressos dessas licenciaturas.

com o objetivo de suprir a carência de professores qualificados para atuarem no Canto Orfeônico em todas as regiões do país.

Os objetivos de Villa Lobos para o Conservatório eram: formar professores de canto orfeônico, proporcionar cultura musical especializada em canto orfeônico e incentivar a postura cívico-musical dos professores. (LEMOS JUNIOR; BLANCK MIGUEL, 2013).

No início, a formação destinava-se ao canto, e como decorrencia à teoria musical mas não ao estudo mais aprofundado da música e mesmo de instrumentos.

Originário dessa concepção em 1956 foi criado o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná, em Curitiba. Em 1967 a instituição com finalidade exclusiva de formar professores especializados no canto orfeônico passa a se chamar Faculdade de Educação Musical do Paraná (FEMP) e na década de 80 inicia a formação de professores da área de Artes Plásticas, agora como FAP (Faculdade de Artes do Paraná). (LEMOS JUNIOR; BLANCK MIGUEL, 2013).

É importante registrar que na década de 1970 todas as instituições se adequaram à concepção de integração das áreas propostas pela lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) através da transformação de seus cursos em Licenciaturas polivalentes.

As reformas das décadas de 90 e 2000, vieram em decorrência dos debates do campo e da abordagem da LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) quanto à especificidade das áreas. Foram intensificadas também pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música – CNE/CES n. 2 de 08/03/2004 e pelas Resoluções CNE/CP n. 01 de 18/02/2002 e CNE/CP n. 02 de 19/02/2002 que instituíram a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura de graduação plena. (PEREIRA, M. P. S., 2013).

Em 2003 para atender às demandas por professores de arte da Região dos Campos Gerais, foram criadas as Licenciaturas em Música e Artes Visuais na Universidade Estadual de Ponta Grossa que hoje mantém um currículo igual ao da maioria das Licenciaturas do país[4].

3.2. Conhecimento didático musical nos currículos das licenciaturas em música

Mateiro (2009) faz uma análise dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) de 15 instituições que ofertam licenciaturas em música e avalia o processo educativo influenciado por diferentes dimensões: leis, normas, currículos e programas.

A autora afirma que há praticamente uma igualdade em termos curriculares mesmo com as diferenças regionais de um pais como o Brasil. E ela credita isso às normatividades legais que acabam igualando os diferentes. Analisando os currículos dos cursos de formação de musica paranaenses verifica-se que isso é verdadeiro.

No entanto, um fator de homogeneização nos currículos das Licenciaturas é a própria ABEM de onde emanam os estudos os autores privilegiados nas reformas, na criação e nas avaliações desses cursos e até nos encaminhamentos legais para a formação de professores e para o ensino de música nas escolas.

Mateiro (2009) estabelece cinco categorias de classificação para avaliar os conteúdos propostos nos cursos: **Formação musical** (Percepção, Contraponto, Harmonia, Piano, História da Música etc.); **Formação psicopedagógica específica** (Educação Musical Brasileira, Metodologia e Prática do Ensino de Música, Projeto Especial em Educação Musical, Didática da Música etc.); **Formação psicopedagógica geral** (Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Educação, Psicologia, Didática, Políticas Educacionais Brasileiras etc.); **Formação cultural** (Fundamentos da Arte e da Educação, História da Arte, Estética, Teatro Escolar, História Cultural Africana etc.); **e outras** (Língua Portuguesa, Educação Física etc.).

Nessa análise o eixo da Formação musical tem peso de 43%, a formação psicopedagógica específica - 32%; a Formação Piscopedagógica geral - 9% e o cultural - 2%. A autora constata que esses currículos propõe a formação a partir da premissa de que o professor de Música é um músico (MATEIRO, 2009, p. 62). Segundo ela, tal situação mostra o abandono definitivo da integração pela polivalência.

Não se pretende fazer uma análise minuciosa desses achados. O que chama a atenção é o pequeno peso do cultural e do componente educacional mais amplo que forma o professor agora especificamente de música.

Pereira, M. V. M. (2013) trabalha com o conceito de *habitus conservatórial* próprio do campo artístico transposto (convertido) ao campo educativo na inter-relação estabelecida entre esses dois campos. Isso se

4. Pereira, M. P. S. (2013) em sua dissertação de mestrado apresenta um estudo aprofundado sobre os Currículos das duas Licenciaturas refletindo sobre concepções antagônicas vigentes na implantação em 2003 e na reformulação em 2008 quanto aos conteúdos destinados à formação dos licenciandos.

objetiva nos projetos pedagógicos das Licenciaturas onde aparece um bloco de disciplinas não passíveis de discussão já que seria "natural" que compusessem a grade.

Para ele essa é a consolidação de uma forma conservatorial na formação do "músico professor" com caráter essencialmente técnico, estético, artístico e profissional (com forte apelo a performance).

O autor afirma:

> A noção de habitus explica a uniformidade observada na distribuição do conhecimento musical em disciplinas como Percepção, Harmonia, Contraponto, Análise, Prática Musical (Vocal e Instrumental), História da Música, entre outros, apesar de não haver nenhuma prescrição destas disciplinas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música (2004) [...]. (PEREIRA, M. V. M. 2013, p. 6).

Entendemos que não é possível desqualificar esse conhecimento historicamente instituído e que caracteriza a música em sua constituição. É importante ressaltar o que Saviani (1984, p. 4) diz: "O clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala em cultura greco-romana como sendo clássica, que Descartes é um clássico da filosofia [...], Machado de Assis um clássico da literatura brasileira etc."

Assim seria interessante ressalvar a permanência do saber conservatorial historicizado, devidamente contextualizado na relação com a música da indústria cultural e com as demandas da sociedade e da escola para o ensino de arte/música.

4. Considerações sobre os desafios e perspectivas para as Licenciaturas em Música

O objetivo deste item é promover uma síntese dialética pela superação da forma fenomênica, considerando a substancia histórica que informa, e determina as mudanças da formação e da prática musical. Pretende-se desvelar as possibilidades e limites do ensino de música nas escolas hoje a partir das contradições que lhe são inerentes e das determinações impostas pelas mediações legais e contextuais manifestadas na prática.

Historicamente a música oscilou entre a fluidez da polivalência e a especificidade dos conteúdos, entre sua função precípua e como pretexto para outras áreas. Hoje pode-se afirmar que no intuito de superar essa fluidez criou-se uma superespecilização tanto na formação que determina modos de ensinar música na contradição com os determinantes legais.

Stori (2011) constata em sua pesquisa sobre a gestão das DCE na cidade de Ponta Grossa que ainda existem professores de História e Letras trabalhando com arte tal como na década de 70 quando havia submissão ao campo da Comunicação e Expressão. Também considera que o avanço da concepção de arte como conhecimento específico decorrente das DCE, não impediu as visões reducionistas sobre o trabalho com folclore, datas e lazer.

Os gestores, nessa pesquisa, reconhecem as dificuldades dos professores formados em áreas específicas para trabalhar articulando as áreas como proposto nas DCNs, mas continuam exigindo esse trabalho. Nesse sentido, a orientação das diretrizes para que os professores de arte atuem na sua área de formação e articulem com as outras, acaba se tornando determinação para abordar uma linguagem artística em cada bimestre.

Do ponto de vista das demandas dos alunos, é evidenciada a hegemonia das Artes Visuais como "arte na escola" quando há relatos de que o professor de música "atende ao pedido dos alunos" para desenhar.

Quanto a isso, Subtil (2003, 2004, 2013) em suas pesquisas sobre "Mídia música e escola"[5], tem constatado que as crianças de 9 a 12 anos declaram suas preferências pela educação artística escolar nessa ordem: 1º Artes Visuais, 2º Música, 3º Teatro e 4º Dança. Embora a maioria absoluta afirme sua preferência pela música "fora da escola".

Sebben (2009) faz a mesma constatação em sua pesquisa com adolescentes acrescentando uma visão já incorporada na escola quanto ao caráter terapêutico, de entretenimento, como pretexto para outras disciplinas e comemorações inerentes à música.

Os licenciandos integrantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), descrevem a situação do ensino de música nas escolas observando que efetivamente a prática do professor na disciplina de Arte tem envolvido o trabalho com todas as áreas. Em alguns casos, esse trabalho até acontece de forma a

5. SUBTIL, M. J. D. Mídias, música, escola – a socialização da infância. 2014. (Pesquisa em andamento).

tangenciar e correlacionar a música com os outros conteúdos, o que parece positivo. No entanto, houve a percepção de que esses "outros conteúdos" acabam tomando o lugar da música. Isso porque os professores são cobrados pela direção quanto à abordagem em Artes Visuais e também em relação aos temas do vestibular que tratam da Arte em sentido histórico e amplo. Ressaltam que o professor licenciado em música acaba se vendo obrigado a tratar de assuntos que vão além da sua formação.

A pesquisa mostra achados positivos sobre o trabalho específico da música, relatando que há algumas práticas significativas com os elementos formais do som e ritmo em sua dimensão histórica. Foi constatada uma maior preocupação de articulação do conteúdo com o cotidiano dos alunos, considerando o objetivo de ampliar o acesso e proporcionar oportunidade de crítica às manifestações musicais da sociedade.

Para ir além do fenômeno e adentrar na essência, é necessário aqui abordar a precarização do trabalho do professor de música. Em primeiro lugar porque ele é obrigado a transitar por outras áreas que não fizeram parte minimamente da sua formação. Em segundo lugar pelo desgaste do trabalho em sala de aula que exige esforço redobrado dadas as características intrínsecas dessa área como abordado anteriormente. Para lembrar, a música na produção, na expressão e na recepção só existe se for manifestada fisicamente, corporalmente.

Em pesquisa realizada com professores aposentados, muitos afirmaram a impossibilidade de trabalhar com a música na escola em muitas turmas pelo cansaço que isso ocasionava, inclusive com perda vocal. Então apelar para atividades de Artes visuais era uma estratégia para poupar o esforço físico que a música faz dispender. (SUBTIL, 2013).

Poderíamos aqui teorizar sobre a exploração do trabalho docente também pelas horas excedentes, baixos salários, horários inconvenientes, salas lotadas, mas principalmente pela submissão à racionalidade capitalista que não permite efetivamente que a arte cumpra sua função humanizadora na formação dos nossos alunos, nas condições em que ela se insere na escola.

5. Para finalizar

Não se nega a positividade do avanço da especificidade dos conteúdos das áreas nos determinantes legais. No entanto a superespecialização da formação parece ter impossibilitado um tangenciamento entre elas independente de determinações ou orientações curriculares. É do ser da arte ser múltipla! Sua universalidade como criação, expressão e trabalho humanos não desqualifica as singularidades das manifestações com seus fundamentos, conteúdos e metodologias.

Nesse sentido, as DCNs trazem uma visão integradora dos eixos da arte o que pode ser apropriado pelas licenciaturas já que há pontos em comum entre as áreas. Desconsiderar essa demanda é fazer uma "abstração da realidade" dado que as escolas tendem a seguir essa determinação.

O problema é que na formação não se discute o campo mais abrangente do saber artístico, que na sociedade aparece integrado, na maioria das vezes, como nas emissões musicais midiáticas por exemplo. Assim para superar a "integração forçada" da polivalência corre-se o risco de forçar o isolamento da música.

Um "discurso genérico" diz respeito à Lei n. 11.769/08 (BRASIL, 2008) que tornou obrigatório o ensino de música nas escolas. Sabe-se que as determinações legais nem sempre se realizam a prática em razão da falta de vontade política e de condições objetivas. A efetivação da obrigatoriedade da música também esbarra no papel secundário que a arte de modo geral desempenha no contexto curricular da escola, frente às demandas do mercado na sociedade capitalista.

Nesse sentido apregoa-se a formação do licenciando em música na perspectiva da universalidade da arte como expressão e trabalho humano e social, mediada pela particularidade histórica e contextual dos diferentes tempos e espaços em que ocorre esse ensino, considerando as injunções didático pedagógicas da singularidade da música nas escolas.

Essa singularidade supõe o conhecimento clássico historicamente instuído, o conteúdo e a forma de manifestação das diversas culturas musicais no cotidiano, e particularmente a inter-relação com outras áreas (com o teatro e a dança por exemplo).

Manter o discurso genérico e negar a realidade das demandas da escola no debate sobre a formação proposta nas licenciaturas, é afirmar a ideia de que o velho ainda não morreu e o novo teima em não se instituir.

6. Referências

BEYER, E. Educação Musical no Brasil: tradição ou inovação? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3., 1994, Salvador. **Anais...** Salvador, 1994. p. 97-115.

BRASIL. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei n° 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 ago. 2008.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

LEMOS JUNIOR, W.; BLANCK MIGUEL, M. E. O Conservatório Nacional de canto orfeônico como instituição modelo e a experiência no Paraná. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá, 2013. p. 1-16.

MARTINS, R. Educação Musical no Brasil: uma síntese histórica como preâmbulo para uma ideia de Educação Musical no Brasil do século XX. **Revista da ABEM**, Salvador, ano 1, n. 1, p. 6-11, maio 1992.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MATEIRO, T. Uma análise de projetos pedadógicos de licenciatura em música. **Revista ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 57-66, set. 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola pública do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte**. Curitiba: SEED, 2009. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 5 jul. 2014.

PARO, V. H. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 1999.

PEREIRA, M. P. S. **Currículo e práxis na formação de professores:** uma análise do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

PEREIRA, M. V. M. Habitus Conservatorial: do conceito a uma agenda de pesquisa. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 23., 2013, Natal. **Anais...** Natal, 2013. p. 1-8.

PROSSER, E. S. O ensino da arte nas escolas em Curitiba (1940-1960) e a criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. In: FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE, 3., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora ArtEMBAP, 2005. p. 234 -245.

SILVA JR, J. dos R. O Pronera e a democratização da Educação Superior pública no campo: um diálogo teórico crítico. In: GRACINDO, R. V. et al. (Orgs.). **Educação como exercício de diversidade:** estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Liber Livro, 2007. v. 2. p. 221-239.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 3, n . 22, p. 1-6, 1984.

SCHURMANN, E. F. **A música como linguagem:** uma abordagem histórica. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

SEBBEN, E. E. **Concepções e práticas de música na escola na visão de alunos de 8ª série do ensino fundamental:** as contradições entre o legal e o real. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

STORI, R. **As Diretrizes Curriculares de Arte do Estado do Paraná:** uma análise dos fundamentos e da gestão do ensino de música em Ponta Grossa/PR (2003-2010). 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

SUBTIL, M. J. D. **A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta série do ensino fundamental**. 2003. 227 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

_____. Mídia, música e escola: reflexões sobre as práticas musicais no contexto escolar. In: XII ENDIPE. **Conhecimento local e conhecimento universal**: a aula, aulas nas

ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 3. p. 273-285.

_____. Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 185-194, jul./dez. 2009a.

_____. Uma contribuição ao estudo da educação musical nas políticas públicas brasileiras: educação artística, expressão e polivalência na Lei 5.692/71. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009b. p. 1231-1237.

___. Reflexões sobre Ensino de Arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 41. p. 241-254, mar. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41/art18_41.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2014.

_____. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012.

_____. **Políticas, currículos e práticas na Formação de professores de artes no Estado do Paraná**: reflexões a partir de estudos da realidade das Licenciaturas. 2013. (Dados de pesquisa em andamento).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS: ASPECTOS DAS LICENCIATURAS DE SANTA CATARINA

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

1. Introdução

No ano de 2011 iniciamos a tarefa de construir um Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais buscando sistematizar e articular uma imensa produção da área que se encontrava em certa medida distante, sem nem um tipo de organização que sistematizasse o que havia publicado na área.

Dividimos o trabalho entre as equipes participantes e nos debruçamos na tarefa de sistematizar a produção dispersa. Organizamos um conjunto de eventos a fim de visibilizar a produção sobre o tema da formação em Artes Visuais. Realizamos duas dissertações na UDESC e uma na UERJ, bem como duas revistas e um livro abordando a perspectiva da formação docente em Artes Visuais. Muitos temas e desejos de pesquisa se configuraram nesse contexto: um mapeamento de cursos nacionais, dois estudos estaduais, dois trabalhos de pós-doc e um doutorado sanduíche.

Após a organização e mapeamento de estudos acadêmicos (HILHESCHEIM, 2013, AZEVEDO, 2014) no Brasil e na Argentina por Bujan (2013), novos desafios se colocaram. Diante da sistematização de dados mais gerais partimos nessa segunda etapa para estudos de caráter direcionados, nesse caso o estudo das licenciaturas em Artes Visuais em Santa Catarina a partir da fala de seus coordenadores registrados em forma de um questionário. Numa abordagem qualitativa a proposta visa indicar um diagnóstico inicial mapeando as características dos cursos de licenciatura em Artes Visuais de Santa Catarina.

Considerando a introdução acima que insere este estudo num projeto maior, organizamos o presente artigo em três tópicos: o primeiro visa apresentar os estudos já sistematizados no âmbito do Observatório de Formação de Professores de Artes Visuais; o segundo as relações entre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (DFPE) e as Diretrizes para a Formação nos Cursos de Artes Visuais (DFCAV) e o terceiro que aborda a análise dos questionários respondidos pelos professores de Artes Visuais que atuam como coordenadores dos cursos catarinenses. Finalizamos o presente artigo com as considerações finais sistematizando as contribuições para pensar a problemática em questão.

2. Formação de Professores de Artes Visuais no Brasil

Durante a coleta de dados do Observatório organizamos um conjunto de eventos a fim de dar visibilidade aos estudos sobre a formação de professores de Artes bem como estimular a realização de novas pesquisas. No evento *III Congreso Internacional Ciências, Tecnologías e Culturas: Diálogo entre as disciplinas do conhecimento,* que realizou-se de 7 a 10 de Janeiro de 2013 na cidade de Santiago de Chile, propusemos a realização do *Simpósio Latino-americano de Formação Docente em Artes: temas atuais e desafios em nossa América*. O evento que recebeu a inscrição de um contingente de cerca de 77 trabalhos de cinco países da América Latina, 48 deles foram aceitos e 40 efetivamente apresentados. Como forma de sistematizar o debate realizado no evento elencamos pontos de discussão que pudessem formar uma pauta de debates para seguir realizando ao longo do desenvolvimento das ações do Observatório.

O primeiro deles diz respeito a necessidade de sistematizar os aspectos históricos da formação docente em artes na América Latina buscando identificar aspectos comuns com outras realidade e também práticas diferenciadas construídas em diferentes tempos históricos.

Considerando a realidade histórico social, o segundo ponto focaliza as políticas públicas, os diferentes projetos governamentais em implementação nas escolas e universidades, derivados dessas políticas. As tomadas de decisão para implementar as políticas são materializadas em legislações, projetos e ações formativas. Esse cenário desdobra-se na formação docente. Para visualizar esses desdobramentos necessitamos de estudos sistemáticos a fim de compreender de que modo essas políticas vão modelando o perfil do professor que atua no ensino de arte escolar.

Revisão de noções, categorias e concepções significativas para o campo de formação docente em artes (contradições entre teoria e prática) é o terceiro ponto de debate, também um dos eixos fundantes que exigem estudos sistematizados que primeiro desenhem um mapa das concepções professadas no ideário pedagógico dos professores de artes, bem como a definição de que categorias essas concepções se filiam e que contradições operam nesse sistema.

Outro ponto de análise diz respeito a formação do formador, que questões permeiam a formação do professor das licenciaturas? Preocupações vinculadas com a dimensão epistemológica das práticas docentes requerem a proposição de práticas anti-hegemônicas. A avaliação é o quinto ponto em questão, ao mesmo tempo em que é necessária para produzir mudanças ela não deve tornar-se manipulável na mão de governantes e gestores. Impõe-se a necessidade de revisar os mecanismos, categorias da avaliação de docentes e de práticas e seus usos por parte dos gestores.

A compreensão das mudanças advindas do modelo de sociedade atual e da revisão de práticas formativas se constitui como um desafio, entre elas a reflexão crítica sobre experiências de integração com novas tecnologias; as experiências de práticas inclusivas; bem como a necessidade de observar a prática docente nas escolas.

Por último e não menos importante a necessidade de revisão crítica das próprias biografias de formação. É nesse aspecto, de revisão crítica da formação que nos colocamos na tentativa de refletir acerca da formação de professores de Artes Visuais no Brasil, indagando sobre a própria trajetória de formação.

Iniciamos o curso de Licenciatura em Educação Artística em 1985 concluindo-o em 1988. Já numa perspectiva de formação específica em Artes Plásticas vivenciou-se a realidade da polivalência que mantinha inserido no currículo algumas disciplinas de outras áreas como música e teatro com a intenção de produzir uma pequena iniciação a outras linguagens. Em 1991 iniciei uma formação em curso de especialização em que obteve sua primeira experiência de iniciação a pesquisa. Já leciona Educação Artística em escolas públicas e privadas desde 1988, passando por diferentes experiências de diálogo com a prática, mas foi em 1994, já professora efetiva da rede municipal de Florianópolis e desde 1992 professora substituta no curso de Educação Artística habilitação Artes Visuais da UDESC que busquei no mestrado em educação fundamentos para analisar a formação de professores de Educação Artística, foi a primeira vez que tomei o tema da formação como objeto de estudo acadêmico em uma época em que todas as pessoas estudavam o ensino da Educação Artística na sala de aula regular ou em espaços não formais.

Findo a realização do curso de mestrado na área da educação, pois poucas eram as possibilidades de pós-graduação em Artes no Brasil apenas USP e UFRGS e dadas as condições objetivas disponíveis regressei a sala de aula e continuei a desenvolver minha ação docente paralelamente na rede municipal e na UDESC. Destaca-se que nesses mais de dez anos de formação entre a graduação e o mestrado tivemos diferentes transformações políticas e pedagógicas no contexto do Ensino das Artes Visuais como abordado na atualidade. A repulsa a Educação Artística como criação da ditadura militar, o florescimento da Arte/educação, o surgimento da imagem como tema central no ensino e na formação na área de artes visuais, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e diferentes reformas curriculares na UDESC, assim como em outros cursos, a fim de articularem-se com as novas demandas postas nacionais e internacionais.

Foi neste contexto que com a entrada da Internet, o acesso as tecnologias ampliou-se e a busca por aprimoramento nos levou a formação de doutorado buscando a compreensão do uso das tecnologias numa perspectiva inclusiva na formação continuada de professores de artes visuais. É desse lugar que nos lançamos a pensar sobre a formação e passados os anos considerar a possibilidade de criação de um Observatório da Formação de professores.

3. A fala dos coordenadores de cursos de Artes Visuais

Com a intenção de conhecer mais a fundo a realidade dos cursos de licenciatura em Artes Visuais no Brasil, desenvolvemos um questionário composto por 12 questões dirigidos aos coordenadores de cursos de Artes Visuais em Santa Catarina. Apresentamos os eixos que dirigiram a coleta de dados a fim de possibilitar a identificação dos focos de análise propostos.

Com o objetivo de analisar se as premissas históricas de autores como Mazzeu (2011) e Oliveira (2009) que apontam que a partir da década de 1990 os governos neoliberais utilizam as reformas curriculares como

estratégia de produzir mudanças na educação básica bem como no ensino superior no que diz respeito as licenciaturas, questionamos os coordenadores acerca da influência das Diretrizes Curriculares para o Ensino das Artes Visuais e das Diretrizes Curriculares para a Formação Básica nas licenciaturas em Artes Visuais. Assim como quais as possíveis reformas curriculares realizadas nos cursos nos últimos anos e quais suas motivações.

O Estágio que em períodos anteriores como aponta Rosa (2005) era considerado atividade terminal dos cursos e que agora ocupa 300 horas no currículo escolar das licenciaturas tem seu papel renovado no que diz respeito a influência na formação docente nas licenciaturas em Artes. Buscamos então questionar os coordenadores se havia nesse aumento de carga horária a criação de novas práticas de formação de professores, se havia inovações no modo de envolvimento do aluno com a escola, acesso as tecnologias e ou criação de materiais ou mesmo projetos inovadores. Partimos então da questão: Como o estágio curricular está sendo implementado nos cursos e se há ações exclusivas destes a fim de sistematizar práticas inovadoras? Buscamos saber igualmente se esses novos modelos contribuíram para a qualificação da formação de professores no âmbito do ensino de Artes Visuais a partir dos estágios docentes.

Nos últimos dez anos a escola, bem como as universidades tiveram acesso a um contingente de projetos especiais com objetivos diversos mas voltados a formação de professores, ora formação inicial, ora formação ao longo da graduação, ora formação continuada no trabalho. Listamos alguns desses programas: Prodocência, Novos Talentos, PIBID, Parfor entre outros. Questionamos então os coordenadores acerca da existência em sua instituição de programas governamentais e parcerias constantes com as redes de ensino.

As relações das licenciaturas em Artes Visuais com a pesquisa e a extensão como componente curricular também foi um dos objetos da pesquisa, pois desejávamos identificar se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e pós-graduação estava presente nos cursos de formação de professores de artes visuais ou se era apenas uma retórica discursiva.

As influências da pós graduação na graduação atuam como um fator de alto impacto na formação de professores de artes, seja pela simples convivência com a produção da pós-graduação ou por transitarem em projetos mais complexos de integração entre a graduação e a pós-graduação.

O Número de ingressos nas Licenciaturas em Artes Visuais, permanência e conclusão nos cursos também foi objeto do interesse do Observatório em Santa Catarina. Adequação do número de professores formados com as necessidades de professores para o mercado de trabalho também é objeto de nosso estudo. Focando nos dados de Santa Catarina apresentamos o mapa dos cursos de nível superior, representados em sua maioria pela ACAFE, em que se situam os cursos de licenciatura em Artes Visuais e a universidade Federal de Santa Catarina que não possui cursos nesta área. A UDESC embora se diferencie em relação as demais universidades do sistema ACAFE pela sua gratuidade realiza ações de cooperação com o sistema.



Do total de 22 cursos de licenciatura com a nomenclatura Artes Visuais, Plástica, Educação Artística, Arte-educação entre outros, ofertados por 13 Instituições de Ensino Superior (IES), nos retornaram o questionário sete coordenadores. O grupo é formado por uma maioria de mulheres, apenas dois deles são do sexo masculino, dado que corrobora com pesquisas que analisam a feminilização do magistério. Outrossim, mesmo

em cursos formados prioritariamente por mulheres, os cargos de chefia são exercidos muitas vezes por homens, fato que advém da tradição de comando masculino e da organização hierárquica das sociedades patriarcais.

A primeira questão proposta aos coordenadores diz respeito ao ano de criação dos cursos fato que localiza a maioria deles como decorrentes das demandas apontadas pelas reformas educacionais da década de 1990. Apenas dois dos cursos são criado por força da lei 5692/71, um em 1973 e um em 1980. Na década de 90 são criados três cursos, e nos anos 2000, são criados mais dois cursos. Essa distribuição mostra a escassez de espaço formativo para professores de Artes Visuais habilitados para atuarem no estado de Santa Catarina.

Com a intenção de identificar o número de alunos que iniciam a formação questionamos o número de alunos que entram no curso, mesmo sabendo que existe uma evasão grande ao longo da formação. Vários fatores influenciam a evasão, entre eles, demandas de subsistência, acúmulo de atividades, desinteresse pela formação, incompatibilidade de interesse com o curso, entre outros. As turmas iniciam com entrada entre 25 a 40 alunos dependendo do curso e das condições de oferecimento da formação. Temos cursos regulares presenciais que possuem entrada semestral, anual ou por etapa como o caso do PORFOR. Observa-se uma crescente diminuição de procura por vagas. Na tabela abaixo podemos observar em alguns dos cursos como se comporta essa demanda:

Tabela 1 – concorrência (vestibular) licenciatura em Artes Visuais em SC (2004-2014)

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
UDESC	----	6.06	4.38	5.25	3.50	2.40	2.55	2.10	1.75	2.80	5.80
UNESC	3.38[1]	2.60	1.29	1.20	0.72	0.67	0.56	0.61	0.52	----	0.49
UNOCHAPECÓ	0.68	----	0.78	0.44	0.30	0.42	0.54	----	0.34	0.46	0.48
UNIVILLE	1.38	0.85	----	0.75	0.87	----	0.64	----	----	----	----
FURB	0.88	1.73	1.40	0.69	0.63	----	0.40	0.60	----	0.42	0.25

Fonte: elaborado por Valéria Metroski de Alvarenga a partir de dados da ACAFE

A demanda variável de ano para ano chega a inexistir em alguns cursos das IES-SC de 2004 a 2014. Observa-se que a UDESC na condição de universidade pública apresenta melhores demandas por sua gratuidade, estar inserida na capital do Estado, ter programa de graduação e pós-graduação aliados, condições materiais e de equipamentos, bem como formação de seus professores com acesso a pós-graduação em nível de doutoramento e estágio pós-doc.

Analisando o acesso aos dados do censo de 2013 observou-se que nos dados gerais brasileiros o censo aponta que a matrícula cresceu 3,8%, inclusive nas licenciaturas, diferentemente do que ocorreu em Santa Catarina. As particulares são responsáveis por 74,0% enquanto as públicas por 26,0% das matrículas no ensino superior brasileiro. A formação é predominante nos cursos presenciais mas a Educação a Distância participa com 15,8% das matrículas.

Os dados do censo apontam também que entre 2012 e 2013 a matrícula cresceu 4,4% nos cursos de bacharelado e 0,6 nas licenciaturas. Aconteceram no período em destaque 67,5 % de participação na matrícula de ingressantes de cursos de bacharelado e 18,9% de matrículas na licenciatura. Observem os dados específicos da área de humanidades e artes (classificação CENSO):

TABELA 2 – dados de matrícula artes e humanidades – 2013

Alunos matriculados

ÁREA	TOTAL	%
Humanidades e Artes	163,090	2,2%

Alunos ingressantes

ÁREA	TOTAL	%
Humanidades e Artes	65,030	2,4%

Alunos concluíntes

ÁREA	TOTAL	%
Humanidades e Artes	27,172	2,7

Fonte: Arquivo da pesquisadora a partir de dados do censo do Ensino Superior.

1. UNESC: Concorrência referente aos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais.

As variações de matrícula estimulam, junto a outros fatores as reformas curriculares, se um curso tem poucos interessados busca-se de modo geral atualizar a matriz curricular, modernizar, tornar mais acessível. Os coordenadores apontam também outros argumentos, destacam que na maioria das vezes o que motiva são as mudanças apresentadas pelo governo como por exemplo a implantação das Diretrizes para as Artes Visuais, as novas demandas advindas do MEC para a formação de professores, as alterações do mundo contemporâneo e aspectos observados ao longo do curso que são otimizados nas reformas. Outra demanda presente nas respostas dos coordenadores diz respeito a reorganização de disciplinas, atualização de bibliografias como fatores que também geram mudanças curriculares. Observou-se nos depoimentos que a implementação de modelos de Educação a Distância em cursos presenciais, permitido pela legislação em 20% da carga horária total do curso, também provocam alterações curriculares. Um dos cursos promoveu sua reforma com a intenção de implementar a modalidade EAD somente nas disciplinas pedagógicas, que de modo geral são compartilhadas com outras licenciaturas. Por outro lado as disciplinas de formação artística continuam sendo ministradas no modelo presencial. Observa-se nesse exemplo um modelo dicotômico entre a formação artística e a formação pedagógica a exemplo dos modelos já analisados na legislação da área no tópico anterior desse artigo.

A fim de investigar como os temas atuais perpassam as matrizes curriculares selecionamos os temas: Inovação tecnológica, produção multicultural, intercultural, de outros grupos culturais, a temática do gênero na arte e perguntamos como eles aparecem nos currículos das licenciaturas. Os coordenadores apresentaram um rol amplo de disciplinas que abordam essas temáticas evidenciando uma absorção de temas atuais nos cursos. Para melhor visualização desses conteúdos necessitaríamos analisar as ementas e bibliografias, tarefa que abordaremos de forma mais detalhada em outro artigo.

Entre as doze diferentes questões abordadas selecionamos algumas para esse artigo, um último tema a destacar dá conta da relação entre a graduação e a pós-graduação. As universidades que apresentam cursos de pós-graduação argumentam melhor como acontece essa integração, mesmo quando o curso de pós-graduação não é dá área de arte. Algumas universidades estabelecem relações entre os dois níveis acadêmicos por meio de atividades como eventos, iniciação científica, acesso a informação de pesquisas, materiais entre outros. Outras pensam a pós-graduação como continuidade da formação dos estudantes. Apenas uma universidade não soube como acontecia a relação entre a graduação e a pós-graduação.

Analisando as respostas ao questionário proposto pelo Observatório da formação de professores pôde-se concluir que o sistema de formação de professores de Santa Catarina apresenta demandas de interessados nos cursos das universidades do sistema ACAFE, além do subsídio financeiro para o pagamento de mensalidades, precisa-se também melhorar os atrativos da profissão, pois como aponta Saviani (2011) se a profissão possuir retorno financeiro e valorização social haverá desejo entre as pessoas de cursar essas carreiras, assim como se apresenta para cursos como medicina, direito e engenharia que tem elevado percentual de candidatos/vaga nos processos seletivos de ingresso.

Os cursos de licenciatura também se constituíram de forma dicotômica no que diz respeito as relações entre a formação pedagógica e a formação artística, nos discursos analisados não esteve presente experiências de integração entre as duas perceptivas. A área necessita avançar nesse quesito a fim de constituir uma práxis criadora que articula o pensar artístico e o pensar pedagógico. Para isso necessitamos igualmente avançar na compreensão do papel social das reformas educacionais, bem como, nas estratégias de exploração do trabalho do professor.

3. Considerações Finais

Abordar o tema do currículo das licenciaturas na formação de professores de Artes Visuais consiste numa tentativa de alinhar temas bastante antagônicos, a formação artística nos cursos de bacharelado em artes visuais que de modo geral é inexistente, mas que nas universidades públicas esses cursos se projetam como locus de produção artística de expressão no Brasil. De outro lado e de forma em geral bastante separado temos as licenciaturas em Artes Visuais que buscam nas interações pedagógicas respostas para muitos questionamentos relativos a ser professor, e nas disciplinas de formação artística, os conteúdos necessários para abordar os conteúdos da área, formação de um pensamento estético e domínio dos processo artísticos que sustentem a sua própria produção artística.

Ao abordarmos a produção artística do professor de artes visuais não podemos deixar de destacar que a rotina exaustiva dos professores colabora pouco para a continuidade do processo de fazer artístico em conjunto com sua atividade docente, muitos desistem de dar continuidade a esses fazeres limitando seu processo criativo as atividades docentes. A rotina escolar, a falta de condições de trabalho e o grande número de alunos para atingir a carga horária de trabalho excluem o professor de Artes Visuais de desenvolver sua pesquisa estética ampliando seu fazer criador, dando continuidade a sua pesquisa artística. Por consequência a docência pode tornar-se prescritiva, institucionalizando a divisão entre o fazer pedagógico e o fazer artístico.

A criação da Educação Artística como disciplina obrigatória do currículo escolar, nasceu com a ênfase nos processos de fazer. O ateliê de arte e suas metodologias, marcadamente focado nas abordagens desenvolvidas pelos métodos acadêmicos, e depois enfatizadas pela livre expressão, modelo divulgado pelas escolinhas de artes, fez com que no final da década de 1980 e meados dos anos 90 houvesse uma luta articulada por mudanças no modo de conhecer e perceber a arte na escola. As tendências críticas e seus diferentes matizes influenciaram fortemente as licenciaturas em Artes Visuais nesse contexto. Barbosa (1992) em seu livro Leitura da Imagem, relata algumas abordagens desse processo.

A partir das reformar da década de 1990, e também de diferentes embates propostos pela FAEB e também considerando-se que o foco até então esteve pautado na formação artística, muitas mudanças colocaram-se em curso. Nas décadas atuais, com a entrada das diretrizes curriculares como forma de gerenciamento educacional, o cenário apresenta modificações e a perspectiva pedagógica amplia-se, solidifica-se inclusive ampliando enormemente a sua inserção no processo de formação. Percebe-se, no entanto, que mesmo após esse crescimento o processo de dicotomia entre a formação do artista e a formação do professor de arte que, embora pareça superado no discurso, é um tema que persiste na organização curricular da formação inicial.

Acredita-se que as DCN`s embora auxiliem a organizar e garantir um conteúdo diversificado para as licenciaturas não colaboram para suprimir a dicotomia entre quem faz arte e quem ensina artes visuais na escola. Os documentos pela sua polissemia também vivem as contradições presentes na sociedade, a influência maléfica dos organismos internacionais e os interesses do capital sobre a educação e a cultura e necessitam ser superados por formas de organizar o currículo de formação de professores em que a prática e a teoria seja elementos de uma mesma práxis.

Apontamos também como resultados a necessidade de maior articulação com a pós-graduação, ainda existe um único curso de pós-graduação em Artes Visuais no Estado é necessário estimular a criação de novos cursos fomentando uma produção mais ampla. Observou-se também que as inovações curriculares de modo geral são as indicadas pela legislação, será necessário estuda-las em específico para identificar as características de cada experiência. Outro aspecto dos resultados diz respeito a diminuição da demanda de interessados no ingresso na carreira em contraposição a necessidade de mais professores nas escolas. Esse dado se contrapõe ao aumento geral da busca pelos cursos de licenciaturas apontados pelo INEP.

A entrevista com os coordenadores apresentou um quadro inicial que ao longo das atividades do observatório propiciará novas pesquisas e novas descobertas a partir de aprofundamentos.

4. Referências

AZEVEDO, I. G. **O lugar da América Latina na formação inicial de professores de artes visuais no Brasil e na Argentina.** Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Florianópolis: PPGAV/UDESC, 2014.

Bujan, F. I. Redes socio-técnicas y políticas de acceso abierto al conocimiento: desafíos en nuestra américa . **Art&** (São Paulo. Online), v. 14, 2013. Disponível em http://www.revista.art.br/site-numero-14/index.htm

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte.** *São Paulo: Perspectiva, 1992.*

FONSECA da SILVA, M. C. R. ; RIZZI, M. C. S. L. ; FRADE, I. Observatório da Formação de Professores de Artes no Brasil: Fricções e Movimentos. In: ***21o. Encontro Nacional da Anpap***, 2012, Rio de Janeiro - RJ. Anais do ... Encontro Nacional da ANPAP (Online). Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2012. v. 1. p. 2318-2321.

FONSECA da SILVA, M. C. R. Formação docente em arte: da formação nas licenciaturas à formação continuada. **REVISTA ART&** (São Paulo. online), v. 14, p. 01-24, 2013.

FONSECA DA SILVA E HILHESCHEM, As políticas governamentais brasileiras e sua influência na formação docente em arte in.: **Revista InVISIBILIDADES**, N. 06, 2014.

GATTI, B. A. ; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. 1. ed. Brasília: Unesco, 2009. v. 1. 293p.

HILLESHEIM, G. B. D. **Um olhar para as pesquisas que abordam a formação de professores de artes visuais:** Caminhos percorridos e a percorrer. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Florianópolis: PPGAV/UDESC, 2013.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores. In MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). **Pedagogia histórico-crítica***: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 125-142.

ROSA, M. C. da. **A Formação de professores de Arte:** diversidade e complexidade pedagógica. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, v. 9, n.01 , p. 07-19, 2011.

PARTE XIX

Linguagens Artísticas na Pedagogia



O ENSINO DA DANÇA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UM OLHAR SOBRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS NAS IES BRASILEIRAS

Ana Paula Abrahamian de Souza

Introduzindo: O passo a passo para a composição de uma Dança nos Cursos de Pedagogia

A Cena

A problematização sobre a inserção do Ensino da Dança no currículo dos Cursos de Formação de Professores nas Universidades brasileiras é uma história recente, que se inicia segundo Aquino (2001) com o aumento da oferta de Cursos Superiores de Licenciatura em Dança nos anos de 1990[1]. Vale lembrar que até os anos de 1980 o ensino de Dança deu-se principalmente em academias e escolas de Dança, em sua grande maioria de caráter privado (FREIRE, 2001), não havendo um espaço para uma discussão que ampliasse as possibilidades para outros entendimentos sobre que não fosse o técnico-instrumental, próprio das academias e escolas de Dança (MOLINA, 2007).

Segundo Vidal (2011, p. 35) no processo histórico, é possível perceber que até a década de 1960, "as primeiras grandes reformulações dos Cursos de Pedagogia não fazem qualquer menção às áreas de conhecimento específicas", entre elas a Arte/Educação, uma vez que essa formação ficava a cargo ainda das Escolas Normais, sendo a formação superior responsável por preparar os docentes do ensino normal e os especialistas do trabalho pedagógico.

Nos anos 70, com a LDB 5.692/71 a Educação Artística é contemplada no currículo da Educação Básica. Do ponto de vista prático, isso não foi suficiente para a inclusão desse campo de conhecimento nos cursos de Pedagogia, tendo em vista que com a referida lei, a formação específica no campo da Dança passou a ser exclusiva dos cursos de Licenciatura em Artes Cênicas – na maioria dos casos, ou Dança que foi reconhecida como curso superior a partir da década de 1970.

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por um conjunto de discussões políticas e conceituais sobre o ensino da arte – marcadamente das artes visuais (AZEVEDO, 1997; BARBOSA, 2005, 2002, 1998, RICHTER, 2002) e do ensino da dança (MARQUES, 2003, 2001, 996; STRAZZACAPPA, 2006) que foram considerados eixos desencadeadores de mudanças. A partir desse contexto foram estruturadas a discussão e a proposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 – LBDN, no qual o ensino da arte foi apresentado como "componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996). Deriva dessa premissa a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, nos quais a "Arte se apresenta como área de conhecimento que requer espaço e constância, como todas as áreas do currículo escolar" (BRASIL, 1998) abrangendo no Ensino Fundamental, as linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

No ano de 2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCN/Pedagogia), a Arte/Educação ganha espaço na formação de professores/as da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, quando em seu Artigo 5º, inciso VI estabelece que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a "ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano" (BRASIL, 2006, p. 2). Este Documento também evidencia a relação não hierárquica entre os campos de conhecimento, uma vez que se considera a igual importância de todos para a formação do(a) pedagogo(a) (SOUZA e VIDAL, 2013).

No entanto, mesmo com o avanço das discussões teóricas e conceituais, ao analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia percebe-se que o Ensino da Dança ainda não possui visibilidade, apesar de representar uma das linguagens artísticas do campo do conhecimento Arte. O que se observa atualmente é que a universidade brasileira tem formado professores pouco preparados para atuarem com esta linguagem, e que tendem a perpetuar práticas já cristalizadas das dancinhas escolares, com seus movimentos

1. O primeiro Curso de Licenciatura em Dança foi instituido pela Universidade Federal da Bahia em 1956.

estereotipados e repetitivos que são produzidas nas diferentes comemorações durante todo o ano letivo, que se inicia no Carnaval e finaliza no Natal.

É neste contexto que se apresentam os desafios e os questionamentos que este texto tem por objetivo refletir: A partir deste mapeamento, como promover uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem da Dança que aponte para o avanço na formação e na profissionalidade do pedagogo?

O Cenário: O ensino da Dança nos Cursos de Pedagogia – o que os dados revelam?

Este texto tem como "cenário" os mapeamentos anteriores produzidos pelo Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia[22] que tiveram como objetivo inicial o levantar a presença/ausência da Arte e suas linguagem nos referidos cursos, oferecendo espaço de partilha e reflexão sobre este campo de conhecimento. Neste novo mapeamento foram analisadas as ementas das disciplinas das matrizes curriculares dos Cursos de Pedagogia que oferecem a linguagem Dança ou pelo menos que mencione esta linguagem em suas ementas.

Inicialmente alguns critérios foram definidos para orientar este trabalho, destacando-se: (1) A realização de uma leitura preliminar das Disciplinas de Arte que estivessem relacionadas a Linguagem Dança; (2) Identificação dos dados como: Nome da Instituição, Nome do Curso, Nome da Disciplina, Carga-horária, Ementas e Bibliografias Básica e Complementares destas disciplinas; (3) Análise das ementas tomando como eixo a presença/ausência da Dança; (4) No caso da presença da dança nas ementas, como é apresentada; (5) Análise das referências bibliográficas básica e complementar.

É importante ressaltar a dificuldade encontrada neste trabalho no registro e análise dos dados, haja vista muitos PPC's não apresentam em seus registros as bibliografias básica e complementar. Vale salientar também que algumas instituições estavam em processo de mudança de ementas. Com este dado, foi utilizada a matriz curricular que estava sendo utilizada no momento da coleta dos dados.

Os principais resultados encontrados nas IES

Do total de Estados da Federação 128 IES foram pesquisadas, todas elas públicas federais, estaduais, municipais[33], sendo investigados um total de 254 Cursos que fazem menção ao Ensino de Arte nos seus PPC's.

No entanto, deste montante, somente 33 disciplinas mencionam a Linguagem Dança em suas ementas e delas 9 são optativas para a formação do Licenciando em Pedagogia, como observa-se na tabela a seguir:

	NORTE	*NORDESTE*	*SUDESTE*	*SUL*	*CENTRO OESTE*
TOTAL DE ESTADOS	7	9	3	3	4
TOTAL DE IES	14	20	63	23	8
PESQUISADAS					
TOTAL DE CURSOS DE					
PEDAGOGIA	98	69	34	17	36
INVESTIGADOS COM					
MENÇÃO AO ENSINO DE					
ARTE NOS PPC'S					
TOTAL DE DISCIPLINAS					
COM MENÇÃO AO ENSINO	6	8	13	3	3
DE DANÇA NOS PPC'S DOS					
CURSOS					

2. O Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia – GPAP foi formalizado em 18 de junho de 2012 com a participação de professores/as de Arte nos cursos de Pedagogia de várias universidades brasileiras e pesquisadores/as interessados nessa temática, de modo presencial e por uma rede social criada para tal. Assim, foi iniciada a pesquisa que foi apresentada em comunicação e em mesa-redonda no XXII Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil de 29/10 a 02/11/2012.

3. Neste mapeamento não foram incluídos os Institutos Federais.

O que percebe-se nesta análise é que os Cursos de Pedagogia das Universidades públicas brasileiras ainda não têm dado a devida importância a Linguagem Dança em seus currículos o que nos faz pensar que a legitimação da Arte nas DCN's de Pedagogia foi um avanço para algumas linguagens artísticas – leia-se aqui Artes Visuais e Música (com maior ênfase) negligenciando os conteúdos específicos do Ensino de Dança.

Tal vácuo é evidenciado ao analisar as próprias nomenclaturas e ementas das disciplinas: a Dança aparece nestes documentos com diferentes nomes como pode ser visualizado na tabela a seguir:

RELAÇÃO DAS DISCIPLINAS ENCONTRADAS	
Ementas que fazem menção à Linguagem Dança	Ementas que propõem o trabalho com as especificidades da Dança
Fundamentos e Ensino das Artes, Movimento e Educação Física	Fundamentos e Metodologias do Ensino de arte e movimento
A criança e as Artes	Educação e Corporalidade
Expressão Cultural e Práticas Corporais	Educação, Corpo e Arte
Fundamentos e Prática do Ensino de Arte	Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico: Arte e Movimento (Aprofundamento Educação Infantil)
Arte e Educação	Artes, Ludicidade e Movimento I
Metodologia do Ensino das Artes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Ludicidade, Corporeidade e Arte
Arte e Educação I	Arte, Corpo e Educação
Arte na Prática Pedagógica I	Metodologia da Dança (optativa)
Arte na Prática Pedagógica II	Educação, Cultura Corporal e Lazer (optativa)
Arte-Educação	Corporeidade e Movimento (optativa)
Educação, Culturas e Linguagens	Prática de Dança (optativa)
Fundamentos teórico-práticos do ensino da Arte	Dança Folclórica I (optativa)
Fundamentos das Artes Musicalidade e Movimento I	Cultura Corporal: Fundamentação, Metodologias e Vivências (optativa)
Fundamentos das Artes, Musicalidade e Movimento II	Arte e Educação Infantil II: Dança e Teatro (optativa)
Fundamentos das Artes, Musicalidade e Movimento III	Corpo, Arte e processos de subjetivação: temas para a pesquisa sobre educação na sociedade contemporânea (optativa)
Fundamentos das Artes, Musicalidade e Movimento IV	Dança no Espaço Escolar (optativa)
Metodologia da Ensino: Arte e Movimento	
Princípios Teóricos e Metodológicos do Ensino da Arte	

As disciplinas listadas na coluna do lado esquerdo em tela somente mencionam a Dança como uma das linguagem a serem sistematizadas durante a disciplina, como, por exemplo, a Disciplina *Arte na Prática Pedagógica I*, ministrada em uma IES do Nordeste, com carga-horária total de 45 horas, que tem em sua ementa *"Estudo dos fundamentos históricos e filosóficos da arte-educação. Conhecimento das diferentes linguagens artísticas (artes visuais, música, dança e teatro). Conhecimento de arte e sua contextualização. Fazer artístico" (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia).* Na mesma linha de raciocínio as demais disciplinas elencadas, dezessete no total, também somente mencionam a Dança em suas ementas.

As disciplinas da coluna do lado direito da tabela abaixo trazem em suas ementas a sistematização da Linguagem específica Dança, propondo-se a reflexão dos seus conteúdos específicos. Vale ressaltar que as disciplinas falam de Corpo e Movimento em sua maioria o que abre espaço para outros campos disciplinares.

Como relação às nomenclaturas dirigidas ao "movimento", vale a pena uma pergunta: há uma diversidade de atividades humanas que se traduzem em movimentos: numa aula de natação estamos nos movimentando, em brincadeiras também. E o que diferencia a Dança de inúmeras atividades que se traduzem em movimento? Em seu trabalho mais recente, Marques (2012) incorpora as ideias de Rudolf Laban (1879-1958) e da pesquisadora inglesa Valerie Preston-Dunlop (2002) enfatizando que a dança não se define somente pelo movimento, mas sim pelas combinações possíveis entre o movimento, quem o gera e onde ele acontece. Para a autora, para que estejamos trabalhando com a dança enquanto arte devemos "atentar para as relações entre: quem/com quem se move? O que se move? Onde se move? Por que se move [...] (MARQUES, 2012, p. 27).

Outra questão que vem à tona nas análises das nomenclaturas das disciplinas é levantada por Marques (2012): que dança não está ligada unicamente a ludicidade e ao lazer. Para a autora deve-se permear o ensino da dança com o lúdico, mas "a brincadeira e a dança são linguagens distintas, constituem-se em campos de conhecimento diferentes, têm contribuições específicas a oferecer à educação [...] (MARQUES, 2012, p. 30).

Outro ponto levantado na análise das nomenclaturas: a inserção da Dança nas ementas como componente da Educação Física. Somos sabedores que a história do Ensino da Dança – da Educação Básica à Universidade é atravessada por uma zona de conflito: a Dança é vista como um dos eixos da Cultura Corporal no campo da Educação Física, mas também é tida como linguagem específica do campo da Arte. A analise das ementas das disciplinas das IES deixa a sensação de que a Dança não se caracteriza como uma área de conhecimento, com conteúdos específicos, ou como nos diz Strazzacappa (2006)

> [...] A dança trabalha o corpo e o movimento do indivíduo, mas isso a Educação Física também faz. A dança desenvolve noções rítmicas, mas a música também. A dança amplia as noções espaciais da criança e do adolescente, situando-os no tempo e no espaço e desenvolvendo a sua expressão corporal, mas o teatro também. A dança preocupa-se com a educação estética, mas as artes plásticas também. A dança proporciona o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade, mas isso todas as linguagens artísticas proporcionam... Então afinal, o que é exclusivo da dança? (STRAZZACAPPA, 2006, p 17).

Retomando a pergunta feita pela autora, ressalta-se outro questionamento: Então, afinal o que as ementas das disciplinas analisadas propõem dos conteúdos específicos da linguagem Dança?

Na tentativa de respostas, outros dados foram analisados para além das disciplinas obrigatórias. Ao fazer a análise das disciplinas optativas – nove ao todo, em uma disciplina apenas, *Dança no espaço escolar*, o Ensino da Dança é tratado como uma linguagem específica do campo da Arte e que possui especificidades que deverão ser sistematizadas pelo futuro pedagogo, o que denota o vácuo conceitual acerca da Dança e o seu ensino promovidos pelos currículos dos Cursos de Pedagogia.

Outra forma de levantamento de dados que realizamos neste trabalho foi a identificação dos/das autores/as mais evidenciados/as nas Bibliografias[4] – tanto básica quanto complementar – nos planos de ensino das disciplinas, podendo constatar uma diversidade de autores/as que transitam nos diferentes campos do conhecimento.

Os documentos oficiais tais como, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica são citados na grande maioria das bibliografias analisadas.

Fora esses documentos, as demais bibliografias sobre a linguagem Dança transitam entre o campo da Educação Física e o da Arte/Educação ganhando maior proporção os autores que debatem o Ensino da Dança a partir do Eixo da Cultura Corporal e do Treinamento Esportivo. São eles: Ayoub, 2004 e 2001; Codo e Wilson, 1996; Bracht, 1999; Brasileiro e Marcassa, 2008; Ehrenberg e Perez Gallardo, 2005; Fernandes, 2011; Fontana, 2005; Medina, 1987; Neira e Nunes, 2007 e 2012; Taffarel e Hildebrandt-Stramann, 2007; Richter e Vaz, 2005; Sborquia e Neira, 2008; Vários Autores, 2006;

Outros autores citados nas ementas das disciplinas tem um debate sobre o corpo a partir de diferentes campos conceituais como a Sociologia, a Antropologia, a Semiótica e a Filosofia: Bruhns 1986; Daolio, 1995; Garcia, 2003; Gonçalves,

1994; Medina, 1987; Merleau-Ponty, 1994; Montagu, 1989; Neira e Nunes, 2007; Soares, 1998; Wei e Tompakou.

O debate sobre o Ensino da Dança enquanto linguagem artística é evidenciado somente em seis autores: Barreto, 2006; Cunha (s/d); Marques, 2007; Nanni, 2001; Siqueira, 2006; Rizzo Pinto, 1997; o que denota pouco diálogo com os debates atuais que permeiam o campo do Ensino da Dança na contemporaneidade.

É premissa destacar que nas disciplinas em que somente é mencionada a Dança como uma das linguagens a ser trabalhada, foi encontrado somente um registro bibliográfico sobre o Ensino de Dança onde é citado o livro da Prof. Isabel Marques (2007) o que nos faz pensar sobre a fragilidade desta linguagem nas ementas dos cursos analisados.

4. Para mais informações sobre a Bibliografia analisada, observá-las no final deste texto nas Referências Aplicadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos analisados.

Mu(danças) à vista? ...questões para novas danças nos Cursos de Pedagogia

Sinalizando os achados iniciais deste texto, que teve como objetivo mapear o cenário da linguagem Dança nos Cursos de Pedagogia das IES públicas brasileiras apontando para ganhos, lacunas, impropriedades, avanços necessários, bem como a importância de suas especificidades na formação e na profissionalidade do pedagogo, pode-se perceber que, apesar dos avanços nos currículos dos Cursos de Pedagogia, ampliando o debate sobre a importância – e a obrigatoriedade da Arte/Educação, a dança está numa situação inferior às demais linguagens artísticas. O universo e a especificidade da Dança enquanto linguagem artística, ainda é um grande desconhecido para os Cursos de Pedagogia nas IES brasileiras.

Os dados analisados neste mapeamento, trazem consigo uma preocupação com a própria inserção desta linguagem como elemento obrigatório na Educação Básica: como esperar que algo pouco refletido e sistematizado nos cursos de formação de professores, possa ser adequadamente trabalhado na Educação Básica? Tal preocupação insere-se numa questão fundamental que traz à tona não somente necessidade da inserção da Dança enquanto linguagem artística nos Cursos de Pedagogia, mas também a ressignificação do que seria ensinar dança nestes cursos. Entra-se aqui em outra questão não menos importante nos processos de ensinar e aprender dança na Pedagogia: o que se pensa sobre dança? O que se vivencia em dança na Pedagogia? Como se vivencia? Mas estas são questões para outras danças.

Referências aplicadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Analisados:

AYOUB, Eliana. **Ginástica Geral e Educação Física Escolar**. Campinas. Editora da Unicamp, 2004.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. **Revista Paulista de Ed. Física**. São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BARRETO, Débora. **Dança... Ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas: Autores Associados, 2006.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, p.69-88, 1999.

BRASILEIRO, Lívia Tenório e MARCASSA Luciana Pedrosa. Linguagens do Corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. **Revista Pro-Posições**. V. 19, n. 03, p. 195 – 207, 2008.

BRUHNS, Heloísa T. (Org.). **Conversando sobre o Corpo**. Campinas: Papirus, 1986.

CODO, Wanderley e SENNE, Wilson. **O que e corpo (latria)?** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. (Org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança.** (s/d)

DAOLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo humano. IN DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo.** Campinas, S.P. Papirus, 1995.

EHRENBERG, Mônica Caldas e PËREZ GALLARDO, Jorge S. Dança: conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física Escolar. **Revista Motriz.** Rio Claro-S.P., p.111 – 116, 2005.

FERNANDES, Rita de Cassia e Ehrenberg, Mônica Caldas. Possibilidades pedagógicas das atividades circenses na Ed. Física Escolar. In: **Manifestações Alternativas da Cultura Corporal: novas utopias, diferentes práticas.** Curitiba PR. Editora CRV, 2011.

FONTANA, Roseli A. Cação. O corpo aprendiz. In: RUBIO, Kátia; CARVALHO, Yara Maria (Orgs.). **Educação Física e ciências humanas.** São Paulo: Hucitec, 2001.

GARCIA, Regina Leite (org.) **O Corpo que fala dentro e fora da Escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GONCALVES, Maria Augusta S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação.** Campinas, Papirus, 1994.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola.** 4ª ed. São Paulo: Cortez. 2007. MEDINA, João Paulo. **O brasileiro e seu corpo.** Campinas, SP, Papirus, 1987.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. MONTAGU, A. - **Tocar o significado humano da pele**. São Paulo: Summus, 1989.

NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. Caligrama. **Revista de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Mídia,** v. 3, n. 3, pp. 01-16, set./dez., 2007.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. E. e NUNES, M. L. (orgs.) **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática.** São Paulo: FEUSP, 2012.

NANNI, DIONÍSIA. **Dança Educação: princípios, métodos e técnicas.** RJ: 2001. OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (org.). **Educação do corpo na escola brasileira.** Campinas: Autores associados, 2006.

SBORQUIA, S. P. e NEIRA, M. G. As danças folclóricas e populares no currículo de Educação Física: possibilidades e desafios. **Motrivivência**, Ano X, n. 31, pp. 79-98, dez., 2008.

SIQUEIRA, D. C. O. **Corpo, comunicação e cultura:** a dança contemporânea em cena. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo.** Campinas: Autores Associados, 1998.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambiente educacionais de 0 a 6. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** v. 26, n. 03, p. 79-93, maio 2005.

RIZZO PINTO, José. **Corpo, Movimento e Educação.** Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

TAFFAREL, Celi e HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. A Escola Movel em exemplo para alterar cultura pedagógica da escola. In: TAFFAREL, Celi e HILDER-BRANDT-STRAMANN. **Currículo e Educação Física.** Ijui, Editora da Unijui, 2007 p. 167-176

VARIOS AUTORES. **Educação Física: os segredos do corpo.** Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2006.

WEIL, Pierre, e TOMPAKOU, Roland. **O corpo fala** - a linguagem silenciosa da comunicação. Petrópolis, Vozes, 1990.

Referências

AQUINO, Dulce. Dança e universidade: desafios à vista. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (orgs.). **Lições de Dança 3.** Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001.

AZEVEDO, Fernando A. G. Multiculturalidade e um fenômeno da História da Arte/Educação Especial. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação**: Leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BISSOLI DA SILVA, C. S. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

___. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 5.692**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 Mai. 2013.

___. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 20 Mai. 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares nacionais**: 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1997.

___. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: MEC/SEF, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 Mai. 2013.

FREIRE, Ida Mara. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Caderno Cedes**, Campinas SP, v. 53, p. 31-55, 2001.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Interações: crianças, dança e escola.** São Paulo: Blucher, 2012.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na Escola.** São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, Isabel Azevedo. **A Dança no contexto**: Uma Proposta para educação contemporânea. 1996. Tese (Doutoramento em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MOLINA, Alexandre. **Dança e Ensino Superior no Brasil**: uma geografia em tempos de instabilidade. Texto não publicado, 2007.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Ana Paula Abrahamian. **Pesquisas acadêmicas sobre o Ensino da Dança no Brasil**: um olhar sobre o banco de teses CAPES. Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte e Educação: UFMG, 2009.

SOUZA, Ana Paula Abrahamian; VIDAL, Fabiana Souto Lima. O ensino da arte nos cursos de Pedagogia: um olhar para o Estado de Pernambuco. In**: XXI EPENN**, Recife, 2013. Trabalho apresentado em evento (parte do evento).

STRAZZACAPPA, Márcia. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VIDAL, Fabiana Souto Lima. **A Formação Inicial em Pedagogia e o Ensino da Arte**: um estudo em Instituições do Ensino Superior do Estado de Pernambuco. 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SABERES E FAZERES DO TEATRO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Introdução

Este texto apresenta resultados de uma investigação que objetiva descobrir qual espaço tem o teatro, nos dias atuais, dentro das disciplinas de Arte nos cursos de Pedagogia brasileiros. Esta inquietação encontra acolhimento no GPAP – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia, com sede no Instituto Presbiteriano Mackenzie em São Paulo, liderado pela Profª. Drª. Mirian Celeste Martins e pela autora deste artigo. Este grupo, formalizado em junho de 2012, reúne professores de Arte de cursos de Pedagogia de várias universidades brasileiras, interessados na questão da presença das linguagens artísticas nestes cursos, e empenhados em que se cumpra a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, que decreta em seu artigo 6º que a estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituirse-á, dentre outros, da decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização relativos às Artes.

Reafirmando a importância da Arte estar inserida na formação de pedagogos, juntos empenhamos esforços no sentido de desbravar o vasto campo dos cursos de formação inicial em Pedagogia no Brasil, assumindo o compromisso de encontrar as disciplinas de Arte em seu interior, garimpar dados sobre elas e analisá-los. Buscando compreender e respeitar a diversidade e a multiculturalidade de nossa sociedade, bem como as variadas manifestações curriculares e, considerando também a pluralidade de habilitações dos profissionais que se dedicam ao ensino das artes na formação de pedagogos em nosso país, o presente trabalho – apresentado na **Mesa Redonda "Linguagens artísticas na Pedagogia"**, propõe diálogos nas regiões de fronteira entre os campos do teatro e da pedagogia.

Presença do teatro nos cursos de Pedagogia das IES brasileiras: análises

Metodologia

A fim de criar um campo de análise sobre a situação dos saberes e fazeres do teatro inserido no curso de Pedagogia, temática que é alvo específico de interesse da presente pesquisa, após a definição do problema, revelou-se necessário realizar um levantamento de dados que permitisse uma visão panorâmica da situação nacional, por meio de uma pesquisa documental. De acordo com Malheiros (2011, p. 86), a pesquisa documental deve ser utilizada "quando existe a necessidade de se analisar, criticar, rever ou ainda compreender um fenômeno específico ou fazer alguma consideração que seja viável com base na análise de documentos."

Os levantamentos foram realizados por vários membros do GPAP[1], dada a imensa quantidade de dados, os quais foram fornecidos por coordenadores e docentes de cursos de Pedagogia das IES – Instituições de Ensino Superior, e obtidos também por meio de acesso aos sites das instituições, via telefonemas e trocas intensas de mensagens por *email*. A fase da coleta de dados envolveu enfrentar inúmeras dificuldades de aproximação do acervo documental, neste caso, fontes oficiais escritas, tais como PPPs – Projetos Político Pedagógicos, PPCs – Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação, ementários e estruturas curriculares. O trabalho realizado exigiu não somente a recolha de documentos mas também que se procurassem sujeitos realizadores dessas fontes, a fim de se obterem ou complementarem informações acerca do problema estudado.

O grande quadro da pesquisa quantitativa forneceu maior visibilidade do objeto, permitindo a realização de reflexões sobre algumas questões particulares relativas ao universo de valores, significados e sentidos do

1. Ana Paula Abrahamian de Souza, Anna Rita Ferreira de Araújo, Edineiram Marinho Maciel, Daniel Bruno Momoli, Estela Maria Oliveira Bonci, Fabiana Souto Lima Vidal, Fabio Wosniak, Francione Oliveira Carvalho, Jurema Luzia de Freitas Sampaio, Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Luciane Germano Goldberg, Maria Emilia Sardelich, Maria José Braga Falcão, Mirza Ferreira, Mirian Celeste Martins, Monique Traverzim, Olga Maria Botelho Egas, Susana Rangel Vieira da Cunha, Thaise Luciane Nardim e Wasti Silvério Ciszevski Henriques.

ensino do teatro. Há consciência, no entanto, a respeito da limitação da pesquisa diante das características do material coletado, pois a própria necessidade de empreender uma separação didática no universo de dados em categorias para fins de análise, já organiza, recorta e conduz ao enfoque de certos assuntos em detrimento de outros.

Para a realização da pesquisa sobre a presença do teatro nas disciplinas de Arte, foram analisadas 98 disciplinas que são oferecidas atualmente em 69 IES, sendo que algumas das instituições contam com estrutura multicampi. De todas as disciplinas examinadas, somente 45, inseridas em 39 cursos, apresentam algum ponto de contato com a arte teatral. Para favorecer a análise dos dados gerais, foi decidido no âmbito das reuniões do GPAP a seguinte distribuição principal por categorias: presença do teatro no título da disciplina; presença do teatro na ementa da disciplina; existência de livros específicos de teatro na bibliografia básica.

Teatro no título das disciplinas.

Na busca pela presença do teatro no título das disciplinas, dentre as 45 disciplinas que incluem o teatro em seus conteúdos, foram encontradas apenas quatro disciplinas que levam palavras diretamente relacionadas ao repertório do campo teatral. São elas: a disciplina obrigatória de 36 horas "Educação e Teatro", oferecida no curso de Pedagogia da UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul; duas disciplinas ministradas na UFSM – Universidade Federal de Santa Maria, denominadas "Jogo teatral e Educação" e "Jogo teatral e Educação II"; a disciplina obrigatória de 2 créditos "Teatro e Ensino" Universidade do Estado de Santa Catarina –UDESC/FAED.

Este tópico do processo de realização da investigação, aponta para dois fatores, inicialmente. O primeiro deles demonstra que a maioria das 98 disciplinas estudadas têm no título a palavra "Arte" ou variantes, revelando que a Arte está sendo reconhecida como um campo amplo e geral, apesar de os documentos legais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (1998), destacarem que no transcorrer do processo de escolarização, espera-se que os alunos, progressivamente, adquiram competências em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, diante da sua produção de arte e no contato com o patrimônio artístico, exercitando sua cidadania cultural. É evidente que para que crianças e jovens possam experimentar propostas relativas ao ensino e à aprendizagem de cada linguagem artística, seus educadores precisam estar capacitados a promovê-las. O segundo fator que pode ser presumido daí, está ligado à ideia de que as disciplinas de Arte podem ter sido criadas com intenção de responder às exigências da atual legislação educacional, incluindo-as nas matrizes curriculares como disciplinas de núcleo comum, sem que, entretanto, estejam sendo consideradas necessidades complexas de formação para o magistério nas séries iniciais e na Educação Infantil, que envolvem um estudo mais aprofundado sobre a influência das variadas manifestações artísticas na construção das identidades e na participação dos cidadãos na sociedade. Além disso, desde Lombardi (2011) defendo que não apenas docentes mas também gestores escolares mereçam formação no campo das linguagens artísticas para que sejam capazes de compreender a importância das dimensões cultural, estética, lúdica e artística na constituição de vida dos indivíduos, desejando, assim, criar espaços e tempos para as linguagens expressivas dentro das escolas. É uma revisão de valores e de racionalidade que se defende, como um desafio para todos os profissionais da educação e não apenas para os docentes.

Outras categorizações dos dados.

Assim como foi feito em relação aos títulos das disciplinas, também nas ementas e nas bibliografias foram buscados termos do amplo vocabulário dramático e cênico, configurando-se a tabela apresentada a seguir. Nela são apresentados os dados obtidos por meio da coleta documental, que após estudados minuciosamente, selecionados e orientados pelo foco do teatro inserido nas disciplinas, encontram-se com 45 disciplinas oferecidas em 39 Instituições de Ensino Superior. Considerou-se a importância de oferecer ao leitor acesso à tabela, a fim de que possa usufruir de dados que foram reunidos por meio de trabalho árduo.

Da coluna "Presença do teatro na ementa" não constam as ementas integrais, mas sim os recortes de trechos em que os termos de interesse aparecem. Da mesma forma, na coluna "Bibliografia Básica específica de teatro" são citadas somente as referências que respondam à questão de investigação aqui posta.

Tabela 1 – Categorização da presença do teatro nas disciplinas de Arte dos cursos de Pedagogia.

Nome da Instituição	Nome da Disciplina	Presença do teatro na ementa	Bibliografia Básica específica de teatro
1.UFAM UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	A criança e as Artes	O desenvolvimento do desenho, da pintura, da construção, da dramatização, da expressão corporal, da dança e da musicalidade.	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
2.UNIR FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (Vilhena)	Fundamentos e Prática do Ensino de Arte	o teatro como forma de expressão	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
3.UFPA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (Belém)	Arte e Educação	Os PCN e as especificidades das linguagens artísticas (artes visuais, música, teatro e dança).	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
4.UEAP UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ	Arte e Educação	Possibilidades educacionais do fazer teatral. Estudo do movimento e história de vida. Exercícios com textos poéticos, expressão corporal com música, dramatização, montagem de cenas, cenários. Utilização de efeitos sonoros e visuais, leitura de texto, narrativas, construção de personagens, jogos, improvisação.	ARRUDA, S. **Arte do Movimento**: as descobertas de Rudolf Laban na dança e ação humana. São Paulo: PW, 1998.
5.UNIVERSIDAD E FEDERAL DO TOCANTINS (Palmas)	Fundamentos e Metodologia do ensino de arte e movimento	...a dramatização em suas diversas modalidades de artes cênicas, a escolha de textos, a montagem e a encenação de peças teatrais como formas de desenvolvimento infanto juvenil.	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
6.UNIVERSIDAD E FEDERAL DO TOCANTINS (Arraias)	Arte e Educação	Formas de expressão artística: música, cinema, artes plásticas, teatro, etc.	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
	Fundamentos e metodologia do ensino das artes e do movimento	Não constam referências diretas sobre teatro na ementa	CUNHA, Suzana R. V. (Org.). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre, RS: Mediação, 1999.
7.UNIVERSIDAD E FEDERAL DO TOCANTIN (Tocantinópolis)	Fundam. e Metodologias do Ensino de Artes e Movimento	A dança, o teatro, a capoeira, o batuque, danças indígenas.	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
8.UNIVERSIDAD E FEDERAL DO TOCANTINS (Miracema do Tocantins)	Arte e educação	Formas de expressão artística: música, cinema, artes plásticas, teatro, dança, etc.	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
9.CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIRG	Arte e educação	Aspectos históricos, técnicos, representacionais e expressivos em música, artes visuais, teatro e dança.	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
	Conteúdo e metodologia de artes	Aplicação dos pressupostos da abordagem da metodologia triangular direcionada à primeira fase do ensino fundamental nas áreas de: artes visuais, música, dança e teatro.	REVERBEL, Olga. **Um caminho do Teatro na Escola**. São Paulo, Scipione, 1989.
10.UNIVERSIDA DE FEDERAL DO MATO GROSSO	Fundamentos de Arte e Educação	Formas de expressar a arte: artes plásticas; cênicas; musical.(...) As múltiplas linguagens artísticas (música, imagem, poesia, dança, arte visual, artes plásticas, teatro, folclore e cultura popular) e suas relações com a produção do conhecimento.	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
11.UNEMAT UNIVERSIDADE DO ESTADO DO MATO GROSSO	Conteúdos e Metodologia de Artes	Expressão dramática e musical na educação infantil e nas séries iniciais do E. F. Construção de conhecimento, especificidade das linguagens teatral e musical. (...) Vivências práticas, jogos dramáticos e pressupostos teóricos para o ensino do teatro e da música na escola.	JAPIASSU, Ricardo O. V. **Repensando o ensino de arte na educação escolar básica**: projeto oficinas de criação. Revista de Educação do CEAP, Ano 4, n.12. 1996. p.42-48.

12.UEMS UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (Campo Grande)	Itinerários Culturais - Arte e Literatura no Ensino Fundamental	Literatura e arte na escola: cinema, teatro, música, artes visuais e literatura como instrumentos formadores de consciência.	CAMAROTTI, Marco. **A linguagem no teatro infantil.** Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2002. LOMARDO, F. **O que é teatro infantil**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.
13.UEMS UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (Paranaíba)	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Artes	Linguagens visuais e dramáticas.	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
14.UEMS UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (Maracaju)	Metodologia do Ensino das Artes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do E. I.	Linguagens: corporal, visual, sonora e cênica.	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
15.UNIVERSIDA DE FEDERAL DE GOIÁS	Arte e Educação II	Linguagem teatral e Educação. Jogos teatrais.	REVERBEL, **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1989.
16.UNIVERSIDA DE ESTADUAL DE GOIÁS	Arte e Educação	Linguagem teatral e educação.	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
17.UNB UNIVERSIDADE NACIONAL DE BRASÍLIA	Fundamentos da Arte na Educação Unidades: I; II; III	A funcionalidade da arte na formação individual, social e ambiental da expressividade e da comunicabilidade artística (plástica, dramática, musico-sonora) do ser humano: princípios pedagógicos decorrentes do pensamento educacional moderno e dos movimentos artísticos contemporâneos aplicados à arte-educação.	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
18.UFMA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	Arte e Educação	As múltiplas linguagens artísticas (música, imagem, poesia, arte visual, teatro, folclore e cultura popular) e suas relações com a produção do conhecimento.	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
19.UNIVERSIDA DE FEDERAL DO CEARÁ	Arte e Educação	Vivências e reflexões sobre o musical, o poético, o teatral e o plástico-pictórico e o papel do professor como "educador estético".	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
20.UNIVERSIDA DE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (Caicó)	Arte e Educação	Não constam referências diretas sobre teatro na ementa	FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2006. SPOLIN Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2010.
21.UNIVERSIDA DE FEDERAL DA PARAÍBA (João Pessoa)	Ensino de Arte	A música, a pintura e o teatro como facilitadoras da aprendizagem.	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
22.UFRPE - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (Recife e Garanhuns)	Arte na Prática Pedagógica I	Conhecimento das diferentes linguagens artísticas (artes visuais, música, dança e teatro).	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
23.UNIVERSIDA DE FEDERAL DE PERNAMBUCO (Recife e Caruaru)	Fundamentos do Ensino de Arte	Compreender a Arte como construção histórica e social, portanto variável de cultura para cultura, podendo estar nos espaços consagrados como museus, teatros...	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
	Arte-Educação	As atividades expressivas (música, teatro, dança, poesia, plástica e jogos recreativos).	REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**: atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 2006.
24.UPE UNIVERSIDADE PERNAMBUCO (Nazaré da Mata)	Arte-Educação	Vivencias da expressividade e da comunicabilidade artística, plástica, dramática, musical.	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
25.UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA XVI Irecê	Arte e Educação	Não constam referências diretas sobre teatro na ementa	JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro.** 2. ed Campinas, SP: Papirus, 2003.
26.UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA *campus* I Salvador	Artes: ambientes e materiais	Linguagem oral, escrita, bibliotecas, programa de TV, fantoches e teatro infantil.	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.

27.UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA *campus* XI Serrinha	Arte e Educação – EDC55	Primeiras tentativas de representação	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
28.UESC UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ	Arte e Educação	Artes plásticas e cênicas na escola.	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
29.UFOP UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	Práticas Educativas: Artes [ART600]	Não constam referências diretas sobre teatro na ementa	DESGRANGES, Flávio. **O sistema de jogos teatrais.** In: DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Editora Hucitec /Edições Mandacaru, 2006, p. 109-121. JAPIASSU, R. O.V. **O ensino do teatro da 1ª à 4ª série**. In: _____. Metodologia do ensino de teatro. Campinas: Papirus, 2001, p. 55-94. KOUDELA, I. D. **O jogo teatral.** In: Koudela. Jogos teatrais. São Paulo: Perspectiva, 2006, p.39-65. RYNGAERT, JeanPierre. **Para definir o jogo dramático**. In: Ryngaert. O jogo Dramático no meio escolar. Coimbra: Centelha, 1981, p.31-70. SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
	Prática de Ensino de Artes [ART601]	Não constam referências diretas sobre teatro na ementa	JAPIASSU, R. **O ensino do teatro da 1ª à 4ª série**. In:_____. Metodologia do ensino de teatro. Campinas: Papirus, 2001, p.55-94. KOUDELA, I. D. **O jogo teatral.** In: Koudela. Jogos teatrais. São P.: Perspectiva, 2006, p.39-65. RYNGAERT, JeanPierre. **Para definir o jogo dramático**. In: Ryngaert. O jogo Dramático no meio escolar. Coimbra: Centelha, 1981, p.31-70. SPOLIN, Viola. **A experiência criativa e procedimentos nas oficinas de trabalho**. In: SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. SP: Perspectiva, 2006, p. 3-15; 17-41.
30.UFU UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	Linguagem, Saber e Processos de Arte Educação	Analise crítica das artes visuais, da música e das artes cênicas.	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
31.UNESP Bauru	Conteúdos e Metod. ensino de Artes	Não constam referências diretas sobre teatro na ementa	SPOLIN Viola. **Improvisação para o Teatro**. S. Paulo: Perspectiva, 1979.
32.UNESP Presidente Prudente	Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Artes I	Conceitos e processos da expressão plástica, dramática e musical na educação infantil e no ensino fundamental. Expressão gráfica, fases do desenho, jogo simbólico e dramático.	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
33.UNESP Araraquara	Linguagens em Educação	(...) permitir aos alunos pedagogos em formação, a percepção e o reconhecimento, por meio, sobretudo das experiências vivenciadas, de que desde o choro até as novas tecnologias de comunicação, passando pela Educação artística, musical, cênica e corporal, há a possibilidade de elaboração de linguagens que podem favorecer a aprendizagem , a expressão e o desenvolvimento natural do ser humano.	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.

34.FAC-FITO FUNDAÇÃO INSTITUTO TECNOLÓGICO DE OSASCO	Artes, Ludicidade e Movimento I	Fundamentos teóricopráticos das linguagens expressivas da criança - plástica, musical, cênica e corporal -, aplicadas à educação infantil e ao ensino fundamental.	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
	Artes, Ludicidade e Movimento II	O papel do teatro no desenvolvimento da imagem do próprio corpo e de suas possibilidades de expressão.	Nada consta da Bibliografia Básica sobre teatro.
35. UEPG UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	Ludicidade, corporeidade e arte.	Fundamentos, conteúdos básicos e metodologia do trabalho com a musicalização, artes visuais, dança, teatro e jogos.	
36.UFPEL UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	Práticas Educativas VI / Artes	Dramatização e artes cênicas na infância.	JAPIASSU, Ricardo. **Do Desenho de Palavras à Palavra do Desenho**. Revista Arte e Cultura na América Latina. 13/11/2006 MACHADO, Maria Clara. **A Aventura do Teatro**. R.Janeiro:José Olímpio,1995. MODINGER, Carlos Roberto et alii. **Artes Visuais, Dança, Música eTeatro**: práticas pedagógicas e colaborações docentes . Porto Alegre: EDELBRA, 2012.
37.UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação e Teatro	Princípios dramáticos e a linguagem teatral em espaços e tempos escolares, enfocando as particularidades dos processos de improvisação teatral, suas diferentes modalidades e a construção de conhecimento. Cultura teatral e integração entre fazer, compreender e apreciar teatro.	NOVELLY, Maria C. **Jogos Teatrais**: exercícios para grupos e sala de aula – Campinas, SP: Papirus Editora, 1996. SANTOS, Vera L B. **Brincadeira e conhecimento**: do faz-de-conta à representação teatral. Porto Alegre: Editora: Mediação, 2002. SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
38.UFSM Universidade Federal de Santa Maria	Jogo Teatral e Educação - 1186	Não foi informada	GIL, J.P.A. **O significado do jogo na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação, UFSM, Santa Maria, 1991. GIL, J.P.A. **Para além do jogo.** Tese (Doutorado em Educação). Pós-graduação em Educação, UFSM, Santa Maria, 1999. KOUDELA, Ingrid D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1998. NUNES, Lúcia de Fátima Royes. Álbum de **família**: história de vida de Olga Reverbel. Santa Maria: UFSM, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação, UFSM, Santa Maria, 2003. REVERBEL, Olga. **Teatro na sala de aula**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
	Jogo Teatral e Educação II	Não foi informada	Idem à disciplina Jogo Teatral e Educação - 1186
39.UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	Teatro e Ensino	Princípios dramáticos e a linguagem teatral em espaços e tempos da Educação Infantil, anos iniciais e EJA, com enfoque nas particularidades dos processos de improvisação teatral e diferentes modalidades. Cultura teatral e integração entre fazer, compreender e apreciar teatro. (...)Pré-texto, jogo dramático e jogo teatral. O professor-personagem: papel, função e mediação no processo de criação.	BEST, D. **A racionalidade do sentimento**: o papel das artes na educação. Porto: Edições ASA,1996. CABRAL, B. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006. DESGRANGES, F. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

Das ementas

Foram encontradas referências sobre teatro nas ementas de 37 das 39 universidades. São as seguintes: "teatro" (26), "artes cênicas" (5), "linguagem cênica" (1), "linguagens expressivas da criança – cênica" (1), "espaços consagrados como teatros" (1), "atividades expressivas - teatro" (1), "múltiplas linguagens artísticas (...teatro)" (1), "dramatização"(4), "linguagem teatral" (5), "fazer teatral"(1), "Princípios dramáticos" (2), "cultura teatral"(2), "improvisação teatral"(1), "jogo dramático" (3), "jogo teatral"(1), "professor-personagem"(1), "cenários"(1), "construção de personagens"(1), "teatro infantil"(1), "primeiras tentativas de representação"(1), "expressividade e comunicabilidade dramática"(1).

Dos livros indicados nas Bibliografias

Ao total, nas 45 disciplinas analisadas, aparecem 39 livros da área de teatro nas Bibliografias Básicas. Viola Spolin é citada 5 vezes: 4 com seu livro "Improvisação para o teatro" e uma vez com "Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor". A "avó do teatro improvisacional norte-americano" (KOUDELA, 2010) continua presente nas ações de ensino do teatro como forma de acesso criativo para a atuação. Acredita Koudela (2010, p.2) que "o jogo teatral está para o teatro como o cálculo para a matemática", dentre outras razões, por possibilitar que o jogador seja artesão de sua própria educação. O livro "Jogos teatrais" de Ingrid Dormien Koudela é citado em 4 Bibliografias Básicas, indicando interesse por questões relacionadas à evolução do símbolo na criança, à evolução do jogo, à espontaneidade, à improvisação e à exposição clara de projetos de teatro realizados com crianças e adolescentes.

Observa-se que Ricardo Ottoni Vaz Japiassu também aparece 5 vezes: tem 3 referências a seu livro "Metodologia do ensino de teatro", uma para seu artigo "Repensando o ensino de arte na educação escolar básica: projeto oficinas de criação" e uma para o artigo "Do desenho de Palavras à Palavra do Desenho". Esta preferência demonstra o interesse pelos princípios pedagógicos do teatro, incluindo o entendimento do jogo dramático e do jogo teatral, as relações entre teatro e currículo escolar, bem como o proveito da descrição de procedimentos operacionais adotados pelo autor na escola, com crianças do Ensino Fundamental I.

Olga Reverbel aparece 4 vezes com "Um caminho do teatro na Escola" (2 vezes), "Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão" e "Teatro na sala de aula". Uma obra que trata de questões do fenômeno teatral contemporâneo se faz presente com o livro "A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo" do professor Flavio Desgranges, que aparece 2 vezes, demostrando interesse pelo valor educacional da arte dramática.

Sobre a expressão dramática na primeira infância, aparece o livro de Vera Lúcia Bertoni dos Santos "Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral". Além dele, sobre o jogo dramático aparece 2 vezes o livro "O jogo dramático no meio escolar" de Jean-Pierre Ryngaert, bem como a dissertação e a tese de João Pedro Alcântara Gil. Especificamente sobre teatro infantil há o livro de Fernando Lomardo "O que é teatro infantil" e o "A linguagem no teatro infantil" de Marco Camarotti, além do capítulo sobre o teatro para crianças na década de 1970, no livro "Jogos teatrais" de Koudela. Aparecem as investigações de Biange – Beatriz Angela Vieira Cabral – sobre o ensino e a aprendizagem de teatro com seu livro "Drama como método de ensino", bem como o trabalho sobre o teatro na escola de Taís Ferreira.

Surgem livros que servem à iniciação ao teatro, planejamento didático e auxílio à aplicação de jogos na escola, tais como o de Maria Clara Machado, o de Maria C. Novelly, o de Carlos Roberto Mödinger *et alli* e o de Susana Rangel Vieira da Cunha.

Considerei a presença do livro "Arte do Movimento: as descobertas de Rudolf Laban na dança e ação humana" de Solange Arruda porque a Arte do Movimento (assim Laban a denominava quando trabalhava com grupos diversos) ou Dança Educativa (termo utilizado quando Laban aplicava seu trabalho especificamente na área da educação), é amplamente utilizada em nossas práticas teatrais ao buscarmos uma relação com um corpo mais expressivo e prazeroso e na compreensão da interioridade de onde se originam o movimento e a ação. O próprio Laban valorizou o teatro em suas pesquisas, pois verificou que, mais do que intensificar a ação humana no cotidiano, o teatro possibilita *insights* por seu poder de reflexão e de ação. Para ele o palco é um espelho da existência física, mental e espiritual do homem que levanta vários problemas (LOMBARDI, 2011).

Os anos das publicações variam de 1979 a 2012. De 1979 há dois livros: "Improvisação para o Teatro" de Viola Spolin e Teatro na sala de aula, de Olga Reverbel. O livro mais novo é de 2012, de Carlos Roberto Mödinger e outros autores. A maior frequência é para livros publicados em 2006.

Considerações

Uma pesquisa documental se presta somente a responder a questões que tenham em seu cerne a análise dos documentos (MALHEIROS, 2011). Isto significa que no momento a pergunta-problema deste trabalho científico é respondida parcialmente, naquilo que os documentos são capazes de demonstrar e não atingindo a realidade dos diversos lugares em que o teatro de fato acontece, por meio de outras ações que não aparecem registradas em PPCs ou ementários. Não se pode deixar de mencionar que os currículos são vivos e sua manifestação real somente acontece na práxis. Portanto, se sabe que no contexto de muitas disciplinas de Arte que não compõem este artigo são realizadas ações em teatro. Este é o caso, por exemplo, da disciplina ministrada pela autora deste artigo no curso de Pedagogia da UFSCar – Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, denominada "Metodologia e Prática do Ensino de Arte", que não conta com a menção ao teatro nem na ementa, nem na Bibliografia Básica, mas que tem um conjunto de teorias que atravessam o campo teatral na bibliografia complementar, bem como passa pela prática teatral nas ações pedagógicas diárias.

Foi possível verificar que o teatro ainda é pouco presente em documentos escritos, tais como os PPCs – Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e que a Arte está sendo tratada como um campo amplo e geral, apesar da legislação atual destacar a importância das linguagens específicas das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro para o exercício da cidadania cultural.

Mais do que fornecer respostas, este estudo desdobra interrogações que deverão encaminhar a continuidade da pesquisa. Por enquanto, a partir das ementas e bibliografias analisadas é possível presumir que a formação em teatro que está sendo proposta nas disciplinas de Arte dos cursos de Pedagogia contempla a dimensão dos fazeres artísticos em alguma medida e procura oferecer um preparo para trabalhar com diferentes idades da infância e da juventude. Permanecem questões tais como: a formação contempla a articulação teoria-prática? Contempla as dimensões da criação, da estética, de estratégias de ensino e da formação cultural em teatro? Dá conta de práticas interculturais e da miscigenação das formas que caracterizam o teatro contemporâneo?

Sendo que o prazer estético solicita aprendizado, gostar de teatro se aprende. E ninguém gosta de algo sem conhecê-lo, pois o apreço está ligado ao grau de intimidade (DESGRANGES, 2003). Assim, esta pesquisa almeja contribuir com o contexto de lutas por conquista de maior qualidade no ensino de teatro nos cursos de Pedagogia do Brasil, em função de garantir o direito à integração de todos os cidadãos com a diversidade do patrimônio cultural, portador de referências de identidade e de memória dos grupos formadores da nossa sociedade.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte -** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. Hucitec, São Paulo, 2003.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Apresentação do dossiê Jogos Teatrais no Brasil:** 30 anos. Revista de História e Estudos Culturais. Ja/Fev/Mar/Abril de 2010. Vol. 7, ano VII, nº 1., p. 1-8.

LOMBARDI, L.M.S.S. **Formação corporal de professoras de bebês**: contribuições da Pedagogia do Teatro. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MÚSICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS IES BRASILEIRAS: PANORAMA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Monique Traverzim
Wasti Ciszevski Henriques

1. Introdução

O presente artigo é baseado na discussão do tema "Música nos cursos de Pedagogia das IES brasileiras: panorama, desafios e possibilidades" que será apresentado na mesa-redonda "Linguagens Artísticas na Pedagogia".

Para tratar da importância da música na formação do pedagogo, consideramos importante destacar, inicialmente, a relevância da música na escola. Concordamos com Bastian (2010) quando ele afirma que são diversos os motivos que evidenciam a pertinência da presença da música no currículo escolar. Segundo o autor supracitado, a educação musical:

- Desenvolve as predisposições e capacidades musicais do indivíduo;
- Oportuniza o futuro desenvolvimento da capacidade de percepção (musical) na contramão do imperialismo da imagem, da música, da cultura de massa e do barulho dos dias atuais;
- É a única disciplina auditiva nas escolas;
- Desenvolve capacidade de expressão musical como uma partilha de sensações e emoções, como forma de comunicação música-social em contrapartida a tendência do crescente individualismo,
- Possibilita o desenvolvimento da capacidade de composição musical para a compreensão do mundo e de si mesmo, com a contribuição da introdução à cultura musical.

A partir da Lei 11.769/2008, referente a obrigatoriedade do ensino de música dentro da disciplina Arte nas escolas brasileiras, muito tem se discutido sobre a necessidade urgente de formação de professores para atender a demanda das escolas. Partimos do pressuposto segundo o qual o professor generalista, formado em Pedagogia, pode ser um importante mediador do processo de educação musical de crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental, já que está presente no desenvolvimento diário das crianças. Ressaltamos, ainda, que não defendemos a substituição do professor especialista da área pelo pedagogo, mas, ao contrário, acreditamos em um trabalho colaborativo entre professor generalista e especialista de música, visando o desenvolvimento integral das crianças.

Dentro dessa perspectiva, o Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia, coordenado pela professora Dr.ª Mirian Celeste Martins, tem pesquisado como tem sido a formação artística dos alunos dos cursos de Pedagogia brasileiros, futuros professores, que poderão se tornar importantes parceiros na formação artística e musical das crianças. Como professoras e pesquisadoras da área de Educação Musical, a análise apresentada neste artigo será focada no olhar para a presença da linguagem musical nos cursos de Pedagogia brasileiros.

2. Desenvolvimento

2.1. Referencial teórico e metodologia

Este artigo tem como referencial teórico os autores que estudam a presença da arte e música na escola e na formação dos pedagogos. Neste trabalho, os autores que trouxerem contribuições para as análises desenvolvidas foram Bellochio (2000 e 2005), Fonterrada (2012), Kishimoto (2005), Koellreutter (2001) e Sekeff (2007).

A pesquisa é de caráter qualitativo com uso de técnicas quantitativas. A coleta de dados foi realizada por meio de análise documental, a partir de pesquisa nos *sites* das instituições de ensino, buscando as grades curriculares, ementas e programas de ensino dos cursos de Pedagogia brasileiros públicos que oferecem disciplinas ligadas ao campo da Arte. Para essa coleta também foram encaminhados e-mails para coordenadores de curso e professores das disciplinas Arte, a fim de ampliar e atualizar os dados levantados. A partir do material coletado,

foram realizadas análises interpretativas, baseadas nos resultados encontrados, fundamentação teórica adotada e experiência das pesquisadoras (TRIVIÑOS, 1987).

2.2. Análise e resultados

2.2.1. Presença da música nosTítulos e Ementas das disciplinas Arte

O primeiro aspecto que consideramos importante observar foi o nome das disciplinas Arte. Pela análise dos dados, contatamos que as disciplinas apresentam grande diversidade de títulos, pois estão ligadas a diferentes filosofias e concepções de ensino. A imagem abaixo ilustra os principais termos que aparecem nos títulos das disciplinas, a saber: Arte, Educação, Artes, Ensino, Metodologias e Fundamentos.

Os títulos indicam um dos aspectos que foi verificado na análise das ementas e programas de ensino: o caráter teórico das disciplinas. Kishimoto (2005), que também analisou criticamente currículos de Pedagogia brasileiros, destaca que tal ênfase às questões teóricas, também, pode ser observada nas demais disciplinas presentes nos cursos e que "em nenhum projeto de formação docente se notou mais que 10% da carga horária total para atividades práticas, o que mostra o caráter eminentemente teórico dos cursos" (KISHIMOTO, 2005, p. 6 e 7).

Outro fato que chama a atenção é a presença totalmente inexpressiva da música nos títulos das disciplinas. Pela imagem criada pelo programa *wordle* (Quadro 1), nem sequer é possível enxergá-la. Constamos que das 56 Instituições brasileiras analisadas, a música está presente no título de apenas quatro delas, o que corresponde a 7% do total.

Quadro 1 – Títulos das disciplinas



Cabe ressaltar que todas as instituições que oferecem ensino musical específico, tem duas ou mais disciplinas de diferentes linguagens artísitcas. Neste caso, o curso geralmente oferece disciplinas ligadas às linguagens artísticas específicas, sendo a música uma destas.

Em pesquisa similar realizada no ano de 2011 no Estado de São Paulo, constatou-se a presença da música em 27 das 199 disciplinas Arte oferecidas nos cursos de Pedagogia, o que corresponde a 14%. Portanto, constatamos que, assim como em São Paulo, nacionalmente a presença "efetiva" da música na formação de alunos de Pedagogia também é infíma.

Quadro 2 – A presença da música nos títulos das disciplinas



Em relação a tal situação, Kishimoto questiona: "[...] Como justificar que, na maioria dos cursos de formação profissional, a arte está ausente ou fica restrita às artes visuais? Onde estão a música, a dança, o teatro, ou melhor, qual o espaço destinado às linguagens expressivas?" (2002, p.109). Nesse sentido, a autora discute o reflexo desta ausência de formação na prática docente:

> A falta de conteúdos sobre as linguagens expressivas (Música, Dança, Teatro, Artes Visuais e Plásticas) resulta na incapacidade dos professores de fazer emergir a cultura infantil. Como introduzir a riqueza da fauna e da flora, das danças e músicas, dos contos e da diversidade das pessoas e dos modos de vida sem o auxílio das linguagens expressivas? Não basta dotar as escolas de materiais de Artes Visuais e Plásticas

> ou mesmo de livros sobre os pintores brasileiros , pois falta o essencial: a formação do(a) professor(a). Em muitas unidades infantis tais recursos materiais ficam guardados nos armários, porque não se sabe utilizá-los (2005, p.5).

Por outro lado, consideramos que, apesar de a música não aparecer nos títulos das disciplinas, poderia estar presente como conteúdo. Portanto, analisamos as ementas das disciplinas Arte e verificamos a presença da música em 30, das 56 Instituições analisadas, o corresponde a quase metade dos cursos pesquisados.

Dentre as 26 disciplinas que não mencionaram a música como o conteúdo a ser trabalhado, encontramos termos mais amplos, tais como: Arte, Artes, Linguagens artísticas, Modalidades artísticas, Linguagens da Arte, Atividades expressivas, Arte Educação, Diferentes Linguagens, Formas artísticas. Em algumas ementas as quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Teatro, Música e Dança) eram especificadas, mas em outras não. Portanto, acreditamos que dificilmente as disciplinas que nem sequer citaram a música em sua ementa trabalhem com esta linguagem.

Quadro 3 – A presença da música nas ementas das disciplinas



Quanto aos termos utilizados para se referir à música também houve grande diversidade sendo que "música" e "musical" foram os mais presentes. A imagem a seguir apresenta os termos encontrado

Quadro 4 – Termos utilizados nas ementas em referência à música



A partir das palavras presentes nas ementas, criamos sete categorias, que representam diferentes possibilidades de abordagem de trabalho com a linguagem musical. Identificamos que a música foi percebida como material, apreciação, manifestação cultural, ação, conceito, educação, expressão e comunicação

Quadro 5 – Diferentes abordagens da música nas ementas



2.2.2. Presença da música na bibliografia das disciplinas

Após termos analisado as ementas, o próximo passo foi verificarmos se a música estava presente nas bibliografias dos cursos e de que forma ela estava contemplada. O gráfico a seguir apresenta os dados encontrados.

Das 56 disciplinas analisadas, oito não apresentam nenhuma bibliografia relacionada à música ou às diferentes linguagens artísticas. Nestes casos, a maior incidência das obras é de Arte Visuais, tendo como principal referência Ana Mae Barbosa. Neste caso, é interessante observar que a música é especificada na ementa mas não aparece na Bibliografia. Tal incoerência nos leva a entender que possivelmente a linguagem não é trabalhada efetivamente.

Quadro 6 – A presença da música nas bibliografias



Pelo gráfico do quadro 6, podemos observar que 22 cursos trazem obras que tratam das diferentes linguagens artísticas. As referências que apareceram com maior frequência foram os PCNs[1] (1997), o RCNEI[2] (1998) e as obras "Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança" (CUNHA, 1999) e "Didática do ensino da arte: a língua do mundo poetizar, fruir e conhecer arte" (MARTINS, 1998).

Cabe ressaltar que, apesar de serem obras bem fundamentadas e, no caso do PCN e RECNEI, serem referências nacionais, estes datam de quase duas décadas e precisariam ser reformulados a partir dos desafios da contemporaneidade. Também foram encontradas referências que tratam das diferentes expressões artísticas, além de livros sobre folclore e cultura popular, que possivelmente abordem a área de música. No entanto, como estes livros tratam das diferentes linguagens, não é possível afirmar que a música seja trabalhada.

Diante disso, consideramos que a música possa ser abordada efetivamente, ou pelo menos potencialmente, em 26 cursos de Pedagogia brasileiros (46%), que apresentam referências bibliográficas específicas da área de música. No entanto, vale destacar que, destas obras, muitas se encontram como Bibliografia complementar. Portanto, devido à carga-horária reduzida dos cursos, provavelmente estas não são abordadas.

Devido à grande diversidade de títulos presentes nas obras dos 26 cursos que oferecem Bibliografia específica de música, fizemos uma categorização das referências encontradas.

1. PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
2. RCNEI: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Quadro 7 – Categorização da bibliografia específica de música[3]

Temática	Autores	Quantidade
Música na Educação Infantil/ Música no Ensino Fundamental	BRITO (2003), BEYER (2003), LOUREIRO (2003).	11
Formação musical de professores	BELLOCHIO (1999; 2000; 2005), FIGUEIREDO (2004), HENTSCHKE; AZEVEDO; ARAÚJO (2005), MAFIOLLETTI (1998).	8
Música na escola	SNYDERS (1992), BEYER (2003), FERREIRA (2001), PENNA, M. & ALVES (2001), HENTSCHKE; DEL BEN (2003), TERAHATA (2012).	8
Escuta/ Apreciação	NOGUEIRA (1994), SCHAFER (1992), ÁVILA (2000), BOAL PALHEIROS (2006), BEYER; KEBACH (2009).	7
"Universo da Música"	JEANDOT (1997), BRITO (2010), KRIEGER (2007), MAGNAN; SCOLARI (2004), MEDAGLIA (2008),	7
História da Música	ALALEONA (1999), BENNETT (1986), TINHORÃO (1998), HEUMANN (2011), CIT (2003).	5
Música na infância	HOWARD (1984), MAFFIOLETTI (2008), ILARI (2002), BEYER (2000).	5
Música regional/ diversidade cultural	HIGA (2010), IBANHES (s/d), SOUZA (2007).	3
Educação musical	BEYER (1999), FONTERRADA (2007), FRANÇA; SWANWICK (2002).	3
Material didático/ repertório	GARCIA; ARGENTINA (1988), MAFFIOLETTI; RODRIGUES (1992).	3
Música e criatividade	BEYER (2005), FINCK (2001).	2
Iniciação musical/ Musicalização	MIGNONI (1991), PENNA (1990).	2
Música e Educação	FONTERRADA (2005); ZAGONEL (2009)	2
Métodos ativos	BRAGA (2011).	1
Psicopedagogia musical	GAINZA (1988).	1
Musicalidade	MAFIOLLETTI (2001).	1
O som e o sentido	WISNIK (1989).	1

Como é possível observar na tabela apresentada, o maior número de referências são os livros destinados à Educação Infantil e Ensino Fundamental, que é justamente a faixa-etária que os pedagogos atuam. Cabe destacar também que o livro "Música na Educação Infantil" de Brito (2003) foi a obra mais referenciada, tendo aparecido em sete cursos distintos.

Na sequência, verificamos grande foco na música na escola e formação de professores. No entanto, vale ressaltar que as obras ligadas à formação musical do pedagogo foram encontradas, em sua maioria, na Bibliografia da disciplina oferecida pela UNIFESP[4], ministrada por professor específico da área de música.

Outras obras que apareceram com frequência, em três cursos distintos, foram "Explorando o universo da música" (JEANDOT, 1993) e "O ouvido pensante" (SCHAFER, 1992). Importante observar que as obras de Brito e Jeandot trazem aspectos gerais da música em seus capítulos iniciais, explicando conceitos musicais e de acústica. Outro ponto interessante, especialmente para os pedagogos, são os jogos musicais e as possibilidades de construção de instrumento com sucata.

Já a obra de Schafer propõe uma quebra de paradigma, propondo uma "abertura de ouvidos" para a "nova paisagem sonora" que surge após a Revolução Industrial e se transforma até a atualidade. É um livro que tem sido um importante referencial na área e é adequado aos pedagogos, pois não é necessário conhecimento musical formal para executar as propostas sugeridas pelo autor.

Consideramos as obras apresentadas nas bibliografias adequadas à formação musical dos pedagogos, escritas por renomados autores da área. No entanto, percebemos poucas refências atuais, tendo apenas nove obras escritas nos dez últimos anos.

3. Optamos por não inserir os autores apontados no quadro 7 nas referências bibliográficas pelo grande número de obras. Se assim fizéssemos, perderíamos espaço para as reflexões e análises, essência de nosso trabalho. A partir do nome do autor, anos e temática sugerida na categorização, pode-se encontrar o material apontado.

4. UNIFESP: Universidade Federal de São Paulo.

É importante destacar que grande parte das referências bibliográficas apresentadas fazem parte de três disciplinas voltadas especificamente à área de música, que serão brevemente discutidas a seguir[5].

A disciplina "Música e Ensino" oferecida pela UDESC é oferecida na 6ª fase do curso, com carga-horária de 36 horas e sua docente tem formação específica na área. Vale destacar que o professor Sérgio Figueiredo, ex-presidente da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), desenvolveu sua pesquisa de doutorado em 2003 justamente sobre a formação musical do Pedagogo, cujo tema foi "Formação musical de professores generalistas no Brasil" (*"The music preparation of generalist teachers in Brazil"*). Portanto, ele tem se dedicado a pesquisas sobre o tema nos últimos anos. Acreditamos que, este possa ser um dos motivos que levou ao curso de Pedagogia nesta instituição ter destinado espaço específico para a educação musical.

Observamos que a disciplina é essencialmente voltada para a música na escola e apresenta as seguintes temáticas: "Música e ensino; Educação musical em espaços e tempos escolares; Experiências práticas e fundamentação teórico-metodológica para a ação docente; Vivências Musicais; Relação com as demais áreas do conhecimento".

Consideramos as escolhas adequadas para uma disciplina com carga-horária reduzida, pois é possível ver a preocupação em oferecer subsídios teóricos, práticos e a possibilidade de relação com outras áreas, aspecto fundamental para o professor generalista, que atua multidisciplinarmente.

A disciplina "Educação e música" oferecida pela UFRGS[6], oferecida no 4º período, destaca em sua ementa a "Educação Musical em espaços e tempos escolares. Experiências práticas e fundamentação teórico-metodológica para a ação docente." A disciplina é oferecida por professor da área e apresenta bibliografia atual com foco na ação educativa do pedagogo. Um dado interessante de ser considerado é o fato de o programa de pós-graduação em música da UFRGS ter nota 7 na avaliação da CAPES[7], sendo o curso brasileiro com nota mais alta na área de música. Diante disso, é possível perceber a valorização e força da música na instituição, especialmente pela grande quantidade de publicações de seus docentes e discentes.

Outra disciplina que destacamos é "Fundamentos teóricos e práticos do ensino da arte – música – na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental" oferecida pela UNIFESP no 7º semestre do curso com carga-horária de 75h. A disciplina é dividida entre uma professora específica de Artes Visuais e outra da área de Música. A proposta da disciplina é bastante interessante e apresenta a possibilidade de ampliar a capacidade perceptiva, expressiva e reflexiva em relação ao uso da linguagem musical. Segue trecho da ementa:

Busca, portanto, recursos que auxiliem o educador na seleção, criação e planejamento de ações musicais que permitam, não apenas garantir a aquisição de conteúdos específicos - próprios da Música como área de conhecimento - como também ultrapassar a esfera destes conteúdos, favorecendo a sensibilidade e a descoberta de formas e ideias próprias de expressão por meio da música. (*Online,* Acesso em 29.05.2014)

Um aspecto que merece ser destacado é o programa "Música e Bebês" destinado à comunidade de Guarulhos. Essa ação é fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento musical individual e social de seus participantes, consolidando o compromisso de parceria entre a universidade e a escola pública

2.2.3. Música, Criação, Estética e Cultura

Dando continuidade à análise interpretativa, buscamos observar de que forma a música está relacionada à criação, estética e cultura nas disciplinas Arte. A partir de nossa análise das ementas e bibliografias das 56 universidades pesquisadas, percebemos que das disciplinas que tratam a respeito da linguagem musical, são poucas que se preocupam com os processos criativos, com a educação estética e cultural na formação do professor, como podemos observar nos quadros seguintes:

5. Ressaltamos que temos conhecimento de outros cursos de Pedagogia brasileiros que oferecem ensino musical, como é o caso expressivo da UFSM (RS). No entanto, a análise apresentada neste artigo está restrita aos dados encontrados na análise documental eletrônica realizada pelo GPAP.

[6] UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

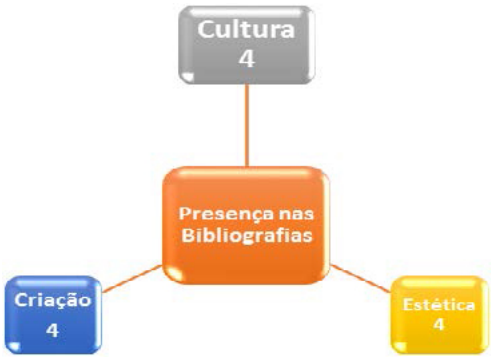
6. UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

7. CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Quadro 8 – Presença da cultura, criação e estética nas ementas



Quadro 9 - Presença da cultura, criação e estética nas bibliograficas



Optamos por essa estratégia de análise, pois algumas disciplinas contemplam o conteúdo específico de música nas ementas e ou bibliografias, embora não apareçam em seus títulos, como já apontado anteriormente no texto. Com base nos dados analisados, e em nossa experiência como pesquisadoras e professoras em cursos de Pedagogia, entendemos que existe uma linha que perpassa a criação, a cultura e a estética no processo de formação do educador, uma vez que esses aspectos não se dissociam no fazer musical ou no apreciar, como explica Fonterrada:

> Como atividade estreitamente ligada ao fazer, a música contribui para o desenvolvimento humano em qualquer faixa etária, pois incentiva sua participação, através de várias instâncias, física (corpo, voz, percepções sensoriais), sensível (sentimentos, afetos), mental (raciocínio lógico, reflexão) espiritual e estética, abrindo ao homem outras dimensões de apreciação e fruição da arte. (FONTERRADA, in OLIVEIRA; ESPERIDIÃO; SORIA, 2012, p. 77)

Como exemplo, citamos a ementa da disciplina "Arte Educação I" da UFG[8] que abrange estes aspectos: "Apreciação estética, potencial criador, percepção e expressão em Música, apreciação musical" (*Online,* Acesso em 29.05.2014). Consideramos que nos processos de apreciação musical e criação tomamos contato com nossa própria cultura ou uma nova cultura, pois ao vivenciarmos, cantarmos, tocarmos, dançarmos, ouvirmos uma música, entramos em contato com o pensamento de quem a criou; e ao recriarmos essa música ou criarmos uma música original é a nossa cultura que se manifesta. Um referencial teórico bastante citado nas bibliografias o qual sabemos que compreende processos criativos, estética e cultura é "Música na Educação Infantil" (BRITO, 2003).

A cultura e estética aparecem de maneira geral nas artes, como podemos verificar na ementa da UNIR[9], por exemplo: "aproximação com os códigos culturais e conhecimento da cultura artística em suas várias formas de expressão como parâmetro no processo de criação e formação docente; a arte voltada à criatividade e expressão". (*Online,* Acesso em 29.05.2014)

Ao que se refere à criatividade, especificamente, pudemos observar que ela está presente de modo mais expressivo no teatro, pois na maioria das disciplinas estão presente os jogos teatrais, jogos de improvisação e de construção de personagens. As artes visuais, com maior presença nas disciplinas analisadas, também demonstram preocupação com processos criativos e de apreciação – estética. Por outro lado, no ensino de música ainda há pouca ênfase na criatividade, no geral. Fonterrada (2012) nos explica essa situação quando diz que

> A educação musical é uma especialidade que se desenvolve entre a música e a pedagogia. Para serem usados como linguagem, o som e a música [têm] de ser tratados de maneira viva e dinâmica e essa atitude abre, espontaneamente, espaço para o jogo sonoro. O uso de procedimentos lúdicos nas aulas de música segue a esteira do que já ocorre há muito tempo nas aulas de artes visuais e artes cênicas. [...] costumam-se priorizar os aspectos técnicos, visando o bom desempenho instrumental e vocal [...] há outras maneiras de se fazer música coletivamente, a partir do uso de materiais não convencionais, do movimento, da criatividade e do jogo, que podem ser positivamente explorados nas aulas de música. Não há hierarquia entre essas modalidades, mas se quer enfatizar, aqui, a importância do cultivo da atitude criativa, como um

8. UFG: Universidade Federal de Goiás

9. UNIR: Universidade Federal de Rondônia

> dos elementos mais importantes da formação plena do ser humano. (FONTERRADA, in OLIVEIRA; ESPERIDIÃO; SORIA, 2012, p. 79 e 80)

Também identificamos bibliografias específicas a respeito da criatividade na vida e na formação do ser humano, como: "Criatividade e processos de criação" (OSTROWER, 2010) e "Desenvolvimento da capacidade criadora" (LOWENFELD,1970).

Atentamos que apenas cinco das 56 universidades analisadas privilegiam a diversidade cultural em suas ementas ou referencial teórico. A maioria das disciplinas que se preocupa com a formação cultural do aluno professor, privilegia a produção cultural regional. A esse respeito precisamos cuidar para que aquilo que está na tradição ou no costume, não venha ser tomado como normativo, como afirma Cardoso (2006). Outra preocupação é a de que essa cultura seja vista, vivenciada, pois as disciplinas ainda priorizam - como já explicitado no início de nosso texto - os estudos teóricos, os conceitos, a história por meio da leitura e reflexão.

2.2.4. Estratégias do ensino de arte e música

Contatamos que as estratégias do ensino de arte dos cursos de Pedagogia brasileiros são muito variadas, pois estão ligadas a diferentes filosofias e concepções de Ensino, o que corrobora os estudos realizados pelos pesquisadores Silva e Araújo (2007), quando afirmam que, ao considerar a história do ensino de Artes no Brasil, é possível identificar diferentes concepções de ensino da Arte atreladas à trajetória histórica da Arte/Educação no Brasil.

> Na Tendência Pré-Modernista, encontraremos a concepção de Ensino da Arte como Técnica; já na Tendência Modernista, vamos encontrar a concepção de Ensino da Arte como Expressão e também como Atividade; e finalmente na Tendência Pós-Modernista, a concepção de ensino da Arte como Conhecimento (p.5).

Por meio da coleta de dados, identificamos que 13 das 56 universidades analisadas que trazem em suas ementas estratégias do ensino de música. Há uma grande diversidade de termos e propostas ligadas ao ensino musical, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 10 – Diversidade de estratégias didáticas para o ensino da música



Apesar de pensada para as Artes Visuais, a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa aparece na maioria das bibliografias das disciplinas voltadas às diferentes linguagens artísticas, como apontado na análise da bibliografia, porém aparece em poucas ementas citando-se a própria abordagem ou de outras maneiras como "o fazer, o apreciar e o refletir" ou "o fazer, o apreciar e o compreender". Mas, ao olharmos as palavras do quadro, identificamos os seguintes termos de maior destaque: musical, música, teóricos, pressupostos e ensino. Portanto, percebemos o quanto as disciplinas continuam voltadas aos aspectos teóricos sem equilíbrio com a prática – o fazer musical.

Consideramos a importância de o educador experienciar, vivenciar, fruir, fazer arte para atuar com as crianças. O cotidiano da escola é permeado pela prática, em especial na Educação Infantil, período em que a criança aprende por meio da vivência,

da exploração, da descoberta e do lúdico. Em contrapartida, não observamos esse foco na práxis nos cursos de Pedagogia.

Em nossa experiência como educadoras no contexto escolar e nos cursos de formação de professores, trabalhamos com o lúdico, com práticas criativas, jogos de improvisação, criação de arranjos, interpretação de músicas de diversas culturas, dentre outras vivências musicais. A partir dessas experiências e de nossas pesquisas, acreditamos que

> A experiência direta com música, tocando, cantando, ouvindo, compondo, improvisando são de fundamental importância na realização da educação musical. Não podemos pensar num processo de formação em que a música seja resumida a atividade de falar sobre ela [...] é preciso empreender esforços em experiências musicais diretas. Para quem vai trabalhar com música na escola, é preciso saber fazer (BELLOCHIO, 2005, p.116).

2.2.5. Música como estratégia

A partir da análise interpretativa dos dados coletados, visualizamos duas abordagens de utilização da linguagem musical como estratégia didática. Uma com o olhar voltado à música como facilitador no aprendizado dos diversos conteúdos, das diferentes disciplinas escolares, e outra com o olhar em direção à formação humana. Das universidades analisadas cinco abordam a linguagem musical como estratégia.

O uso da música como ferramenta pedagógica é muito presente das escolas, especialmente na Educação Infantil. A música é frequentemente usada como recurso pedagógico para ao ensino dos números, das cores, entre outros conteúdos, e para organizar a rotina. Souza et al. (2002), ao colherem dados semelhantes na pesquisa realizada com professores das séries iniciais, fundamentam essa opinião:

> A música ganha importância à medida que traz benefícios a outras áreas do currículo (GIFFORD, 1998, p. 121). A música possibilita uma nova forma de abordar os conteúdos de outras disciplinas. A música serve como um "tempero" para as outras disciplinas curriculares (BRESLER, 1996, p. 28) (SOUZA et al., 2002, p. 63).

A arte como estratégia pode soar como algo "pejorativo" se pensarmos a arte somente como um meio para atingirmos objetivos referentes a conteúdos que não o relacionado ao fazer artístico. Porém, a educadora musical Sekeff (2007) apresenta sua visão da música como instrumento facilitador, contrária a imagem "negativa" que se tem desse tipo de prática educacional. A autora explica que a música pode auxiliar como agente facilitador e integrador no processo educacional.

> Tendo em conta que a música, modo particular de organizar experiências, atende a diferentes aspectos do **desenvolvimento humano** (físico, mental, social, emocional, espiritual), infere-se ser possível recortar seu papel como agente **facilitador** e **integrador** do processo educacional, enfatizando desse modo sua importância nas escolas em virtude de sua ação multiplicadora de crescimento. (SEKEFF, 2007, p.18, grifo nosso).

O compositor e educador musical Koellreutter traçou "um caminho para a realização de um trabalho **interdisciplinar** em que a música, em constante **diálogo** com as outras áreas do conhecimento, privilegiasse o **ser humano**" (BRITO, 2001, p. 27, grifo nosso). Esse caminho traçado por Koellreutter segue na direção do que entendemos ser o principal objetivo do trabalho com música na escola – a música sendo trabalhada como conteúdo específico, transpassando as demais disciplinas do currículo escolar, em favor da formação humana.

3. Considerações Finais

A partir dos análises apresentadas neste artigo, podemos refletir sobre os diversos desafios encontrados frente ao panorama do ensino de música nos cursos de Pedagogia brasileiros.

Identificamos uma pequena representatividade da linguagem musical nos cursos pesquisados e sua fragilidade em relação às demais áreas do conhecimento e em relação à própria área de Arte. Observamos também incoerências entre ementa e bilbiografia no que diz respeito à presença da música. Portanto, fazemos um para-

lelo com o pensamento de Penna (2004) sobre a o espaço apenas potencial da música na escola com relação aos cursos de Pedagogia: "a música está subordinada ao campo mais amplo e múltiplo da arte como componente curricular, de forma que há apenas um espaço potencial para a música na escola (p.1)."

Identificamos também que as ementas e bibliografias apresentam uma grande variedade de concepções de ensino de arte e música e trazem à tona a questão da valorização da visão teórica, que não privilegia e nem se equilibra com a prática, a vivência, o fazer artístico – fruição e apreciação.

Por outro lado, apesar da presença inexpressiva e frágil da música nos cursos pesquisados, consideramos válido ressaltar as experiências bem-sucedidas, que podem servir de inspiração para os demais cursos de Pedagogia brasileiros.

Por fim, vale destacar que acreditamos e defendemos a importância musical do pedagogo, considerando que este pode ser um grande parceiro na luta pela música na escola. Vários educadores musicais têm pesquisado e atuado junto à formação musical do pedagogo, portanto, considerando que "o discurso utópico não é alheio à realidade. Ao contrário, projeta a realidade ideal, aquela que acreditamos ser o direito de todos e o dever dos provedores da educação" (FRANÇA, 2006, p. 69), acreditamos em uma mudança neste cenário nos próximos anos, com a presença real e efetiva da música nos cursos de Pedagogia brasileiros.

4. Referências

BASTIAN, Hans Günter. **Música na escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança.** 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto** às **práticas cotidianas do professor.** Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

___. **Formação de professores e práticas educativas em educação musical:** transformando o existente e gerando alternativas. In: BEYER, Esther S. W (Org.). O som e a criatividade: reflexões sobre experiências musicais. Santa Maria: Editora UFSM, 2005. p. 199-219.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (3 volumes). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental** (1ª. a 4ª. séries). Brasília: MEC, DF, 1997.

BRESLER, Liora. Traditions and changes across the arts: case studies of arts educations. **International Journal of Music Education,** n. 27, p. 24-36, 1996.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

___. **Koellreutter educador – o humano como objetivo da educação musical.** São Paulo: Petrópolis, 2001.

CARDOSO de Oliveira, Roberto. **Caminhos da identidade: Ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo.** São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. (Org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança.** Porto Alegre, RS: Mediação, 1999.

GIFFORD, E. F. An Australian rationale for music education revisited: a discussion on the role of music in the curriculum. **British Journal of Music Education**, v.5, n.2, p. 115-140, 1988.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, V. 15, 67-79, set.2006.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música.** São Paulo: Scipione, 1993.

KISHIMOTO, T. M (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

___. Pedagogia e a formação de professores de Educação Infantil. In: **Pro-posições**, Campinas/São Paulo: Faculdade da Unicamp, v. 16 n. 3 (48), set./dez. 2005, p. 181-193

LOWENFELD, V. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MARTINS, Mirian C. F. D. (Org.). **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

OLIVEIRA, L. de Cássia F.; ESPERIDIÃO, Neide; SORIA, Ana C. S. (Org.). **Desafios e possibilidades das práticas educativas.** 1. ed. São Paulo: Globus, 2012.

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação.** Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - I analisando a legislação e os termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, mar. 2004, p.19-28.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante.** trad: Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Unesp/Brasiliense, 1992.

SEKEFF, Maria de Lourdes**. Da música**: **seus usos e recursos**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Tendências e Concepções do Ensino de Arte na Educação Escolar Brasileira: um estudo partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte/Educação.In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA **ANPED**. GE01 3073. Caxambu, MG, 2007. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf> . Acesso em 02.jul.2010.

SOUZA J., HENTSCHKE L., OLIVEIRA. A., DEL BEN L., MATEIRO T. O que faz a música na escola? Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, **Série Estudo 6**, 2002.

TOURINHO, Irene. Educação musical: parte integrante do currículo no Ensino Básico. In: CONGRESSO NACIONAL DA FAEB, 11., Brasília. **Anais...** Brasília: Federação de Artes Educadores do Brasil, 1998. p. 167-175.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução** à **pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Sobre os autores

Adilson Florentino da Silva - possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Doutorado em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Atualmente é professor associado da Escola de Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. http://lattes.cnpq.br/3114284234492524

Adriana Rodrigues Suarez - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Comunicação – Cinema (TUIUTI- Curitiba) e Professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Lattes: http://lattes.cnpq.br/1631237177917423.

Amanda Aguiar Ayres - Graduada em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Educação na linha de pesquisa Aprendizagem Colaborativa Online e Interfaces Estéticas Virtuais de Colaboração pela UnB. Especialista em Educação Continuada e a Distância pela UnB. Professora do Curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Contato: amandaayres@arteduca.unb.br

Ana Cristina Carvalho Pereira - Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Dança e do Programa de Pós Graduação em Artes da Escola de Belas Artes/UFMG. Bailarina, *maitre* de dança e doutora em Processamento da Linguagem (gesto e cognição). É assessora das Proposições Curriculares da Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte e coordena GESTOLab (http://dancaufmg.wix.com/gestolab).

http://lattes.cnpq.br/8524050960433272

Ana Luiza Ruschel Nunes - Doutora em Educação, Pesquisadora do CNPq/ Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura. Programa de Pós- graduação em Educação/ M-D/ UEPG. Professora do Departamento de Artes/ UEPG. Coordenadora do PIBID/ Artes Visuais.

Lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4760005E4

Ana Mae Barbosa - Mestrado e doutorado nos Estados Unidos. Ensinou na Yale University e na The Ohio State University. Foi pesquisadora visitante da University of Central England, da Universidade do Texas e da Columbia University. Recebeu a Comenda Nacional do Mérito Científico do MCT Brasil; o Prêmio Edwin Ziegfield, USA; o Premio Internacional Herbert Read, e o Achievement Award pela contribuição e liderança na Arte/Educação nos Estados Unidos, entre outros.

Ana Paula Abrahamian de Souza - Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (DEd-UFRPE). Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2005) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Doutoranda em Educação (PPGE-UFPE) onde pesquisa os discursos sobre o corpo infantil nas danças midiatizadas. Experiência na área de Educação com ênfase no Ensino de Dança. É pesquisadora do Grupo Arte na Pedagogia (GPAP-MACKENZIE-SP), NUPEP EJA (UFPE) e Educação e Sociedade (UFPE). http://lattes.cnpq.br/5944309643014109

Anna Rita Ferreira de Araújo - Doutora em Artes pela USP (2012). Professora adjunto da FE/UFG. Concluiu graduação em Educação Artística - Habilitação Artes Plásticas pela UFG (1990), Especialização em Artes Visuais pela mesma instituição (1998) e mestrado em Artes pela USP (2003). Autora do Livro Encruzilhadas do olhar no ensino da arte. http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4738533H3

Andrea Alexandra do Amaral Silva e Biella - Doutora e Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Especialista em Ensino, Arte e Cultura pela Escola de Comunicações e Artes da USP (ECA USP) e em Monitoria em Artes pelo Museu de Arte Contemporânea da USP (MAC USP). Bacharela em Artes Plásticas e Licenciada em Educação Artística (licenciatura plena) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). Integrou os grupos de pesquisa Formação de Educadores em Arte (Profa. Dra. Rosa Iavelberg, FEUSP), Acessibilidade em Museus/ GEPAM (Dra. Viviane Panelli Sarraf, IEB USP/FAPESP) e Mediação Cultural/GPeMC (Profa. Dra. Mirian Celeste Martins, Universidade Presbiteriana Mackenzie/CNPq). É educadora no Museu de Arte Contemporânea da USP desde 2006, coordenando programas educativos para diferentes públicos famílias, grupos com demandas de inclusão e acesso sociocultural, professores e educadores, profissionais da saúde. Desde 2023, é chefe do Serviço de Educação da Divisão de Acervo e Curadoria deste museu. É docente no curso de Pós-graduação em Arte e Educação do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo desde 2020. Possui experiência na educação básica (ensino fundamental e ensino médio) e na educa-

ção superior (graduação). Atuou como coordenadora de oficina-escola para pessoas adultas em situação de rua em ONG, consultora do Educativo do CCBB SP em diferentes períodos e coordenadora de ação educativa em exposição do SESC--SP. Sua experiência em Arte, com ênfase em Artes Visuais, abrange ensino e aprendizagem das artes visuais, educação em museus, mediação cultural, formação continuada de profissionais (da educação básica e da interface arte e saúde), fotografia, consultoria e coordenação de setores educativos em exposições. É voluntária do grupo GEEF em ações junto à ONG Mulheres da Luz, apoiada pela Casa de Maria e Marta (CCM), instituição reconhecida pelo UNICEF. Atuou como voluntária na Pinacoteca do Estado de São Paulo, no Programa Educativo para Públicos Especiais (PEPE).

Antonia Pereira Bezerra - Atriz e dramaturga, graduada em Licenciatura em Artes Cênicas pela UFBA (1992); Mestre (DEA) em Litterature Française pela Université de Toulouse II, Le Mirail (1994); Doutora em Lettres Modernes pela Université de Toulouse II, Le Mirail (1999) e Pós-Doutora em Dramaturgia pela UQAM (2006). Atualmente é professora Associada I da Universidade Federal da Bahia, integra os Grupos de Pesquisa DRAMATIS e GIPE-CIT e Coordena a Área de Artes/Música na CAPES.

Carlos Willians Jaques Morais - Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2003) e em Filosofia pelo Instituto de Filosofia e Teologia Mater Ecclesiae (1999). Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília-SP). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-graduação em Jormalismo, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Link Lattes: http://lattes.cnpq.br/0965594911051407 .

Charles Farias Siqueira - Mestrando em Artes Visuais pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais, sob a orientação da professora/pesquisadora Dr.ª Maria das Vitórias Negreiros do Amaral. Graduado em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos - GPEACC/CNPq/URCA. http://lattes.cnpq.br/7702928600815872

Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta - Doutora em História e Mestre em Educação, pela UFPR. Professora do Departamento de Artes, Setor de Artes, Comunicação e Design, UFPR. Integra o Grupo de Pesquisa Artes Visuais: Teoria, educação e poética e o Núcleo de Pesquisa Educação e Marxismo/UFPR. Artista visual, autora do livro: *Há um lugar para a arte no ensino médio?* (São Paulo, Aymará, 2009), aprovado para o Programa Nacional Biblioteca do Professor.

Cristiane Hatsue Vital Otutumi - Doutora em Música (Unicamp) com foco no ensino da Percepção Musical. Bacharel em Música Popular - Flauta (Unicamp) e especialista em Arteterapia (UnP/Alquimy Art). Desde 2003 atua no ensino superior em disciplinas voltadas à Percepção e Educação Musical. Atualmente é professora na Universidade Estadual do Paraná UNESPAR/EMBAP. Vice-líder do grupo de pesquisa Epistemologias e Práticas em Educação Musical EPEM (percepção, leitura e escrita musical). Membro do conselho editorial da Revista Vórtex (ISSN 2317-9937). Autora de materiais didáticos para o ensino da música (com composição de canções autorais): Coleção Caminhos Musicais (SEFE/Opet, 2014), com atividades de ritmo (e percussão corporal): Quem gosta de ler ritmo? (CRV, 2018); com áudios para prática auditiva (instrumental): Percepção Prática vol.1 e vol. 2 (LaMuSa/EMBAP, 2020, distribuição digital/gratuita pela universidade), Manual de ritmo (CS, 2023); e textos acadêmicos sobre ensino de percepção musical, aprendizagem musical e autorregulação da aprendizagem em música. Último lançamento: A autorregulação da aprendizagem no meio musical [UEFS Editora, 2023. 348p]. [Orgs.] Mônica Cajazeira e Cristiane Otutumi.

Daniel Bruno Momoli - Mestre em Educação UFRGS. Professor da Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu-VIZIVALI de Dois Vizinhos no Paraná e da UNIARP de Santa Catarina.E membro do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia – GPAP. danielmomoli@hotmail.com http://lattes.cnpq.br/7701594143194418

Denise Grinspum - é Assessora Técnica dos Museus Castro Maya/Ibram/MinC. implantou a Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall (1985-2002) e foi Diretora dessa instituição (2002-2008). Foi Gerente Geral do Instituto Arte na Escola (2008-2010), Presidente do Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus (Icom, 2010-2012) e trabalha com formação de professores em cursos de especialização desde os anos 1990. http://lattes.cnpq.br/0087710881975586

Donizeti Pessi - Mestre em Teologia, Especialização e Licenciatura em Filosofia. Professor Colaborador do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Professor dos Cursos: Licenciatura em Filosofia e Bacharelado em Psicologia da Faculdade Sant'Ana (Ponta Grossa/PR). CV: http://lattes.cnpq.br/7258631386091135 donizetipessi@hotmal.com

Dora Águila Sepúlveda - Profesora de Artes Plásticas con estudios superiores de Magister. Actualmente Académica del Magister en Educación Artística de la Universidad Mayor. Coordinadora de Cursos de perfeccionamiento para profesores. Directora de la Revista Educarte desde 1990, Presidente de la Corporación Cultural Educarte Chile desde 2009, COEDUCARTE, Secretaria General del Consejo Latinoamericano desde 2012, artista visual. Estudios, Títulos y Grados: Pedagogía en Artes Plásticas. P. U. Católica de Chile. 1964. Magister en Educación. P. Universidad Católica de Chile. 1975 Master en Educación Artística. Universidad de Gales. Gran Bretaña. 1977 Especialización en Pintura. Academia de San Carlos. UNAM. México D.F. 1992 – 1993. APECH. Asociación de pintores y escultores de Chile. EDUCARTE CHILE. Sociedad Chilena de Educación por el Arte, ejerciendo cargos directivos desde su fundación, en 1981. COEDUCARTE. Corporación Cultural Educarte Chile. Presidente desde 2009. CLEA. Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte. A cargo de la Secretaría entre 1984 y 1987, y ejerciendo el cargo de Consejera desde ese año. Miembro del Consejo Asesor permanente CLEA. Secretaria General CLEA 2012 – 2015.INSEA. Sociedad Internacional de Educación por el Arte, miembro UNESCO, categoría B. Cargo de Consejera Mundial entre 1987 y 1990.Várias publicações cientificas e Exposiciones Artísticas. Muitos Premios y distinciones. E-mail: dora.aguila.s@gmail.com,

Eder Fernando do Nascimento - Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - (2013). Graduado em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná (2007). Professor efetivo de Arte da Secretaria de Estado da Educação do Paraná; (2008) Leciona nos cursos de especialização em Arte-Educação no ESAP; Educação Infantil da PUC - Pr; Assessor de Artes da Editora Positivo e Criador e Coordenador do DANCEP. http://lattes.cnpq.br/2721837376045898

Eliane de Fátima Vieira Tinoco - Graduada em Educação Artística – Hab. Em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Educação pela mesma universidade. Atualmente é professora nível 5 da Prefeitura Municipal de Uberlândia, estando cedida para a UFU onde coordena o Polo UFU da Rede Arte na Escola. Autora de materiais pedagógicos do Instituto Arte na Escola. Pesquisadora do NUPEA/UFU.

Ethel Marina Batres Moreno - Doctorado en Investigación Social. Trabajo de tesis: "Desarrollo de la creatividad por medio de la utilería sonora de Joaquín Orellana. Universidad Panamericana". Guatemala. 2008. Post-grados: Magister Artium en Literatura Hispanoamericana. Universidad "Rafael Landívar". Guatemala, 2001. Investigadora en Lengua y Literatura Española. Instituto de Cooperación Iberoamericana. Madrid, España .1992. Profesora en Lengua y Literatura Española. Instituto de Cooperación Iberoamericana. Madrid, España. 1992.Maestra de Educación Musical. Esc. Normal para Maestros de Educación Musical "Jesús María Alvarado". Guatemala, C. A. 1981.Maestra de Educación Pre--Primaria. Esc. Normal de Maestras para Párvulos Dr. "Alfredo Carrillo Ramírez". 1981. Maestra de Educación Primaria. Instituto Normal para Señoritas "Centro América" INCA 1980. Contratista del Ministerio de Educación de Guatemala para la producción del Cd y el libro: "Panorama de la Música para Niños y Jóvenes de Guatemala". Departamento de Educación Artística. MINEDUC. 2014 . -Directora de la Escuela Normal para Maestros de Educación Musical "Jesús María Alvarado", Jornada Matutina. Guatemala, 2000. Fundadora y directora del Programa de Iniciación Musical Infantil del Conservatorio Nacional de Música, PIMI. Guatemala. 1998. Catedrática del curso de Arte y Desarrollo Infantil, en la Licenciatura en Educación Infantil y Pre-primaria. Universidad Rafael Landívar. 2006 a 2014. Catedrática de Expresión Artística dentro del Programa especial para homologación de Licenciatura en Educación, brindado por la Unión Europea y la Universidad Rafael Landívar. 2005.Catedrática en áreas de Literatura, Comunicación y Redacción. (Universidades Mariano Gálvez y Rafael Landivar. Distintos períodos: 1992 – 1996 - 2002 - 2006). E-mail: ethelbatres@hotmail.com

Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo - Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (1976), mestre em Artes pela Universidade de São Paulo (2001) e doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2014). Professor do curso de Pedagogia na Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE/UAG. Experiência em Ensino de Arte: Arte/Educação; História da Arte/Educação; Educação Especial. http://lattes.cnpq.br/6665135954352936

Gerda Margit Schutz Foerste - Graduou-se em Licenciatura Plena em Educação Artística pela Federação dos Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo (1986), com mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2002). Realizou estágio pós-doutoral na Universidade de Siegen/ Alemanha (2011). Foi Professora Visitante da Universität-Augsburg Alemanha (2022). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado),l da Universidade Federal do Espírito Santo. Desenvolve estudos e publicações com pesquisadores nacionais e estrangeiros (Alemanha, Itália, Argentina). São temas de pesquisa: i) a Arte e seu ensino; ii) Educação do Campo; iii) formação de professores, iv), leitura de imagens; v) Crianças e Infâncias; vi) memórias, culturas e educação. É Líder do Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias, Infâncias. Integra o Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Artes (Brasil-Argentina), Participa do Polo Arte na Escola- ES.

Gisele Onuki - é bacharel e licenciada em Dança (UNESPAR), especialista em Arte-Educação (IBPEX) e Mestre em Comunicação e Linguagens (UTP). É professora auxiliar do Colegiado de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Campus de Curitiba II FAP – Faculdade de Artes do Paraná e coordenadora do subprojeto de Dança do PIBID/UNESPAR. Link: http://lattes.cnpq.br/2931409712932541

Ivete Souza da Silva - Pedagoga (2008), Mestre(2010) e Doutora em Educação (2013) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/PPGE). Professora Adjunta da Universidade Federal de Roraima (UFRR), no curso de Artes Visuais Licenciatura (CCAV/CCLA). http://lattes.cnpq.br/4056290560443523

Jailson Valentim dos Santos - é Arte-Educador pela UFPel e mestrando do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais pela UFPB/UFPE, na linha de pesquisa Ensino de Artes Visuais no Brasil. É bolsista da CAPES e orientando pela professora Drª. Maria Betânia e Silva. E-mail: valentim8@yahoo.com.br

João Paulo Queiroz - (Portugal). Doutor em Belas-Artes, Universidade de Lisboa (FBAUL)onde leciona. Investigador no CIEBA, FBAUL. Coordenador do Congresso Internacional CSO e do Congresso Matéria-Prima, Práticas das Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário. Dirige as revistas académicas *Estúdio,* ISSN 1647-6158, *Matéria-Prima,* ISSN 2182-9756, *Gama* ISSN 2182-8539, e *Croma* ISSN 2182-8547.

José Mauro Barbosa Ribeiro - Doutor em Teatro Educação pelas Universidades Federal da Bahia e de Paris. Prof. da UnB e Coord. do PROFARTES-UnB. Integra o grupo de pesquisa Pedagogias do Teatro e Ação Cultural. Foi Consultor/Coord. do MEC para as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; representante de Arte Educação na elaboração das Matrizes Curriculares do novo ENEM. Publicou: "Trajetórias e políticas para o ensino de artes" e "'Módulo de Ensino de Teatro" e outros. http://lattes.cnpq.br/2732389443384455

Josie Agatha Parrilha da Silva - Doutora em Educação para Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Especialização em Educação Pública - UEM (2003). Licenciatura em Pedagogia - UEM. Licenciatura em Artes Visuais - CESUMAR. Professora do Departamento de Artes, da UEPG. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação, Arte e Ciência, com ênfase na relação entre a Arte e a Ciência. (http://lattes.cnpq.br/7528954595127003)

Juliana Amelia Paes Azoubel - Artista da Dança, professora da EBA da UFMG. Colaboradora no Center for World Arts da University of Florida, EUA. Mestrado e Graduação em Dança pela University of Florida. Autora do livro "Frevo and the contemporary dance scene in Pernambuco, Brazil: staging 100 Years of Tradition." Foi professora de Dança e coordenadora do Curso de Licenciatura em Artes da UFPR de 2009 a 2013. Endereço para acessar CV: http://lattes.cnpq.br/2137642932491951

Juliana Gouthier Macedo - Professora Adjunta na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Participou do Programa Institucional de Bolsas Doutorado Sanduíche no Exterior, da CAPES, entre junho de 2012 e maio de 2013 na *New York University*. Como professora/ artista/pesquisadora atuou na rede de ensino pública e privada e em ONGs, tendo participado de exposições coletivas e de intervenções urbanas. Coordenadora da área de Artes Visuais do PIBID - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Justin P. Sutter - The Ohio State University, Columbus, OH Ph.D. in Art Education Minor in Comparative Studies 2009. Dissertation: Taking Place and Mapping Space: How Pre-Service Art Education Students' Visual Narratives of Field Experiences in Urban/Inner--City Schools Reveal a Spatial Knowing of Place. Community--Based Exchange Program 17 days in São Paulo, Recife, Brasília, and Goiânia, Brazil. The Ohio State University Office of International Affairs Interdisciplinary Grant Universidade de São Paulo, São Paulo, Brazil. PROFESSIONAL SERVICE Faculty Advisor of Student NAEA Chapter Art Education Department, Southern Illinois University Edwardsville. E-mail: jusutte@siue.edu

Kelly Eloá Lotz - Bacharel e licenciada em Dança pela FAP, Pós graduada em Educação Especial e Arte, educação e tecnologias contemporâneas pela UNB(concluindo), mestre em Educação pela UDE. Atuou como professora na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil e atualmente é Assessora Pedagógica da Editora Positivo. http://lattes.cnpq.br/9316140985152040

Leda Maria de Barros Guimarães - Pós-doutora na Universidade Complutense de Madri- Bolsa CAPES. Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Implementou coordenou a Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância na FAV/UFG. Foi vice presidente da FAEB (2011/2012) e é atualmente representante para a América Latina no Conselho Mundial do InSEA (2013/2017).

Leila Adriana Baptaglin - Professora do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima (UFRR), Mestre em Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenadora pedagógica do Polo Arte na Escola da UFRR e membro do Grupo de estudos e pesquisa em Educação, Arte e Intercultura (CRUVIANA). Endereço para acessar este CV: http://lattes.cnpq.br/5801207902204116

Lívia Marques Carvalho - Doutora em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Educação Artística, Habilitação em Artes Plásticas (UFPB). Professora Associada do Departamento de Artes Visuais da UFPB. Professora do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais –UFPB. Coordenadora da Pinacoteca da UFPB. Autora de artigos e livros sobre o ensino de arte em contextos formais e não formais.

Lucia Gouvêa Pimente - Professora Titular da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Coordenadora Adjunta da área de Artes/Música para o Mestrado Profissional na CAPES, Vice-Presidente da ANPAP (biênio 2013-2014), Coordenadora Pedagógica do DINTER UFMG/URCA (Cariri-CE), membro do Conselho do Instituto Arte das Américas, associada da InSEA, do CLEA, da FAEB e da AMARTE. http://lattes.cnpq.br/3342330120066308

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi - Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP). Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professora adjunta da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, curso de Pedagogia, área de Metodologia do Ensino de Arte, Corporeidade e Educação. Líder do GIAPE Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais. Pesquisadora e vice-líder do GPAP Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia.

Luciane Bonace Lopes Fernandes - Professora de Artes da rede pública e privada desde 2002; elaboradora de conteúdos didáticos na empresa Editora Moderna desde 2012. Bacharel em Desenho Industrial pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Licenciada em Artes Visuais pelo Centro Universitário Belas Artes. Mestre em Estética e História da Arte e Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo. Endereço para acessar este CV: http://lattes.cnpq.br/1541533669256192

Luciano P. Buchmann - Mestre em Artes Visuais pela UESC (2007), Especialista em Fundamentos Estéticos do Ensino da Arte pela FAP (2000), Bacharel em Pintura pela EMBAP (1991). Professor da UNESPAR-*Campus* II-Faculdade de Artes do Paraná. Linhas de pesquisa: ensino da arte, formação docente continuada, pesquisa em artes, literatura para crianças e interação escola e museu. http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4771368P5

Lucimar Bello P. Frange - vive e trabalha em São Paulo. Artista, artes visuais, escritora, pesquisadora. Exposições no Brasil, Argentina, Chile, México, Cuba, Espanha, Portugal, Japão, China. Possui graduação em Artes pela UFMG/BH. Mestrado e Doutorado em Artes pela ECA/USP/SP. Pós-Doutora em Comunicação e Semiótica, COS/PUC/SP. Pós-Doutora no Núcleo de Estudos da Subjetividade, NES/PUC/SP. Pesquisas em arte contemporânea, processos de criação, artes visuais e seu ensino, artes visuais em comunidades. Pertence a ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas e a FAEB – Federação de Arte Educadores do Brasil. Atualmente é Pesquisadora Voluntária no Núcleo de Estudos da Subjetividade, PUC/SP. http://lattes.cnpq.br/697

Luiz Thomas Sarmento Conceição - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB , DCHL-Departamento de Ciências Humanas e Letras - Colegiado de Artes , Professor Auxiliar. Doutorando do PPGAC- Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) Escola de Teatro.

Luzirene do Rego Leite - Doutora em Arte pela Universidade de Brasília (2014); Mestre em Arte e Tecnologia pela UnB (2007); Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas - UnB (2004). Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (1995). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa GESTO - Grupo de Estudos em Teatro do Oprimido/UFBA e Coordenadora de Tutoria e Editora do AVA - Moodle da Licenciatura em Teatro a Distância/UFBA. Participou como pesquisadora no Grupo de Pesquisa Arteduca da UnB/IdA (2003-2013). Professora Colaboradora do Programa Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) da Universidade de Brasília. Professora Aposentada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1994 - 2024).. Ex-Coordenadora Pedagógica e de Tutoria da Licenciatura em Teatro do Programa Pró - licenciatura, IdA/CEN/UnB (2008-2013). Foi Representante Estadual do Distrito Federal da Federação de Arte-Educadores do Brasil (2014-2016). Ex-Diretora Financeira da Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB) - 2017/2018. Atua nas áreas de Educação, Educação Ambiental, Arte-Educação, Pedagogia do Teatro, Formação de Professores, Teatro do Oprimido, com ênfase em Pedagogia do Teatro em Rede e Educação a Distância (EAD).

Marcilio de Souza Viera - Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Artista da dança, Pós Doutor pelo Instituto de Artes da Unesp e Pós Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, Professor Associado do Departamento de Artes. Atua nos seguintes programas de pós-graduação: Programas de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFRN, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed), PROFARTES/UFRN. Possui graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas (2002) e graduação em Educação Física (2010) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre (2005) e Doutor em Educação (2010), ambos pela UFRN. Integra o Banco de avaliadores de Instituições de nível Superior - SINAES/ INEP atuando nos Cursos de Artes Cênicas e Educação Física. Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (ESTESIA, DEF/UFRN) e Líder do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de criação (CIRANDAR, DEART/UFRN). Membro efetivo da ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas e da ANDA - Associação Nacional de Dança. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Cênicas, atuando principalmente nos seguintes temas: dança e educação, dança contemporânea, improvisação em dança, memória da dança, processos criativos em dança; em Educação Física nas áreas de Educação Física Escolar e Dança.

Maria Betânia e Silva - Professora da Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPE. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. Doutora em Educação pela UFMG. Mestre em Educação pela UFPE. Graduada em Artes Plásticas pela UFPE. Lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4776491H9

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral - Pós-Doutora em Arte/educação e Feminismo pelo Instituto de Investigaciónes Feministas de la Universidad Complutense de Madrid (2012). Doutora em artes pela Universidade de São Paulo (2005). Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2000). Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal de Pernambuco (1987). Atualmente é Coordenadora do Programa Associado de Pós-Gradução em Artes Visuais UFPE/UFPB e professora do curso de Artes Visuais da UFPE. É Vice-Líder do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre o Imaginário.Tem experiência na área de Artes, com ênfase em arte/educação, atuando principalmente nos seguintes temas: arte/educação, gênero, cultura, educação e antropologia do imaginário. Foi Presidente eleita da Federação de Arte/educadores do Brasil (FAEB) (2013-2015), da Red Iberoamericana de Representaciónes y Imaginários (RIIR) e eleita em 2019 uma das três componentes da Comissão Diretora do Consejo Latinoamericana de Edcuación por la arte (CLEA).

Maria de Fátima Ribeiro Soares - Doutoranda em Psicanálise na Educação e Saúde pela UNIDERC/FUNESO; Especialista em Psicopedagogia pela UNIVERSO; Especialista em Arte/Educação pela UNICAP; Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UPE. Atua como Professora do Ensino Fundamental I na Rede Estadual de Pernambuco; Coordenadora da Biblioteca da Escola de Criatividade Musical; e Militante a mais de 35 anos em Movimentos Populares.

Maria de Paula Pinheiro - Pedagoga e mestranda pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É assistente de coordenação pedagógica do Curso de Especialização "Arte na Educação: teoria e prática", realizado pela ECA/USP, e do Curso de Especialização "Arte-Educação", realizado pela FE/USP. Atua ainda como supervisora artístico-pedagógica no Programa Fábricas de Cultura, da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo. http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4446236A4

Maria Isabel Sulino Carvalho Silveira - Mestre pelo Programa Mestrado em Design pela Universidade Anhembi Morumbi (Stricto Sensu ? Reconhecido Capes nota 5). Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior pela FESP/UEMG. Graduada em Design-Moda pela Universidade do Estado de Minas Gerais UEMG/Passos. Graduada em Administração pela Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de São Sebastião do Paraiso. Sócia da empresa Observatório Consultoria e Assessoria Ltda, na qual atua como Consultora de Projetos, nas áreas de Gestão com ênfase em Planejamento e Desenvolvimento de Coleção, Negócios da Moda, Inovação e Design. Professora universitária a nível de graduação desde o ano de 2011, atuou como coordenadora de curso na área de Design de Moda, tem experiência como docente em nível de Pós-Graduação pela Faculdade ENDEX/Unincor no curso de Arquitetura e Design de Interiores. Atuou como instrutora de cursos e palestras pelo SENAC-Minas. Parecerista na avaliação de cursos superiores do Guia do Estudante (GE). Experiencia ensino superior: 8 anos. Experiência de mercado: 15 anos. Experiencia em educação basica: 4 anos. Experiência no ensino técnico: 10 anos

Maria José Dozza Subtil - Possui graduação de Licenciatura em Música pela Faculdade de Educação Musical do Paraná (1971), Mestrado em Educação pela UEPG (1997) e Doutorado em Engenharia de Produção - Mídia e Conhecimento, pela UFSC (2003). Atualmente é Professora e Pesquisadora Sênior do Mestrado e Doutorado em Educação da UEPG. Atua nas seguintes áreas: formação de professores, política educacional, educação a distância, música, arte, mídia e tecnologias. CV Lattes: http://lattes.cnpq.br/2478136997514549

Mayrla Andrade Ferreira - É Artista-pesquisadora no Estado do Pará. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação PROPPG Educação PUC/MINAS com ênfase em Arte/Dança, Mestra em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes PPGARTES/ICA-UFPA. Especialista em Filosofia da Educação pelo Instituto de Ciência da educação da Universidade Federal do Pará ICED/UFPA. Pós-Graduanda em Estudos contemporâneos do Corpo pelo Instituto de Ciência da arte ICA/UFPA. É Professora-pesquisadora Efetiva na Universidade Federal do Pará atuando na Escola de Teatro e Dança da UFPA nos cursos Técnicos de formação em Dança Intérprete criador e na Habilitação em Dança Clássica, e membro interno do Programa de Pós-Graduação em Artes PPGARTES UFPA. Licenciatura plena em Dança. Na categoria Artística tem qualificação profissional de Intérprete/criador em Dança pela Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará ETDUFPA (2005). É Fundadora e Diretora artística da Ribalta Cia de Dança (2003). Contemplada com o PRÊMIO PROEX de Arte e Cultura 2011 com o Projeto Microdanças da Memória. É membro do Conselho Internacional de Dança - CID 30964. É Coordenadora do Grupo de pesquisa Habitante-criador: Núcleo de estudo e pesquisa artística na Amazônia da Universidade Federal do Pará, UFPA

Mirian Celeste Ferreira Dias Martins - Pesquisadora, artista e docente. Professora aposentada do Instituto de Artes/UNESP, atuou até recentemente no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia (GPAP) e Mediação Cultural: provocações e mediações estéticas (GPeMC). Consultora da Secretaria Municipal de Educação/SP (2025-2026). Conselheira da América Latina da INSEA - International Society of Education through Art (2017-2022). Integra a Rede Internacional + Arte na Pedagogia. Atuou também na Faculdade Santa Marcelina e no Espaço Pedagógico e em programas educativos na Mostra do Redescobrimento, 25a. Bienal de São Paulo e 4a. Bienal do Mercosul, entre outras. Foi presidente da Associação de arte-educadores do Estado de São Paulo (1985-1989), secretária da FAEB - Federação de arte-educadores do Brasil, da OPAE/Organização Paulista de arte-educadores, da ANPAP - Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas. Dentre suas publicações destaca-se a co-autoria de "Teoria e Prática do Ensino de Arte" (FTD, 2010 - PNBE/MEC), livros e artigos sobre mediação cultural e formação docente, disponibilizados no site www.mirianceleste.com.br. Graduação em Licenciatura em Desenho e Plástica pela Faculdade Santa Marcelina (1970), mestrado em Artes pela Escola de Comunicações e Artes/ USP (1992) e doutorado em Educação pela USP(1999). Atua no ensino de arte, arte, mediação cultural, educação, formação de educadores e metodologias artísticas de pesquisa.

Marineide Furtado Campos - É graduada em Dança pela UFRN, Mestre e Doutora em Estudos da Linguagem/UFRN e atualmente investiga a escrita do movimento, a partir do Sistema Laban/Bartenieff Fundamentals, na Faculdade Angel Vianna/RJ. Atua como docente do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Educação na Faculdade Norte do Paraná (FACNORTE) com Polo de apoio no Instituto de Ensino Superior Natalense, em Natal/RN.

Misael José de Santana - Professor das Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão – FAINTVISA; Arte/Educador e Professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Pernambuco; Mestre em Linguística UFPE; Especialista em Arte/Educação UNICAP; Especialista em Linguística UFPE; Especialista em Metodologia do Ensino em Práticas Pedagógicas UFRPE; Licenciatura em Letras FUNESO/UNESF; Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFRPE - Cursando. http://lattes.cnpq.br/7274840941884589

Monique Traverzim - Mestranda em Música na UNESP, sob orientação de Marisa Fonterrada. Especialista em Educação Musical e complementação pedagógica pela FMCG, Bacharel em Música pela UNESP. Atua como coordenadora e docente na Pós-graduação Lato Sensu em Educação Musical, nas Licenciaturas em Música e Pedagogia, na FACCAMP. Participa do "Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical" e do "Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia". http://lattes.cnpq.br/9875191150111971

Naira Neide Ciotti - professora titular na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Comunicação e Semiótica e em História da Arte, desenvolve pesquisas sobre a intersecção entre performance, pedagogia e memória espacial. Atua na cena artística desde 1994, tendo como obra de destaque a performance "Imanência" (1997), com curadoria de Renato Cohen. Realizou estágio pós-doutoral na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP, 2014), ano em que publicou a obra "O professor-performer". Coordena o LABPerformance (UFRN) e lidera projetos de extensão e pesquisa, como o evento "Reperformar Afeto: professores-performers" (CAPES/PAEP, 2017) e a ação pedagógica "Nuvem de Partilhas" (2019). Em 2020, realizou residência informal na Universidade de Gotemburgo (Suécia) e pesquisa de campo em instituições europeias, incluindo o Rijksmuseum, Museu Van Gogh, Stedelijk Museum e Tate Modern.

Narciso Telles - é ator, diretor. É professor do Curso de Teatro (licenciatura e bacharelado), do Programa de Pós-Graduação em Artes e PROFARTES da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFU. Pesquisador do CNPq, FAPEMIG e do GEAC/UFU. Membro do Coletivo Teatro da Margem. CV: http://lattes.cnpq.br/7159513683604358

Nelson Silva Junior - Formado em Engenharia Civil e Licenciatura em Artes Visuais, ambos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela mesma instituição. Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Professor Assistente da Universidade Estadual de Ponta Grossa e Chefe do Departamento de Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Link para o currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5408032963230708

Olga Hubard (Olga Marta Hubard Orvañanos) Associate Professor of ArtEducation.Nova York-Estados Unidos - Program in Art&Art Education Teachers College Columbia University, New York. EdD in Art Education Teachers College, Columbia University Dissertation: The human dimensions. Of aesthetic experience: An adolescent conversation with the art of Isamu Noguchi. 1996 MA in Art Education. Teachers College, Columbia University. MFA in Fine Arts School of Visual Arts (SVA), New York City 1990. BA (Licenciatura) in Art History, Universidad Iberoamericana, Mexico. Associate Professor of Art Education, Department of Arts & Humanities Teachers College, Columbia University. RESEARCH & SCHOLARSHIP ARTICLES, REVIEWS & BOOK CHAPTERS (*peer reviewed journals). BOOKS Hubard, O. (In progress). Educator as Mediator: Making Meaning from Art. Under contract with Palgrave McMillan. PEER REVIEWED PRESENTATIONS AT PROFESSIONAL CONFERENCES. SOLO. ART EXHIBITIONS, SOLO EXHIBITIONS Y GROUPS EXHIBITIONS. International. Reviewer, National Standards for the Assessment of Art Teachers (Chile), prepared by Universidad Alberto Hurdado, Santiago, Chile, 2014. Reviewer, Curator the Museum Journal. Reviewer, International Journal of Art and Design Education,2014. Email: hubard@tc.edu

Raquel Pires Cavalcanti - Artista da Dança e coreógrafa. Possui graduação em Artes Liberais - Adelphi University/EUA (2008) e Mestrado em Dança Educação - New York University/EUA (2010), atuando principalmente nas seguintes àreas: Ensino de Dança, Improvisação, Técnica Alexander e Educação Somática. Professora Certificada da Técnica Alexander. Lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4385614U2.

Rita Luciana Berti Bredariolli - Doutora em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, ECA-USP. Atualmente é professora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", IA - UNESP. É uma das coordenadoras do GPIHMAE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação). http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4730992T9

Robson Xavier da Costa - Doutor em Arquitetura e Urbanismo PPGAU UFRN; Mestre em História PPGH UFPB; Licenciado em Educação Artística – Artes Plásticas – UFPB. Artista Visual. Arte/educador, Arteterapêuta e Curador. Coordenador do PPGAV UFPB/UFPE, do LAVAIs e Líder do GPAEAV/UFPB/CNPq. Lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4575069D1.

Ronaldo Alexandre de Oliveira - Graduado em Educação Artística pela Faculdade Santa Marcelina/São Paulo (1987), em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2005),Especializado em Arte Educação pela ECA - USP (1991) Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000) e Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004).Estágio de Pós- Doutoramento realizado no Programa Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (2013-2014) .

Ronaldo da Silva - Professor do Departamento de Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no curso de Licenciatura em Música. Possui bacharelado em Instrumento (Piano) pela Unesp, Licenciatura e Especialização em Educação Musical pela Faculdade de Música Carlos Gomes (SP) e mestrado pela Unicamp, instituição em que realiza o doutorado na área de fundamentos teóricos. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5022780329196437>.

Rosa Iavelberg - é Professora da Graduação e Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Autora dos livros: *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*, Porto Alegre, Artmed, 2003; *O desenho cultivado da criança: práticas e formação de educadores*. Porto Alegre, Zouk, 2006; *Desenho na educação infantil*, São Paulo, Melhoramentos, 2013. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Aprendizagem em Arte (CNPq). http://lattes.cnpq.br/361241078079099

Rosimeire Gonçalves dos Santos - Docente do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia, atualmente afastada para cursar Doutorado no Programa DINTER/UFU/UNIRIO, sob orientação do Prof. Dr. Adilson Florentino da Silva. É autora de material didático e foi supervisora de oferta de disciplina on-line da Licenciatura em Teatro da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília.

Rosvita Kolb Bernardes - Currículo resumido: Doutora em Educação pela Universidade do Estadual de Campinas(Unicamp) Atualmente, é professora do curso de Licenciatura de Artes Plásticas da Escola Guignard, Universidade do Estado de Minas Gerais. Licenciatura em Artes Plásticas Escola Guignard – Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG rosvitakolb@gmail.com

Sandra Borsoi - Graduada em Educação Artística Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2001) Especialização: Criatividade Arte e Novas Tecnologias – UNOCHAPECO (2009) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2004). Atualmente é professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa(UEPG/ PPGE). Link CV Lattes: http://lattes.cnpq.br/2886727718163150

Scheila Maçaneiro - Doutora em Educação pela Universidade de Campinas (2013). Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2008). Professora do Curso de Dança da Universidade Estadual do Paraná - Faculdade de Artes do Paraná (UNESPAR-FAP).Proponente do Projeto de Extensão Universitária DANÇAR DANÇANDO em parceria com o Instituto Arte na Escola, polo FAP. Coordenadora do subprojeto de Dança do PIBID Unespar- FAP. http://lattes.cnpq.br/2401211545983652

Sonia Tramujas Vasconcellos - Professora da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR, campus Faculdade de Artes do Paraná, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Graduada em Educação Artística e Pintura, mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná com realização de doutorado sanduiche na Northern Illinois University (CAPES, 4412/13-3) de setembro de 2013 a junho de 2014. http://lattes.cnpq.br/7124035497111005

Vanessa Freitag - Doutora em Ciências Sociais com especialidade em Antropologia Social por CIESAS (Centro de Investigación y Estudios en Antropología Social), Sede Guadalajara, México. Mestre em Educação com especialidade em Arte e Educação (UFSM), especialista em Arte e Visualidade (UFSM), Bacharel e Licenciada em Desenho e Plástica (UFSM). Atualmente é professora pesquisadora da Universidad de Guanajuato, Campus León (Estado de Guanajuato, México) e pesquisa arte e cultura popular, arte e artesanato. http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4711524D9

Verônica Teodora Pimenta - Dançarina e mestre em Comunicação Social pela UFMG (2007), linha Comunicação e Sociabilidade Contemporânea. Licencianda em Dança pela mesma Universidade, modalidade Graduação Sanduíche, Estudos Artísticos/Universidade de Coimbra, através do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI/CAPES 2011-2013). Lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4777784J5.

Vicente Vitoriano Marques Carvalho - Doutor em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, professor associado do Departamento de Artes – DEART da UFRN, pesquisador desta mesma instituição com trabalhos nas áreas de história do ensino de arte e de história da arte no Rio Grande do Norte.

Vinícius Luge Oliveira - Professor Assistente do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria, ocupando atualmente o cargo de Coordenador do Curso. Integra o Grupo de estudo e pesquisa Cruviana: educação, arte e intercultura. Endereço do Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6403288758630310

Vilma de Souza - graduada em licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade de Artes do Paraná (2007) . Atualmente é Professora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e QPPE - auxiliar técnico administrativo da Secretaria de Estado da Cultura do Paraná. Tem experiência na área de Artes.

Wasti Silvério Ciszevski Henriques - Licenciada em Educação Musical e Mestre em Música pela UNESP, especialista em "Ética Valores e Cidadania da Escola" pela USP e doutoranda em música na UNESP, sob orientação de Marisa Fonterrada. É professora e coordenadora Pedagógico de Educação Musical do Colégio Pedro II/ RJ na Unidade Educação Infantil. É participante do "Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical" e do "Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia". http://lattes.cnpq.br/1877445503691262

