

INDIVÍDUOS
COLETIVOS
COMUNIDADES
REDES



VII SEMINÁRIO DO ENSINO DE ARTE DO ESTADO DE GOIÁS:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES CONTEMPORÂNEAS E

CONFAEB
20 ANOS

Apoio:



Fav
FACULDADE DE ARTES VISUAIS/UFV



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Realizadores:



24 A 27
NOVEMBRO - 2010
GOIÂNIA - GOIÁS



VII SEMINÁRIO DO ENSINO DE ARTE DO ESTADO DE GOIÁS:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES CONTEMPORÂNEAS E

CONFAEB
20 ANOS

24 A 27
NOVEMBRO - 2010
GOIÂNIA - GOIÁS



VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás:
Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos.

Anais do VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades
Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos., Goiânia, 24-27 de novembro de 2010.

ISBN: 978-85-87191-94-6 - Ano da publicação: 2010



EQUIPE TÉCNICA

Coordenação Geral Executiva do Evento:

Dra. Leda Guimarães

Comissão Científica:

Dra. Leda Guimarães - UFG

Dra. Ana Mae Barbosa - Anhembi-Morumbi - SP

Ms. Jacqueline Mac-Dowell - presidente FAEB

Dra. Rejane Coutinho - UNESP

Dr. Fábio José Rodrigues - URCA

Dra. Cristina Rosa - UDESC

Dr. Belidson Dias - UnB

Pareceristas:

Alice Fátima Martins

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães

Ana Luiza Ruschel Nunes

Anna Rita Ferreira Araújo

Arão Paranaguá de Santana

Cecília Noriko Ito Saito

Edna de Jesus Goya

Erinaldo Alves do Nascimento

Everson Melquiades Araújo Silva

Fábio José Rodrigues da Costa

Fernanda Albernaz do Nascimento

Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo

Gisele Costa

Isabel Marques

Jociele Lampert de Oliveira

José Mauro Ribeiro

Lêda Maria de Barros Guimarães

Lilian Ucker Perotto

Luciana Gruppelli Loponte

Lucimar Bello Pereira Frange

Luzirene do Rego Leite

Maria Christina de Souza Lima Rizzi

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

Maria Helena Jaime Borges

Marlini Dorneles de Lima

Maura Lucia Fernandes Penna

Moema Lúcia Martins Rebouças

Mônica Mitchell de Moraes Braga

Newton Armani de Souza

Noeli Batista dos Santos

Rejane Galvão Coutinho

Renata Lima

Roberta Puccetti Polízio Bueno

Rogéria Eler Silva

Ronaldo Alexandre de Oliveira

Sainy Coelho Borges Veloso

Sheila Maria Conde Rocha Campello

Valeria Fabiane Braga Ferreira Cabra

Valéria Maria Chaves de Figueiredo

Pareceristas e-pôster:

Alexandre Guimarães

Humberto Pinheiro Lopes

Maurício Remígio Viana

Pablo Petit Passos Sérvio

Identidade visual:

Aurisberg Leite Matutino

Wolney Fernandes

Projeto gráfico:

Aurisberg Leite Matutino

Tales Gubes Vaz

Diagramação:

Aurisberg Leite Matutino

Tales Gubes Vaz

Contatos site:

Warla Giany

Infra-estrutura:

Cecília Kanda

Apoio logístico:

Equipe do Centro de Pesquisa Ciranda da Arte da SEDUC-GO

Equipe da Licenciatura em Artes Visuais - FAV/EAD/UFG

(Daniela Rosa, Charles Paz, Vanessa Pavan, Aline Martins,

Jordana Falcão)

Certificados, camisetas e sacolas:

Pablo Petit Passos Sérvio

Site:

Programação: Charles Almeida

Layout: Aurisberg Leite Matutino

Fotografia e Filmagem:

Alana, Júlia Mariano, Rochane, Rogério Flori, Aline e Vinicius

Suporte Web-Conferência:

Vinicius (FAV-EAD)

Alan Caio (CIAR)

Parceria e Apoio:

Faculdade de Artes Visuais FAV- UFG

Pró-Reitoria de Cultura e Extensão – PROEC-UFG.

Secretaria de Educação do Estado de Goiás – SEDUC



SUMÁRIO

Apresentação	6
Painelistas	10
Palestrantes	39
Sessão de Artigos	117
Sessão de e-Pôsteres	2285
Índice dos Autores	2321



Confaeb 20 anos: INDIVÍDUOS/COLETIVOS/COMUNIDADES/REDES

Este tema deste vigésimo Confaeb tem o intento de evidenciar a construção de uma trajetória arte educativa no Brasil que passa por indivíduos que deram forma a coletivos (associações, instituições) ambos constituindo pertenças de comunidades que vão num contexto contemporâneo, sendo retrabalhadas e ampliadas na dimensão de redes interconectadas e gerando novos sentidos culturais de ensinar e aprender.

Os nomes dos indivíduos são determinantes para a construção dos coletivos, das comunidades e das redes. São muitos, mas tomando como fio organizador a Federação de Arte Educadores do Brasil - FAEB e seu congresso, podemos listar alguns: **ANA MAE BARBOSA** como marco da nossa luta e fundação da nossa construção identitária ao longo desses mais de 20 anos de caminhada. **LAIS ADERNE** (em memória) que foi a primeira presidente e a organizadora dos encontros Latinos Americanos de Arte Educação (FLACs); **IVONE RICHTER** (primeira vice-presidente e presidente em 1990), **MIRIAM CELESTE** (primeira secretária executiva), **AFONSO MEDEIROS**, (vice-presidente em 1990); **MARCOS VILELA** (secretário em 1990 e presidente em 1992), **GERALDO SALVADOR** (em memória - vice presidente em 1992); **ANA DEL TAVOR** (organizadora do evento de 1992 e presidente 1994/1996), **LUCIMAR BELO** (vice-presidente 94/96); **FERNANDO AZEVEDO** (organizador do evento em 1993 no Recife); **ROBERTA PUCETTI** (organizadora do evento em 1996, vice presidente 1998/2000 e presidente interina em 2001); **ALICE BENVENUTI**, **MARIA CÉLIA ROSA** (organização do Confaeb 1998); **AUGUSTO NETO** (presidente 1998/2000); **IRENE TOURINHO** (organizadora do evento na UFG em 2003); **JOSÉ MAURO BARBOSA** (presidente 2003/2005 e 2006/2008); **LUCIANA GRUPELI** (vice-presidente 2006/2008) que tem papel decisivo na criação de um GT para a discussão do ensino da arte na ANPED; **FÁBIO RODRIGUES** (organizador do evento no Cariri); **CRISTINA ROSA** (vice-presidente 2008/2010 e organizadora do evento em 2007), **LUCIA PIMENTEL** (Secretária-geral do Conselho Latino-americano de Ensino de Arte (CLEA), que representa os países da América Latina e do Caribe na International Society for Education Through Art (INSEA) e organizadora do evento 2009 na UFMG em BH); **JACQUELINE MACDOWELD** (presidente 2008/2010). Com certeza os nomes são muitos outros, que constroem essa rede que precisa de contínua tessitura, de um constante fiar político, teórico, prático, investigativo, de tradição e rupturas. Uma boa parte desses indivíduos está presentes neste vigésimo congresso e trazem consigo seus coletivos, suas comunidades e seus trânsitos nas redes.



As datas e títulos também indicam uma trajetória: 1988 é o ponto inicial dessa iniciativa de congregar professores de arte e temos o **I CONGRESSO** em TAGUATINGA – BRASÍLIA – DF seguido

do II CONGRESSO DA FAEB e III FLAE (BRASÍLIA) em **1989** e do III CONGRESSO da FAEB realizado em SÃO PAULO em **1990**. Em **1991** o **IV CONGRESSO** realizado em PORTO ALEGRE trás o tema **“ENSINO DE ARTE: ALIENAÇÃO OU COMPROMISSO?”** Uma pergunta provocadora para um início de década marcada por sistematizações teóricas e políticas. Em **1992** o **V CONGRESSO** realizado no PARÁ com o tema **“ARTE EDUCADOR: REFLEXÃO E PRÁXIS”** indica a atenção que o momento exigia para a nossa atuação docente. Em **1993** o **VI CONGRESSO** que aconteceu em RECIFE teve o tema **“ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICA: DA CRIAÇÃO À RECEPÇÃO, PROJETO PARA O 3º MILENIO”** colocando em discussão a necessidade da ampliação das concepções de alfabetização para além do letramento do código alfabético. Em **1994** quando é configurada a sigla CONFAEB temos o **VII CONGRESSO** em CAMPO GRANDE/MATO GROSSO em conjunto com o III ENCONTRO LATINO AMERICANO DE ARTE/EDUCADORES com o tema **“EDUCAÇÃO ESTÉTICA PARA A AMÉRICA LATINA”**. Em **1995** o VIII CONFAEB em FLORIANÓPOLIS trouxe a preocupação nascente com o **“ENSINO DE ARTE E A SOCIALIZAÇÃO DOS BENS ARTÍSTICOS”**. Tínhamos chegado na metade da década com muitos avanços e também com questões a serem enfrentadas tanto que em **1996** o **IX CONFAEB** realizado em CAMPINAS/SP com o tema **“ENSINO DE ARTE - RUMOS, AÇÕES E RESISTÊNCIAS”** marca a história por ter discutido a versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC (PCNs) culminando com a aprovação da LDB no Congresso Nacional que garantiu a obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica. Em **1997** acontece o **X CONFAEB** em MACAPÁ com o tema **“QUALIDADE E PRODUÇÃO PARA O ENSINO DA ARTE”**. Em **1998** o XI CONFAEB volta para BRASÍLIA como tema **“POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CULTURAIS NO LIMIAR DO SÉCULO XXI”** e em **1999** o **XII CONFAEB** acontece em SALVADOR indagando **“É POSSÍVEL ENSINAR ARTE? GLOBALIZAÇÃO, IDENTIDADE E DIFERENÇA”**. Em 2000 o evento não acontece e em **2001** já dentro do século vinte e um temos o **XIII CONFAEB** realizado em CAMPINAS/SP com o tema **“ENSINO DE ARTE: HISTÓRIA E PERSPECTIVAS”**. Novamente a sequência é interrompida e o Confaeb não é realizado em 2002. Em **2003** o **XIV CONFAEB** vai para GOIÂNIA com o tema **“ARTE/EDUCAÇÃO: CULTURAS DO ENSINAR CULTURAS DO APRENDER”** e em **2004** o RIO DE JANEIRO recebe o **XV CONFAEB** com o tema **“TRAJETÓRIA E POLÍTICAS DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL”**. Não tivemos o evento em 2005 e em **2006** o **XVI CONFAEB** é realizado em OURO PRETO com o tema **“UNIDADE NA DIVERSIDADE: TENDÊNCIAS, CONCEITOS E METODOLOGIAS NO ENSINO DA ARTE”**. Em **2007** o **XVII CONFAEB** vai para FLORIANÓPOLIS com o tema **“FAEB 20 ANOS DE HISTÓRIA”** que celebra a existência da Federação fundada em 18 de setembro de 1987. De lá fomos para o CRATO-CARIRI em **2008** acontece o **XVIII CONFAEB** com o tema **“ARTE/EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: NARRATIVAS DO**





ENSINAR E APRENDER ARTES”. Em **2009** o **XIX CONFAEB** em BELO HORIZONTE foi realizado simultaneamente ao Congresso Latino Americano e Caribenho de Arte/Educação e ao Encontro Nacional de Arte/Educação, Cultura e Cidadania com apoio do MEC e MINC e da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) com o tema **“CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS”**. Chegamos em **2010** no **XX CONFAEB** mais uma vez em **GOIÂNIA** com o tema **CONFAEB 20 anos INDIVÍDUOS/COLETIVOS/COMUNIDADES/REDES** compartilhando a data com o Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte da Secretaria de Educação do Estado de Goiás que realiza concomitantemente o VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás.

O congresso é o momento de encontro da luta da Federação de Arte Educadores do Brasil, uma federação que reúne as seguintes associações: **AESP** – Associação dos Arte-Educadores de São Paulo; **APPARTE** – Associação Paraibana de Profissionais de Arte na Educação; **AMAE** – Associação Maranhense de Arte-Educadores, **APAAL** – Associação de Professores de Arte de Alagoas; **AGA-RS** – Associação Gaúcha de Arte-Educadores; **AAEESC** – Associação de Arte-Educadores do Estado de Santa Catarina; **AERJ** – Associação de Arte – Educadores do Rio de Janeiro; **AMARTE** – Associação Mineira de Arte-Educação; **ASAE** – Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal; **AAEPA** – Associação de Arte-Educadores do Pará; **ANARTE** - Associação Nordestina de Arte Educadores, **ASMAE** – Associação Sul-Matogrossense de Arte-Educadores; **AEBA** - Associação de Arte/educadores da Bahia. Nesse 20º. CONFAEB pensamos num painel para que representantes dessas associações compartilhem as suas lutas, conquistas, formas de associação no cenário fragmentado, complexo e muitas vezes desmaterializado na contemporaneidade.

É preciso considerar que hoje a Federação de Arte Educadores do Brasil divide o cenário, com outras instâncias de associação de arte educadores tais como a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas – ABRACE, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, ANPPOM, a Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, a Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas – ANPAP, a Rede Informal de Museu e Centros Culturais - REMIC e outras instâncias que indicam nosso amadurecimento e complexidade em coletivos/comunidades/redes. Essa diversidade não dispensa a importância da FAEB que reúne todas essas tribos num exercício de contaminação nesse processo de educação, chão comum para as relações do ensinar, do aprender, em todas as linguagens. Em 2010 continuamos a investir e a apostar no **CONFAEB** como palco formativo das nossas inquietações. As perguntas são muitas: os trabalhos aprovados mostram o tema desse evento? Refletem os avanços e as conquistas políticas da área? Trazem a diversidade de campos de

atuação? Mostram o crescimento das linguagens e hibridismos contemporâneos? Que temas continuam tabu e que deixaram de ser trazidos para a nossa agenda? Sejam quais forem as respostas para essas indagações (e acredito que devemos fazer o exercício de tentar respondê-las), apostamos na realização de CONFAEB como instância de aprendizagens, pois como ressalta a profa. Ivone Richter o congresso



“é o grande momento de encontro dos arte/educadores de todo o Brasil. É ele que sustenta a Faeb em sua luta política e oportuniza o conhecimento e as discussões teóricas, a pesquisa, os relatos e a troca de experiência sobre o ensino de arte. É neste evento que os arte/educadores iniciantes em sua trajetória se encontram com aqueles que já vem de longo tempo nesta caminhada, é quando o entusiasmo contamina a todos e faz surgir novas lideranças” (p. 333).

É essa a tônica de encontro que queremos promover, encontros e reencontros, que entusiasmam, geram questões, indagações, mas que acima de tudo geram e reafirmam o compromisso com o “ensino de arte de qualidade para todos”. FAEB/CONFAEB tem nos dado régua e compasso e pra você que não esqueceu: aquele abraço!!!

*Profa. Leda Guimarães
Faculdade de Artes Visuais/UFG
Goiânia, novembro de 2010*



O ENSINO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: OS DESCOMPASSOS NO CURRÍCULO VIGENTE

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães
anadel@ufpa.br

UFPA (Universidade Federal do Pará)
UNAMA (Universidade da Amazônia)

Resumo

O texto objetiva discutir as perspectivas atuais para o ensino das artes nas escolas de educação básica evidenciando algumas questões que julgamos ser pertinentes para ampliar o diálogo nacional. Aborda os descompassos entre a realidade das escolas e as intenções políticas e educacionais manifestadas nos documentos oriundos do MEC, as implicações da obrigatoriedade das linguagens artísticas em todos os níveis de ensino, e a quase inexistência de ações pontuais para o alcance das intenções expressas nos documentos. Metodologicamente, as análises são fundamentadas em estudos que discutem a importância de uma atuação crítica no processo de elaboração e execução de propostas curriculares para área de Arte. As reflexões apontam para a necessidade de compreender que os materiais curriculares são instrumentos que possibilitam o desenvolvimento de propostas pedagógicas curriculares coerentes e que o planejamento para ensinar/aprender arte é fundamental para assegurar a presença da Arte na Educação Básica.

Palavras-chave: Currículo. Arte. Ensino. Planejamento.

Abstract

The text discusses the current perspective for the teaching of arts in Basic Education schools evidencing some issues that we think is relevant to broaden the national dialogue. Discusses the confusion between the reality of schools and the educational and policies intentions expressed in the documents from the MEC, the implications of artistic languages compulsory at all levels of education, and the paucity inexistence of specific actions to achieve the intentions expressed in the documents. Methodologically, the analysis is based on studies that discuss the importance of a critical role in the process to elaboration and implementation of curriculum proposals for the Art. These reflections point to the need to understand that the curriculum materials are tools that enable

the development of coherent curriculum and pedagogical proposals and that planning for teaching/ learning art is essential to insure the presence of Art in Basic Education.

Keywords: Curriculum. Art. Education. Planning.

O ensino da Arte em todos os níveis da Educação Básica tem passado, ao longo dos tempos, por processos variados. A importação de modelos curriculares, sem a necessária contextualização e sistematização teórica para a realidade brasileira, acentuou a indiferença enquanto área de conhecimento. Portanto, há de se buscar elementos de superação do currículo vigente, o qual ainda se atrela a uma estrutura que incorpora a visão idealista liberal da Lei anterior (MAGALHÃES, 2008).

Definido na atual Lei de Diretrizes e Bases como componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica, o Ensino da Arte objetiva promover o desenvolvimento cultural dos alunos como reza o artigo 26 da Lei 9.394/96. Porém, mesmo com a continuidade do ensino da arte no currículo escolar e as orientações dos PCN-Arte, o acesso ao conhecimento da Arte de forma crítica e reflexiva ainda é motivo de profundas discussões em todos os níveis de ensino.

Com a intenção de contribuir para discussão sobre as “Perspectivas atuais para o ensino das artes nas escolas de educação básica” no 20º CONFAEB, apresento, de forma sucinta, algumas questões que julgo ser pertinentes para o diálogo nacional, centradas nos descompassos entre a realidade das escolas e as intenções políticas e educacionais dos documentos oriundos do Ministério da Educação (MEC).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte são instrumentos didáticos que visam auxiliar os profissionais da educação em Arte em suas práticas educativas. Entretanto, é preciso uma sintonia dos fatores sociais e culturais no processo de construção de propostas curriculares, que tenham compromisso com a democratização dos saberes artístico-culturais. Assim sendo, é importante salientar que o ensino/aprendizagem das linguagens artísticas na educação escolar objetiva ampliar o repertório artístico-cultural dos alunos. E a realidade social e cultural em que os mesmos estão inseridos deve ser considerada no processo educativo.

Pela constatação da ausência de especificidades das linguagens artísticas na maioria das escolas brasileiras, em função da baixa existência de cursos de Licenciatura em Arte no país, e tendo como base as experiências vivenciadas no processo de acompanhamento e orientação de estágios na formação de professores para atuar em Artes Visuais na educação escolar, observa-se o quanto é fundamental instigar reflexões com os alunos das licenciaturas sobre a realidade das escolas e a renovação pretendida pelos órgãos competentes.

Se as modalidades artísticas- Artes Visuais, Música, Teatro e Dança- são incluídas nos PCN-Arte dos níveis fundamental e médio, a primeira questão que se coloca é: de que maneira as modalidades artísticas são contempladas na escola?

Não havendo uma política séria, comprometida com a implementação das linguagens artísticas em todos os níveis e séries, outras questões são levantadas: quais os conteúdos evidenciados em teatro, música, artes visuais e dança nas escolas? O que ensinar? Para que? Como? Para quem? Quando?

Tais questões precisam permear no processo de elaboração e execução das práticas educativas em Arte, tendo em vista que não basta apenas praticarmos exercícios nas várias linguagens artísticas sem a construção de um planejamento. Se quisermos a presença da Arte como disciplina no currículo escolar da Educação Básica, é imprescindível redimensionar os posicionamentos para construção de propostas curriculares coerentes com a realidade atual. E a ausência de sistematização dos componentes curriculares para todos os níveis e séries corrobora para fragilizar as práticas educativas na área e proliferar ações pedagógicas voltadas apenas para projetos temáticos.

Sobre o cuidado que se deve ter em relação ao enfoque de projetos para a área de Arte, concordo com as preocupações sinalizadas nos PCN-Arte, que dizem:

Um cuidado a ser tomado nos trabalhos por projetos é não deixar que seu desenvolvimento ocupe todas as aulas de um semestre. Deve-se circunscrever seu espaço nos planejamentos, pois projetos lidam com conteúdos necessários a serem abordados em cada grau de escolaridade. (BRASIL, 1998, p.102)

Não rejeito as possibilidades de projetos temáticos na escola, mas as formas como os mesmos são conduzidos é que fazem a diferença. Sabe-se que a maioria de projetos temáticos na área de Arte não contempla os conteúdos necessários para cada nível de ensino. Na maioria das vezes são temas isolados que não se coadunam com os planos de ensino para área de Arte, elaborados no início do ano, e que terminam por priorizar assuntos de arte sem a real integração com os conteúdos de cada série.

Nas reflexões de Ana Mae Barbosa (1998), é possível compreender que a escolha do conteúdo a ser trabalhado no ensinar/aprender Arte depende da ideologia do professor e dos códigos de valor dos alunos. Em seus estudos, duas questões são preponderantes para a discussão em foco: “como se dá o conhecimento em arte?” e “o que ensinar?”

Portanto, para que a prática educativa aconteça de forma articulada na escola, há necessidade de ações planejadas e organizadas. Nessa perspectiva, entendo ser oportuno assegurar caminhos teórico-metodológicos que possibilitem, na formação do professor de Arte para atuar na Educação

Básica, a compreensão sobre os materiais curriculares que, segundo Zabala (1998), são todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e em sua avaliação.

Outro aspecto que merece destaque são as determinações da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no âmbito das disciplinas Português, Artes e História. É mais uma exigência na formação do professor e nas práticas educativas a ser contemplada revelando a necessidade de debater sobre a diversidade cultural e social no currículo e como estas discussões são evidenciadas nas práticas educativas em Arte.

Ao refletirem sobre os compromissos, perspectivas e posicionamentos assumidos pelos educadores em seu trabalho escolar, Ferraz;Fusari(1993, p.99) comentam:

Os professores de Arte, empenhados na democratização de saberes artísticos, procuram conduzir os educandos rumo ao fazer e o entender as diversas modalidades artísticas e a história cultural das mesmas.

Considero relevante o comentário e compreendo que a mediação dos professores de Arte empenhados na sistematização dos conhecimentos de cada linguagem artística na escola é fundamental. Mas entendo que há necessidade de provocar debates/ações que dêem conta das condições reais para que o ensino de Arte seja de fato um conhecimento tão necessário como os demais no currículo. Ouvir que a área de Arte é importante e não ter respaldo nas instâncias educacionais é uma questão que merece mais atenção dos órgãos competentes.

Na tentativa de compreender os descompassos acima referidos, considero pertinente refletir a função do estágio na formação do professor de arte como uma saída possível para o debate crítico (MAGALHÃES,2008) frente ao preconceito que rondam as licenciaturas em Arte, principalmente nas instituições privadas que estão excluindo os cursos de Licenciaturas em função da baixa demanda e a ausência de uma política séria de incentivo à formação de professor com as mesmas condições salariais e de trabalho em órgãos do governo estadual e federal.

Sabe-se que a baixa demanda não é o principal motivo para excluir os cursos de licenciaturas no país. Se vai faltar professor no mundo, conforme aponta as pesquisas, por que não há interesse em reverter a situação? Historicamente, nos cursos de Artes, a concorrência não é expressiva se comparado aos cursos de outras licenciaturas.

Penso que se houvesse por parte do governo federal a obrigatoriedade dos cursos de licenciaturas para autorização e reconhecimento das IES enquanto Universidade, a história mudaria. Por isso, entendo que poderíamos organizar um manifesto elaborado neste Congresso, com o intuito de provocar o debate junto aos órgãos competentes.

Mas há uma outra questão mais séria que enxergo no exercício da docência no processo de discussão e debate em sala de aula com os alunos de licenciatura em Artes Visuais e que reflete diretamente na escola de educação básica. É o entendimento de que as disciplinas pedagógicas são responsáveis, sozinhas, pela formação de professores. E alguns docentes de disciplinas específicas dos códigos artísticos esquecem que o curso é também de licenciatura.

Ao desenvolver seus conteúdos específicos, não articulam os mesmos com a realidade da escola, futuro espaço para democratização do conhecimento Arte. E as disciplinas responsáveis pelo estágio carregam um maior compromisso em articular os saberes artísticos/estéticos para todos os níveis da educação básica.

Mesmo com as recentes reformas curriculares dos cursos de graduação em Artes, que ampliaram para dois anos as vivências educacionais no campo de estágio, observa-se um afastamento dos estudantes que não se identificam com a licenciatura por várias razões. Uma delas evidenciadas acima. E o dilema de ser bacharel e ou licenciado ainda é uma questão que necessita de amplos debates nas universidades.

Assim sendo, penso que a mediação teórico-prática de todos os docentes que compõem o curso de licenciatura em Arte é imprescindível para formar profissionais de educação em Arte numa perspectiva crítica. Porém, os docentes formadores na maioria dos cursos de Artes nem sempre são incentivadores para atuação no magistério. A sua entrada no magistério do Ensino Superior na maioria das vezes é ocasionada pela dificuldade de sobreviver no meio artístico do que pelo desejo de formar professores de Arte. E essa forma de pensar e agir são manifestadas nos discursos dos nossos estudantes estagiários que não valorizam as práticas educativas como objeto de investigação, conforme observado nos relatórios de estágio.

Se não há ações conjugadas e planejadas para viabilizar a sistematização dos saberes artísticos em todos os níveis da educação, uma política de formação continuada para os professores, incentivo para produção científica crítica, uma política salarial coerente com as realidades de cada região e condições de trabalho adequadas para um ensino de Arte, é óbvio que fica comprometido todo o processo de construção coletiva para democratizar o acesso ao conhecimento Arte nas escolas de Educação Básica.

Enfim, avaliar os caminhos percorridos para propor novos é o primeiro passo para modificar e redirecionar o ensino de Arte em todos os níveis da educação escolar.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Lei nº10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10/01/2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FERRAZ, M. Heloísa C.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. **Marchas e contramarchas do ensino de arte: tramas e relações das propostas pedagógicas**. Belém, 1998. 111p. Dissertação (Mestrado em Educação: Ensino Superior e Gestão Universitária). Universidade da Amazônia. |
- MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008, p.161-174.
- ZABALA, Antoni. Os materiais curriculares e outros recursos didáticos. In: _____. Trad. Ernani F. Rosa. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.167-194.

Mini-curriculo

Mestre em Educação: Ensino Superior - UNAMA/PA. Licenciada em Educação Artística/Artes Plásticas - UFPA, Membro do Núcleo GERA, Professora do Instituto de Ciências Educação da UFPA, Professora e Coordenadora do Curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem da UNAMA, Ex-Presidente da Federação de Arte-Educadores do Brasil-FAEB e da Associação de Arte-Educadores do Estado do Pará-AAEPA.

O PAPEL DA OEI NA CENA DA ARTE/EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Lucia Gouvêa Pimentel
luciagpi@ufmg.br
EBA/UFMG

Resumo

A Organização dos Estados Iberoamericanos - OEI cumpre um papel de incentivo à Arte/Educação nos países da América Latina, na medida em que fomenta o Programa Arte/Educação, Cultura e Cidadania, em acordo com os ministérios de Educação e de Cultura dos diversos países-membros. As ações do Programa ganham contorno diferenciado em cada país, dependendo da mobilização dos arte/educadores e de sua relação com os ministérios.

Palavras-chave: Arte/Educação; Organização dos Estados Iberoamericanos; Programa Arte/Educação, Cultura e Cidadania.

Abstract

The Organization of Iberoamerican States - OEI plays a role in encouraging the Art Education in Latin America, insofar as it fosters the Art Education, Culture and Citizenship Programme, in agreement with the Ministries of Education and Culture of different countries. Programme actions gains contour different in each country depending on the mobilization of art educators and their relationship with the ministries.

Keywords: Art Education; The Organization of Iberoamerican States - OEI; Art Education, Culture and Citizenship Programme.

A Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura - OEI é um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países iberoamericanos no campo da educação, da ciência da tecnologia e da cultura no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional. A sede da Secretaria Geral é em Madri e possui uma Diretoria no Brasil. A Diretora da OEI no Brasil é Ivana de Siqueira.

Para a OEI, Arte/Educação - ou Educação Artística, como é chamada em outros países da iberoamérica - é o eixo do *Programa Arte/Educação, Cultura e Cidadania*. A intenção da OEI, com

esse programa, é fortalecer os laços entre arte e cultura nos sistemas educacionais. Na proposta do programa, divulgada em 2007, considera-se que

A aprendizagem da arte e da cultura nas escolas constitui uma das estratégias mais poderosas para a construção de cidadania intercultural. A presença da arte na educação, através da educação artística e através da educação pela arte, contribui para o desenvolvimento integral e pleno das crianças e dos jovens.

[...]

Esta iniciativa, ao educar a sensibilidade, as emoções, o reconhecimento e desfrute das formas de expressão dos outros permitirá aos jovens adquirir valores para a vida. Conhecer e desfrutar as expressões artísticas de diferentes culturas conscientiza os jovens da importância do respeito à diversidade cultural e pessoal.¹

O Programa leva em conta que a experiência estética propicia uma forma multidimensional de pensamento e que através do aprendizado da música, da dança, do teatro e das artes visuais se desenvolve a capacidade criativa, a autoestima, a disposição de aprender, a capacidade de trabalhar em equipe e o pensamento abstrato.

No que se refere ao Programa, as *Metas Educativas 2010* definem:

O objetivo é conseguir que o ensino de arte tenha o reconhecimento e a presença necessária nos sistemas educativos, que assegure a formação dos professores, que se articule a colaboração entre os ministérios de Cultura e de Educação, que se estabeleçam relações continuadas entre os profissionais das artes e as práticas educativas artísticas e que se desenvolva a arte/educação nos contextos educativos formais e não-formais.²

É importante ressaltar que a OEI não tem como papel trabalhar diretamente com o sistema educacional, mas sim com os Ministérios dos diversos governos que a compõem: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. No caso do *Programa Arte/Educação, Cultura e Cidadania*, esse vínculo se dá com os Ministérios de Educação e de Cultura. A proposta é que haja um comitê interministerial para as decisões que envolvam Arte/Educação.

Há que se fazer uma distinção entre o que se define como Arte/Educação e o que se define como Ensino de Arte. Arte/Educação é ação educativa executada com o auxílio da arte, seja como meio para atingir um objetivo social, seja utilizando materiais classificados como *artísticos*. Em Arte/Educação pode haver ensino de arte, mas esse não é seu fim primeiro. Ensino de Arte é a ação cujo

1 Disponível em www.oei.org.es/artistica/info_general.htm Acesso em 20/10/2010.

2 Disponível em www.oei.org.es/metas2021.pdf Acesso em 20/10/2010.

fim primeiro é o ensino/aprendizagem dos conceitos, pressupostos, processos e procedimentos artísticos, com vistas à construção de conhecimentos na área.

Quando a OEI propõe a criação de um comitê interministerial, portanto, está considerando que suas ações são no campo da Arte/Educação, embora os documentos, por vezes, sejam dúbios. Uma das questões é a formação de público para as artes, um ponto crítico para a gestão cultural de diversos países da América Latina.

O Programa Arte/Educação, Cultura e Cidadania tem como objetivo estreitar os vínculos entre o âmbito escolar e o âmbito cultural, fazendo com que os alunos valorizem a diversidade cultural iberoamericana, a defendam e dela desfrutem.

Como parte da Coleção *Metas 2021*, está programada a publicação de livros sobre o tema do Programa. O primeiro livro da série foi publicado em 2009, sob a coordenação de Lucina Jiménez (México), Imanol Aguirre (Espanha) e Lucia Pimentel (Brasil). Compõe-se de textos para reflexão, na maioria escritos por membros do então 'Grupo de Expertos del Programa Educación Artística, Cultura y Ciudadanía' criado com o objetivo de abrir discussão em torno de um "campo cada vez mais complexo e especializado que requer um repensar e estratégias mais contundentes nas iniciativas públicas, civis e privadas de muitos países".³

O segundo livro, em andamento, coordenado por Andrea Giráldez (Espanha) e Lucia Pimentel (Brasil) será: *La educación artística en el nuevo milenio: teoría y práctica educativa*. Está mais dirigido à relação entre prática e teoria educativa no que se refere ao ensino de Arte.

Nossa intenção, com as publicações, é impulsionar as pesquisas em Arte/Educação, compartilhando metodologias e sistematizações das diversas tendências na área, deixando claro que há várias teorias em curso. Sobre todas elas podemos lançar nosso olhar crítico e criar nossa própria metodologia de ensino, não sendo necessário seguir modelos estritamente como eles se apresentam.

O Centro de Altos Estudios Universitarios - CAEU promove o curso *Postgrado virtual de especialización en Educación Artística*. Esse curso tem a certificação da Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED, da Espanha, e vincula-se aos Ministérios de Educação, por se tratar de um programa de formação de professor@s. É um curso que tem um eixo básico e pode ser complementado de acordo com o desejo de cada país solicitante.

O que se observa é um alinhamento das premissas dos programas da OEI com o que temos postulado por tanto tempo junto aos nossos governantes. Alguns pontos, no entanto, são parte de

3 JIMENEZ, L.; AGUIRRE, I.; PIMENTE, L. (2009, p.2).

nossa responsabilidade como membros da FAEB e das Associações Estaduais, professor@s dos cursos de Licenciatura, de escolas de Educação Básica, ou alun@s de Escolas de Arte.

No entanto, o que pode também ser inferido é que há que se ter cuidado para não se reforce somente a importância do papel da arte como coadjuvante ou motivadora de projetos com finalidades várias. É preciso que se conheça e defenda o importante papel da área de conhecimento Arte na formação integral d@s alun@s, como detonadora de processos de pensamento artístico e de expressão estética. Para isso, faz-se mister ressaltar que @ professor@ de Arte deve ser artista/professor@, proponente de pensamentos e ações estéticas, e não meramente intérprete de imagens, gestos ou sons.

Em relação à iberoamérica, quantos de nós conhecemos a cultura e arte dos outros países iberoamericanos? Quantos desses países conhecem nossa cultura e nossa arte?

Note-se, ainda, que os documentos estão em espanhol - língua da maioria dos países iberoamericanos - e que há que se cuidar para que a tendência à dominação não se efetive.

A Diretoria da OEI no Brasil tem se destacado por deixar claro que as propostas apresentadas pela Secretaria Geral são discutidas e as decisões tomadas em consonância com nossas características nacionais. Mas está claro que a OEI pode ter um papel de importância para a Arte/Educação na América Latina, na medida em que reforce, junto aos governos, a relevância de projetos e ações na área.

A primeira ação já se realizou: foi a convocatória de experiências significativas em Arte/Educação, Cultura e Cidadania. Em 2009 foi realizado o Encontro Nacional, em Belo Horizonte, e em 2010 foi realizado o Encontro Iberoamericano, na Cidade do México. Um banco de experiências foi criado com o que foi enviado e selecionado pela Comissão Tripartite MEC/MinC/OEI em 2009 e espera-se que, aos poucos, outras experiências possam ser agregadas. Esse registro/compartilhamento é importante para que possamos mostrar o que estamos fazendo e possamos conhecer o que outras pessoas fazem. Manter esse banco não é tarefa fácil, mas deve ser tarefa contínua.

Vir ao 20º CONFAEB é uma ação política de reconhecimento e divulgação do que temos feito e de como vamos nos posicionar criticamente frente ao que se nos apresenta na área, perante os diversos organismos governamentais que podem nos apoiar.

Referências

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA- OEI. *Programa Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*. Disponível em: www.oei.org.es Acesso em 20/10/2010.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA- OEI. *2021 Metas Educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento Final. Madrid: OEI/CEPAL/SEGIB, 2010.

JIMÉNEZ, Lucina; AGUIRRE, Imanol; PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*. Madrid: Fundación Santillana, 2009. Publicado em espanhol e em português.

Currículo

Professora Titular da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais - EBA/UFMG. Representante da América Latina no Conselho Mundial da InSEA. Membro do CLEA, do Comitê de Especialistas da OEI, da FAEB e da AMARTE. Líder do Grupo de Pesquisas Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas. Doutora em Artes pela ECA/USP.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES EM ARTE: A EXPERIÊNCIA DO ESTADO DE GOIÁS

Henrique Lima Assis

É conhecido por todos que o acesso à educação escolar no Brasil, nas últimas décadas do século XX, foi significativamente ampliado, assegurando, desse modo, o direito à educação a todos. Frente a este contexto, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás – SEDUC-GO, tem sido desafiada a implementar políticas de criação de práticas educativas eficazes, que transformem as unidades escolares em espaços de aprendizagens significativas e garantam qualidade do ensino ofertado e, conseqüentemente, a permanência dos estudantes.

Uma das políticas implementadas pela SEDUC-GO foi a criação do Programa de Reorientação Curricular¹, iniciada em 2004 e ainda em vigor. Os principais objetivos da Reorientação consistem em: (a) oferecer subsídios para o fortalecimento do trabalho pedagógico e a melhoria da qualidade das aulas; (b) reduzir as taxas de evasão escolar e de repetência; (c) implementar uma proposta curricular com novos recortes e abordagens de conteúdos e práticas docentes, para que se assumam as atividades específicas de cada área e ligadas à leitura e à escrita, como compromisso de todos e (d) ampliar os espaços de discussão coletiva nas escolas, por meio de grupos de estudos, oficinas e seminários.

Para alcançar estes objetivos, a SEDUC-GO implementou grupos de estudos curriculares, em sete pólos, agrupando os 246 municípios, as 1096 escolas estaduais e os cinquenta e quatro mil professores das várias áreas do conhecimento que a matriz curricular da rede estadual abriga. Assim, em grupos formados por professores de todos os componentes curriculares, iniciaram-se as discussões sobre como desenvolver um trabalho pedagógico que resultasse na melhoria da qualidade das aulas e que reduzisse as taxas de evasão e de repetência nas escolas estaduais. Somente em 2007 esses grupos de estudos foram individualizados por áreas do saber e, neste sentido, o Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte² foi convidado a coordenar as discussões em arte.

1 Todo material publicado por esse Programa pode ser encontrado no Site da SEDUC-GO < <http://www.educacao.go.gov.br/ensino/fundamental/>>

2 O Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte é uma unidade da SEDUC-GO que agrega professores de arte, das diferentes áreas da arte, em grupos de estudos e em grupos de produção artística, garantindo, desse modo, a formação continuada em serviço desses docentes.

As Orientações curriculares para as artes

Coexistem múltiplas lógicas de relacionar, de ver, de criar, de imaginar, de simbolizar, de investigar, de representar por meio das imagens, dos movimentos, das representações cênicas e dos sons. Nesta perspectiva, a educação das artes abriga, atualmente, várias concepções e práticas que se entrecruzam, se sobrepõem, se contrapõem, se complementam e, nessa articulação, convive no imaginário social da escola, por exemplo, a concepção das artes para o desenvolvimento de capacidades motoras, para a integração social, para o reajustamento emocional e para a aquisição cognitiva de conhecimentos relacionados às artes ou a outros conteúdos escolares.

Nesta direção, Eça (2009) nos alerta que as funções das artes não se reduzem ao desenvolvimento dessas capacidades e chama a atenção para o fato de que as artes na escola contribuem, sobretudo, para preservação cultural, para que os estudantes possam se conhecer ou se reconhecerem como parte de uma cultura e, também, para a aprendizagem das inúmeras possibilidades de representar e comunicar suas percepções do mundo.

Fundamentados, principalmente, em Moreira (2001), Sacristán (1995) e Silva (1999) compreendemos o currículo como uma seleção da cultura, que enfatiza, em um universo mais amplo de possibilidades, certos elementos em relação a, ou mesmo em detrimento de outros. Compreendemos, também, o currículo como campo de significação, como território, como documento, como rede de relações, como detentor de poder, como trajetória, como autobiografia, que, por meio das disputas, tanto individuais quanto coletivas, contribui para a produção de identidades culturais.

Porquanto não há neutralidade em nenhuma seleção, não podemos olhar com inocência ou romantismo para as seleções que os currículos operam, pois ao enfatizar ou omitir temas, conteúdos, habilidades, saberes, estas seleções anunciam posições políticas e ideológicas que atuam a favor de interesses de determinados grupos. Freire (1987) já nos dizia que ensinamos sempre a favor de alguém e contra alguém. Neste sentido, as ênfases e as omissões curriculares constituem-se no resultado das disputas culturais, dos embates e dos conflitos em torno dos saberes, das habilidades e dos valores que um grupo considera plausíveis de serem ensinados e, conseqüentemente, aprendidos pelos outros. Ou seja, “ao acolherem certas vozes e ao silenciarem outras, intenta-se produzir determinadas identidades raciais, sexuais, nacionais, confirmando-se ou não relações de poder hegemônicas” (CANEN & MOREIRA, 2001, p. 07). Então, que ensinemos a favor de todos os nossos estudantes!

As discussões geradas pelos grupos de estudos nos levaram à compreensão de que a educação das artes é também uma seleção da cultura, e assim, apoiados em Silva (1999) pensamos

e desejamos que as orientações curriculares para a área de arte sejam capazes de questionar os saberes consensuais e assegurados, conhecidos e assentados e que promovam estratégias que favoreçam ou estimulem, em relação às identidades culturais, o cruzamento de fronteiras, o impen-sado, o arriscado, o inexplorado, o ambíguo, o híbrido, o nômade.

Estudar com os pares, compartilhar as esperanças, as frustrações, as incertezas foi um movimento que resultou em inúmeras aprendizagens e, por conseguinte, em muitas identificações culturais/profissionais. A principal foi a de que estudar currículo significa repensar as relações que ocorrem dentro e fora das salas de aulas, questionando aquilo que é aceito como dado, isto é, algo considerado legítimo e sobre o que não se pergunta de quem é, a quem serve, ou quem o considera válido. Em síntese, aprendemos que o currículo tem o poder para determinar o que se deve processar em sala de aula e diferenciar mundos, sujeitos, conteúdos e práticas que ocorrem ou não nas unidades escolares, conforme assinala Goodson (2003).

As sistematizações das orientações curriculares para as artes: a pista de corrida

Ao integrarmos a equipe de Reorientação Curricular para a sistematização das orientações curriculares para a área das artes, entendemos a complexidade deste compromisso e seus desafios, visto que esta é uma ação cultural de organização do que irá ser trabalhado na rede. O que tem motivado essa ação pedagógica e, sobretudo, cultural é o desejo de contribuir com a educação das artes, na expectativa de minimizar as assimetrias conceituais, metodológicas e práticas que caracterizam as diferentes localidades do Estado.

Motivados pela afirmativa de Silva (1999), na qual os conhecimentos que constituem o currículo estão vitalmente envolvidos naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade e, também, na afirmativa de Tourinho (2008), na qual a participação e intervenção dos professores no processo de negociação e mediação para a construção de currículos são de suma importância, nós, os professores do Ciranda da Arte, percorremos, em 2007, as dezenas de municípios goianos para, mais uma vez, estabelecer interlocuções com os professores que ensinam arte. Dessa vez, as reflexões foram mediadas pela indagação: o que vocês gostariam que um currículo de arte contemplasse? A figura 01 apresenta os desejos dos professores de Aparecida de Goiânia.

Assim, a partir das discussões e do quadro com os conteúdos escritos, desejados pelos grupos de professores, a questão foi respondida e foi possível verificar os anseios, os sonhos, as dificuldades, as contradições, as identificações, os mundos, as práticas, os sujeitos que conduzem

SUBSECRETARIA DE APARECIDA DE GOIÂNIA Município: APARECIDA DE GOIÂNIA CONTEÚDOS:		
Textos reflexivos	Poemas	Desenho
Trabalhos com sucatas	Gravura	Pintura
Confeção de panéis	Fotografia	Leitura de imagens
Dobraduras	Poemas	Técnicas de desenho e pintura
Reflexão de imagens	Gravura	Reflexão
Técnicas de pintura e colagem	Fotografia	Cinema
Confeção de livros	Papel	Papel, linha, rede
Peças teatrais	Coro	Cultura popular
História da arte	Histórias em quadrinhos	Coro da natureza
Músicas	Desenho	Coro e formas
Datas comemorativas	Reflexão	Texturas
Coro	Folclore	Recorte e colagem
História do cinema e televisão	Sombra e luz	Reflexão
Reciclagem	Perspectiva	Luz e sombra
Dança	Ilustração de texto	Artistas goianos
Polícoro	Cancitura	Técnicas de pintura
Confeção de brinquedos	Auto-retrato	Desenho de observação
História da arte	Contador de história	Jogos e brincadeiras
História em quadrinhos	Argia	Trabalhos com sucatas
Reflexão	Linha do tempo	Novas mídias
Artistas brasileiros	Simetria	Arte decorativa
Introdução musical	Reflexão	Pintura com nanquim
Geometria	Publicidade	Auto-retrato
Pintura com spray	Pintura com canudo em tela	Ponto fixo, geométrico

Figura 01 – Quando dos conteúdos que os professores gostariam que o currículo de arte contemplasse.



Figura 02 – Grupo de Estudos Curriculares



Figura 03 – Mapas curriculares.

a educação da arte em Goiás. Ler, refletir e sistematizar os desejos dos professores nas orientações para área de arte, devolver o texto aos professores, ouvir suas críticas e sugestões e refazer o texto foi uma experiência rica, nos marcou profundamente e ampliou os modos como pensamos a escola, o currículo, a docência em arte. A figura 02 apresenta um dos grupos de estudos curriculares.

As orientações curriculares para a arte no Estado de Goiás não pretendem, e nem conseguem, trazer respostas para todas as questões, mas propõem caminhos, levantam e geram questionamentos. Fundamentadas numa perspectiva dialógica, convidam ao desafio de construir uma sociedade mais democrática e visam práticas de justiça social e igualdade de direitos culturais, fortalecendo a liberdade intelectual e a imaginação criativa dos sujeitos. Isso só se torna possível por meio de ações pedagógicas que incluam os sujeitos e lhes permitam estabelecer relações, suscitar suas memórias, rever seus trajetos, pensar-se no presente, construir posicionamentos e projetos de vida.

As expectativas e os desejos dos professores foram sistematizados em um documento único, mas não polivalente, organizado em tópicos em torno das especificidades das artes visuais, dança, música e teatro. Ou seja, o texto das orientações curriculares é composto, primeiro, por reflexões comuns às quatro áreas, e, em seguida, pelas questões específicas, juntamente com as expectativas de aprendizagem e os mapas curriculares que sintetizam todos os princípios do texto. A figura 03 apresenta os mapas curriculares.

As orientações curriculares contêm unidade de princípios teórico-metodológicos que propõem, por exemplo, levar os sujeitos a experimentar e vivenciar artefatos e manifestações culturais de grupos e segmentos sociais minoritários, suscitando discussões, reflexões e interpretações críticas em torno de especificidades ligadas, por exemplo, ao universo feminino, homossexual, afro-brasileiro, indígena, da classe trabalhadora, da cultura infanto-juvenil e dos sujeitos com necessidades especiais, extrapolando, assim, as aprendizagens para além do universo branco, masculino e europeu, de classe alta, que tradicionalmente dominaram os currículos escolares e, mais especificamente, os temas e focos de estudo das artes.

Vale lembrar que o currículo também é um instrumento que apresenta demandas, necessidades a serem atendidas em negociação entre escolas, comunidade e Estado. Nessas negociações, podemos incluir, além de equipamentos, materiais e espaço físico, que a educação das artes seja garantida em todos os anos da educação básica, com profissionais habilitados em todas as linguagens, reforçando a ação docente especializada. Enfim, numa dimensão ampliada, as orientações curriculares apontam para negociações nas quais as escolas possam se estruturar com salas-ambientes e recursos didático-pedagógicos que contribuam para o desenvolvimento das diferentes ações.

Acreditamos que a partir das orientações curriculares, das reflexões geradas pelos grupos de estudos e dos diálogos constantes com os estudantes, possamos elaborar/conduzir experiências educativas centradas nos contextos em que estamos inseridos, na pesquisa, na exploração, no distintivo, no metafórico, na valorização do percurso, na reflexão, que permitam aos estudantes conhecerem-se ou reconhecerem-se como sujeitos integrantes de uma cultura. Em suma, nossa expectativa é que possamos construir referências de escolas que nossos estudantes procuram, desejam, merecem. Do mesmo modo, que possamos questionar toda sorte de discriminações e silêncios que ocorrem nos espaços escolares, o que implica em problematizar as categorias, as hierarquias e os processos que as têm construído histórica e socialmente. Conforme assinala Eisner (2008, p. 16), “tais aspirações, meus amigos, são estrelas pelas quais vale a pena esticar-se”. Que nos estiquemos!

Referencial Bibliográfico

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

EÇA, T. Perspectivar o Futuro: O papel central da arte educação no ensino. In: ASSIS, H. L.; RODRIGUES, E. B. T. (Orgs.) **O ensino das artes visuais: desafios e possibilidades contemporâneas**. Goiânia: GRAFSET – Gráfica e Editora Ltda, 2009.

EISNER, Elliot. *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?* Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf> >. Acesso em 22/06/2009.

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

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história** (Trad. Attílio Bruneta). Petrópolis: Vozes, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio F. B. (orgs.) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SACRISTÁN; J. G. “Currículo e Diversidade Cultural”. In: **Territórios Contestados – O currículo e os novos mapas políticos culturais**. SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. B. (Org.). Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

Mini-currículo

Mestre em Cultura Visual FAV/UFG, Licenciado em Artes Visuais FAV/UFG, Coordena, no Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, a equipe de Arte do Núcleo de Desenvolvimento Curricular, da Superintendência de Educação Básica / Secretaria de Estado da Educação.

PERSPECTIVAS ATUAIS PARA O ENSINO DA MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Maura Penna
UFPB

Atendendo à temática proposta para este painel do XX CONFAEB, analisamos neste texto as perspectivas para o ensino da música nas escolas, focalizando especialmente as possibilidades de expansão da presença de música em sala de aula que se delineiam, no momento atual, a partir da aprovação da Lei 11.769/2008, que trata da obrigatoriedade da música na educação básica. Visando contextualizar essa discussão, traçamos inicialmente um panorama histórico da política educacional para arte e para música, a partir da década de 1970.

A legislação educacional estabelece, há quase quarenta anos, um espaço para a arte, em suas diversas linguagens, nas escolas regulares de educação básica¹. No entanto, esta presença da arte no currículo escolar tem sido marcada por indefinição, ambigüidade e multiplicidade, tanto no quadro da Educação Artística, estabelecida pela Lei 5692/71, quanto na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96.

Em seu Artigo 7º, a Lei 5692 de 1971 estabelece a obrigatoriedade da inclusão da Educação Artística “nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus” – ao lado da Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde. No entanto, quais linguagens artísticas estão contempladas pelo componente curricular designado como Educação Artística? Isso não é definido com clareza pelo uso da expressão no texto da lei. Apenas aos poucos – através de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE), assim como da prática escolar –, vai sendo demarcado o campo da Educação Artística. Bastante importantes para esta demarcação são os termos normativos acerca do curso de licenciatura em Educação Artística – Parecer CFE nº 1284/73 e a Resolução CFE nº 23/73 –, na medida em que apontam como habilitações específicas da licenciatura plena: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho.

Estas linguagens artísticas passam a ser vistas como integrantes do campo da Educação Artística, inclusive porque vários anos decorrem até que, em 1977, o CFE se pronuncie sobre a sua prática escolar, através do Parecer CFE nº 540/77 (BRASIL, 1979, p.192-206). Entre outras lingua-

¹ Para uma discussão mais aprofundada da política educacional para arte e música nas décadas de 1970, 1990 e no momento atual, ver Penna (2010, p. 121-141), que aqui retomamos em seus pontos básicos.

gens artísticas, este parecer menciona especificamente a música, comentando que os enfoques que lhe eram dados anteriormente – limitando-a à teoria musical ou ao canto coral – não atenderiam, isoladamente, “ao que se espera num contexto mais amplo e novo de Educação Artística” (BRASIL, 1982, p.13). Dessa forma, fica claro que, do ponto de vista dos preceitos normativos, o campo da Educação Artística engloba também a música.

No entanto, a “habilitação geral em Educação Artística” – que integra a licenciatura plena, constituindo o currículo mínimo da parte comum do curso indicado pela Resolução CFE nº 23/73 – dirige-se a uma abordagem integrada das diversas linguagens artísticas (BRASIL, 1982, p. 39-41). Por sua vez, a polivalência é também prevista para a prática pedagógica, de acordo com o Parecer CFE nº 540/77, que diz claramente: “A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético”. E adiante: “A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, [...] é certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalente [sic] no 1º grau” (BRASIL, 1982, p.12). Assim, indicada nos termos normativos tanto para a formação do professor quanto para o 1º e 2º graus, a polivalência marca a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem.

Aos poucos, as críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística vão se fortalecendo através de pesquisas e trabalhos acadêmicos, em congressos e encontros nos diversos campos da arte. Difunde-se, conseqüentemente, a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística, o que se reflete, inclusive, no repúdio à denominação “educação artística”, que não mais é empregada na atual LDB – Lei 9394, homologada em 1996. Em seu Art. 26, parágrafo 2º, esta lei estabelece que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, garantindo assim um espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. Mas a indefinição e ambigüidade continuam presentes, permitindo a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino da arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão.

Nesse sentido, algumas especificações a respeito podem ser encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os ensinos fundamental e médio (BRASIL, 1997a, 1998, 1999), documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), que, embora não tenham formalmente um caráter obrigatório², configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica e têm sido utilizados

² Segundo o Parecer CNE/CEB nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), “os PCN [para os 1º e 2º ciclos do ensino fundamental] resultam de uma ação legítima, de competência privativa do MEC e se constituem em uma proposição pedagógica, sem

pelo MEC como referência para a avaliação das escolas e alocação de recursos. Nos dois volumes dos PCN dedicados à área de conhecimento Arte (BRASIL, 1997a, 1998), são propostas para o currículo da área quatro modalidades artísticas – artes visuais (mais abrangentes que as artes plásticas), música, teatro e dança (demarcada em sua especificidade) –, mas não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de *quais* linguagens artísticas, *quando* e *como* trabalhá-las na sala de aula (PENNA, 2001, p. 46-48). A proposta para o ensino médio mantém essas quatro linguagens, indicando ainda a ampliação de “saberes para outras manifestações, como as *artes audiovisuais*” (BRASIL, 1999, p.169 – grifos do original)³.

Dessa forma, portanto, persiste a multiplicidade interna no campo artístico e, tanto no ensino fundamental quanto no médio, as decisões quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada rede e/ou estabelecimento de ensino. Em certa medida, essa flexibilidade procura considerar os diferentes contextos escolares deste imenso país, levando em conta também a disponibilidade de recursos humanos. No entanto, essa flexibilidade permite que as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens, o que é bastante comum, em virtude de a carga horária de Arte ser em geral muito reduzida, e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados e dos critérios financeiros de contratação – situação similar à que a prática da Educação Artística enfrentava, em muitos espaços, quando da vigência da Lei 5692/71. Assim, pela atual LDB, há um espaço potencial para a música no currículo escolar, o que, entretanto, nem sempre se concretiza na prática pedagógica em sala de aula.

À multiplicidade interna da área, soma-se a falta de clareza acerca da formação do professor de Arte, cuja qualificação não é indicada com precisão, quer na LDB, quer nos diversos Parâmetros. Com tudo isso, os PCN para Arte no ensino fundamental e médio acabam por permitir uma leitura polivalente da proposta das quatro diferentes modalidades artísticas como integrantes da área, o que implicaria em exigir do professor uma polivalência ainda mais ampla e inconsistente que aquela promovida pela Educação Artística e já tão criticada. Essa leitura é ainda favorecida pela tendência de vários concursos públicos para professor de Arte (como anteriormente para Educação Artística) continuarem com suas provas elaboradas neste formato, abordando as diversas linguagens.

Uma interpretação das indicações dos vários Parâmetros como uma prática polivalente, con-

caráter obrigatório, que visa à melhoria da qualidade do ensino fundamental e o desenvolvimento profissional do professor. É nesta perspectiva que devem ser apresentados às Secretarias Estaduais, Municipais e às Escolas” (BRASIL, 1997b, p.2 – grifos nossos). Os volumes posteriores dos PCN não foram mais submetidos à apreciação do CNE.

³ Para uma análise da proposta para Arte dos PCN para o ensino médio, ver Penna (2003).

tudo, está na contramão do próprio percurso da área de ensino de arte, que tem apontado para o resgate dos conteúdos próprios de cada linguagem e, por conseguinte, também na contramão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação nas diversas áreas artísticas, elaboradas pelas Comissões de Especialistas em Ensino em cada uma das linguagens, dentre elas a de música (BRASIL, 2004). Assim, a grande diferença entre os termos normativos para a área de música e das artes em geral das décadas de 1970 e 1990 estão nessas diretrizes, que estabelecem a formação do professor através de licenciaturas nas linguagens específicas.

No entanto, apesar de a música integrar potencialmente o campo curricular da arte nesses últimos 40 anos, o fato é que ela tem tido pouca presença nas salas de aula da educação básica. Seja sob a designação de Educação Artística ou de Arte, as artes plásticas/visuais têm predominado na prática escolar, até por ser esta a linguagem artística em que há o maior número de cursos (a Habilitação em Artes Plástica da Licenciatura Plena em Educação Artística ou a atual Licenciatura em Artes Visuais) e, por conseguinte, o maior número de profissionais formados, sendo ainda frequente a realização de concursos públicos centrados nesse perfil.

Por sua vez, o modelo do ensino tradicional de música, de caráter técnico profissionalizante, mantém-se dominante em muitos espaços, até mesmo no interior das licenciaturas no campo da música, na medida em que muitos docentes que atuam nesses cursos não têm formação pedagógica ou experiência na educação básica, pois são músicos instrumentistas, regentes, compositores (HENTSCHKE, 2003, p. 54). Soma-se a isso, como várias pesquisas têm apontado (p. ex., PRATES, 2004, p. 78-82; OLIVEIRA, 2010), o fato de que muitas vezes a motivação para o ingresso numa licenciatura não está no interesse direto em ser professor, mas em desenvolver estudos musicais de modo mais aprofundado ou conseguir se profissionalizar com alguma atividade nesse campo, sendo o magistério encarado apenas como uma opção secundária ou complementar.

Por outro lado, é preciso considerar que, de modo geral, o padrão de ensino técnico profissionalizante, que marca muito fortemente a formação dos professores, não atende às necessidades de um trabalho de educação musical nas salas de aula de educação básica, que apresenta condições distintas da escola de música especializada, quanto ao número de alunos por turma, recursos e instalações disponíveis, etc. Neste quadro, ainda é bastante comum professores de música que desistem da sala de aula, sentindo-se despreparados para lidar com essa realidade e preferindo trabalhar com pequenos grupos ou em escolas especializadas – ou pelo menos em contextos em que possam reproduzir práticas pedagógicas próprias dessas escolas. Neste sentido, é exemplar o depoimento, apresentado por Alcântara (2010), de um professor concursado em

2010 para a rede estadual de Goiás, mas que já tinha contrato temporário há dois anos: “Estou adoecendo na sala de aula... Pode me dar quantas turmas você quiser de violão, mas, me tira da sala de aula....”

Deste modo, combinam-se o número relativamente pequeno de docentes formados na área com a dificuldade de muitos professores em permanecer em sala de aula, dificuldade essa correlata à preferência por outros espaços educativos e outros modelos de atuação pedagógica. Sem dúvida, tudo isso também contribui para uma presença restrita da música nas salas de aula em atividades curriculares.

Apesar de tudo isso, contudo, a música, que tem intensa presença na nossa vida cotidiana, também se faz presente nas escolas de educação básica de múltiplas maneiras:

- cantando o Hino Nacional Brasileiro;
- nos eventos comemorativos, em apresentações, festinhas, etc;
- no intervalo ou no recreio, por iniciativa dos próprios alunos;
- em atividades extra-curriculares: banda marcial (fanfarra), coral, etc;
- e especificamente na educação infantil, (a) acompanhando atividades cotidianas (lanche, oração, recreio, fila, etc.); (b) em função do processo de alfabetização; (c) para acalmar e relaxar, através de audição ou canto; (d) na preparação de apresentações (PENNA; MELO, 2006).

Assim, o grande desafio é tornar o ensino de música presente na escola de forma mais efetiva, intensa e significativa, como parte da formação de todos os alunos, através do desenvolvimento de ações pedagógicas capazes de promover a interação dos estudantes com as diversas sonoridades presentes em seu cotidiano, de modo a ampliar seu universo sonoro-musical. Para tanto, a música precisa entrar em sala de aula, com caráter curricular.

Uma perspectiva de ampliação da música nos currículos da educação básica é aberta pela Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que se encontra em plena fase de implantação⁴. Esta lei modifica o Art. 26 da atual LDB, estabelecendo a música como conteúdo *obrigatório*, mas *não exclusivo* do ensino de arte. Desta forma, pela primeira vez desde a década de 1970, é assegurado um espaço para a música na escola através de um termo legal de validade nacional. No entanto, mesmo esta determinação é passível de discussão e diferentes interpretações: é possível entender que, simplesmente, a música deve ser contemplada no planejamento (de caráter polivalente) do professor de Arte ou que o momento semanal de cantar o Hino Nacional Brasileiro, por exemplo, já atende à determinação da nova lei.

⁴ A referida lei estabelece um prazo de três anos letivos – até agosto de 2011, portanto – para os sistemas de ensino se adaptarem.

Pois é preciso ter clareza de que determinações legais não geram automaticamente mudanças na organização e na prática escolar, e muito menos são suficientes para garantir um ensino de qualidade. A nova lei pode, contudo, ser utilizada para respaldar ações promotoras de mudanças. Neste sentido, diversas audiências públicas vêm sendo realizadas em espaços legislativos estaduais (cf. SOUZA, 2010) ou municipais (cf. BELLOCHIO; GARBOSA, 2010), com a participação de professores universitários e membros da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), visando encaminhar propostas para a implementação da Lei 11.769/2008, propostas essas que muitas vezes envolvem a criação do cargo de “professor de música” nas redes públicas, tendo por consequência a realização de concursos públicos específicos (SOUZA, 2010, p. 89). Torna-se claro, portanto, que a efetivação da música com um espaço próprio no currículo escolar ainda depende das conquistas locais.

Entretanto, antes mesmo da promulgação dessa lei de 2008 que trata da obrigatoriedade da música, em diversos contextos vêm sendo realizados avanços, através da articulação dos termos normativos de alcance nacional a determinações em nível estadual, municipal ou a decisões das secretarias de educação, no sentido de assegurar a presença da música – em sua especificidade e com espaço curricular próprio – nas escolas de educação básica. É o caso, por exemplo, das redes municipais de São Carlos/SP, de Florianópolis/SC e da rede estadual de Goiás⁵, que incluem música no currículo e realizam concursos para contratar professores com formação específica. Tais conquistas resultam, em geral, da interlocução entre as redes públicas, instituições de ensino superior e entidades que reúnem os profissionais da área.

Também em João Pessoa/PB, ampliou-se a presença da música nas salas de aula das escolas do município, a partir da aprovação, em 2006, de uma resolução do Conselho Municipal de Educação determinando a implantação do ensino de Arte nas diversas linguagens, sendo adotada, para viabilizar essa orientação, uma alternância entre as linguagens artísticas nos diversos níveis, séries e anos da educação básica. Assim,

[...] as conquistas no município de João Pessoa – que respeitam as linguagens artísticas específicas, em relação tanto à atuação pedagógica quanto à contratação de profissionais – evidenciam caminhos possíveis para mudanças na prática escolar no campo das artes e também da música, resultantes da mobilização dos profissionais que trabalham na área, especialmente na universidade, importante centro formador (PENNA, 2008, p.63).

⁵ Informações relativas à rede municipal de São Carlos fornecidas por email pela Profa. Ilza Zenker Joly (UFSCar), em dezembro de 2007 e abril de 2008; em relação à rede estadual de Goiás, pela Profa. Luz Marina de Alcântara, responsável pela gestão de Arte nesta rede (ALCÂNTARA, 2010). Já a respeito das experiências com música nas escolas públicas municipais de Florianópolis, conquista esta para a qual foi fundamental o processo de interlocução entre a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Secretaria Municipal de Educação, ver Figueiredo (2005).

Como resultado desta resolução, no final de 2007 foi realizado concurso público para professor de música na rede municipal e vários professores aprovados já foram contratados. Por outro lado, neste ano de 2010, é possível encontrar professores de música atuando na área específica, em escolas municipais, nas séries iniciais do ensino fundamental e mesmo na Educação de Jovens e Adultos (EJA), espaços estes em que, há alguns anos, dificilmente eram encontrados professores licenciados na área de Arte. Também na educação infantil podem ser encontrados professores de música, mas neste caso como monitores – em geral estudantes universitários, alunos da licenciatura em música – de um projeto da própria secretaria de educação.

Apesar de localizado, acreditamos que esse caso revela que, diante da imensa diversidade de situações educacionais no Brasil, as ações que refletem as possibilidades locais podem ser bastante eficazes e produtivas, pois são bastante distintas as realidades do ensino de arte e de música por este país. Por um lado, encontramos ainda uma tendência à polivalência: além de relatos atuais de professores com formação em música que sofrem pressão para atuar de modo polivalente em Arte⁶, Figueiredo (2010) aponta que vários concursos públicos – como os dos estados do Amazonas, em 2009, Bahia, em 2007, ou Mato Grosso, em 2006 – têm contribuído para a permanência da prática polivalente no campo das artes, na medida em que os editais mantêm a expressão Educação Artística e os programas para as provas são, muitas vezes, voltados para as artes visuais. Por sua vez, a rede estadual de Goiás propõe uma matriz curricular específica para música (GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, 2009, p. 53-57), que vem sendo implantada como disciplina em sala de aula tanto no ensino fundamental quanto no médio, enfrentando para tanto dificuldades na contratação de professores com formação, relativas a concursos que não conseguem preencher as vagas ou professores que desistem da sala de aula (ALCÂNTARA, 2010).

A Lei 11.769/2008 fortalece tais conquistas, ao mesmo tempo em que abre múltiplas possibilidades para a área de educação musical, que se encontra em um momento histórico de transição, de extrema importância quanto aos reais efeitos dessa determinação legal. Mas não se pode esquecer que o grande desafio para sua implementação é formar, em número suficiente, professores capazes de ocupar efetivamente os espaços para o ensino de música nas escolas de educação básica com práticas significativas. E aqui nos referimos tanto à formação inicial, através de uma licenciatura, quanto a ações de formação continuada. De todo modo, a questão essencial é capacitar o professor para atuar na sala de aula de educação básica com suas especificidades.

⁶ Como alguns professores da rede estadual do Rio de Janeiro relataram durante o III Simpósio de Educação Musical, realizado em setembro de 2010 na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro / UFRJ.

Especialmente nas redes públicas, as dificuldades da escola de educação básica para a educação musical são reais: turmas grandes, falta de condições materiais, baixos salários, desvalorização do professor, indisciplina/violência, etc. Mas essas dificuldades não afetam apenas o ensino de música, pois as outras áreas de conhecimento sofrem também com essas mesmas limitações. Se faltam salas e equipamentos adequados para a aula de música, faltam também laboratórios de química; se as turmas grandes dificultam um trabalho de educação musical, também trazem limites para práticas de produção e interpretação de textos com maior participação dos alunos. Assim, talvez a dificuldade que atinge a área de Arte de modo diferenciado seja apenas a pequena carga horária que usualmente lhe é destinada. Por outro lado, alguns problemas só podem ser enfrentados através da mobilização da categoria junto aos professores em geral, através da luta coletiva pela valorização do magistério: melhores salários e condições de trabalho, envolvendo carga horária para processo de trabalho em equipe e maior engajamento nas atividades da escola.

É preciso, portanto, vencer o distanciamento entre as discussões acadêmicas e o cotidiano escolar, buscando construir uma formação inicial e continuada articulada a pesquisas sobre a realidade das escolas; à proposição e experimentação de alternativas pedagógicas; a discussões e trabalhos de outras áreas que estudam os desafios educacionais atuais (como violência nas escolas, etc.), já que uma formação fechada apenas em nossa especificidade não será capaz de enfrentar tais questões. Antes de mais nada, é necessária uma formação sintonizada com a realidade da escola pública: formar um professor capaz de atuar nas condições limitadas da escola real, sem deixar de lutar pelas condições ideais.

Pois ainda hoje é frequente a desistência da sala de aula, mesmo por professores comprometidos e dedicados, como pode ser exemplarmente ilustrado pelo depoimento abaixo, de um músico que, no decorrer da Licenciatura em Educação Artística (Habilitação Música), envolvendo-se em grupos de pesquisa, diversos projetos e eventos, percebeu “que realmente queria ensinar” e firmou o seu “pacto com a educação musical”. No entanto, quando concursado e nomeado para uma escola de ensino fundamental da rede municipal de João Pessoa, desistiu da sala de aula, e só não chegou a pedir demissão porque conseguiu ser transferido para uma escola especializada – a escola de arte do município.

Não que tenha sido um desastre, sei que mexi com vários alunos que provavelmente vão lembrar-se das discussões sobre questões estéticas musicais, sons de outras culturas, construções de arranjos e performances em público...[...] Mas na maioria do tempo uma aula que era para ser de pura ebulição de sentimentos e idéias, como nos é passado nas leituras, passava a ser uma junção de pedidos de silêncio, atenção, respeito ao próximo, e ruído, muito ruído, desrespeito, muito desrespeito e frustração [...]

Não que não seja possível trabalhar numa sala de aula e viver experiências incríveis com os alunos, e de fato realizar coisas que em nossos sonhos realizaríamos como professores, *o problema são os altíssimos graus de estresse ao qual tenho que me submeter neste contexto, realidade esta que provavelmente não faria bem a mim*. Sei que isso não é obrigatório na atividade de professor de música, pois já venho trabalhando há alguns anos no contexto específico [na escola especializada], e aí sim saio de alma lavada das aulas [...] Foi cumprido ali um papel, com alunos interessados em escutar o que eu falo e toco, o que os colegas falam e tocam; interessados inclusive em falar e tocar com os colegas, construindo assim o que sempre sonhei para as aulas, uma comunidade de aprendizes [...]. (depoimento por email de um professor de música concursado da rede municipal de João Pessoa, licenciado em Educação Artística – Habilitação Música – grifos nossos)

No sentido de vencer o distanciamento entre as discussões acadêmicas e o cotidiano escolar, a universidade, como centro formador, precisa cada vez mais assumir compromissos em relação à música na escola. Isto implica na realização de pesquisas voltadas para conhecer a realidade do ensino de música em diferentes contextos, ou ainda para o desenvolvimento de alternativas metodológicas adequadas para a escola de educação básica com suas necessidades próprias. Implica, ainda, na proposição de ações de formação continuada de professores, que podem se efetivar através de projetos financiados pelo MEC (como o PROFORME ou PROEXT), em que a universidade atua junto a diversas redes de ensino⁷.

Por todo o exposto, podemos concluir que determinações legais não são suficientes para garantir um ensino de qualidade, e nem produzem, por si só, a transformação das práticas pedagógicas. Assim, a conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais. Precisamos, portanto, ocupar com práticas significativas os espaços possíveis e progressivamente ampliá-los. Para tanto, é preciso reconhecer a realidade da escola – tanto em seus limites quanto em suas realizações e potencialidades – e trabalhar com esta realidade. Pois, afinal, se não formos capazes de atuar em sala de aula de modo a contribuir com a formação cultural do aluno, se não formos capazes de formar professores que se comprometam a trabalhar em sala de aula, de que vale a obrigatoriedade da música na educação básica?

⁷ Atualmente, são desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Práticas de Ensino e Aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos – PENSAMUS – da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, do qual participamos, tanto um projeto de pesquisa que a realidade dos espaços de educação musical no município de João Pessoa, quanto projetos de formação continuada de professores de música, todos sob a coordenação do Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz, líder do grupo. A respeito, acessar o site do grupo: www.pesquisamusicaufpb.com.br

Referências

ALCÂNTARA, Luz Marina de. *Docência em música na rede estadual de educação em Goiás*. Goiânia: UFG, 2010. (Exposição em fórum do XIX Congresso Anual da ABEM – material em power point cedido pela autora)

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Música na escola: a lei 11.769/08 e sua implementação. *Jornal Diário de Santa Maria*, Santa Maria / RS, 10/11 jun. 2010, Caderno Mix, p. 10-11.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. *Do ensino de 1º grau: legislação e pareceres*. Brasília, 1979. Incluindo Lei 4024/61, Lei 5692/71 e Parecer CFE nº 540/77.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. *Educação Artística: leis e pareceres*. Brasília, 1982. Incluindo Resolução CFE nº 23/73.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480> Acesso em: 10 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997a. v.6: Arte

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 03, aprovado em 12 de março de 1997*. Aprecia os Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0397.pdf> Acesso em: 05 abr. 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries): arte*. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei 9394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 2, de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces-0204musica.pdf>. Acesso em: 10 set. 2006.

_____. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996... para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em: <https://www.in.gov.br/impressa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>. Acesso em: 2 maio 2009.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Políticas para a educação musical brasileira: realidades e possibilidades. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2005, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2005. CD-rom.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na educação básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais do XV ENDIPE*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-rom.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo em debate: reorientação curricular do 1º ao 9º ano - matrizes curriculares*. Goiânia, 2009.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da ABEM*, n. 8, p. 53-55, mar. 2003.

OLIVEIRA, Mário André W. As pretensões profissionais dos Licenciandos em Música da Unimontes. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20., 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPPOM, 2010. CD-rom.

PENNA, Maura. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?* uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001. p.31-55. (Disponível on line: http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_esto_o_ensino.pdf)

_____. A proposta para arte dos PCNEM: uma análise crítica. In: PENNA, Maura (Coord.). *O dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio*. João Pessoa: Manufatura, 2003. p. 37-55. (Disponível on line: http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/o_dito_e_o_feito.pdf)

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 19, p.57-64, mar. 2008.

_____. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PENNA, Maura; MELO, Rosemary Alves de. *Música na educação infantil: cenas cotidianas em ins-*

tituições municipais de Campina Grande – PB. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2006. p. 472-478. CD-rom. (Disponível on line: http://www.pesquisamusicaufpb.com.br/Masters/musica_na_educacao_infantil_cg.pdf)

PRATES, Ana Lúcia da Fontoura. *Por que a licenciatura em música?: um estudo sobre escolha profissional com calouros do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003*. 2004. 136 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. (Disponível on line: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/4660>)

SOUZA, Jusamara (Coord.). Audiência pública sobre políticas de implantação da lei federal nº 11769/08 na Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, 23, p.84-94, mar. 2010.

ARTES E CULTURAS VISUAIS

Ana Mae Barbosa

Dedico este texto a Mere Nadja*

Nos últimos cinco anos tenho me dedicado ao estudo do ensino do Design, paixão antiga que abandonei quando vi nos meados da década de oitenta a impossibilidade de ampliação do campo do ensino das Artes para incluir o Design. Naquela época queriam, desde o MEC até Darcy Ribeiro, acabar com o ensino obrigatório das Artes. De 1986 a 1996 minha luta se concentrou na batalha para não perdermos a obrigatoriedade das Artes no currículo, não dava para pensar em lutar pelo Design se estávamos a ponto de perder tudo. Os arte/educadores foram firmes e unidos numa frente única comandada pela FAEB e por isso vencemos e garantimos a possibilidade de formar pessoas que possam ao menos ler criticamente a imagem e construir nas linguagens presentacionais¹. Agora com ajuda da Cultura Visual é possível voltar à luta pela inclusão do “Design Thinking”² e da Moda na formação de professores de Arte e de alunos do fundamental ao ensino médio.³ Minha introdução ao Design se fez através do Gráfico Amador⁴ em 1960 no Recife. Era um grupo

* Mere Nadja é professora em Pernambuco . Em uma homenagem que me fizeram em Recife ela se aproximou e se desculpando me fez um pedido singular: _ Por favor quando você escrever fale de sua vida e de suas experiências . Gosto de seus textos quando eles revelam você. Prometi que no próximo falaria de mim mesma. Espero que Mere Nadja um dia se encontre com este texto por que não tenho como encontra-la. Não tenho endereço , nem telefone.

1 Termo usado por Susane Langer para designar as linguagens das Artes.

2 Termo usado por Maureen Carroll, Shelley Goldman at alli 2010 e Kafai. Y e Resnick. M. 2000

3 Jocielle Lambert defendeu tese de doutorado sobre o assunto.

4 Guilherme Cunha Lima; O GRÁFICO AMADOR: as origens da moderna tipografia brasileira, Rio de Janeiro: Edit.UFRJ, 1997.

Lúcia Gaspar, O Gráfico Amador. Pesquisa Escolar On-Line, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br>>. Acesso em: 01/07/2010 O Gráfico Amador foi fundado em maio de 1954, por um grupo de intelectuais criativos formado por Aloísio Magalhães, Gastão de Holanda, José Laurênio de Melo e Orlando da Costa Ferreira, com o objetivo de publicar pequenos textos literários, principalmente poesia, em tiragens artesanais limitadas.

Era uma oficina experimental de artes gráficas, que se iniciou com uma antiga prensa manual e uma velha fonte de tipos, O Gráfico Amador foi fundado em maio de 1954, por um grupo de intelectuais criativos formado por Aloísio Magalhães, Gastão de Holanda, José Laurênio de Melo e Orlando da Costa Ferreira, com o objetivo de publicar pequenos textos literários, principalmente poesia, em tiragens artesanais limitadas.

Era uma oficina experimental de artes gráficas, que se iniciou com uma antiga prensa manual e uma velha fonte de tipos,... Contou também com o estímulo da Le Corbusier Graphique, de Paris, e da Curwen Press, de Londres.

Suas edições revelam uma acentuada preocupação artística, quanto à escolha dos tipos, o aproveitamento dos espaços em branco,

formado pelos intelectuais dos mais antenados com a modernidade no Brasil, que de início se juntaram para publicar seus livros de poemas, mas que foram muito mais adiante, se constituindo para mim numa escola de Arte e Design informal. Discutia-se de tudo, livros, obras de Arte, imagens da mídia, da publicidade, da Arte, o erudito e o popular, Max Bense, literatura e principalmente política. Lembro-me até de uma noite em casa de Jorge Martins, um dos jovens do grupo, de uma discussão acalorada acerca do que seria mais erótico: uma mulher nua ou uma mulher de camisola transparente. Os pedantes diriam que era uma discussão sobre visualidade, eu digo que era uma discussão sobre a vida. Os meus gurus eram Gastão de Hollanda, Orlando da Costa Ferreira e Aloísio Magalhães que embora já morasse no Rio ia frequentemente ao Recife. Para quem não sabe quem foi Aloísio Magalhães, quero lembrar que foi o criador do Ministério da Cultura, do logo do Banco do Brasil, de logo para a Bienal de São Paulo e da identidade visual da Petrobras e principalmente foi o designer que no Brasil flexibilizou o internacionalismo da Escola de Ulm preconizando a idéia de entre nós relacionar os códigos internacionais com o popular. Dos importantes de hoje, Ariano Suassuna também era membro do Gráfico Amador.

Fui extremamente privilegiada por ter convivido com intelectuais transformadores desde o início de minha formação como professora de Arte. A primeira vez que falei em público foi numa palestra a pedido de Gastão num momento em que as reuniões não eram mais no Gráfico, pois as máquinas haviam sido doadas. Acabara a gráfica, mas o Gráfico Amador continuou como grupo reunindo-se semanalmente nas casas uns dos outros até 1964, ano da diáspora pernambucana causada pela cruel Ditadura Militar. Entre as muitas discussões surgiu a proposta de cada um falar de suas atividades intelectuais, suas leituras, enfim do que quisesse falar. Minha fala sobre meu trabalho na Escolinha de Arte do Recife, despertou tremenda polêmica quanto à livre expressão e aos critérios de criatividade.

Alguns reclamavam para o trabalho dos adolescentes uma análise baseada em critérios da Crítica de Arte

Contei com Gastão do meu lado na discussão. Hoje dizem que Gastão era paternalista, mas naquela época de intenso machismo, o paternalismo dele era uma benção para nós mulheres que freqüentávamos o Gráfico Amador.

Havia em Recife antes de 1964 uma ebulição intelectual fantástica. Nunca mais vivi um clima estimulante como aquele. Politicamente as esquerdas eram ouvidas e atuavam no campo e na cidade.

a composição e a apresentação.

Em 1959, suas publicações foram apresentadas em uma exposição realizada pela Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro.

Ter Paulo Freire como mentor, Aloísio Magalhães como inspiração e Abelardo Rodrigues como guia dos valores da Arte canônica e popular, me levou a trabalhar não só com a Arte do Povo, mas também com a Cultura Visual do Povo desde a Escolinha de Arte do Recife.⁵

Fui privilegiada também por viver no Recife no mesmo momento em que Gilberto Freyre vivia, dava conferências e espalhava suas interpretações da vida e dos valores sociais entre nós. Ele influenciou quer, quiséssemos ou não a geração dos meus gurus e a minha geração. Ouvi Paulo Freyre e Aloísio Magalhães falarem da importância que Gilberto teve no pensamento deles próprios.

Vivi no Recife o nascimento dos Estudos Culturais no Brasil.

É Stuart Hall quem diz :

“Quando entrei na Universidade de Birmingham, em 1964, para ajudar o professor Richard Hoggart a fundar o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (Center for Contemporary Cultural Studies), os estudos culturais nem existiam. Claro que os Departamentos de Letras, Literatura, História e Belas Artes, em nossas Faculdades de Artes, dedicavam-se à preservação da herança cultural, embora se recusassem a nomear e, menos ainda, a teorizar ou conceituar a cultura, preferindo que estes conceitos penetrassem, por assim dizer, através de um processo de osmose acadêmica. As Ciências Sociais, por outro lado, às vezes lidavam com o que chamavam de “sistema cultural”, mas isso era algo bastante abstrato, composto de redes de normas e valores abstratos. Havia pouco da preocupação que Richard Hoggart e eu tínhamos sobre questões de cultura. Entre o pouco que havia estava Gilberto Freyre no Recife que desde a década de 30 deslocou os estudos sociais da raça para a cultura”.⁶

Pela citação acima vemos que o reconhecimento histórico de Gilberto Freyre como precursor dos Estudos Culturais vem de Stuart Hall.

Depois, vários livros tem sido escritos reconhecendo o pioneirismo de Gilberto Freyre em relação aos Estudos Culturais. Entre os que melhor explicam os seus desígnios culturalistas temos

5 À Arte Popular chamo Arte do Povo É a Arte reconhecida em separado pelo código hegemônico como arte do povo resultando que o artista do povo que a faz também se reconhece como artista Exemplo Vitalino Chamo Cultura Visual do Povo quando o produto tem alta qualidade estética , não é codificado pela cultura dominante e o próprio criador não se vê como artista. Exemplo:o lateiro , as bancas dos feirantes, os bonecos de escapamento , a confeitaria de bolo quando criativa.

A Estética das massa esta ligada aos valores visuais dos grandes mitos e manifestações populares’, como o Carnaval , o Candomblé, a Procissão, a Parada Gay, etc

À "Popular Art" dos americanos, traduzida comumente e erroneamente por Arte Popular em português chamo de cultura de massa (no singular) ou cultura da mídia.

6 Stuart Hall . “Race, culture, and communications: looking backward and forward at cultural studies”. In:STOREY, J. (ed.). What is cultural studies?, London, Arnold, 1996, pp.336-343, texto revisado do discurso apresentado pelo autor em fevereiro de 1989, na ocasião em que lhe foi conferido o título de professor Honoris Causa da Universidade de Massachussetts, em Amherst . Tradução: Helen Hughes pág 336

Mídia: fonte e palanque do pensamento culturalista de Gilberto Freyre de Edson Fernando Dalmon- te publicado em 2009;⁷ *Gilberto Freyre: um vitoriano dos trópicos* de Maria Lúcia Pallares-Burke pu- blicado em 2005⁸, Casa –Grande e Senzala de Roberto Ventura publicado em 2000⁹e *Gilberto Freyre y los Estudios Latinoamericanos*, organizado por Joshua Lund and Malcolm McNee em 2006¹⁰

Maria Lucia Pallares-Burke descortina os estudos de Freyre durante sua temporada na Uni- versidade de Columbia (USA). Pallares-Burke nos informa que ele escolheu seis disciplinas de His- tória dentre as quatorze que cursou. As restantes foram: “Lei Pública” (dois), Sociologia (dois), Antropologia (dois), Inglês (um) e Belas-Artes (um). (Pallares-Burke, 2005, p.71-3).

Esta escolha confirma a necessidade de História para quem queira lidar com o social nos Es- tudos Culturais e nas Culturas Visuais.

Joshua Lund and Malcolm McNee na introdução do livro de 2006 afirmam:

“O projeto interessante ao reconhecer os traços da obra freyreana em várias viradas acadêmicas supostamente novas não é simplesmente mostrar como Freyre ressaltou várias questões de forma precoce. Antes, o dever fundamental é analisar as maneiras em que sua obra ainda se encontra no nosso pensamento. Isto é, a questão não é como nós temos melhorado (desde) as hipóteses de Freyre ou temos transcendido os seus erros; a ques- tão é como estes “erros” nos obrigam a confrontar de formas inesperadas nosso próprio trabalho”.

Não quero aqui colocar o pensamento de Gilberto Freyre apenas em perspectiva diacrônica, estabelecendo somente sua primazia em relação aos Estudos Culturais. Quero apontar para o fato de que muitos problemas que a Cultura Visual, herdeira dos Estudos Culturais , enfrenta no Brasil por ser mantida propositalmente ignorante da História, encontrariam no pensamento e métodos de perquirição de Gilberto Freyre alicerce e paradigma para nossas formas de trabalho hoje.

No livro citado Nelson Vieira reconhece em Freyre ...

“multivocalidade de memória, anedota, poética e performatividade –prevê a atenção a micronarrativas e a uma noção do texto amplamente inclusiva que têm caracterizado as ambições e estruturas intelectuais das gerações subseqüentes, mais explicitamente na virada para um cultural studies anti-disciplinário nas últimas décadas do século vinte.”¹¹Pág 13

7 Edson Fernando Dalmon- te *Mídia: fonte e palanque do pensamento culturalista de Gilberto Freyre* Salvador:Editora da Universida- de Federal da Bahia,2009

8 Maria Lúcia Pallares-Burke. *Gilberto Freyre: um vitoriano dos trópicos* . SP:UNESP, 2005.

9 Roberto Ventura. *Casa-Grande e Senzala*. SP: Publifolha, 2000

10 Joshua Lund and Malcolm McNee Orgs. *Gilberto Freyre y los Estudios Latinoamericanos*. Pittsburgh:Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, 2006.

11 Idem, ibdem, pág 13

Dizem ainda Joshua Lund and Malcolm McNee

“Neste sentido, Freyre seria um tipo de ponte entre o velho humanismo que Sebastian Faber chamou “extinto” e um humanismo novo, mais populista e antropológico, que delinea o território do que hoje chamamos de “cultural studies”. Por um lado, ele pertence à geração de, na análise de Faber, “autênticos humanistas liberais” (ibid), escritores como Erich Auerbach, Américo Castro, e José Ortega y Gasset, dedicados ao estudo, sem apologias, da “cultura erudita” (ibid), dividindo com eles o seu espírito de interdisciplinaridade radical. Por outro lado, Freyre divide com escritores como Sigmund Freud, Claude Lévi-Strauss e Walter Benjamin a tendência, igualmente sem apologias, de entender cultura no sentido mais amplo, como nem alta nem baixa mas como os artefatos legíveis da produção e performance humanas. Portanto, ele sente-se livre de inibições de estudar, por exemplo, a linguagem sensual de Alencar ao lado da forma erótica dos doces brasileiros. Se um Alfonso Reyes serviria como o centro latino-americano de uma geração de humanistas liberais, então Freyre representaria o seu contraponto materialista-liberal”¹²

Foi o estudo da cultura erudita sem apologias ou deshierarquizada uma das heranças que Gilberto Freyre legou aquele grupo que na década de 60 liderava a Cultura em várias instituições do Recife. Hoje quando tanto se critica o divórcio entre a educação e a cultura em instituições separadas que não se comunicam vale lembrar que na década de 60 a Universidade Federal de Pernambuco tinha um departamento de Cultura dirigido por Paulo Freire e a Secretaria de Educação de Pernambuco tinha um departamento de Cultura dirigido por intelectuais transformadores, Ariano Suassuna tendo sido um deles.

A “multivocalidade” de Gilberto Freyre levou-o a estudar a escravidão consultando jornais antigos, a trazer para a análise da sociedade a arte, a fotografia, o bolo Souza Leão, a descrição de ruas, de vestimentas e hábitos cotidianos. Estudou o fenômeno tardio da criação de hotéis no Brasil tendo como argumento a natureza hospitaleira do brasileiro.

“Afinal, diz Lilia Moritz-Shwartz, Gilberto Freyre...empreendeu um esforço evidente em abandonar a aplicação mecânica de modelos externos e procurou sempre entender esse país sob o signo da diferença; da sua diferença.”¹³

A busca por entender o país criando, ele próprio um modelo de interpretação já é uma ousadia que o colonizador não permite, quando tem poder para isto.

Outra ousadia foi tomar a fotografia como uma das fontes de pesquisa. Não só usou a fotografia como material de análise, mas também cuidou para que outros pesquisadores pudessem fazê-lo, adquirindo para o Instituto Joaquim Nabuco que criou e dirigiu até sua morte, a coleção de fotografias de Francisco Rodrigues¹⁴ a maior e mais importante do Nordeste.

¹² Citado na nota no 8 da Introdução de Joshua Lund and Malcolm McNee Obra cit pag 31

¹³ Idem, ibidem, pág 26

¹⁴ Irmão de Augusto Rodrigues, criador da Escolinha de Arte do Brasil e de Abelardo Rodrigues, colecionador de arte erudita e po-

Sandra Jatahy Pesavento diz

“No prefácio à primeira edição, (de Casa Grande & Senzala) ao mencionar as fontes iconográficas utilizadas por ele para o estudo do negro, Gilberto Freyre destaca as telas de Franz Post e Zacharias Wagner, pintores holandeses que também faziam parte da comitiva de Nassau ao Brasil no século XVII, tal como as imagens deixadas por Jean-Baptiste Debret e Johan Moritz Rugendas no século XIX ou ainda velhos daguerreótipos e fotos de escravos”.¹⁵

A quinta edição de *Casa Grande & Senzala de 1946 veio enriquecida pela* a fotografia de um quadro de uma *mulher negra* do século XVII, encontrado no Castelo de Charlottenburg, em Berlin. Sandra Jatahy Pesavento e Bente Gundestrup¹⁶, supõem que o quadro seja de Albert Eckhout.

O que não resta dúvida é que a mulher retratada era linda, com um colar de pérolas que era ressaltado pelo colo negro e pelo rosto emoldurado por uma superposição de turbante e chapéu afunilado. Gilberto Freyre buscava a dignidade do negro escolhendo para leitura e apresentação, imagens de mulheres bem vestidas, engalanadas de jóias. A escolha que um escritor ou um professor faz de imagens para serem lidas é sempre ideológica.

A modernidade de Freyre invadia seu pensamento sobre educação. Encontrei na escola da Fazenda Rosário (MG) uma carta escrita por ele para Helena Antipoff propondo um playground que refletisse a cultura circundante da criança. Vi isto ser realizado 50 anos depois na década de 90 na cidade de Columbus, Ohio, USA. Trata-se do Kuanzaa Park no qual estrutura e todos os brinquedos são representações da cultura afro das crianças daquele bairro, obra coordenada pelos professores afro americanos da The Ohio State University.

Gilberto Freyre foi um gênio combatido pelos sociólogos da USP, coisa que até hoje não entendo pois conheci de perto um de seus desafetos, Florestan Fernandes, que era também um homem extraordinário principalmente pela visão política que faltou a Gilberto no fim de sua vida. Trabalhar com Cultura Visual ou Estudos Culturais não é ser necessariamente de esquerda, Gilberto Freyre foi de esquerda na Ditadura do Estado Novo mas contraditoriamente foi de direita durante a ditadura de 64. Tem muita gente de direita e colonialista hoje falando de Estudos Culturais, Cultura Visual, de pós modernismo, etc. Gilberto Freyre estudou e conviveu em New York com Franz Boas

pular e criador do Museu de Arte Popular de Caruaru, fechado no auge do Alto Modernismo no Brasil

15 Sandra Jatahy Pesavento. Um encontro marcado – e imaginário – entre Gilberto Freyre e Albert Eckhout, Revista de História e Estudos Culturais. Abril, Maio, e Junho de 2006. Vol 3 Ano III Número 2. Págs 3 a 5

16 Bente Gundestrup. As pinturas de Eckhout e o Kuntskammer Real da Dinamarca. Albert Eckhout. Volta ao Brasil. São Paulo: Banco Real, 2002. p. 103-115.

e Belle Boas uma das primeiras Arte/Educadoras a associar Arte e Cultura Visual em seu ensino nos Estados Unidos, no Teachers College da Columbia University na década de 20 e posteriormente no Baltimore Museum of Art, respeitada por sua característica culturalista por Ernst Gombrich.

Foi esquecida por Kevin Tavin¹⁷ em sua revisão histórica, o que não desmerece o grande valor que o texto de Tavin tem para demonstrar que nos Estados Unidos há a consciência de que Cultura Visual começou a ser praticada na Arte/Educação muito antes de ser batizada com este nome. No artigo Tavin mostra como Vicent Lanier, June McFee, Laura Chapman e Brent e Marjorie Wilson praticavam os estudos culturais avant la lettre. Os artigos de Lanier e o de Brent e Marjorie, ao qual Kevin se refere, eu publiquei há vários anos, quase vinte, no livro Arte/Educação: leitura no subsolo. Este livro contém os principais textos que provocaram a transição do modernismo para o pós modernismo, assim como o livro Arte/Educação Contemporânea é constituído por textos que consolidaram o pós modernismo e o encaminharam por diferentes caminhos, entre eles o da Cultura Visual que é implícita e explicitamente estudada por vários autores do livro. Logo, os artigos estão aí para serem lidos pelos brasileiros que não conseguiram ligá-los à Cultura Visual por falta de capacidade de estabelecer ligação entre produtos culturais e ideias de diferentes tempos, condição importantíssima para quem pensa trabalhar com Estudos Culturais e/ou Cultura Visual, os quais não se domina com o pensamento linear. Cultura Visual é primeiramente CULTURA, os que não tem a possibilidade de pensar amplamente a cultura ficam no exercício da mera reprodução. História é gênero de primeira necessidade para se analisar a Cultura.

Considerava Mirzoeff um culturalista que criticava o eurocentrismo mas o fazia a partir dos mesmos valores eurocentricos. Era uma forma de negar afirmando. Mas, li uma entrevista que deu a Inês Dussel na qual ele não só admite não ter conseguido de início romper a couraça eurocentrica, como também valoriza a História. Tenho especial respeito por intelectuais que se revisam, se criticam e mudam e grande admiração por aqueles que querendo mudar a sociedade o fazem com conhecimento histórico.

Diz Mirzoeff a Inês Dussel:

“Y el otro punto es que creo que hay que enseñarles historia a los estudiantes. Los jóvenes hoy tienen una relación con la historia distinta de la que nosotros teníamos, y tiene que ver, al menos en parte, con una comprensión diferente del lugar del futuro, aunque también se predica algo distinto sobre el pasado..... Hay que argumentar por qué es importante historizar, porque ya no es más evidente por sí solo. La cultura actual suele

17 Kevin Tavin. Antecedentes críticos da cultura visual na arte educação nos Estados Unidos. Anais do Encontro de Cultura Visual na Universidade de Goiânia(2008)

decir que, si está en el pasado, ya no importa. Tenemos que argumentar mejor que el pasado no es sólo pasado sino que sigue activo en el presente. El tema con la historia es que “no pasó”, sino que sigue aquí.¹⁸”

Uma área de estudos sem História é facilmente dominada e manipulada. Todo discurso científico está apoiado sobre um pensamento anterior a respeito da coisa discutida, já dizia Diderot.

Outro dia lendo uma entrevista de Alfredo Bosi na Revista É do SESC me deparei com afirmações sobre o ensino da Literatura com as quais concordo integralmente e que são aplicáveis também ao Ensino da Arte e da Cultura Visual. Dizia ele :

“Agora, de minha parte, eu continuo achando que, na história o antes vem antes do depois. Existe certa experiência cumulativa pelo tempo.... E, se você não conhece esse fluxo que vem do passado, fica parecendo que cada geração, digamos, inventou a roda. Você não sabe porque certos temas voltam, e voltam de maneira diferente. Você fica sem apoios de comparação quando seu estudo é todo assim fragmentado.”¹⁹

Acredito que consciência histórica é muito importante no ensino das Artes e Culturas Visuais. Os alunos de Cultura Visual hoje merecem conhecer o trabalho da arte/educadora Mariazinha Fusari, que analisou criticamente os desenhos animados do Picapau em sua tese de doutorado. Juntas organizamos muitas oficinas de leitura de imagens de televisão em vários eventos e cursos de atualização de professores. Os trabalhos de Analice Dutra Pilar, Maria Helena Rossi, Sandra Ramalho, Nilza de Oliveira, Dulcília Buitoni, estão entre os melhores. Elas começaram antes do boom da Cultura Visual em todo o mundo. Os alunos de Cultura Visual também deveriam conhecer o trabalho inteiramente experimental que se fazia na Escolinha de Arte de São Paulo (1968 a 1971), orientado por Paulo Freire à distancia no qual se examinava a moda, o design de objetos, o design gráfico em ambiente interdisciplinar incluindo música, dança e teatro sempre tendo em vista a crítica social. Entrevistávamos produtores e consumidores, operários de obra, tratadores de cavalos, diretores de Jockey Club e era difícil entender o absurdo que se gasta para manter um cavalo no Jockey em relação aos salários dos tratadores. Um texto escrito no calor da hora, 1972 (a Escolinha de Arte de São Paulo fechou em julho de 1971), para um Congresso Mundial da INSEA em Zagreb, está publicado no meu livro Teoria e Prática da Educação Artística, há muito tempo esgotado.

Irene Tourinho foi testemunha dos projetos de Cultura Visual do Povo no MAC/USP, quando fui diretora e ela minha vice diretora.(1987/1993) Um pouco desta história do MAC que

18 Ines Dussel .Entrevista con Nicholas Mirzoeff .La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo.. Buenos Aires:Propuesta Educativa 31 pag 79

19 Alfredo Bosi . Entrevista na Revista É . SP:SESC,janeiro de 2010, número 7, ano16, pág 14.

horrizou a burguesia está contada em Tópicos Utópicos²⁰, meu livro menos lido no Brasil, do qual mais gosto.

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 lançaremos 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. Da mediocrização só a História nos salva. A História é regenerativa e potencializadora. Há uma tendência das teorias e dos processos metodológicos para a mediocrização. Em nossa área temos vários exemplos de mediocrização: 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 a mera celebração da publicidade. É só visitar escolas fundamentais em São Paulo para comprovar.

A crítica política e social quer seja na Arte quer seja na Cultura Visual é o que interessa na educação. É o desenvolvimento da consciência crítica impulsionado pelo pós modernismo que envolveu as Artes e Culturas Visuais que faz a diferença e que incomoda o “main stream”.

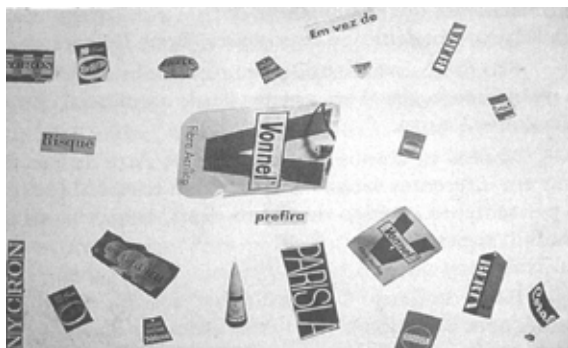
Um pouco mais da minha historia profissional no ensino das Artes e Culturas Visuais.

Fazíamos na Arte/Educação da ECA /USP Cultura Visual antes da Cultura Visual ter nome próprio, talvez por estarmos tão próximos da Comunicação e também pela minha proximidade com Richard Hoggard, criador do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CCCS, 1964) da Universidade de Birmingham com quem convivi em Banff, Canadá e a quem trouxe ao Brasil para dar curso no MAC em 1989. Quando conheci Richard Hoggard eu já havia estado no Centro criado por ele e Stuart Hall na Universidade de Birmingham, cidade na qual fiz meu pós doutorado(1982).

Paulo Farias , um antropólogo brasileiro, fugido da Ditadura Militar muito respeitado na Universidade de Birmingham me introduziu aos pesquisadores do CCCS. Meu entusiasmo pelas discussões e pesquisas que ocorriam no CCCS foi enorme, talvez por que já vinha de uma convivência com as idéias revolucionárias sobre Cultura de Gilberto Freyre, Paulo Freire, Aloísio Magalhães e Abelardo Rodrigues ainda no Recife.

Trabalhamos com a Arte como campo expandido desde os tempos da Escolinha de Arte de São Paulo. Nesta última éramos até discriminados pelo Movimento Escolinhas de Arte por

20 Ana Mae Barbosa . Tópicos Utópicos .BH:Editora Comarte , 2001



Trabalho crítico acerca da publicidade de Betty Leirner, 11 anos Escola de Arte de São Paulo, 1969 Professora Ana Mae Barbosa.

que trabalhávamos de maneira diferente. Levávamos nossos alunos a lojas de objetos de design para casa e decorações, analisávamos os objetos com eles e os estimulávamos a produzir interpretações gráficas reveladoras das qualidades visuais dos objetos muitas vezes exagerando-as ou ainda os estimulávamos a procurar adaptar o design dos objetos vistos a um uso por eles determinado, isto é, seus quartos, a sala de suas casas, etc. Fazíamos o mesmo com as lojas de moda da Rua Augusta, naquele tempo a rua chic de São Paulo. Eles analisavam as roupas do ponto de vista de materiais, do corte, da praticidade e do preço e as redesenhavam adaptando a seus desejos.

O programa incluía ainda, projetar capas de discos e livros, analisar e desenhar histórias em quadrinhos. Para isso iam visitar a Editora Abril, discutir a linha de publicações, descobrir que era mais barato traduzir as revistas estrangeiras que publicar as nossas e finalmente analisar publicidade em função do significado social e produzir trabalhos que revelassem a capacidade crítica, como este ao lado.

Neste trabalho a aluna, usando recortes de jornais e revistas organiza sua crítica propagando que **em vez de** um produto, **prefira** o mesmo produto. As etiquetas são um pouco diferentes em design ou em tamanho, mas ela quer dizer que a publicidade oferece a mesma coisa travestida ou ligeiramente modificada. Também os tipos que usa para escrever **em vez de** e **prefira** são de tamanho pequeno, sugerindo que esta equivalência de uma coisa com a mesma coisa é quase imperceptível ao consumidor.

Tenho uns poucos desenhos que comprovam todas estas atividades entre os anos 68 e 70 assim como desenhos interpretativos de programas de TV de meu filho que era minha cobaia em casa. Em casa, com ele, comprovei que ver as imagens de TV, analisa-las e redesenha-las depois sem ver a TV era um procedimento que não abafava o processo criador, mas o desenvolvia, tentei usa-lo na Escola de Arte de São Paulo, mas vivíamos numa época em que a TV era vista como inimiga da Educação e a rejeição dos pais foi grande.

No Brasil alunos aprendem que Cultura Visual não é conteúdo, mas um método. É possível depois dos estudos de Ferdinand de Saussure separar conteúdo e forma? Método é forma e inseparável do conteúdo no processo de significação. É o próprio Fernando Hernandez, professor da Universidade de Barcelona e guru de Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiânia e da Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Maria quem diz que Cultura Visual

“No es por tanto un qué (objetos, imágenes) ni un cómo (método para interpretar lo que vemos). Es el espacio de interacción entre lo que vemos y cómo somos vistos por aquello que vemos. Fernando Hernandez .²¹”

John Ogbu ,educador libertador, dizia em uma aula, há uns dez anos atrás, que contexto sócio cultural define como percebemos a nós mesmos, como somos percebidos pelos outros e como ambos, nós e os outros, percebemos o mundo que nos cerca.

Marilda Oliveira e Oliveira, líder da Pós –Graduação em Educação da UFSM propõe uma Cultura Visual que contemple o contexto e principalmente que fale de recepção.²² Concordo com ela mas conclamo a História para fazer parte do banquete.

Sem História o discurso dicotômico viceja nas entrelinhas, como agenda escondida. Quero dizer que sou completamente contraria a dicotomia entre Artes e Culturas ambos Visuais e, portanto sou absolutamente contraria à guerra e ao patrulhamento ideológico que se começa a fazer contra a Arte/Educação no Brasil para impor a hegemonia da Cultura Visual. Isto é guerra de poder que não me interessa. Trata-se de uma contrafação da Cultura Visual que é inclusiva, trabalha com todos os códigos visuais, se encontra com a Arte como campo expandido e questiona o poder dos valores elitistas e hegemônicos. Torna-la hegemônica é contra-senso e assassinato crítico. Os modos de ver que a Cultura Visual instaura são modos de viver, pervasivos que vão se introjetando na capacidade de julgamento do individuo como instrumento de avaliação do mundo que nos cerca. Belidson Dias maneja um conceito que é próximo a minha visão dialógica e algumas vezes dialética entre Arte e Cultura Visual. Ele propõe o conceito de Educação para a Cultura Visual abrangendo a Arte como o fez Paul Duncun no Congresso da National Art Education Association em New York, 2001.No mesmo Congresso, Elliot Eisner respondendo a Duncun, alertou contra o perigo de que descategorizando Arte se afastasse a criança da produção de mais alta qualidade do ser humano, a Arte.

É um perigo que temo também e prefiro usar a expressão Educação para as Artes e Culturas Visuais, mantendo a tensão entre os campos visuais. Artes no enunciado nos garante que a experiência estética se efetivará pois embora possa estar em todo lugar é frequentemente desconsiderada na educação. A qualidade estética é inerente às Artes, não necessariamente inerente às mídias. A resposta estética combinando surpresa, satisfação, estimulação, saboreio,enfim “O Fator WOW”

21 Folder do I Congreso Internacional: Arte, Ilustración y Cultura Visual en educación infantil y primaria: construcción de identidades. 3, 4, 5 y 6 de noviembre de 2010.

22 Marilda Oliveira e Oliveira “Estudo da Cultura Visual no campo da formação em Artes Visuais “in VIS.Revista do Programa de Pós- Graduação da Universidade de Brasília.Brasília,v.8 n1 , janeiro-junho de 2009 ,pág 78

de que fala Ann Banford potencializa o impacto das Artes na Educação através da experiência estética de ver e fazer.

Defendo as Artes e Culturas Visuais na escola, ambas contextualizadas socialmente, historicamente e vivencialmente. O pós modernismo trouxe para as análises das Artes Visuais as mesmas propostas de análise crítica usadas para as imagens de outros meios e categorias.

É preciso desconfiar dos valores das instituições em geral. Os professores já perderam o medo de questionar as obras expostas em galerias e museus. Não é por estar no Museu que as obras são boas. Interesses múltiplos e diversos levam as obras aos museus, desde a aliança com o mercado até o gosto do diretor.

É imperioso analisar estes interesses.

Da mesma forma não é por que uma publicidade é boa que o produto por ela veiculado é bom. O discurso de convencimento da Publicidade precisa ser desconstruído para não nos tornarmos presas fáceis do consumo de ideologias, comportamentos e produtos.

Busco as diferenças e similaridades da recepção da Arte e da Cultura Visual e dentro da Cultura Visual especialmente me interessa desenvolver o pensamento crítico sobre a Publicidade, o Design, a Moda, a TV e os VJs. Nos congressos que organizei desde 1980(Semana de Arte e Ensino. ECA/USP) incluí o testemunho de designers como Aloísio Magalhães, com quem, como já disse muito aprendi no Gráfico Amador do Recife e de publicitários como Washington Olivetto com quem continuo aprendendo. Nos cursos de atualização cultural da ECA/USP para professores de Arte na década de 80 a designer Joice Leal me ajudou a integrar o design tendo havido uma recepção entusiasmada por parte dos professores/alunos.

Entretanto, considero que sonegar Arte na escola é tão danoso quanto esquecer as outras manifestações da Cultura Visual que exercem mais diretamente influencia no comportamento social por visarem exatamente dominar comportamentos e desejos. A desconstrução crítica do poder interessa a Arte e a Cultura Visual. Diria com Mirzoeff ²³ que mais que a Cultura Visual que é dominada pelo capitalismo, me interessa a Contra-Visualidade, uma nova maneira de organizar a experiência humana, em comunicação global mas que não seja dominada pelos outros.

Também a Contra-Cultura Visual me interessa mais do que a própria Cultura Visual. Esta posso explicar melhor visualmente com uma imagem que tenho discutido em sala de aula do "The



23 Inês Dussel , op cit pág 75

Decapitator”²⁴, artista que ninguém conhece nem sabe o verdadeiro nome. Mantém como o artista Banksy o anonimato com determinação. Na imagem ao lado, toma uma publicidade de um lançamento de champanhe na Daslu, loja de alto luxo em São Paulo e desmantela o charme, arrasa o contexto e assassina o luxo não com o lixo, como o fez Augusto de Campos, mas com o terror que é a ameaça ao capitalismo global.

O movimento de Contra-Cultura Visual cresce na Argentina e no mundo desenvolvido também. Arte, Cultura Visual e se possível Contra-Cultura Visual e Contra-Visualidade devem conviver nos currículos e salas de aulas, suas imagens serem analisadas com o mesmo rigor crítico para combatermos formas colonizadoras da mente e dos comportamentos.

As diferentes categorias de visualidades intercambiam, umas influenciam as outras. A Arte influencia o Design, a Publicidade, a Moda, a TV, a Cenografia, os VJs, o Cinema, etc. Por outro lado a Publicidade tem influenciado a Arte desde a Pop Art.

É neste mundo mix das Artes que engloba a Cultura Visual e no mundo da Cultura Visual que abriga as Artes que vamos navegando, pois como dizem os poetas “navegar é preciso”.

Bibliografia

BAMFORD, Anne. *The WOW Factor*. New York: WAXMANN, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e Prática da Educação Artística* SP: Cultrix, 1975.

_____. *Tópicos Utópicos*. BH: Editora Comarte, 2001.

BOSI, Alfredo. Entrevista na Revista É. SP: SESC, janeiro de 2010, número 7, ano 16, pág. 14.

CARROLL, Maureen; GOLDMAN; Shelley; BRITOS, Leticia; KOH, Jamie;

ROYALTY, Adam; and HORNSTEIN, Michael. “Destination, Imagination and the Fires Within: Design Thinking in a Middle High School Classroom” in *The*

International Journal of Art and Design Education. NSEA. Oxford :Blackweel

Publishing, V.29 N1, 2010. págs. 37 a 53.

DALMONTE, Edson Fernando *Mídia: fonte e palanque do pensamento culturalista de Gilberto Freyre* Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2009.

²⁴ The Decapitator http://www.flickr.com/photos/the_decapitator/ consulta a internet 18/6/2010

DUSSEL, Ines. Entrevista con Nicholas Mirzoeff .La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo. Buenos Aires: *Propuesta Educativa* 31, 2009 págs. 69 a 79.

GASPAR, Lúcia. *O Gráfico Amador*. Pesquisa Escolar On-Line, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br>>. Acesso em: 01/07/2010

GUNDESTRUP, Bente *As pinturas de Eckhout e o Kuntskammer* Real da Dinamarca. Albert Eckhout. Volta ao Brasil. São Paulo: Banco Real, 2002. p. 103-115.

HALL, Stuart. "Race, culture, and communications: looking backward and forward at cultural studies". In: STOREY, J. (ed.). *What is cultural studies?*, London, Arnold, 1996, pp.336-343, texto revisado do discurso apresentado pelo autor em fevereiro de 1989, na ocasião em que lhe foi conferido o título de professor Honoris Causa da Universidade de Massachussets, em Amherst . Tradução: Helen Hughes.

I Congreso Internacional: Arte, Ilustración y Cultura Visual en educación infantil y primaria: construcción de identidades. 3, 4, 5 y 6 de noviembre de 2009. Folder.

KAFAI. Y e RESNICK. M. *Constructionism in Practice: Designing, Thinking and Learning in a Digital World*. Mahwah, NJ :Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

KNAUSS, Paulo *Aproximações disciplinares: história, arte e imagem* Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, dez. 2008, p.151-168.

LAMPERT, Jocielle-?????????

LIMA, Guilherme Cunha; *O GRÁFICO AMADOR: as origens da moderna tipografia brasileira*, Rio de Janeiro: Edit. UFRJ, 1997.

LUND Joshua and MCNEE, Malcolm Orgs. *Gilberto Freyre y los Estudios Latinoamericanos*. Pittsburgh: Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, 2006. A

OLIVEIRA, Marilda Oliveira e "Estudo da Cultura Visual no campo da formação em Artes Visuais "in *VIS, Revista do Programa de Pós- Graduação da Universidade de Brasília*. Brasília, v.8 n.1 , janeiro-junho de 2009, pág. 76 a 81.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia. *Gilberto Freyre: um vitoriano dos trópicos*. SP:UNESP, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatáhy . *Um encontro marcado – e imaginário – entre Gilberto Freyre e Albert Eckhout*, Revista de História e Estudos Culturais . Abril, Maio, e Junho de 2006. Vol 3 Ano III Número 2.

TAVIN, Kevin. Antecedentes críticos da cultura visual na arte educação nos Estados Unidos. *Visu-
alidades e Educação*. MARTINS, Raimundo (org.) Goiânia:FUNAPE, 2008 (Anais do Encontro de
Cultura Visual na Universidade de Goiânia.

THE DECAPITATOR http://www.flickr.com/photos/the_decapitator/
consulta a internet 18/6/2010

VENTURA, Roberto. Casa-Grande e Senzala. SP: Publifolha, 2000.

São Paulo, 5 de julho de 2010.

Ana Mae Barbosa

ENSINO DAS ARTES VISUAIS EM MOÇAMBIQUE “REFLEXÕES, SONHOS E REALIDADES”

Victor Sala

O ensino das artes visuais tem uma longa tradição ainda que as instituições de ensino artístico sejam recentes. Em África, não é preciso haver escola (espaço físico) para que o ensino tome lugar. O ensino acontece em qualquer lugar, bastando haver o “*mestre*” e o aprendiz.

Este texto tem como objectivo reflectir sobre vários aspectos que norteiam o ensino das artes visuais baseando-se na realidade e em experiências que marcam os acontecimentos nesta área em Moçambique.

O texto descreve as instituições que marcam a história do ensino das artes a partir do que já foi possível fazer, o que está sendo feito e os sonhos dos moçambicanos. Ao mesmo tempo, apresenta um estudo comparativo na qual o argumento é a criação de uma escola de artes congregando todas as áreas neste mundo das artes.

Escola de Artes Visuais

Em 1977, foi criado em Moçambique, o Centro de Estudos Culturais (CEC), a primeira instituição educativa na área artístico-cultural, com o objectivo de formar animadores nas áreas da dança, música, teatro e agentes de preservação cultural. Um ano mais tarde, nas instalações do ex-Centro de Estudos Culturais, começa a funcionar a Escola Nacional de Artes Visuais, mas só em 1983 que nasce a ENAV que conhecemos hoje, que tinha como objectivo formar técnicos artísticos nas áreas de Cerâmica, Gráficas e Têxteis. O ensino técnico-artístico especializado da ENAV foi o resultado das experiências dos cursos ministrados no CEC, levados a cabo por um grupo de professores e artistas, cujo objectivo era desenvolver e afirmar a cultura moçambicana do pós-independência. Tem sido uma luta intensa, ao longo dos 27 anos que a ENAV celebra em 2010.

Actualmente, a ENAV, subordinada ao Ministério da Cultura, forma técnicos de nível médio nas especialidades de Cerâmica, Artes Têxteis, Artes Gráficas, Artes Visuais e Formação Pedagógica.

Os cursos nela ministrados foram aprovados pelo então Ministério da Educação.

Ao longo destes anos, fez-se sentir a presença da ENAV no esforço educativo nacional e no forte contributo para o fortalecimento da cultura e dinamização do campo das artes em Moçambique.

Se há, em geral, consenso que não se ensina a ser artista, se há artistas que não frequentaram escolas, se no mundo de hoje não há uma noção de arte dominante, se se discutem conteúdos e metodologias de um ensino da arte, também é verdade que poucos duvidam que a escola continua a desempenhar um papel importante na formação dos futuros artistas, de amadores, curiosos e interessados, de professores, de profissionais de actividades específicas e de técnicos especializados. Por isso, a Escola de Artes Visuais é muito importante em Moçambique e se prepara para continuar a desempenhar, cada vez melhor, o seu papel.

A Escola no Presente

Todos os cursos existentes na ENAV incluem as disciplinas de formação geral existentes no plano de estudo nacional, no entanto, todo o ensino tem um pendor eminentemente especializado no campo das artes e um carácter declaradamente técnico-profissional.

A ENAV oferece formação a nível do ensino básico e a nível do ensino médio e centra os seus cursos no campo das artes visuais: Artes Visuais; Artes Gráficas; Cerâmica; Têxteis; e Formação Pedagógica.

Cursos de nível básico

Cerâmica; Têxteis; Artes Gráficas

Cursos de nível médio

Cerâmica; Têxteis; Artes Gráficas; Artes Visuais; Formação Pedagógica.

No último semestre de cada curso, os alunos realizam o estágio em empresas da especialidade e o trabalho de fim de curso que é, posteriormente apresentado perante um júri composto por professores internos e convidados (especialistas em representação de empresas que operam nessas áreas). Após a conclusão dos cursos, os graduados devem saber executar qualquer tipo e material têxtil, gráfico, cerâmico ou de artes visuais de acordo com as condições e exigências apresentadas pelo cliente. Podem trabalhar em Fábricas e Ateliers de Têxteis, Fábricas e Indústrias de confecções e revistas de moda, Grupos de Teatro e Dança; Empresas gráficas, Gabinetes de desenho, Serigrafias, Empresas de Cerâmica, Museus, Cooperativas e Associações de carácter artesanal, etc. Devem, ainda estarem preparados para a criação de auto-emprego.

Os alunos graduados na ENAV encontram-se actualmente a trabalhar em diversos sectores

de actividade, nomeadamente: Instituições de Ensino Público e Privado, Empresas Gráficas, Gabinetes de Desenho, Fábricas de Cerâmica, Fábricas de Têxteis, Casas de Cultura, Museu Nacional de Arte, etc. Alguns destes alunos desenvolvem actividades artísticas independentes paralelas à sua actividade profissional. Todos os professores da área específica foram formados na ENAV, tendo prosseguido a sua formação através de estágios e cursos de nível Superior, fora do País.

Os Estudantes

A ENAV perante uma procura de candidatos aos seus cursos maior que a sua capacidade, realiza anualmente provas de admissão de onde selecciona os alunos que nela se inscrevem. O esforço dos últimos tempos efectuados no âmbito do PDE, limitado pelas restrições geradas pelas instalações existentes, permitiu registar uma significativa evolução no número de estudantes a frequentar os cursos da ENAV.

Escola de Artes

Ousar sonhar, saber construir

O desenvolvimento social de Moçambique implica a articulação dinâmica dos diferentes campos de actividade humana, onde se inscreve com a evidência de redobrada importância o 'campo das artes', presença marcante e crescente na identidade dos países enquanto actividade contemporânea de crescimento económico e social.

A ENAV, envolvida num processo de melhoria na eficácia de sua missão formativa, entende ser este o tempo de usar as suas energias e experiência na defesa da proposta de fusão da Escola Nacional de Artes Visuais com a Escola Nacional de Dança e com a Escola Nacional de Música, originando desse modo a constituição de uma nova ESCOLA DE ARTES.

Esta proposta, apresentada anteriormente em documentos da ENAV e matéria de discussão em diversas reuniões, ganhou já o apoio e o envolvimento das direcções das escolas implicadas e uma generalizada concordância.

A proposta consagra a institucionalização, numa única estrutura educativa (directiva, administrativa, pedagógica e de serviços), uma oferta de formação ampla e articulada, integrando:

cursos profissionalizantes de nível médio

oferecendo aos estudantes uma formação geral de acordo com o instituído para todo o ensino de nível médio (disciplinas, programas, ...), um corpo de disciplinas de formação específica transversal a todos os cursos, possibilitando um leque considerável de disciplinas optativas para todos os cursos e um corpo específico de disciplinas para cada curso.

cursos generalistas de nível básico

oferecendo aos estudantes uma formação geral e específica de acordo com o instituído para todo o ensino de nível básico (disciplinas, programas, ...), e um corpo de disciplinas de especialização para cada um dos cursos.

círculos de interesse pela arte

oferecendo aos interessados o contacto experimental com expressões artísticas diversas, num enquadramento escolar de adequada cultura artística e educativa, ao encontro de opções vocacionais.

A proposta completa-se com a criação de um **Centro Cultural Umoja**, espaço autónomo, aberto para um interlacionamento artístico e cultural dos autores e da comunidade, lugar privilegiado para divulgação das artes e da cultura de Moçambique, sítio de encontro com a arte contemporânea e com o pensamento sobre o mundo de hoje.

por uma nova **EdeA**

Fundir três escolas numa só, não corresponde a uma soma aritmética dos seus problemas, antes confere uma solução ágil e inteligente de aproveitamento das energias existentes e da experiência acumulada, possibilitando uma gestão equilibrada de recursos em favor de uma solução que dota o país e a cidade do Maputo de uma estrutura educativa e cultural actualizada no campo da formação profissional na área pedagógica e na área da arte.

Esta proposta, parecendo um sonho, é possível de realizar se forem tomadas as decisões necessárias pelas entidades competentes, se se encontrarem parceiros e mobilizarem os 'amigos' para este empreendimento e se forem assumidas as responsabilidades devidas pelas comunidades escolares envolvidas.

Naturalmente este projecto só tem sentido na perspectiva de que a construção de um novo edifício para alvegar a 'nova ENAV' tome a dimensão adequada e potencie a **EdeA**.

O existente = **ENAV + ENM + END**

No presente as três escolas correspondem, do ponto de vista estatístico ao seguinte quadro:

		Esc.Dança	Esc. Música	Esc.Artes Visuais
estudantes	609	132	127	360
docentes part-time	47	16	15	16
docentes full-time	24	-	-	24
	680	148	142	390

e oferecem, individualmente o seguinte leque de formações, graduadas e não graduadas:

Escola Nacional de Artes Visuais

Curso Básico de Artes Gráficas – (3 anos)

Curso Básico de Cerâmica – (3 anos)

Curso Básico de Têxteis – (3 anos)

Curso Médio de Artes Gráficas – (2 anos + estágio profissional)

Curso Médio de Cerâmica – (2 anos + estágio profissional)

Curso Médio de Têxteis – (2 anos + estágio profissional)

Curso Médio de Artes Visuais – (2 anos + trabalho fim de curso)

Curso de Formação Pedagógica em A. Visuais – (1 ano com estágio profissional)

Escola Nacional de de Dança

Curso de Balet – (7 anos)

Curso de Dança Moderna – (7 anos)

Curso de Dança Tradicional de Moçambique – (7 anos)

Curso de Dança e Coreografia – (7 anos)

Escola Nacional de de Música

Curso de Música – Instrumentos e Canto

As três escolas mobilizam os seguintes **recursos físicos** um edifício onde se situa a ENAV, espaço não adequado e a ter de ser devolvido a Comunidade Chinesa (Protocolo Assinado).

um edifício onde se situa a ENM, degradado, desadequado e com espaços diminutos

um edifício onde se situa a END, degradado e com espaços diminutos

EdeA - uma nova realidade

O presente projecto apresenta um segundo esboço, mais trabalhado, da proposta concreta e objectiva de criação de uma nova Escola de Artes.

No seguimento de anteriores afirmações, essa nova realidade educativa poderia, no curto prazo (por transferência directa das actividades formativas existentes), oferecer o seguinte leque de graduações (integradas no esforço de ampliação do ensino profissionalizante) e de outras formações não graduadas:

 cursos profissionalizantes de nível básico + nível médio

Curso Básico de Artes Visuais (3 anos)

+ Curso de Artes Gráficas (2 anos + estágio profissional)

+ Curso de Cerâmica (2 anos + estágio profissional)

+ Curso de Artes Têxteis (2 anos + estágio profissional)

+ Curso de Artes Visuais (2 anos + trabalho de fim de curso)

- + Curso de Imagem e Comunicação (NOVO - 2 anos + estágio profissional)
- + Curso de Formação Pedagógica em Artes Visuais (1 ano com estágio profissional)
- Curso Básico de Dança (3 anos)
- + Curso de Dança (2 anos + estágio profissional)
- + Curso de Balet (2 anos + estágio profissional)
- + Curso de Formação Pedagógica em Educação Musical (1 ano com estágio profissional)

- Curso Básico de Música (3 anos)
- + Curso de Instrumento (2 anos + estágio profissional)
- + Curso de Canto (2 anos + estágio profissional)
- + Curso de Formação Pedagógica em Educação Musical (1 ano com estágio profissional)

Para além da oferta de formação profissionalizante referida anteriormente a **EdeA**, utilizaria as suas energias e a sua cultura escolar para promover com consistência educativa e cultural um conjunto de **Círculos de Interesse pela Arte**, possibilitando o preenchimento de 'tempos livres' com actividades positivas e instrumento de adubação de vocações existentes. Esses Círculos de Interesse pela Arte, dirigidos a crianças, jovens e adultos, decorreriam da experiência já desenvolvida (END e ENM) e poderiam ser alargadas para as seguintes áreas:

- música
- canto
- dança
- expressão plástica
- artes visuais

Entendendo que uma instituição educativa não se deve encerrar dentro de seus muros, a EdeA projecta-se como uma entidade interligada com o mundo, motora de desenvolvimento e promotora de cultura. Nesse sentido ela completa-se no envolvimento com a causa pública, na abertura de seus espaços para uma utilização social.

Programa-se, assim, a anexação de um **Centro Cultural Umoja**, espaço de gestão autónoma mas integrada, lugar propiciador para a produção e apresentação de eventos culturais. Este projecto poderia comportar e abranger:

- as artes do palco e de rua (teatro, música, dança, performance, circo,...)

exposições (artes plásticas, temáticas, documentais)
lugar de leitura e de investigação (centro documental sobre arte e cultura)
centro de produção multimédia
sede de debates
oficinas de artesanato tradicional e urbano
estruturas de formação de técnicos especializados na área da produção de eventos culturais
bar, espaços de sociabilização e 'estar'
lojas de produtos culturais

O projecto físico de uma nova EdeA

A necessidade de construção de uma nova escola para instalação dos cursos ministrados pela Escola Nacional de Artes Visuais é muito antiga. A atribuição de um terreno para a concretização dessa necessidade e a disponibilidade da Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto para elaboração do respectivo projecto de arquitectura congregam argumentos suficientes para ampliar o sonho de, a curto prazo, se verem instaladas na nova escola as actividades da ENAV e no contexto deste projecto a nova **Escola de Artes**.

A ENAV juntamente com o Ministério da Educação e Cultura declararam já mobilizar todos os esforços para se angariarem os meios financeiros e processuais necessários à concretização, a breve prazo da construção desse novo edifício.

Este documento esboça as necessidades físicas previsíveis e constituem o primeiro contributo para a elaboração do programa de distribuição de espaços que alimente o projecto de arquitectura necessário.

Descreve-se de seguida o que se considera ser, como previsão, a população estudantil, face ao desenho do projecto formativo da EdeA:

cursos profissionalizantes de nível básico + nível médio

Curso Básico de Artes Visuais

3 turmas (30 x 3 +90 estudantes) (3 anos = 90 x 3 = 270 estudantes)

Curso de Artes Gráficas (2 anos + estágio profissional)

1 turmas (30 x 1 + 30 estudantes) (2 anos = 30 x 2 = 60 estudantes)

Curso de Cerâmica (2 anos + estágio profissional)

1 turmas (20 x 1 + 20 estudantes) (2 anos = 20 x 2 = 40 estudantes)

Curso de Artes Têxteis (2 anos + estágio profissional)

1 turmas (20 x 1 + 20 estudantes) (2 anos = 20 x 2 = 40 estudantes)

Curso de Artes Visuais (2 anos + trabalho de fim de curso)

2 turmas (30 x 2 + 60 estudantes) (2 anos = 60 x 2 = 120 estudantes)

Curso de Imagem e Comunicação (NOVO - 2 anos + estágio profissional)

1 turmas (25 x 1 + 25 estudantes) (2 anos = 25 x 2 = 50 estudantes)

Curso de Formação Pedagógica em Artes Visuais (1 ano com estágio profissional)

2 turmas (30 x 2 + 60 estudantes)

9 turmas = 240 estudantes por ano - 630 estudantes no total da área das artes visuais

Curso Básico de Dança (3 anos)

3 turmas (20 x 3 + 60 estudantes) (3 anos = 60 x 3 = 180)

Curso de Balet (2 anos + estágio profissional)

1 turmas (15 x 1 + 15 estudantes) (2 anos = 15 x 2 = 30)

Curso de Dança (2 anos + estágio profissional)

2 turmas (20 x 2 + 40 estudantes) (2 anos = 40 x 2 = 80)

6 turmas = 115 estudantes por ano - 290 estudantes no total da área da dança

Curso Básico de Música (3 anos)

2 turmas (25 x 2 + 50 estudantes) (3 anos = 50 x 3 = 150)

Curso de Canto (2 anos + estágio profissional)

1 turmas (25 x 1 + 25 estudantes) (2 anos = 25 x 2 = 50)

Curso de Instrumento (2 anos + estágio profissional)

1 turmas (25 x 1 + 25 estudantes) (2 anos = 25 x 2 = 50)

Curso de Formação Pedagógica em Educação Musical (1 ano com estágio profissional)

2 turmas (30 x 2 + 60 estudantes)

6 turmas = 160 estudantes por ano - 310 estudantes no total da área da música

21 turmas = 515 estudantes por ano - 1230 estudantes no total da escola

Círculos de Interesse pela Arte

na área da música

2 grupos (20 x 2 + 40 alunos) (3 níveis = 40 x 3 = 120)

na área do canto

1 grupo (20 x 1 + 20 alunos) (3 níveis = 20 x 3 = 60)

na área da dança

2 grupo (20 x 2 + 40 alunos) (3 níveis = 40 x 3 = 120)

na área da expressão plástica

1 grupo (20 x 1 + 20 alunos) (2 níveis = 20 x 2 = 40)

na área da artes visuais

1 grupo (20 x 1 + 20 alunos) (1 nível = 20)

7 grupos = 140 alunos por nível - 360 alunos no total da escola

Perante a previsão de população estudantil e a estrutura de formação desenhada, podem estabelecer-se as necessidades de espaço adequadas para alojar a realidade educativa correspondente.

Projectos de Intercâmbio

Identities

O IDENTIDADES é um movimento de intercâmbio artístico que promove, desde 1996, uma actividade regular de cumplicidade com os destinos da Escola Nacional de Artes Visuais (Moçambi-

que), da MINDELO - Escola Internacional de Arte (Cabo Verde) e com a comunidade de Conceição das Crioulas (Brasil), num programa que, nesta geografia envolve artistas, agentes culturais e de desenvolvimento. Este trabalho solidário e de partilha de experiências artísticas e culturais é reconhecido publicamente.

O grupo português do IDENTIDADES mora no Porto, partilhando os espaços da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto e da Gesto Cooperativa Cultural, e tem ainda raízes implantadas noutras instituições cúmplices deste movimento. O grupo português (estudantes, docentes e antigos alunos da FBAUP) forma a primeira frente de trabalho do IDENTIDADES e coordena as actividades do projecto, reunindo os recursos necessários para a sua viabilização, procurando sempre que este trabalho amplie o ritmo de crescimento cultural de cada um dos seus participantes e, simultaneamente, reflecta as preocupações culturais e artísticas do próprio IDENTIDADES, promovendo actividades e divulgando a cultura dos (e nos) países envolvidos no projecto.

O vasto programa de actividades realizadas desde 1996, remete este movimento para um campo múltiplo e aberto, onde em volta do apoio pedagógico, didáctico e administrativo dado às direcções das instituições escolares supra-referidas, se desenvolvem actividades plurais de partilha de saberes e experiências, de reflexão e investigação no domínio das artes plásticas, da música, da literatura, do teatro, nunca abandonando a interligação de toda esta acção com o desenvolvimento sustentado.

www.identidades.eu

IDENTIDADES na ENAV

apoio à Direcção da ENAV: no terreno administrativo e pedagógico; na gestão dos espaços e dos recursos; na edificação de um novo edifício para sediar a ENAV (projecto de arquitectura oferecido pela FAUP); na preparação do plano de criação da Escola de Artes de Moçambique (que funde a ENAV, a Escola Nacional de Dança e a Escola Nacional de Música).

apoio ao funcionamento das estruturas educativas da ENAV – Conselho Pedagógico, Directores de Curso, Delegados de Disciplina, Directores de Curso

apoio aos docentes na organização da sua actividade lectiva – planificação das unidades disciplinares, metodologias de ensino, acompanhamento pedagógico, avaliação

apoio à criação de estruturas de comunicação que possibilitem uma boa utilização dos meios actuais de comunicação

apoio à criação de condições para instalar uma experiência piloto de utilização da plataforma de e.learning da Uporto

realização de estágios pedagógicos “informais”, para docentes da ENAV no Porto (FBAUP, Escola Soares dos Reis, ÁRVORE, Escola Artística e Profissional)

realização de intercâmbios culturais de partilha de experiências artísticas no Porto (FBAUP) e em Maputo (ENAV)

Com a Escola Artística e Profissional - Árvore do Porto

Inserido no projecto Identidades, a Escola Nacional de Artes Visuais em parceria com a sua congénere da Cidade do Porto, já realizou várias acções de intercambio dirigido, nomeadamente aos alunos do curso de Artes Têxteis na ENAV.

Com efeito, professoras especializadas em design de moda de Portugal orientaram vários cursos de formação nesta área onde participaram alunos do 4º e do 5º ano com os respectivos professores do curso de Artes Têxteis.

O sucesso destas primeiras acções despertou, nas duas instituições de ensino artístico, outras curiosidades e vontade de alargar a cooperação para outras áreas de ensino.

E assim, surgiu o projecto “Patrimonito”.

Patrimonito é uma mascote criada por estudantes em 1995 durante o 1º World Heritage Youth Forum, em Bergen, Noruega. A forma do Patrimonito é baseada no logotipo de património mundial da UNESCO. Este personagem foi adoptado para chamar a atenção de estudantes do en-

sino secundário para a importância do património e para alertar para a necessidade da intervenção dos jovens na preservação desse mesmo património.

Estão a ser criados vários filmes em desenho animado, a nível internacional sobre a viagem do Património, por locais com o estatuto de Património da Humanidade pelo mundo. O Património chega agora a Moçambique, através de um projecto de cooperação entre Moçambique e Portugal.

A Escola Artística e Profissional Árvore, do Porto, Portugal, tendo-se comprometido com a coordenadora internacional das escolas associadas da UNESCO na produção de um filme animado em torno do património moçambicano, intitulado "Património em Moçambique", convidou a Escola Nacional de Artes Visuais de Moçambique, a associar-se a este projecto.

Tratando-se de projectos da UNESCO estas duas escolas pretendem contar com a colaboração das escolas associadas desta organização na produção de imagens e do storyboard que darão lugar ao filme.

O projecto iniciou-se em Outubro de 2007 na Escola Nacional de Artes Visuais, numa parceria estabelecida entre as duas escolas de Portugal e Moçambique na organização de um seminário sobre o património e na realização de uma oficina de trabalho de animação. O seminário permitiu lançar o debate sobre o património de Moçambique e sobre os meios de proceder a sua preservação, bem como sobre a forma de difundir e alargar este projecto. Como resultado da oficina foi produzido um pequeno filme animado sobre a erosão costeira que pretende ser uma primeira experiência em animação e um momento de sensibilização para a exploração desta forma de expressão artística.

Cooperação com Noruega

UMOJA-CFC

As Escolas Nacionais de Artes Visuais, Dança e Música, no âmbito de vários intercâmbios artístico-culturais com a Noruega, nomeadamente Umoja-CFC e MONOZI, desde 2003 que tem estado a partilhar conhecimentos e saberes com instituições Norueguesas que no mesmo âmbito tem se alastrado a cada ano para mais países africanos e com resultados bastante encorajadores para uma cada vez mais e melhor cooperação em benefício de todas as instituições envolvidas no-

meadamente, práticas profissionais, visibilidade e promoção institucional.

“UMOJA” é uma iniciativa cultural com objectivos de promover o desenvolvimento institucional, estimular a criatividade, trocar experiências em Artes Visuais, Dança e Música entre todos os países participantes.

As áreas de intervenção no programa são: Música, Dança, Artes Visuais, Acrobacias e Circo. Todos os anos, mais de 150 estudantes e professores se juntam num dos sete países para criar em conjunto na promoção da paz e desenvolvimento para a divulgação da arte e cultura nas sociedades.

Esta iniciativa, começou em 2003 com a realização do primeiro campus em Maputo, no ano seguinte (2004), foi a vez da África do Sul a acolher o festival. Em 2005 e 2006, Maputo voltou a ser palco deste importante projecto que junta jovens talentos para uma causa universal que é a partilha de culturas e saberes promovendo a paz e reconciliação entre povos. Em 2007 foi a vez da Noruega organizar uma digressão que inclui três grandes cidades nomeadamente: Trondheim, Fredrikstad e Christiansand. Em 2008 foi novamente na África do Sul e em 2009 e 2010 o festival voltou para a capital moçambicana.

Este projecto, que tem o financiamento exclusivo do Governo Norueguês, envolve oito Países, nomeadamente, Moçambique, Zimbabwe, África do Sul, Kenia, Tanzânia, Etiópia, Holanda e Noruega. Moçambique faz-se representar pelos alunos e professores das Escolas Nacionais de Dança, Música e Artes Visuais, para além de jovens músicos pertencentes a agrupamentos musicais da Cidade de Maputo. O Centro Cultural de Matalana, um dos locais onde tem decorrido os workshops, é parceiro do programa.

São igualmente patronos deste programa, a Senhora Miriam Makeba e a Tu Nokwe da África do Sul e Oliver Mutukudzi do Zimbabwe.

No que refere as actividades, a essência do programa reside na planificação e realização de um campus (festival) internacional num dos países integrantes uma vez que de acordo com a política do programa, anualmente deve ser realizado o referido campus num dos países de forma

rotativa. Contudo, cada país é responsável na realização de várias actividades de preparação para o campus internacional. Assim, e no caso específico de Moçambique, as escolas artísticas fazem o seu plano de actividades que consiste em acções de recolha de dados sobre as artes plásticas, danças e musicas tradicionais moçambicanas e que posteriormente são ensaiados pelos alunos com orientação dos respectivos professores.

Fredskorpset/MONOZI

O sucesso na participação das escolas artísticas no programa Umoja-CFC abriu outras portas nomeadamente o programa F.K. (Fredskorpset).

Fredskorpset denominado por MONOZI que significa: Moçambique, Noruega e Zimbabué. Este programa surge como resultado dos contactos feitos quer em Zimbabwe assim como na Noruega durante a presença das direcções das escolas artísticas que em várias reuniões manifestaram interesse de alargar a cooperação com instituições de ensino das artes e culturas dos dois Países.

Desta forma, Fredskorpset é um programa que cria condições para que professores dos três países possam estagiar num período de um ano num dos países envolvidos. Ou seja, Moçambique selecciona professores em cada uma das escolas artísticas e envia para Zimbabué ou Noruega dependendo do pedido de cada País. Em contrapartida, as escolas recebem professores vindos desses mesmos países para leccionarem em Maputo no mesmo período. Assim, as actividades realizadas desde 2005 até a presente data no âmbito do programa Fredskorpset consistiram na deslocação de 5 professores da Escola Nacional de Dança para a Noruega, 3 professores da área da dança para Zimbabwe, e professor da área de música para a Noruega.

No que diz respeito a colocação de professores nas escolas moçambicanas, destaque vai para duas professoras Norueguesas que trabalharam e inovaram de certa forma o departamento de artes gráficas introduzindo varias técnicas e programas na área de animação e vídeo na Escola Nacional de Artes Visuais.

Dois professores Noruegueses trabalharam na Escola Nacional de Dança introduzindo novas técnicas de coreografias e orientando métodos de ensino de dança contemporânea incluindo Jazz e Hip Pop. Na Escola Nacional de Música já trabalharam dois professores sendo que um vindo da

Noruega e outro do Zimbabwe.

No presente ano, 2010 a Escola Nacional de Artes Visuais vai receber um professor Norueguês, na Escola Nacional de Música irá trabalhar uma professora Zimbabweana e a Escola Nacional de Dança recebe mais uma professora Norueguesa.

Importa referir que nesta ronda de intercâmbio o projecto conta com mais um país Africano que é Kenia onde já se encontra uma professora da área da dança moçambicana onde está a trabalhar na fundação SARA KASI, vencedora do prémio Umoja 2009.

Cooperação com a Ilha da Reunião

Em 2004, um grupo de alunos da Escola de Belas Artes da Ilha da Reunião, liderado pelo Professor Karl Kugel, visitou Maputo no âmbito do programa PHOTOFESTA-MOÇAMBIQUE. Durante a sua estadia, tiveram a oportunidade de visitar a ENAV e ter mais informações sobre o funcionamento da Escola, pois a ENAV participara no mesmo programa representada por 3 alunos. No ano seguinte, como fruto de uma boa prestação dos alunos da ENAV, os mesmos foram convidados a participarem num workshop, desta vez na Ilha da Reunião, dando seguimento ao trabalho iniciado no programa PHOTOFESTA-2004.

Desde então, os laços de amizade e cooperação têm crescido de ano para ano, tendo a ENAV acolhido mais um grupo de alunos e professores da Ilha da Reunião, em 2005, para mais acções de intercâmbio entre as duas instituições de ensino artístico.

Em Setembro de 2007, o Director Pedagógico da Escola de Belas Artes da Ilha da Reunião visitou a nossa escola tendo mantido um encontro com a direcção da ENAV. Como resultado dessa visita, ficou acordado que ainda no ano de 2006, as duas instituições deveriam assinar um protocolo de cooperação como forma, não apenas de oficializarem o intercâmbio entre ambas as partes, mas também para consolidarem a relação e definirem áreas e estratégias de cooperação tendo em conta as potencialidades de cada Escola.

Desde 2005 até a presente data, professores e alunos desta faculdade vem se deslocando para o nosso país onde não só trabalham na ENAV mas sim com outras comunidades nomeadamente: Boane e Inhambane.

Instituto Superior de Artes e Cultura-ISArC

“O sonho tornado realidade”

O Instituto Superior de Artes e cultura (ISArC) é uma pessoa colectiva de direito público, de âmbito nacional, dotada de personalidade jurídica, e goza de autonomia científica, pedagógica, administrativa e disciplinar.

Através do decreto número 45/2008 de 26 de Novembro, é criado o ISArC e no dia 15 de Setembro de 2009 iniciamos com as nossas actividades de ensino aprendizagem, comportando as seguintes faculdades:

Faculdade de Artes onde ministramos os cursos de Artes Visuais e Design;

Faculdade de Estudos da Cultura onde ministramos o curso de Animação Cultural;

Com um universo de cerca de 120 estudantes, começamos a funcionar, e, gradualmente, à medida que as condições forem sendo criadas, outros cursos poderão ser agregados.

Objectivos

Formar criadores, técnicos e administradores culturais de nível superior técnico-científico nas diferentes áreas das artes e cultura;

Incentivar, fomentar, desenvolver e aperfeiçoar acções de investigação científica e tecnológica das artes e cultura;

Promover e articular o diálogo de saberes entre diferentes sectores e domínios artístico-culturais e valorizar o saber local;

Realizar acções de actualização do conhecimento e actividades de extensão: valorização, difusão e intercâmbio do conhecimento artístico-cultural e técnico-científico;

Aperfeiçoar docentes e outros profissionais através de cursos de pós-graduação;

Formar e desenvolver o seu próprio corpo docente;

Desenvolver e difundir a consciência ética e deontológica e brio profissional do artista;
Promover indivíduos com pensamento crítico e autocrítico, gosto pelo estudo, pela pesquisa e pelo trabalho permanente;
Prestar serviços à comunidade onde estamos inseridos;
Promover acções de intercâmbio cultural, científico e técnico com outras instituições nacionais e estrangeiras;

Missão

Oferecer cursos de qualidade com enfoque interdisciplinar de graduação, pós graduação e de outra natureza, através da utilização eficaz de recursos e de parcerias, ao público interessado em desenvolver as competências necessárias à criação, reflexão, pesquisa, realização, apreciação e gestão de diferentes domínios das artes e cultura;

Princípio orientador

O **ISArC** actua de acordo com o princípio da interseccionalidade: a democracia, a tolerância, o respeito pela diversidade cultural, de género e de liberdade de criação;

Cursos e actividades de extensão universitária

Doutoramentos

Doutoramento em Artes e Estudos da Cultura;

2-Mestrados

Pós graduações e mestrados em Artes e Estudos da Cultura

3-licenciaturas

Artes visuais;

Design;

Cinema e Áudio Visual;

Artes cénicas e performativas

Estudos do Habitat

Animação Cultural

Administração e Gestão cultural;

4- Curso propedêutico

Artes e Estudos da Cultura;

5- Centros de extensão Universitária

Centro de Estudos de Artes e Cultura **(CEArC)**

Faculdade de Artes

As artes visuais entendidas como espaço globalizante de abordagem da arte contemporânea em Moçambique

O Design como estruturante da inovação e do conhecimento artístico aplicado ao desenvolvimento

A arte contemporânea, neste século XXI, remete-se para um palco globalizante e desfronteriado.

As amarras tecnológicas de outrora são agora desvalorizadas em favor da aceitação de outras incorporações disciplinares, da perda de presença do manufacturado e do envolvimento, para além do artistas, de novas presenças no campo da arte.

Noutro sentido, as periferias de ontem deixam de ter, enquanto tal, sentido, através das possibilidades de comunicação que as tecnologias de informação e de transporte da actualidade apresentam.

Assim, ganha pleno sentido a criação em Moçambique de um Instituto de formação de grau Superior, vocacionado para as Artes e para a Cultura, assumindo a sua missão no espaço da preparação de um futuro próximo em que as artes e a cultura deste país se apresentem com vitalidade crítica e criativa no panorama transnacional.

A importância da arte e da cultura no tecido social das sociedades urbanas da actualidade é de tal modo visível, que todos os modelos de desenvolvimento o reconhecem, ainda que poucos tenham sabido como realizar a sua efectiva concretização.

Acresce à argumentação anteriormente referida, o facto de o Design corresponder à premissa fundamental para a produção de desenvolvimento criativo das sociedades em progressão e um modo adequado para a integração dos saberes artísticos no tecido produtivo.

Moçambique, detentora de um património artístico e cultural próprio, inserido numa dinâmica de desenvolvimento reconhecida internacionalmente, tem condições para a criação de um Instituto

Superior de Artes e Culturas, desenhado para a realidade concreta do país, dos recursos disponíveis e possíveis de mobilizar, mas ambicioso, declaradamente vocacionado para a construção de uma presença dos seus estudantes no panorama internacional da arte contemporânea, capaz de gerar um campo de investigação sobre a complexidade teórica que comporta a intersecção da história da arte e da cultura de cada povo com as encruzilhadas globais da humanidade.

As **Artes Visuais** entendidas como espaço globalizante de abordagem da arte contemporânea em Moçambique.

O **Design** como estruturante da inovação e do conhecimento artístico aplicado ao desenvolvimento.

A actividade, nesta fase inicial da vida da Faculdade de Artes do ISArC, está centrada nos Curso de Artes Visuais e de Design:

“**Curso de Licenciatura em Artes Visuais**” destinado aos estudantes interessados em realizar uma formação de índole artística, que equilibre os estudos teóricos com actividades teórico-práticas situadas no domínio das artes visuais e das tecnologias que lhe são próximas.

Objectivos:

A capacidade para a criação artística, nos níveis conceptuais, da execução, e da gestão;

Os conhecimentos técnicos, dos meios de produção para a concretização plástica;

A capacidade de análise do discurso artístico nas suas múltiplas apresentações e sua inserção no contexto cultural e multicultural;

A sensibilidade para a concepção, programação, animação e gestão de projectos culturais com incidência nas artes visuais e no património;

Os conhecimentos artísticos e teóricos para desempenhar actividades no domínio da docência.

Perfil profissional:

Concepção, produção e investigação nos diversos campos de actividade artística (incluindo montagem de exposições, stand de feiras, etc);

Produção e investigação no campo das tecnologias artísticas;

Produção e gestão de projectos na área das artes e da cultura;

Docência na área artística e tecnológica, desde que a licenciatura seja complementada com formação pedagógica julgada adequada;

Nos sectores da Publicidade e Marketing – montagem de instalações e ambientes promocionais de promoção e exposição;

Perfil de entrada

O curso de Artes Visuais destina-se:

A estudantes com o ensino médio ou com outras formações consideradas afins, podendo recorrer a um júri de acesso que estipulará quais os elementos necessários para a avaliação da capacidade dos candidatos e decidir da sua admissão.

O Plano de Estudos dos cursos confere uma formação inicial acompanhada, estruturante da autonomização progressiva dos estudantes que ao longo dos cursos poderão escolher, de acordo com seus interesses pessoais, o conjunto de disciplinas que complete os créditos necessários à conclusão do curso, estruturado por Unidades de Crédito (um ano = 120 UC; curso = 360 UC). Formato Bolonha.

Unidades Curriculares:

Introdução às Artes Visuais; Atelier; Oficina/Tecnologias; Desenho; Cultura Visual; Estética; Estudos de Arte; História da Arte; Metodologia; Introdução aos Meios Digitais e as optativas.

“**Curso de Licenciatura em Design**” que oferece uma formação profissional no campo de design, e permite face à opção de cada estudante uma especialização no campo do “Design de Comunicação”, “Design de Equipamento” ou de “Moda”.

Objectivos

No âmbito dos seus objectivos, o curso de Design propõe-se a desenvolver:

- A capacidade para a criação artística, nos níveis conceptuais, da produção, e da gestão;
- Os conhecimentos técnicos, dos meios de produção de imagens e de objectos;
- A capacidade de análise do discurso artístico e comunicacional nas suas múltiplas apresentações e sua inserção no contexto cultural e multicultural;
- A sensibilidade para a concepção, programação, animação e gestão de projectos com incidência na cultura e no património;
- Os conhecimentos artísticos e teóricos para desempenhar actividades no domínio da docência.

Perfil profissional

O curso de **Design** prepara os estudantes para as seguintes áreas profissionais:

- Concepção, produção e investigação nos diversos campos do Design;
- Produção, gestão e investigação no campo das tecnologias artísticas;
- Na Televisão/Teatro e Cinema – produção, realização, cenografia, direcção artística;
- Na área Editorial – design gráfico, ilustração de livros, revistas, jornais, folhetos ou similares;
- Nos sectores da Publicidade e Marketing – montagem de instalações e ambientes promocionais de promoção e exposição; produção de campanhas comerciais (cartazes, tratamento de ponto de venda e de embalagens);
- Conceber e realizar eventos nacionais e internacionais;

Perfil de entrada

O curso de Design destina-se:

A estudantes com o **ensino médio** ou com outras formações consideradas afins, podendo recorrer a um júri de acesso que estipulará quais os elementos necessários para a avaliação da capacidade dos candidatos e decidir da sua admissão.

O Plano de Estudos dos cursos confere uma formação inicial acompanhada, estruturante da autonomização progressiva dos estudantes que ao longo dos cursos poderão escolher, de acordo com seus interesses pessoais, o conjunto de disciplinas que complete os créditos necessários à conclusão do curso, estruturado por Unidades de Crédito (um ano = 120 UC; curso = 360 UC). Formato Bolonha.

Unidades Curriculares:

Introdução ao Design; Oficina e Tecnologias; Desenho; Cultura Visual; Estética; Estudos de Design; Metodologia, Geometria, Introdução aos Meios Digitais, Teoria e História da Comunicação, Média e as optativas.

Por:
Victor Sala

FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE CULTURA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Maria Helena Cunha

Introdução

Ao apresentar a discussão relativa ao tema formação do profissional de cultura – seus desafios e perspectivas, precisamos colocar em pauta a necessidade de refletirmos anteriormente sobre o binômio cultura/educação. A educação entendida como um processo contínuo de aquisição de conhecimentos e como direito de cidadania, na perspectiva de construção de um real caminho para a consolidação de uma política cultural democrática e voltada para a transformação social.

Ao mesmo tempo, quando falamos de formação de profissionais de cultura, devemos ter uma visão mais ampla do que constitui o ambiente de trabalho no campo da cultura, pois estamos diante de uma profissão contemporânea e complexa. Que, além de estabelecer um compromisso com a realidade de seu contexto sociocultural, político e econômico, tem ainda o desafio de estruturar um processo formativo para esses profissionais, seja no ambiente não formal, seja na academia.

Desta forma, para se estruturar um programa completo de formação para o campo da cultura, é preciso investir em capacitação especializada, o que significa considerar toda a cadeia produtiva do setor cultural. Assim, nos referimos à classe artística que deverá ter um olhar específico, pois torna-se necessário não só investir no seu processo de formação, mas também criar as condições de exibição de sua arte. Enfim, acreditar na potencialização criativa de sujeitos, de grupos e de regiões:

“a criatividade requer um ambiente que incentive a auto-expressão e a exploração das qualidades pessoais (...). O apoio a formas de arte emergentes e experimentais deve ser considerado um investimento na pesquisa social, na criatividade e no desenvolvimento humano, e não um mero subsídio ao consumo. Não se deve esperar sempre o retorno dos custos e a geração de renda”¹

Na sequência, como parte da estruturação do ambiente cultural, além do processo criativo, é fundamental estruturar e capacitar as áreas que fazem parte dessa cadeia produtiva, que passa

¹ CUELLER, Javier Peres de. Nossa diversidade criadora. Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. UNESCO. p. 322

pela formação de profissionais da gestão, da produção, da comunicação e da área técnica, como cenógrafos, técnicos de som etc.

Toda a cadeia produtiva só se completa com um elemento fundamental, ou seja, o público consumidor de cultura. Neste aspecto, a formação de público também se torna um fator essencial, o que significa democratizar o acesso do público aos bens culturais e, conseqüentemente, promover a integração social. Acreditamos que não basta oferecer eventos gratuitos ou subsidiados (este não deixa de ser um fator importante neste processo), mas é preciso antes criar o hábito de se freqüentar ambientes culturais, e isso se consegue, primeiramente, no ambiente escolar; daí a necessidade de ampliarmos o diálogo entre o campo da cultura e da educação.

Nesse sentido, a discussão a respeito do acesso como um dos pilares da discussão de política e gestão cultural democrática, deve ser vista a partir de um processo de educação formal, ou não, que proporcione ao cidadão o acesso ao conhecimento. E é esse domínio mínimo dos códigos culturais que garante a ele o direito de escolha sobre o desejo de freqüentar ambientes culturais. Assim, entendemos acesso a bens e produtos culturais como uma possibilidade de opção, que é consciente quando você tem um capital cultural suficiente para discernir sobre o seu próprio desejo. O estreitamento das duas áreas – educação e cultura, deve tornasse parâmetro público para o desenvolvimento de caminhos democráticos para a formação de cidadãos culturais.

No caso específico da gestão cultural, tema que tem sido meu objeto de estudo há alguns anos, reiteramos, mais uma vez, a necessidade de considerarmos um processo contínuo de formação e de composição dos recursos humanos envolvidos no campo da cultura. Devemos ter consciência de que estamos diante de uma sociedade baseada nos princípios da pluralidade e da organização participativa, ou seja, que envolva todos os atores sociais. Assim, podemos considerar a gestão cultural um campo profissional que tem pela frente o desafio de gerir de forma democrática esse setor, seja ele público, privado ou de organizações da sociedade civil.

Enfim, não devemos perder de vista que “numa sociedade de classes, de exploração, de dominação e exclusão social, a cultura é um direito do cidadão, direito de acesso aos bens e obras culturais, direito de fazer cultura e de participar das decisões sobre a política cultural” (Chauí, 2007, p. 06), o que, no caso do Brasil, é garantido pela própria Constituição.

No entanto, consideramos que o posicionamento dos sujeitos no campo cultural depende, em grande parte, da situação onde se encontram no contexto sociocultural e econômico, em que o diferencial está no acúmulo de capital cultural que, inicialmente, vem do próprio meio familiar, da educação e da convivência social. Podemos afirmar, desta forma, que os movimentos sociais e

comunitários tornaram-se um espaço privilegiado de aprendizagem, em que as ações em torno da questão sociocultural e artística são parte de um compromisso político de transformação social e desenvolvimento, fato que caracteriza um dos “usos da cultura” no mundo contemporâneo.

As reflexões de Saraiva (1996, p.17) sobre o tema educação vêm corroborar os pontos levantados, até o momento, quando afirma que

Mesmo quando se fala da educação institucionalizada, a prática tem demonstrado a impossibilidade de êxito de abordagens limitadas fora do contexto da prática social, da educação como puro processo de transmissão e ensino, da educação como aprendizagem de conteúdos sem relação com a apropriação transformadora da realidade.

As diversas realidades estabelecidas na sociedade contemporânea reforçam o jogo de relações de poder, econômico e cultural, de uma sociedade estratificada socialmente, na qual a possibilidade de acesso aos bens culturais pode vir a ser um fator determinante de desigualdade social. Segundo Featherstone (1995, p. 148), “paralelamente ao capital econômico, imediatamente calculável, intercambiável e convertível, existem modos de poder e processos de acumulação baseados na cultura, nos quais o fato de que a cultura pode ser capital e possui valor está muitas vezes oculto e dissimulado”.

Toda essa reflexão sobre a relação direta entre temas como política e cultura democrática, reforça a idéia de que a educação é um dos principais vetores capazes de impulsionar esse processo em qualquer sociedade, atrelado a um sistema educacional democrático e igualitário, que respeite a diversidade e a transversalidade como parte do processo formativo do cidadão. Segundo Araújo (2006):

“Educar não é apenas qualificar para o emprego, nem arte é apenas adorno que aguça a sensibilidade. Há uma dimensão humana que, sem educação e cultura, nada agrega como experiência coletiva nem alcança a plenitude como experiência individual capaz de discernir e ser livre para escolher. E, sem isso, não podemos dizer que somos realmente humanos”

Além da questão educativa, é evidente que não podemos negar as questões sociais e econômicas também como fortes indicadores de exclusão cultural. Nesse ponto, entra como fator principal a construção de uma política pública democrática que promova as condições necessárias de acesso à produção e fruição de bens culturais; que tenha como ação estruturante a formação básica escolar, considerada fundamental para o desenvolvimento da capacidade criativa e transformadora e, ao mesmo tempo, a formação de hábitos culturais. Em outras palavras, Marta Porto (2009) afirma que o “propósito de uma política de cultura é ampliar a subjetividade das pessoas e com isso

as oportunidades de escolhas simbólicas sobre si, o mundo que a cerca e os sonhos que nutre ao longo da vida”.

Para corroborar com essa reflexão sobre a importância de estreitar ainda mais a relação entre educação e cultura, nos recorremos à *Agenda 21 para a Cultura*, documento referência para cidades e os governos locais, que, em 2004, estabeleceu compromissos para o desenvolvimento cultural de municípios, em seu artigo de número 38, aponta a necessidade de gerar “instâncias de coordenação entre as políticas culturais e educativas, impulsionando o fomento da criatividade e da sensibilidade e a relação entre as expressões culturais do território e o sistema educativo”. Assim, reafirmamos que educação e cultura são duas áreas que necessitam caminhar juntas como possibilidade real de desenvolvimento econômico e humano e, conseqüentemente, de transformação social.

Formação profissional em gestão cultural

Ao discutirmos sobre formação dos gestores culturais devemos levar em consideração a estruturação e a institucionalização do campo cultural, o que significa, em grande parte, a reordenação da lógica de funcionamento do setor e a complexidade das relações profissionais. Atualmente a cultura está atrelada a uma dimensão correspondente ao desenvolvimento social, econômico e humano. O resultado desse processo é o aumento da demanda de formação que alia a prática profissional à possibilidade de uma reflexão mais sistemática sobre o setor.

Podemos entender como processo formativo do gestor cultural a necessidade de trabalhar sob dois aspectos complementares: em um primeiro aspecto, se desenvolve a capacitação profissional e técnica para garantir a aplicabilidade de políticas culturais que exijam uma complexidade maior de competências estratégicas e também executivas e, simultaneamente, o desenvolvimento de um processo contínuo de sensibilização para a compreensão do universo da cultura e da arte. Essa formação é que diferencia o gestor como profissional da cultura e contribui para a construção de seu perfil:

como gestor no campo da cultura, tende a desenvolver sua **sensibilidade artística, articulando-a a um caráter mais prático**, voltada para ações objetivas e estratégicas de atuação, tanto no setor público quanto na iniciativa privada e no terceiro setor, o que lhe exige uma **formação multidisciplinar e generalista**. (Cunha, p. 126)

Ao associarmos o processo de formação dos gestores culturais à capacidade de crescimento e profissionalização do setor cultural, torna-se fundamental refletir sobre os referenciais comuns e

coletivos com a finalidade de compartilhar conhecimentos específicos do campo da gestão cultural. E, ao mesmo tempo, qualificar as discussões públicas a respeito da cultura, criando perspectivas de fortalecimento do setor como estratégia de governo.

Ainda nesta perspectiva, devemos levar em consideração alguns pressupostos que são associados à idéia de profissionalização, tais como a estruturação do próprio mercado de trabalho, das possibilidades de atuação desses profissionais e o delineamento de políticas públicas para o setor.

Entendemos por processo formativo a capacidade que esses profissionais têm de refletir sobre a prática dessa atividade, de se orientarem na busca de informações que os ajude a conduzir o próprio trabalho. Isso significa ter acesso a uma reflexão sistemática voltada para os processos da gestão cultural; a uma bibliografia específica, bem como a espetáculos artísticos como forma de desenvolverem um olhar crítico e uma linguagem sensível sobre o objeto de trabalho.

Podemos constatar, a partir de pesquisas e estudos², a existência de uma variedade de experiências individuais e de grupos evidenciadas no conjunto do processo formativo no campo da gestão cultural. Um dos maiores desafios para os estudos dessa natureza está na falta de referenciais teóricos que possam sustentar os dados empíricos levantados durante o processo de pesquisa, tudo isso por lidar com um tema novo, uma nova profissão.

Um ponto importante para compreender os primórdios da constituição da gestão cultural como profissão, é perceber como ocorreram diferentes formas de entrada para esse campo profissional. Reconhecemos duas formas possíveis que estão associadas ao processo formativo de cada geração. A primeira pauta-se pela experiência construída no cotidiano das práticas culturais e podemos considerar um acontecimento quase que por acaso, pois os sujeitos foram levados pelas circunstâncias e oportunidades ao ofício próprio do gestor cultural, quase inconscientes da idéia de que já exerciam uma profissão. A segunda é determinada por uma escolha já consciente de inserção como profissionais de gestão cultural, mediante a formação sistemática e o reconhecimento dos pares, apresentando-se bem mais objetiva e direcionada como escolha profissional.

Para entendermos melhor esse processo de entrada e constituição profissional do gestor cultural, dividimos, a título de análise e recorte temporal da pesquisa, em três gerações. A primeira geração pertence à década de 1980, que vive a retomada da democracia política no Brasil, a intensificação do processo de globalização econômica e cultural e mais especificamente no campo da cul-

² Ver: CUNHA, Maria Helena. Gestão Cultural: profissão em formação. Belo Horizonte: DUO Editorial, 2007.

tura, o seu processo de institucionalização do setor com a criação das instâncias públicas do setor, secretarias e Ministério³ e o início dos debates sobre fontes de financiamento à cultura.

Este é um período de identificação profissional muito tênue, pois era difícil afirmar “eu quero ser” este profissional e investir na formação de uma carreira que ainda não estava identificada no mercado de trabalho. Iniciava toda a estruturação interna desse setor, redimensionando o seu papel perante a sociedade, tanto no que se refere à área pública quanto à privada. A experiência profissional adquirida na inserção cotidiana do trabalho foi fundamental para gerar a própria formulação dos conhecimentos necessários para se estruturar o processo de formação atual dos gestores culturais.

Esta é uma geração de profissionais que compuseram o seu próprio currículo por meio de cursos livres (fotografia, criatividade, dentre outros) e, principalmente, mediante a educação do olhar crítico por meio dos contatos com espetáculos artísticos, matéria-prima do trabalho do produtor e do gestor cultural. E até hoje, esse é um dos elementos fundamentais que compõem e estruturam os processos formativos no campo da gestão cultural, a sensibilização do olhar para a cultura. Assim, podemos dizer que a entrada para o campo profissional e a sua formação é um processo contínuo e mesclado, não se diferencia.

A segunda geração pertencente à década de 1990, é um período de transição na formação desse profissional, pois vive o processo de amadurecimento das instâncias públicas de cultura e, conseqüentemente, do mercado de trabalho no campo artístico-cultural. Tem início a mudanças significativas no que diz respeito ao sistema de financiamento por meio da promulgação das leis de incentivo fiscal à cultura. Ou seja, estamos diante de um cenário cultural brasileiro bem mais estruturado no que se refere às formas de institucionalização pública da cultura e à criação de parcerias com a iniciativa privada.

Realmente é um período de transição, as duas formas de entradas se misturam, assistimos à diversificação de encontros de formação, com a realização de vários seminários sobre o tema cultura, mais especificamente sobre o viés da política e do mercado, bem como surgem cursos com essa especificidade. É um período importante, pois já é possível identificar com maior clareza os seus pares profissionais, o que faz considerar este o momento inicial de reconhecimento social da profissão.

³ O Ministério da Cultura foi criado em 1985, deixando de ser uma Secretaria de Cultura vinculada ao Ministério da Educação. Esse processo acontece sob uma polêmica discussão colocada por Aloísio Magalhães em que ele questionava o que seria melhor? Uma secretaria de cultura dentro de um Ministério forte ou um novo Ministério sem força política? Para aprofundar esta discussão ver: BOTELHO, Isaura. Romance de formação: FUNARTE e Política Cultural 1976-1990. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2000 e CUNHA, Maria Helena. Gestão Cultural: profissão em formação. Belo Horizonte: DUO Editorial, 2007.

A terceira geração refere-se aos profissionais que iniciaram sua atuação a partir de 1999, é o período de consolidação da gestão cultural no mercado de trabalho. Este é um momento em que a estrutura organizacional pública e privada da cultura já encontrava-se mais definida e bem mais complexa. A discussão em torno do sistema de financiamento às ações culturais está associada à dependência excessiva das leis de incentivo cultural como recursos de investimento neste setor. Não tinha mais dúvida, exigia-se uma maior qualificação profissional no mercado de trabalho.

Assim, podemos afirmar que, para esta geração, a entrada para o campo da cultura veio do processo de formação por meio de cursos, nos quais encontraram um conhecimento mais sistemático sobre o fazer do gestor cultural, bem como identificaram seus pares.

A formação de gestores culturais deve ser entendida como reflexão sistemática, mantendo um diálogo com campos teóricos que respondam à especificidade do tema; como encontros formativos que levam também ao reconhecimento dos pares; como diversidade de experiências profissionais que marcam a amplitude de ação do setor; e, por fim, esse processo de formação como identificação de referenciais coletivos que delimitam um campo comum de atuação.

A realidade demonstrou que as habilidades profissionais em gestão cultural foram consolidadas a partir de experiências no cotidiano do trabalho, como “saberes em ação” durante o próprio processo de constituição da profissão. No caso específico da formação do gestor cultural, devemos entendê-la como uma composição de elementos em que só o autodidatismo não consegue mais responder a todas as demandas do processo formativo e tampouco o ambiente estritamente acadêmico. Há, portanto, uma busca de metodologias de ensino que consigam estabelecer um equilíbrio entre a formação teórica conceitual e a prática. Em várias situações, o gestor cultural compõe seu currículo a partir de suas necessidades específicas de atuação profissional.

De forma mais específica, ressaltamos que o conceito de gestão cultural (do turismo, do meio ambiente, dentre outros) está incorporado aos mais novos setores da vida social contemporânea e, segundo Martinell (2003, p. 6), algumas capacidades genéricas para este profissional podem ser destacadas: estabelecer estratégia e política de desenvolvimento de organizações; definir objetivos e finalidades a desenvolver; compor os recursos disponíveis: humanos, econômicos, materiais etc.; aproveitar as oportunidades de seu entorno; desenvolver um conjunto de técnicas para o bom funcionamento de uma organização; estabelecer relação com o exterior; adaptar-se as características do conteúdo e setor profissional de seu cargo.

Podemos constatar, portanto, que a gestão cultural é uma profissão contemporânea complexa que hoje já se reconhece o importante papel do gestor cultural na mediação e na organização

entre as instâncias políticas e a sociedade. E, principalmente, no desenvolvimento da capacidade de pensar formas inovadoras de gerenciar o campo da cultura e suas interfaces conceituais e de aplicabilidade no cotidiano do trabalho.

Educação a distância: democratização do conhecimento

Para refletirmos sobre a formação profissional e a democratização cultural é preciso voltar ao tema da educação e, conseqüentemente, da busca do conhecimento como fonte de construção de cidadania. Para tanto, consideramos de fundamental importância colocar em pauta a discussão sobre a educação a distância (EAD). No caso do Brasil, e de vários outros países, estamos diante de grandes extensões territoriais e, neste sentido, a aprendizagem virtual tem sido uma oportunidade para ampliar o acesso à educação formal e informal de vários profissionais, inclusive do setor cultural.

A educação a distância possibilita o alcance à informação e ao conhecimento, garantindo o processo de formação permanente para aqueles que têm interesse e necessitam de aperfeiçoamento em sua área específica de trabalho, mas não disponibilizam de tempo presencial. Cria a possibilidade de estabelecer uma relação entre alunos e professores de vários locais diferentes, nacional e internacionalmente, produzindo um permanente debate sobre temas relativos ao seu cotidiano profissional e, ao mesmo tempo, permite aflorar a diversidade posta na sociedade contemporânea. Saraiva (1996, p. 17) afirma que “a educação a distância só se realiza quando um processo de utilização garante uma verdadeira comunicação bilateral nitidamente educativa”.

A metodologia de ensino a distância, além de tornar-se uma ferramenta que garante um processo contínuo de formação e, principalmente, a formação de redes de cooperação entre pares profissionais, vem ao encontro de questões do mundo contemporâneo que dizem respeito à diversidade cultural na composição de perfis diferenciados de alunos e de professores. Essa capacidade de agrupar diversos perfis em um mesmo ambiente de estudo, configura-se no seu maior desafio e, também, no seu grande diferencial como processo formativo na diversidade. Recorremos, mais uma vez, às reflexões de Saraiva (1996, p. 27) sobre o desenvolvimento do trabalho de educação a distância, ao afirmar que

As tecnologias da informação aplicadas à EAD proporcionam maior flexibilidade e acessibilidade à oferta educativa, fazendo-as avançar na direção de redes de distribuição de conhecimentos e de métodos de aprendizagem inovadoras, revolucionando conceitos tradicionais e contribuindo para a criação dos sistemas educacionais do futuro.

A educação a distância deve ser entendida como uma busca de formação por meio da aprendizagem colaborativa, espaço virtual em que os participantes - alunos, professores e monitores -

interagem, construindo, em parceria, um conhecimento comum sobre determinado tema posto em debate. Assim, consideramos que os recursos tecnológicos aplicados à informação e à comunicação vêm como facilitadores do processo de aprendizagem, incentivando a participação ativa e a interação permanente como forma de ampliação e compartilhamento de conhecimentos diferenciados.

Para finalizar este artigo, devemos considerar que a estruturação de programas de formação, presencial ou a distância, deve contemplar espaços possíveis de atuação efetiva na construção de uma proposta de política pública de cultura que seja democrática, consistente e integradora (principalmente com outros setores do governo e da sociedade) que tenha como princípio a equidade e o desenvolvimento cultural a partir do compartilhamento de experiências.

Assim, como afirma Marta Porto (2009) ao se referir sobre a oportunidade dos cidadãos de compartilhar repertórios artísticos: “vivenciam a experiência cultural naquilo que ela tem de mais radical: a magia de sentir-se tocado pelo espírito que anima a existência”

Referencias Bibliográficas

ARAÚJO, Alcione. *Esquizofrenia na educação e cultura*. IN: Jornal Folha de São Paulo, 04/08/06. Pág. A3

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia*. In: Extraído do Encarte CLACSO (Conselho Latino-americano de Ciências Sociais) Cadernos da América Latina V. Le Monde Diplomatique Brasil – Ano I – Número 12 – Julho 2008

CUELLER, Javier Peres de. *Nossa diversidade criadora*. Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. UNESCO.

CUNHA, Maria Helena. *Gestão Cultural: profissão em formação*. Belo Horizonte: DUO Editorial, 2007.

FEATHERSTONE, Mike. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

MARTINELL, Alfons. *Gestión cultural y procesos de profesionalización*. Texto enviado via correspondência eletrônica, Espanha, 2003.

PORTO, Marta. IN: <http://www.martaporto.com.br>. Acesso em 21/08/2009

SARAIVA, Terezinha. *Educação a distância no Brasil: lições da história*. In: Em Aberto, Brasília, ano 16, n.70, abr/jun, 1996.

Documento Agenda 21 para a Cultura, Barcelona, 2004

Mini-currículo

Mestre em Educação pela FAE/UFMG (2005), especialista em Planejamento e Gestão Cultural pelo IEC - PUC/MG (1999), licenciada em História pela UFMG (1987). Diretora da DUO Informação e Cultura e da DUO Editorial. Sócia-fundadora da Escola Livre COMUNA S.A (1991). É a atual coordenadora acadêmica do curso de pós-graduação em Gestão Cultural do Centro Universitário UNA em parceria com a Fundação Clóvis Salgado de Belo Horizonte/MG. Publicou o livro: Gestão Cultural: profissão em formação, DUO Editorial, BH, 2007.

FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES NO BRASIL: CAMINHOS E DESCAMINHOS

Afonso Medeiros
Faculdade de Artes Visuais
Instituto de Ciências da Arte
Universidade Federal do Pará

1. Quase introdução

A história da arte/educação brasileira – como toda história – é feita de caminhos sinuosos, muitas vezes estreitos e íngremes. No mais das vezes esses caminhos atravessam florestas densas, francamente inóspitas e cheias de ciladas, e em momentos mais raros passam por planícies onde a caça pode ter seu dia de caçador. Em muitas ocasiões, não se tinha nem mesmo o auxílio luxuoso de uma cartografia que servisse para a orientação dos rumos.

O povo da arte/educação brasileira é destituído de pátria, mas felizmente tem uma mãe. Sim, porque o mundo atual da arte/educação brasileira, depois de algumas décadas de patriarcado, é um verdadeiro matriarcado. Neste momento em que uma mulher chega pela primeira vez ao mais alto posto gerencial da nação, é pertinente lembrar que nossa história foi feita com muitas mulheres na linha de frente das batalhas. Direta ou indiretamente e cada uma a seu modo, Fayga Ostrower, Nilse da Silveira, Noemia Varela, Ana Mae Barbosa, Laís Aderne, Ivone Richter, Heloísa Ferraz, Maria Fusari, Lucimar Bello, Lúcia Pimentel, Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque, Irene Tourinho, Ana Del Tabor, Rejane Coutinho, Lia Braga, Lílian Amaral e tantas outras atravessaram e atravessam os caminhos da arte/educação brasileira com suas inquietações e impenitências, delicadezas e ousadias, muitas vezes seguindo as instruções poéticas de Carlos Drummond de Andrade, Ferreira Gullar e João Cabral de Mello Neto no sentido da percepção privilegiada sobre a importância da pedra na construção de trilhas estéticas. Desse modo, antes de falar de um “patrimônio histórico”, deveríamos falar mais apropriadamente de um “matriarcado histórico” na arte/educação brasileira. Por esse motivo, peço desculpas aos meus congêneres masculinos, mas é a essas mulheres que quero dedicar estas mal digitadas linhas.

Desde já, peço desculpas pelo tom meio sentimental dessa introdução, mas o limiar dos 50 anos de vida me permite a arvorejem dos balanços e da revisão de perspectivas e expectativas.

Também peço a paciência de vocês, pois neste ensaio são citados muitas datas, números e porcentagens, além de digressões pessoais a partir de uma memória – sempre traiçoeira – constituída e revisada muitas vezes no olho do furacão.

2. Quase memória do ensino superior brasileiro:

Com um atraso de três séculos em relação à América espanhola – não é a toa que o IDH brasileiro (0,699) ainda encontra-se abaixo da média da América Latina (0,704) –, o primeiro curso superior no Brasil (da Faculdade de Medicina, hoje da UFBA) foi fundado em 18 de fevereiro 1808, seguido pela Escola de Anatomia, Cirurgia e Medicina do Rio de Janeiro (05/11/1808). Mas a primeira universidade brasileira foi a Universidade Livre de Manáos (hoje UFAM), criada em 17 de janeiro de 1909 e depois desintegrada em cursos isolados. Onze anos depois e na contramão dessa desagregação, começaram a reunir faculdades e escolas isoladas e, assim, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ, 1920), seguida pela Universidade de Minas Gerais (UFMG, 1927) e pela Universidade de São Paulo em (USP, 1934).

No ensino formal de artes, aparentemente tudo começou com a criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, fundada por D. João VI em 1816, mas efetivamente instalada por D. Pedro I dez anos depois, agora denominada de Academia Imperial de Belas Artes. Depois, já como Escola Nacional de Belas Artes (desde 1890), passou a integrar a Universidade do Rio de Janeiro em 1931 e, a partir de 1965, simplesmente Escola de Belas Artes da UFRJ.

Essa ascendência “nobre” do ensino formal da arte no Brasil (com 184 anos completados em 2010) é pura aparência, visto que a Arte, já em sua certidão de batismo que é o Decreto de 1816, é acessória e supérflua, o que fez com que a tradição do ensino institucionalizado da arte no Brasil fosse tecida em meio a conflitos e preconceitos ainda hoje impregnados em todo o sistema educacional brasileiro, da pré-escola à pós-graduação. Além do mais, a formação superior de profissionais das artes não encontrou ressonância efetiva no sistema geral da educação brasileira por mais de um século.

Quase 150 anos se passaram para que o ensino das artes se tornasse efetivamente obrigatório nos níveis primário e secundário das escolas brasileiras (através da Lei 5692/71), justamente no período mais obscuro e funesto da história recente do país, quando os militares detinham o poder e sufocavam toda e qualquer tentativa de participação democrática ou de organização da sociedade civil. Aliás, muitos dos atos governamentais importantes para a implantação do ensino da arte no

Brasil se deram em momentos sombrios, francamente ditatoriais ou populistas.

O contexto histórico que viu nascer os cursos universitários no Brasil estava impregnado pelo conluio entre iluminismo e positivismo, tendo o sistema francês como modelo e, assim, não é difícil entender o porquê do ensino da arte, desde sua gênese, ter sido atravessado pela ideia de que arte não é conhecimento ou, pelo menos, não está afeita aos desígnios supremos da razão lógica triunfante. Na tradição do ensino institucionalizado da arte no Brasil, três concepções de arte (e de seu ensino) são evidentes, pelo menos até meados da década de 60 do século passado: 1) a arte é um verniz ou um luxo opcional para as elites; 2) arte não é conhecimento, pelo menos não no nível de prestígio do conhecimento técnico-científico, jurídico e litero-filosófico (nessa ordem); 3) a cultura visual, a cultura cênica e a cultura musical do povo não são consideradas em seus aspectos artísticos e estéticos, exceto como elementos de “inspiração” para a arte produzida e consumida pelas elites.

Resumindo essa trajetória do ensino das artes em território nacional, não seria demais afirmar que tudo se deu mais ou menos nestes termos: a pintura, a escultura, o piano, o violino e o livro para poucos; e a cerâmica, a gravura, o acordeão, o violão e o cordel para muitos. Na verdade, essa diferenciação entre “artes” e “ofícios” vem de longuíssima data – desde, pelo menos, as origens das universidades no Ocidente, quando se impôs a hierarquia entre “artes liberais” e “artes mecânicas”.

Não necessitamos de muita reflexão para afirmar que essas concepções, explícita ou implicitamente, ainda estão impregnadas em todos os níveis do sistema educacional brasileiro. Desconstruir o dualismo opositivo típico do imaginário ocidental ainda é a tarefa mais relevante (e penosa) que os arte-educadores brasileiros tem que enfrentar na contemporaneidade.

3. A graduação em Artes no Brasil:

O sistema universitário brasileiro começou privilegiando cursos de Medicina, de Engenharia e de Direito, considerados como profissões essenciais para o Estado – cursos de Letras e Filosofia, o cerne das humanidades no Brasil, vieram mais tarde. A constituição das universidades federais em todo o território nacional, a partir da agregação de escolas e faculdades isoladas ou da federalização de algumas já existentes, é um fenômeno das décadas de 50 e 60 do século passado. Portanto, o início da democratização do acesso ao ensino superior no Brasil tem, somente, pouco mais de 50 anos e, apesar dos avanços recentes, ainda existem assimetrias na distribuição de oferta.

Para que se tenha uma pálida visão da distribuição de oferta de ensino superior no país, basta cruzarmos alguns dados:

O Brasil tem quase 186.000.000 de habitantes, distribuídos da seguinte maneira (dados de 2009/2010 do IBGE): 8,02% na região Norte; 27,99% no Nordeste; 7,26% no Centro-Oeste; 42,26% no Sudeste e 14,48% no Sul. Considerando-se números institucionais da educação superior no Brasil, temos 3.093 pólos de ensino superior (faculdades, centros, institutos e universidades) espalhados por todo o território nacional (dados de 2010 do MEC); este número é superior ao total de instituições de ensino superior, pois há instituições que atuam em vários pólos fora da unidade federativa de origem. Desses 3.093 pólos, 339 (10,96%) são de instituições públicas e 2.754 (89,04%) de instituições privadas. A distribuição por região está assim constituída: 8,70% no Norte; 21,47% no Nordeste; 11,47% no Centro-Oeste; 43,10% no Sudeste; 15,29% no Sul. Cruzando-se os dados da densidade populacional com os da densidade de pólos universitários, percebe-se que Norte, Sudeste e Sul mantêm um equilíbrio entre porcentagem da população e porcentagem dos pólos em relação aos totais nacionais – 8,02% e 8,70% no Norte; 42,26% e 43,10% no Sudeste; 14,48% e 15,29% no Sul, respectivamente. Mas o Nordeste (27,99% da população e 21,47% dos pólos) e o Centro-Oeste (7,26% da população e 11,47% dos pólos) mantêm discrepâncias – no Nordeste para menos e no Centro-Oeste para mais.

O cenário que esses números sugerem é muito diverso daquele verificado há duas décadas atrás. Ressalte-se que essa distribuição mais ou menos equânime é fenômeno recente, em grande parte devido à explosão na quantidade de pólos oferecidos por instituições privadas desde a década de 1990. Entretanto, também é necessário citar o esforço do governo federal nos últimos anos no sentido de ampliação da oferta e interiorização dos pólos das instituições federais de ensino superior, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, de novas Universidades, do apoio à criação de campi no interior, do ensino a distância e do Plano Nacional de Professores (PARFOR), dos quais falarei um pouco mais detalhadamente mais adiante.

Os cursos universitários de artes no Brasil só começaram a ser efetivamente disseminados pelo país – e mesmo assim, de maneira acanhada – a partir da década de 1960. Um novo impulso seria dado a partir da obrigatoriedade do ensino da educação artística (Lei 5692/71) nas escolas de todo o país. Por força dessa reforma no ensino básico brasileiro, licenciaturas em Educação Artística (com habilitações em Artes Plásticas, Música, Artes Cênicas e Desenho) foram criadas em quase todo o território nacional, no mais das vezes, sem infra-estrutura mínima e com professores que, em sua maioria, não tinham educação formal adequada na área de artes, exceto nos grandes centros. Raros eram os professores com pós-graduação em artes (inexistente no país até 1974). Acrescente-se a isso o fato de que nessa década a bibliografia de arte em língua portuguesa era

escassa e esquelética e sobre arte-educação era praticamente inexistente. Essa configuração improvisada, sem um planejamento pertinente que assegurasse um patamar mínimo de qualidade nos cursos de artes então nascentes, construiu um cenário verdadeiramente caótico, prolixo e, no mais das vezes, confuso e equivocado.

A Lei 5692/71, embora justa e duramente criticada nos anos subseqüentes, teve o mérito de induzir a ampliação da oferta de vagas no ensino superior de arte, adquirindo capilaridade em quase todo o território nacional. Não podemos nos esquecer, também, que esse momento de disseminação do ensino superior de artes no Brasil através dos cursos de Educação Artística foi visto, desde seus primórdios, com profunda desconfiança pelos professores das pouquíssimas escolas tradicionais de arte e pelos profissionais por elas formados – sem falarmos na desconfiança preconceituosa dos profissionais universitários de outras áreas do conhecimento.

A década de 1980, a par do processo de redemocratização do país, foi um momento privilegiado de organização e reflexão dos arte-educadores brasileiros. Foi nessa década que se intensificaram os debates em torno da formação de professores de arte, questionando-se a formação polivalente e a licenciatura curta, por exemplo. Em 1986, surgiram a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), que reuniu as associações estaduais então nascentes, e a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Também foi em 1986 que começaram as articulações para que a área de Artes tivesse um assento no Conselho do CNPq. Esse movimento de organização dos pesquisadores e professores de artes teve continuidade na década seguinte, com a criação da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) em 1991 e da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE) em 1998.

Mas o auge das articulações e organização democrática em torno do ensino da arte no Brasil se deu em 1996. Depois de dez anos em que se discutiu amplamente uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional e que redundou num projeto que era uma costura mal feita de vários *lobbies* mais ou menos inconfessáveis, Darcy Ribeiro apresentou um projeto substitutivo que, finalmente, entrou na pauta de discussões do Congresso Nacional e que desembocou na Lei 9394/96. Naquele momento, a FAEB e as associações estaduais a ela congregadas tiveram uma atuação importantíssima na defesa da obrigatoriedade do ensino da arte em todo o ensino básico, em suas diversas linguagens. É bom que se diga que tivemos o apoio de várias associações de profissionais da arte nessa empreitada, mas o protagonismo dessa ação cabe à FAEB e às associações estaduais. Foram elas que inundaram o Congresso Nacional com abaixo-assinados e telegramas – num momento em que o correio eletrônico ainda não estava disseminado no Brasil – exigindo a manutenção

das artes como componente curricular. Burocratas do MEC diziam, para quem quisesse ouvir, que a arte seria, no máximo, um tema transversal. Essa geração de arte-educadores foi verdadeiramente ousada e visionária, pois, pela primeira vez na história deste país, houve uma mobilização ampla e democrática em prol do ensino da arte. Ouso dizer que essa história ainda está por ser devidamente registrada e contada, pois creio que tudo o que veio depois em termos de políticas nacionais para o ensino da arte deve-se, em grande medida, à força de vontade dessa geração da qual fazem parte muitos dos nomes que citei na introdução deste ensaio. A partir daí, tudo aquilo que vinha se discutindo intensamente desde a década de 1980 – como o fim da polivalência e a ênfase na formação em cada linguagem artística, por exemplo – começou a se tornar consenso e, finalmente, reverberar em todo o território nacional.

Agora passemos uma breve vista d'olhos nos dados atuais do ensino da arte no Brasil:

O país tem atualmente 607 cursos superiores credenciados na área de artes (dados de 2010 do e-mec), dos quais se presume que cerca de 1/3 (pouco mais de 200) são licenciaturas. Para efeito de credenciamento e avaliação, o Ministério da Educação considera cada habilitação/especialidade como um curso. Desses 607 cursos/habilitações, 189 são de Música, 185 de Artes Visuais, 97 de Artes, 43 de Cinema e Audiovisual, 34 de Artes Cênicas, 33 de Teatro e 26 de Dança. Portanto, só com esses números, podemos perceber que na área em que atuamos, as discrepâncias são mais visíveis e gritantes. Se Música e Artes Visuais adquiriram capilaridade, Cinema, Teatro e Dança ainda estão muito aquém da quantidade e da distribuição desejável em todo o país.

A diversidade de cursos/habilitações é maravilhosamente assombrosa: das carreiras tradicionais às especializações em história em quadrinhos, em arteterapia, em produtores e músicos de Rock, em desenho de animação e em produção cênica, por exemplo. Nesse aspecto e ecoando o cenário cada vez mais fragmentado do ensino universitário em todo o mundo, temos cada vez mais cursos especializados em detrimento de cursos generalistas. Infelizmente, essa diversidade ainda está circunscrita a poucas unidades federativas: somente na Bahia, no Ceará, em Minas Gerais, no Pará, no Paraná, no Rio de Janeiro, no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina e em São Paulo oferecem-se cursos em todas as linguagens artísticas. Amapá, Espírito Santo, Piauí, Roraima e Tocantins ainda não oferecem cursos específicos na área de artes cênicas e/ou teatro e dança. Alagoas, Roraima, Sergipe e Tocantins não tem cursos específicos de artes visuais. Amapá, Roraima e Tocantins não oferecem cursos de música. Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe e Tocantins não tem cursos na área de cinema e audiovisual. E a omissão mais

gritante é a de Roraima, com nenhum curso superior na área de artes. Para efeito de comparação, basta citarmos que todas as unidades da federação têm, pelo menos, um curso superior de Design.

À primeira vista, São Paulo aparece como o estado com mais oferta de cursos na área de artes. Entretanto, se compararmos o número de cursos oferecidos em cada unidade da federação com a densidade populacional dessa mesma UF, São Paulo ocupa apenas a nona colocação. A média nacional é de um curso de arte para cada grupo de 322.889 habitantes. O Rio de Janeiro está na dianteira, com um curso para cada grupo de 200.130 habitantes. E Alagoas em último lugar, com um curso para cada grupo de 1.052.036 habitantes.

Se a distribuição de cursos superiores no país está mais ou menos equalizada, o mesmo não acontece com a área de artes e isso, certamente, se reflete profundamente no ensino/aprendizagem da arte na educação básica.

Felizmente, já existem iniciativas que podem propiciar a reversão dessas assimetrias. Uma delas foi a criação (em 2008) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (a partir dos CEFETs) em todos os estados da nação. Esses institutos podem oferecer cursos em três níveis: profissionalizantes de nível médio, superior e pós-graduação, numa concepção de educação verticalizada. Ainda é parca a oferta de cursos superiores de artes nesses institutos, pois só os institutos do Ceará (Artes Cênicas, Artes Visuais e Dança), do Maranhão (Artes Visuais), do Paraná (Artes Visuais) e do Tocantins (Artes Cênicas) oferecem cursos na área. Mas tudo leva a crer que esse número crescerá nos próximos anos.

A outra iniciativa é o Plano Nacional de Professores (PARFOR) coordenado pela CAPES. Implantado em 2009, o Plano prevê, em parceria com as secretarias estaduais de educação e instituições de ensino superior, a oferta de licenciaturas para professores da educação básica que ainda não a cursaram ou que atuam em disciplinas diversas de sua formação. Segundo dados da Plataforma Paulo Freire, serão mais de 8.000 cursos de licenciaturas a serem oferecidos em 2011 (entre implantados e novos). Dentre esses cursos, 299 (cerca de 3,74%) são de licenciaturas na área de artes (presenciais, semipresenciais ou à distância), oferecidas em todo o território nacional.

Para que se tenha uma pálida ideia da importância desta ação para a formação de professores do ensino básico, basta citarmos o caso do Pará. Nesse estado, cerca de 60.000 professores atuam no ensino fundamental e médio, mas mais da metade deles não tem formação específica. Destes professores que necessitam de uma licenciatura, cerca de metade estão matriculados em cursos oferecidos pelo PARFOR.

O potencial da educação à distância, tão alardeado nos últimos anos, ainda não reverberou suficientemente nas artes, dado que atualmente só existem 21 cursos à distância credenciados na área de artes em todo o Brasil.

4. A pós-graduação em Artes no Brasil:

O desenvolvimento institucional da pesquisa na área de Artes mediante, por um lado, sua admissão nas agências de fomento e, por outro, a disseminação de programas de pós-graduação na área, é fenômeno ainda recente no Brasil. A admissão da área de Artes no Conselho do CNPq e a criação de associações nacionais de pesquisadores em artes são acontecimentos das duas últimas décadas do século passado. O primeiro curso de pós-graduação regular em artes foi implantado em 1974, na ECA/USP e os mais recentes em 2009, na Universidade Federal do Pará e na Universidade Federal de Uberlândia.

Para que se tenha a dimensão de nossa posição no universo da pós-graduação brasileira, basta compararmos os números recentes da Capes (dados de 10/11/210): dos 4.394 cursos de pós-graduação (2.878 mestrados e 1.516 doutorados) em todas as áreas, temos somente 54 cursos (38 mestrados e 16 doutorados) na área de Artes. Ou seja, temos 1,32% dos mestrados e 1,06% dos doutorados atualmente recomendados. Se considerarmos somente a grande área (Letras, Linguística e Artes), somos responsáveis por apenas 22,13% do total de cursos. Se incrementássemos esses números com outros cursos de pós-graduação em áreas afins e que tem as artes como linha de pesquisa, acrescentaríamos não mais que 10 mestrados e 3 doutorados à essa lista.

Os cursos de pós-graduação em artes se dividem em: 8 mestrados (UNB, UFES, UFMG, UFU, UFPA, UERJ, UNICAMP, UNESP) e 3 doutorados (UNB, UFMG, UNICAMP) em Artes; 5 mestrados (UFBA, UNIRIO, UFRN, UFRGS, USP) e 3 doutorados (UFBA, UNIRIO, USP) em Artes Cênicas; 8 mestrados (UFBA, UFRJ, UFRGS, UFSM, UDESC, USP, FASM, UFPB/JP) e 3 doutorados (UFRJ, UFRGS, USP) em Artes Visuais; 1 mestrado em Ciências da Arte (UFF); 1 mestrado em Cultura Visual (UFG); 1 mestrado em Dança (UFBA); 13 mestrados (UFBA, UNB, UFG, UFMG, UFPB, UFPR, UFRJ, UNIRIO, UFRGS, UDESC, USP, UNICAMP, UNESP) e 6 doutorados (UFBA, UNIRIO, UFRGS, USP, UNICAMP, UNESP, UDESC) em Música; 1 mestrado e 1 doutorado em Teatro (UDESC).

Dos 54 cursos, 53 são oferecidos por instituições públicas e somente 1 por instituição privada. Os programas melhor conceituados (6 e 7, nível de excelência) pela CAPES são: Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia e Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Nas 27 unidades geopolíticas do Brasil, encontramos cursos de pós-graduação somente em 13 delas: São Paulo (14), Rio de Janeiro (9), Rio Grande do Sul (6), Bahia (6), Minas Gerais (4), Santa Catarina (4), Distrito Federal (3), Goiás (2), Paraíba (2), Pará (1), Paraná (1), Espírito Santo (1) e Rio Grande do Norte (1). Se dividirmos os cursos por regiões, teremos 1 no Norte, 9 no Nordeste, 5 no

Centro-Oeste, 28 no Sudeste e 11 no Sul. Se considerarmos somente os cursos de doutorado, a concentração é ainda mais restrita: **nenhum no Norte; 2 no Nordeste** (Música e Artes Cênicas na UFBA); **1 no Centro-Oeste** (Artes na UNB); **10 no Sudeste** (2 em Artes na UFMG e na UNICAMP; 2 em Artes Cênicas ou Teatro na UNIRIO e na USP; 02 em Artes Visuais na UFRJ e na USP; 4 em Música na UNIRIO, na USP, na UNICAMP e na UNESP); **e 3 no Sul** (1 em Teatro na UDESC; 1 em Artes Visuais na UFRGS; 1 em Música na UFRGS). Note-se que os doutorados específicos em Artes Visuais estão concentrados em apenas três instituições (todas públicas) e são em menor número que os de Artes Cênicas e os de Música.

Dividindo-se o número de cursos de graduação pelo número de cursos de pós-graduação, temos: 15.97 cursos de graduação para cada curso de mestrado e 37.94 graduações para cada curso de doutorado. A distribuição regional ficaria da seguinte maneira: 33 graduações para uma pós no Norte, 11 graduações para cada pós no Nordeste, 8.88 graduações para cada pós no Centro-Oeste, 11.21 graduações para cada pós no Sudeste e 11.27 graduações para cada pós no Sul – a média nacional é de 11.24 graduações para cada pós e, portanto, as regiões Norte e Centro-Oeste estão aquém dessa média. Mesmo sem cruzarmos os dados de egressos da graduação com o número de vagas disponíveis na pós, isso comprova a extraordinária demanda por cursos de mestrado e doutorado no Brasil.

Sem sombra de dúvida, a pós-graduação em Artes no Brasil ainda é para muitos poucos. Agora imaginem o esforço e as estratégias necessárias se pretendêssemos chegar ao patamar da Finlândia, onde todos os professores da educação básica tem, pelo menos, o título de mestre!

No momento da conclusão deste ensaio, havia a expectativa que dois novos cursos fossem aprovados pela CAPES: o doutorado em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás e o doutorado em Artes da Unesp.

5. Balanços, tendências e perspectivas:

Os números que constam deste estudo são os disponíveis em sites oficiais de várias instituições governamentais. Preferi, num primeiro momento, trabalhar com os dados relativos ao ensino da arte em geral, licenciatura e bacharelado, graduação e pós-graduação, exclusivamente dos cursos credenciados ou recomendados. Dados mais detalhados, como a quantidade de vagas, número de egressos e desenho curricular, só poderão ser levantados nos sites de cada instituição de ensino superior e, mesmo assim, a regra é a omissão de muitos desses números. Entretanto, acredito

que os dados aqui expostos nos oferecem um painel amplo e variado, a partir do qual poderemos proceder a investigações mais detalhadas e minuciosas. Os números brutos deste estudo estarão disponíveis no site do PPG-Artes da UFPA.

Pelo visto, avançamos consideravelmente nos últimos 20 anos, seja na expansão da oferta, na diversidade de cursos ou na interiorização do ensino superior em artes, embora as discrepâncias ainda sejam acentuadas. A expansão das instituições federais de ensino superior rumo ao interior, os institutos de educação, ciência e tecnologia, o Plano Nacional de Professores e a educação à distância, nos fazem crer num cenário mais esperançoso para a área de artes em médio prazo. Como tendência geral, verifica-se a paulatina extinção dos cursos de Educação Artística (como outrora aconteceu com os cursos de Belas Artes) e o desmembramento dos cursos de Artes Cênicas em cursos específicos de Teatro e Dança. Apesar da sobrevivência dos cursos de Artes de caráter generalista, é visível a proeminência da especialização em diversos níveis e, nesse sentido, deve-se assinalar o surgimento de bacharelados específicos em História da Arte (3 credenciados, por enquanto).

Na contramão dessas tendências, a maioria das secretarias estaduais e municipais de educação recusa-se a admitir o ensino das artes por linguagens e ainda preferem, claramente, o professor polivalente – outra prova inequívoca da irrelevância das artes para o sistema educacional brasileiro. Esse descumprimento da LDB por parte de organismos governamentais – que, a rigor, deveriam zelar por ela – deve ser combatido em três frentes: 1) a criação e a implantação de cursos de formação específica para professores de artes nas séries iniciais; 2) a exigência de oferta do ensino de artes em todas as linguagens; 3) a defesa do ensino básico em período integral.

Para além da frieza dos números, torna-se necessário tecer algumas digressões (sempre provisórias), ancoradas não só no panorama exposto nos parágrafos anteriores, mas também nas nossas experiências e percepções.

O fascínio pela metrópole (velha ou nova, urbana ou intelectual) ainda assola grande parte das consciências tupiniquins. Convenhamos que alguma antropofagia pusilânime se dê em vários níveis, mas isso não é a regra. Tinha razão Eduardo Portela quando afirmava, ainda em 1978, que o Brasil “possui uma elite [...], que desviada da sua função construtora, prefere imitar a criar, entregando-se sem resistência à força erosiva do empório” (1978, p. 12).

A arte/educação (zona híbrida e interativa, que foge dos escaninhos da especialização cirúrgica) é três vezes periférica: como periferia do conhecimento em arte, como periferia do conhecimen-

to na academia brasileira (onde a arte nunca foi levada a sério) e como periferia do mundo artístico/acadêmico internacional. Mas vamos nos deter um pouco mais nos motivos que nos levam a ter essa percepção das coisas.

5.1. A sobrevivência de visões românticas na arte e fora dela:

Em muitos níveis, podemos perceber o romantismo e o subjetivismo exagerados de muitos pesquisadores e profissionais da área, para os quais a Arte, seja qual for a sua manifestação, é a mais alta expressão do espírito humano e, assim, esquecem da advertência de Marcel Duchamp: “Existe arte boa e arte ruim. Assim como existe sentimento bom e sentimento ruim”. Nesse sentido, fazem exatamente como os cientistas que não admitem o caráter dialógico e multifacetado do conhecimento: vivem retirados em seus castelos (suas especialidades), ensimesmados, e recusam o debate aberto, o confronto, o diálogo ombro a ombro. Assim, seminários e congressos no Brasil não são *fori* de discussão e polêmica enriquecedora, mas tão somente painéis expositivos, onde os pesquisadores silenciam elegantemente quando confrontados com opiniões diversas das suas. Além do mais, no Brasil se confunde debate de ideias com embate pessoal.

Maravilhados com os primeiros rabiscos, ou os primeiros trinados, ou os primeiros gestos graciosos de uma criança, é comum vermos educadores, inclusive profissionais da área, asseverar a qualidade da produção artística de tal rebento. Mas ninguém admite, em sã consciência, que o talento revelado nas primeiras descobertas dos mundos físico, biológico, químico ou da linguagem já dá à criança um passaporte para expressar-se como cientista ou poeta. Afilhados dessa síndrome da genialidade estética (tão romântica!) ficamos embevecidos com nossas crianças brincando nos palcos e nas galerias, mas nem de longe sonhamos com crianças num laboratório. Ou seja, nós mesmos sublinhamos a ideia de que é possível “ser artista” desde a mais tenra idade, enquanto “ser cientista” é coisa de profissional, que pressupõe anos de estudos e dedicação. Torna-se desnecessário dizer o quanto esse estado de coisas contribui decisivamente para o desprestígio da Arte enquanto área de conhecimento e objeto de pesquisa.

Um outro lado não menos importante dessa questão é a persistência do discurso de que a arte, diferentemente dos produtos da língua, é universal, perceptível e inteligível por todos e desconhece fronteiras. Ora, qualquer produto do engenho e da criatividade humana (incluindo a arte) é universalizável, mas nunca universal *a priori*. A única coisa que se quer justificar nesse tipo de discurso é a imposição de valores. A arte, mais do que um tipo de técnica ou de objeto, é um valor variável nos tempos e nos espaços.

5.2. A configuração do campo metodológico e epistemológico da pesquisa na área de artes:

Entre os pesquisadores da área de Artes no Brasil, sorrateiramente impõem-se uma distinção entre pesquisa *em* arte e pesquisa *sobre* arte. Isso é uma tolice monumental, destinada a estabelecer feudos e hierarquias num campo de conhecimento – o da arte – que é, por natureza do fenômeno artístico, um campo multifacetado e caleidoscópico. Toda e qualquer pesquisa que tem a arte como objeto, seja como processo de criação, como processo de transmissão ou como processo de recepção, deve ser considerada pesquisa no campo da arte, pouco importando se ela é feita por artistas, por filósofos, por historiadores, por sociólogos, por educadores ou por antropólogos.

A pesquisa na área de artes no Brasil padece atualmente de uma bipolaridade: de um lado, a emulação pura e simples de pressupostos metodológicos das ciências – reflexo inequívoco do cientismo técnico e racionalizador preponderante na cultura acadêmica atual em todo o mundo; de outro, a tentativa de estabelecer pressupostos metodológicos específicos de e para a área de artes, onde se verifica essa distinção entre pesquisa *em* arte e pesquisa *sobre* arte. Geralmente, essa bipolaridade tem sido o reflexo mais visível de um verdadeiro “transtorno epistemológico” (René Barbier) no universo da pesquisa estética/artística no Brasil.

5.3. A formação especializada do pesquisador/professor de artes – de resto, de muitos profissionais no mundo acadêmico contemporâneo:

A especialização extremada torna opaca a visão interativa, a contribuição de outras áreas do conhecimento, as concepções de mundo, de homem e de natureza menos compartimentadas, mais interdependentes, como uma rede. Além do mais, desconfio que a interação tão prestigiada no mundo acadêmico através da defesa da interdisciplinaridade, da multiculturalidade, do rizoma, do hibridismo, dos links e das redes ainda não se encarnou em nossas práticas pedagógicas e metodológicas. E a explicação pode ser mais prosaica do que imaginamos: a indução à especialização cirúrgica arrefece o nosso interesse por outros saberes – como diria Darcy Ribeiro, “sabemos cada vez mais sobre cada vez menos”.

A interdisciplinaridade exige um olhar acurado aos fluxos e refluxos entre saberes. A metáfora da orquestra é pertinente neste caso: mesmo sendo especialista em um instrumento, o ato de tocar em grupo exige do músico a atenção ao que é praticado pelos outros instrumentistas e à orientação do maestro. O ensino superior brasileiro, seguindo uma tendência oriunda do sistema universitário norte-americano e imposto, basicamente, pelas práticas metodológicas das técnicas, é cada

vez mais singular e cada vez menos plural. A importância do trabalho de especialistas é inegável, mas a ausência de generalistas/articuladores, torna natimorta a tão propalada interdisciplinaridade. É como se estivéssemos assistindo a uma orquestra sem maestro.

Na área de artes, essa reflexão é extremamente importante na medida em que o estado da arte na contemporaneidade exige olhares que atravessem vários saberes e especialidades. Ouso dizer que aos arte/educadores é exigida, na atualidade, tanto a especialização do instrumentista quanto a visão geral do maestro.

Essa especialização extremada do conhecimento e da pesquisa em artes nada mais é do que a emulação das práticas metodológicas das chamadas “ciências duras” e, assim, as artes e as humanidades estão cada vez mais deslocadas daquela que talvez seja a sua mais nobre função: a capacidade de reflexão criativa e original. Milton Santos, em 1992, já percebia esse estado de coisas ao afirmar que “um grave obstáculo a que se instale um processo de reflexão conseqüente é o contraste crescente, na Universidade, entre os seus grandes momentos e esse cotidiano tornado miserável pela ameaça já em marcha de uma gestão técnica e racionalizadora, que leva ao assassinado da criatividade e da originalidade” (1992, p. 40). E ainda há colegas, nossos representantes em organismos governamentais, que se gabam do fato de que os mecanismos de avaliação da área de artes na CAPES e no CNPq são considerados mais rigorosos que os de outras áreas do conhecimento!

No campo da interdisciplinaridade, a área de arte/educação tem que ficar atenta a um fenômeno que, ainda tímido, começa a se espriar pelas instituições de ensino superior brasileiras. Como é do conhecimento de muitos, o exercício da docência nas séries iniciais do ensino básico é um feudo de pedagogos e da Pedagogia. Tal como está acontecendo na área de licenciatura em ciências, com a criação de cursos específicos para professores das séries iniciais, temos que discutir, orientar e exigir a implantação de cursos de formação para professores de artes também nesse nível. Nessa ação, que é urgente e intransferível, o *lobby* que deveremos enfrentar nesse sentido será, sobretudo, o dos pedagogos que – é bom que se explicita – não tem em sua formação disciplinas ou conteúdos relativos às artes.

Nesse sentido, também verificamos aquele jogo de empurra-empurra tão típico do sistema educacional brasileiro: certos conteúdos e habilidades do ensino fundamental só se concretizam no ensino médio, outros do ensino médio só se verificam na graduação e outros da graduação só na pós-graduação.

A Arte, enquanto fazer e pensar ou enquanto inteligência atrelada à sensualidade é um território multifacetado, região de múltiplas fronteiras e trânsitos. Seu corpus teórico e epistemológico

não pode prescindir das contribuições da Filosofia, da História, da Psicologia, da Arqueologia, da Antropologia, da Sociologia, da Educação, da Comunicação e, mais recentemente, das Ciências Cognitivas. Por esse motivo, a formação do professor/pesquisador das artes tem que ser multifacetada, sem prejuízo do aprofundamento em conhecimentos especializados. Como avaliador de cursos de graduação em Artes Visuais, tenho constatado Brasil afora que esse caráter transterritorial do conhecimento em arte quase nunca é levado em consideração e isso em plena contemporaneidade, onde as fronteiras entre as linguagens artísticas estão cada vez mais esgarçadas.

5.4. A síndrome da invisibilidade ou “publicar ou morrer”:

Também para o mundo acadêmico brasileiro está valendo a máxima norte-americana de “publicar ou morrer”. Cada vez mais somos obrigados a criar e a publicar sob os critérios do “qualis-bibliográfico” e do “qualis-artístico” – e sabe-se lá de quantos mais “qualis” necessitaremos para sermos avaliados. A publicação num ritmo fordista – de concentração em partes, sem a visão e o domínio do todo – parece ser o mandamento número um do mundo acadêmico brasileiro e isso fez com que o Brasil chegasse (em 2009) ao 13º lugar no *ranking* da produção científica mundial.

No meio acadêmico brasileiro já se tornou comum o deboche em torno do “jogo dos pontinhos da Capes”, onde o que vale é a quantidade e não a qualidade. Envolvidos por esse jogo, publicamos num ritmo fabril na esperança de atingirmos a pontuação mínima necessária para termos acesso às poucas bolsas e incentivos disponíveis para a área de artes. O sistema de avaliação da Capes e a Plataforma Lattes do CNPq são prestigiados internacionalmente, mas é inegável a necessidade de se colocar a qualidade e a excelência no centro das atenções.

Já não há mais o tempo necessário para elaborar, mastigar e deglutir novas idéias, novas concepções, construir novos olhares ou para abordar velhas concepções sob novas perspectivas – em suma, não há mais tempo para a emoção e para a razão criativa. E o resultado disso, além de um balbuciar repetitivo, é a quantidade monumental de besteiras e opiniões pueris, rasteiras, vazias e redundantes que se publicam no país e no exterior, muitas em “co-autorias” que nada mais são do que a simples assinatura do orientador no trabalho do orientando. Num cenário acadêmico cada vez mais mundializado, geralmente escrevemos e publicamos em português e, excetuando-se os cariocas e os paulistas, e talvez os mineiros e os gaúchos, estamos longe das grandes editoras e dos grandes veículos de difusão nacional. Pesquisadores publicam para um público restrito – basicamente seus colegas – e é raro que seus estudos alcancem um universo mais amplo de leitores e comentadores.

Outro aspecto importante na divulgação do conhecimento em artes é o paulatino desaparecimento da crítica de arte da imprensa diária, substituída por “cadernos culturais” escritos por “jornalistas especializados” – essa alcatéia que solapou a atividade dos críticos, dos verdadeiros especialistas que sabiam sobre o que escreviam. Não por acaso, são os “jornalistas especializados” que mais acusam os especialistas acadêmicos de usarem uma “linguagem impenetrável, cheia de jargões técnicos, ininteligível para o grande público” – acusação não de toda infundada. Desse tipo de discurso deriva a concepção de que esses jornalistas se consideram os únicos “procuradores” da inteligência do grande público: conhecem exatamente o que as multidões podem ou não compreender e, se assim o fazem, é para garantirem uma reserva de mercado para a própria classe.

Nesse cenário, há que se expor a luta fratricida entre pesquisadores pelas verbas para o desenvolvimento da pesquisa – e todas as vilanias possíveis e imagináveis que essa luta pressupõe –, com ganhos incomensuráveis para os profissionais das áreas (regionais e acadêmicas) hegemônicas. As humanidades e, dentro delas, as artes contentam-se com migalhas do ralo banquete. Algumas das conseqüências desse estado de coisas no mundinho acadêmico são a baixa auto-estima e a invisibilidade de pesquisadores das artes diante de pesquisadores de outras áreas de conhecimento (consideradas “mais sérias”).

Para concluir as digressões nesse item, deve-se reiterar mais uma vez que o ensino e a pesquisa são atividades que não gozam de nenhum prestígio no *ranking* profissional brasileiro.

5.5. O etnocentrismo vigente no conhecimento em artes:

Nos discursos canônicos da História da Arte, a arte nasceu e se desenvolveu na Europa e o restante da humanidade não possui senso estético, ou, pelo menos, não possui senso estético “refinado” – nem mesmo Jacques Le Goff, um dos monumentos da historiografia contemporânea, escapa dessa maldição; Eric Havelock é outro exemplo. Defendendo esse tipo de visão, há os que afirmam que a Arte, a História da Arte e a Estética são disciplinas e teorias que surgiram e se desenvolveram no continente europeu e que, portanto, referem-se a práticas e pensamentos pertinentes à cultura do Velho Mundo ou, no máximo, às culturas que eles ajudaram a formatar no Novo Mundo. Esse ponto de vista, obviamente, é só uma maneira de justificar as inúmeras formas de sobrevivência dos colonialismos intelectuais, já que a cultura européia – como toda cultura – sempre foi também um entreposto de ideias, conceitos, práticas e procedimentos de origens diversas. Reflexo disso e corroborando a tese de que emulamos acriticamente a visão dos centros hegemônicos, constata-se o fato de que não há, no Brasil, nenhum compêndio de

história geral da arte (nem mesmo brasileira), que considere seriamente a arte produzida por aqui antes da chegada dos europeus.

O outro lado dessa questão é, justamente, o status que a História da Arte goza em relação às outras disciplinas de caráter teórico/reflexiva. Pelo que tenho constatado em muitos currículos, história, filosofia e sociologia da arte têm sido reunidas numa só disciplina que normalmente é chamada de “História e Teoria da Arte”. O que se esconde por trás disso é não só o “enxugamento” do currículo (supostamente para privilegiar interações e sínteses), mas a inépcia de muitos professores para provocarem, por exemplo, discussões mais profundas e reveladoras sobre Filosofia ou Sociologia da Arte – muitos não estão preparados para isso, já que só ouvem falar de filosofia e sociologia de maneira decente nos cursos de pós-graduação. Apesar da importância da história da arte, não posso concordar que sua proeminência seja erigida sobre a ocultação da filosofia, da sociologia, da antropologia e da psicologia da arte no desenho curricular da maioria dos cursos de arte no Brasil.

A cultura – qualquer cultura – é sempre um processo dinâmico por causa de seu caráter mimético, de imitação, de assimilação, de confluência e de divergências. Considerar uma cultura – qualquer cultura – como um corpo virginal e intocável é uma excrescência que não se sustenta sob nenhuma hipótese. A cultura (como a natureza, seu duplo) é o terreno por excelência das infecções, das contaminações, dos hibridismos, da diversidade e da diferença. E a arte é um campo de saber privilegiado nesse sentido, na medida em que sua história revela, amiúde, um apreço pela recriação das formas de parceria, de interação, de experimentação e diálogo com o mundo, com a natureza e com a sociedade.

Felizmente, parece que estamos começando a vivenciar uma configuração mais multipolar do mundo. As periferias políticas, econômicas, científicas e artísticas – culturais, enfim – não querem mais o papel exclusivo de exportadoras de matéria-prima, seja econômica, seja intelectual. Querem sentar à mesa onde se discute e se tomam as decisões importantes. São muitos os exemplos nesse sentido, mas não tenhamos, pelo menos por enquanto, grandes ilusões: o “diálogo” entre centro e periferia ou entre culturas ainda está profundamente assentado na concepção de mundo bipolar e no modo opositivo ainda hoje entranhado na intelectualidade ocidental.

Lidar com a arte exige, necessariamente, olhares endógenos e exógenos, ou seja, transversais, paradoxais e continuamente em trânsito. O diálogo entre visões autóctones e alienígenas deve ser privilegiado num patamar de igualdade e não de exclusões; e toda unilateralidade deve ser combatida. Assim, os primórdios da arte não estão exclusivamente nas paredes de Lascaux ou Altamira, mas também nas pinturas parietais do Pará, do Piauí, de Goiás e das Minas Gerais; os mais belos exemplares

de artefatos cerâmicos não foram engendrados somente pelas civilizações grega, chinesa, japonesa ou hindu, mas também pelas culturas tapajônica e marajoara. Digo isso também porque a ancestralidade da arte brasileira ainda é quase um feudo exclusivo de antropólogos, historiadores e arqueólogos.

Por esses motivos, o estudo da cultura visual, da cultura cênica e da cultura musical não pode ser visto, simplesmente, como um manancial para a criação artística. Para além dessa importância como referência, as culturas visual, cênica e musical atravessam e são atravessadas pelo campo da arte, num diálogo intenso e permanente absolutamente imprescindível na contemporaneidade.

Felizmente e infelizmente, sempre seremos brasileiros, resultado de um amálgama biológico e cultural – nem sempre pacífico e sereno – de características tupi-euro-africanas. Estampou-se no imaginário coletivo brasileiro o orgulho por nossa ascendência européia (intelectual inclusive); valoriza-se, ainda que tênue e muito recentemente, a herança africana; mas soterramos em muitas camadas de esquecimento, indiferença e preconceito a nossa ancestral matriz indígena. Alberto Mussa nos adverte: “Não sei o que ainda é necessário fazer para que as pessoas compreendam isso – que não estamos aqui faz apenas cinco séculos, mas há uns 15 mil anos. Há 15 mil anos somos brasileiros; e não sabemos nada do Brasil” (2009, p. 22).

Essa afirmação de Mussa tem muitas implicações. Dentre elas, o fato de que assumir uma perspectiva histórica e cultural de apenas 500 anos seria reiterar a nossa suposta condição de noviços. E noviços não ensinam, só aprendem.

6. (des)caminhos e (in)conclusões:

As expressões peculiares e a diversidade linguística, os ritmos, os gestos, as cores, os sabores e saberes, os odores, a imensidão das águas e das florestas, a variedade biológica, a riqueza do solo e a pobreza da gente... Tudo isso deve dizer muito e, ao mesmo tempo, nada disso determina a nossa identidade de maneira unívoca. A complexidade da cultura brasileira é tamanha que só os incapazes de perceber a cultura e a sociedade como sistemas em rede acreditam que as perspectivas alienígenas e extemporâneas dizem tudo, explicam tudo, concluem tudo. É necessário olharmos para o nosso contexto, verificarmos sua excelência e propor perspectivas diferenciadas. Não daquela maneira míope e folclórica que quer nos fazer crer que basta ser “autóctone” e “autêntico” para ganhar o selo de intocável e transcendente.

Nosso senso crítico tem que ser dirigido não só para o centro, mas também para a periferia. Talvez assim consigamos fazer evaporar definitivamente nosso “complexo de vira-latas” – até por-

que já se sabe que vira-latas são mais resistentes que os caninos considerados “puros”. A dúvida oswaldiana – “Tupy or not Tupy” – ainda nos interpela e incomoda em plena contemporaneidade e talvez o projeto antropofágico de nossa modernidade ainda não esteja de todo concluído.

Caminhar pode ser um ato errático e vacilante, mas em qualquer caminhar é imprescindível perceber a dimensão do trajeto percorrido. Quem não sabe de onde vem não tem ideia de onde se encontra e, muito menos, aonde pode ou quer chegar.

Espero não ter deixado a impressão de que este ensaio é uma espécie de “manual do usuário”. A intenção era conjugar flashes da memória com algumas reticências, as minhas manias de arte-educador/historiador da arte, a crueza dos números e algum rigor metodológico. Na dúvida, que é sempre a força motriz de todo e qualquer conhecimento, reitero a tentativa de servir um ou outro petisco que nos ajude a saborear algum resquício de utopia. Sem esses resquícios, a dureza da vida é intragável. Sem algum nível de sentimento/pensamento utópico a própria arte torna-se raquítica, anêmica e estéril.

Finalmente, não podemos nos esquecer jamais da advertência de Simon Schama: “O poder da arte é o poder da surpresa perturbadora” (2010. p.11).

Referências Bibliográficas

ARGAN Giulio Carlo e FAGIOLO, Maurizio. **Guia de história da arte**. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber, 2007.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LE GOFF, Jacques. **Uma breve história da Europa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MUSSA, Alberto. **Meu destino é ser onça**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

PORTELLA, Eduardo. **Vanguarda e cultura de massa**. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

RIBEIRO, Darcy. **Testemunho**. São Paulo: Siciliano, 1990.

SANTOS, Milton e SILVA, Maria Auxiliador. **Natureza**. Salvador: IMA, 2009.

SCHAMA, Simon. **O poder da arte**. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

Mini-curriculum

José Afonso Medeiros Souza é graduado em Educ. Artística/Artes Plásticas pela UFPA, especialista em História da Arte e mestre em Arte-Educação pela Universidade de Shizuoka (Japão) e doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Foi bolsista do Ministério da Educação, Ciência e Cultura do Japão, da Capes e da Fundação Japão. Atualmente, é Prof. Associado e Diretor-Geral do Instituto de Ciências da Arte da UFPA.

O LIMIAR DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PERCURSO DA PROFESSORALIZAÇÃO

Marcos Villela Pereira

Pretendo apresentar algumas idéias e reflexões que, mais do que apontar caminhos, permitam ampliar a discussão acerca do significado e do sentido do trabalho com as artes nas fronteiras do campo da educação. Mais especificamente, minha idéia é contribuir com alguns temas bastante caros à formação de professores de arte. Mais especificamente, pretendo ensaiar um confronto do tema do *rigor* na experiência estética, colocando em análise algumas concepções sobre arte, obra de arte, atitude estética e experiência estética.

Tomo como ponto de partida uma idéia bastante comum: a impossibilidade de definição unívoca da arte. Ao longo da história da humanidade temos presenciado calorosos debates sobre esse tema, sem nunca alcançarmos um conceito universal que silenciasse essa pergunta. Na antiguidade, o campo da arte circundava as noções de imitação e beleza, passando pela sua utilização como elemento decorativo. No auge da modernidade clássica, a arte aproximou-se da sublimação, do sublime. Na contemporaneidade, aderida antes ao conceito do que ao seu conteúdo expressivo estrito, a idéia de arte se ampliou e ultrapassou os limites da inteligibilidade. Alcançou-se o patamar em que tratamos de diferentes formas de racionalidade em situação de simultaneidade e contingência e, portanto, caem por terra as iniciativas de circunscrever a arte às formas mais tradicionais ou universais de racionalização.

Também vale dizer que já não se trata de perseguirmos alguma idéia de *beleza* como parâmetro. Também o *belo*, ao longo da história do pensamento, foi deslocado dos cânones que, pretensiosos e reducionistas, buscaram fixar seu significado. No começo, belo era o que imitava a realidade visível, era o que correspondia à repetição do paradigma naturalista e realista de representação. Depois, o belo passou a ser tomado como sublimação, como efeito tangível do sentimento oriundo da relação que nossa razão pura estabelecia com o mundo. Mais tarde, o belo passou a ser um valor subjetivo, um sentimento singular proveniente de uma experiência única e individual que o sujeito tinha do mundo. Ou seja, assim como se passa com a arte, o belo foi deslocado do campo de possíveis estabelecido pelas formas tradicionais ou universais de racionalidade.

Por fim, podemos tentar perguntar pela *utilidade* da arte. Da mesma forma, veremos uma série de deslocamentos ao longo da história. No começo, a arte tinha por objetivo aproximar o homem do universo transcendente das divindades, dos deuses, do sobrenatural. Também podemos identificar, em algumas civilizações, a arte com fins decorativos. Sob outro enfoque, podemos ver a arte assumir fins expressivos, comunicativos e representativos: a obra de arte pode *expressar* algo quando ela é a materialização ou a vivificação de uma idéia ou sentimento que apela ao seu criador para alcançar a existência; a arte pode *comunicar* algo quando sua materialidade é portadora de um conteúdo, quando ela veicula uma idéia, uma intenção, uma mensagem moral ou política; a arte pode *representar* algo quando, articulando sua potencialidade expressiva e comunicativa, *significa* algo, quando sua existência remete a algo que não está ali. Enfim, em termos de atribuição de utilidade, chegamos ao que nos diz Oscar Wilde, em 1891, no Prefácio ao seu Retrato de Dorian Gray (WILDE, 2000:17): “toda arte é perfeitamente inútil”. Ou seja, alcançamos a idéia de que a arte não *serve* para nada. Aliás, para explorar um pouco mais essa concepção, me detenho um pouco mais no que diz esse autor. Segundo ele, “revelar a arte e ocultar o artista é a finalidade da arte” (idem). Com essa idéia ele inaugura a visão contemporânea da dimensão *conceitual* da arte e proporciona a compreensão da experiência com a obra de arte como uma experiência singular e subjetiva que pode bem ser individual ou coletiva, mas que definitivamente vai na direção da singularidade. E a singularidade, nesse caso, tanto pode ser a do artista quanto a do crítico ou, ainda, do espectador. É arte o que eu digo que é arte. É arte o que eu faço ser arte. É arte o que eu torno arte. E, em última análise, ela *serve* para produzir *efeitos de sentido* no criador, no crítico e no público. Ou seja, a arte existe para produzir diferença no artista, no crítico e no público – não vindo ao caso, nesta circunstância, o juízo de valor sobre se essa é uma diferença *para o bem* ou *para o mal*, já que falamos aqui de singularidades.

Enfim, para esse autor

“toda arte é, ao mesmo tempo, superfície e símbolo. Os que buscam sob a superfície fazem-no por seu próprio risco. Os que procuram decifrar o símbolo correm também seu próprio risco. Na realidade, a arte reflete o espectador e não a vida.” (idem)

Ou seja, não se trata de buscarmos decifrar a obra de arte como se houvesse nela um conteúdo essencial ou fundamental que devesse ser descoberto e revelado. O esforço pelo entendimento do que seja uma *obra de arte* como essência universal também cai por terra, sucumbindo à impossibilidade de circunscrição estanque em *uma* ou *outra* forma de racionalidade. O que nos resta, assim, é pautarmos nossa discussão pelas formas de operação, uso, experiência e entendimento da

obra de arte, procurando desviar a resposta da captura reducionista da definição, da classificação ou do julgamento. Ao contrário de perguntar *o que é arte* ou *se isso é uma obra de arte*, vale tomar em questão a experiência de algum objeto, situação, acontecimento ou processo *naquilo que ele tem em termos de potencial artístico*, ou seja, naquilo que o configura como um acontecimento estético.

O risco de adentrarmos demasiadamente nessa região especulativa é sermos aí capturados pelo vazio inconsistente da idéia de que, *se nada é arte*, então *tudo é arte*. O risco é vacilarmos na sedução que essa relativização provoca e fazermos desse relativo um absoluto. Por isso, me importa adentrar um pouco mais em algumas ponderações.

Começo, aqui, pelo estabelecimento de uma condição de possibilidade para a experiência estética: a *atitude* estética. Para que se possa viver uma experiência estética, antes de tudo, é preciso assumir uma atitude estética, ou seja, assumir uma *posição*, uma postura que constitua e configure a nossa percepção. Não como uma intencionalidade, uma premeditação, uma antecipação racional do que está por vir, mas como uma disposição contingente, uma abertura circunstancial ao mundo. A premeditação é da ordem da atitude *prática*, utilitária, funcional, é quando nos dirigimos para o mundo com vistas a determinados fins, considerando as coisas e os acontecimentos como *meios úteis* para atingir um fim.

A atitude estética é uma atitude *desinteressada*, é uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento “em si”, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento. Tomo, aqui, o que postula Kant acerca do juízo estético. Segundo ele, quando apreciamos esteticamente, não se trata de simpatizar ou não com a existência da coisa, tampouco importa algo da sua existência, em termos daquilo que nos pode dizer o *entendimento* ou a explicação (KANT, 1993: 49-50). Diferente disso, trata-se de contemplar ativamente a coisa, ou seja, atentar para o sentimento que a experiência da coisa produz em mim. O *desinteresse* reside na suspensão dos juízos explicativos que o sujeito poderia proferir ante a coisa ou o acontecimento que vive, de modo que possa colocar-se em uma posição de vulnerabilidade ao seu efeito. O juízo estético, nesse sentido, se refere não propriamente a um objeto ou acontecimento, puramente, mas ao sentimento que esse objeto ou acontecimento produz no sujeito. O interesse reduz o objeto ou o acontecimento à sua condição de bem de consumo ou veículo moral ou peça de coleção ou portador de uma mensagem, etc., impedindo-o de tornar-se o disparador de algo que não seja aquilo a que foi destinado pelo interesse.

A atitude estética, então, diz respeito à abertura que o sujeito tem ante o mundo. E essa atitude não se caracteriza *nem* por uma posição passiva *nem* ativa, diante do objeto ou acontecimento,

mas a uma *disponibilidade* que o sujeito tem. Não se trata *nem* de procurar submeter o objeto ou o acontecimento a um certo esquema explicativo que poderia produzir um conceito, um juízo, uma definição ou uma idéia *nem* submeter-se a uma suposta essência ou fundamento que estivesse contida no objeto ou no acontecimento. Somos seres *de encontro*. Como nos diz Ortega-y-Gasset, nós somos nós e nossa circunstância; se não a salvamos, não salvamos também a nós. Portanto, não se pode polarizar a atitude *nem* no sujeito *nem* no objeto. Nós nos constituímos e constituímos ao mundo realizando composições e arranjos com a realidade circundante. A realidade, aquilo que existe (seja concreta e materialmente, seja abstrata e conceitualmente) não é mera exterioridade, mas algo que me constitui tanto quanto eu a constituo. Assim, não se trata de operarmos na dimensão da racionalidade que busca efetuar uma *dominação*: não vou *nem* pretendo *dominar* a realidade *nem ser dominado* por ela. Não se trata de efetuar uma razão que apreende, possui, define, nomeia, reduz ou entende a realidade. Trata-se, antes, de um *jogo* de mútua interferência, de composição de *possibilidades* que constituem sujeito e mundo. Do encontro e do arranjo entre sujeito e objeto ou acontecimento resulta algo que *ainda não* existia, resulta um efeito novo: um sentimento, um gosto, um estado que apenas existia enquanto possibilidade, como porvir. Ao entrar em jogo com o objeto ou o acontecimento, eles deixam de ser exteriores ao sujeito e passam a constituir o *campo* da experiência. E é aí que começa a criação, a experiência estética.

Podemos ter experiências estéticas com relação a qualquer objeto ou acontecimento, independentemente de ser arte ou não, de ser belo ou não, de existir concretamente ou não. Qualquer coisa pode ser um objeto estético se estabelecemos ante ele uma atitude estética. Podemos ter experiências estéticas ao entrar em jogo com uma música erudita, uma música popular, um som da natureza, um ruído urbano ou, mesmo, com o silêncio. Podemos ter experiências estéticas com uma pintura clássica, uma imagem sagrada, um desenho na parede de uma caverna, uma fotografia, um filme, um desenho na areia do chão, uma paisagem, uma cena urbana ou, mesmo, com uma imagem apenas imaginada ou sonhada. Podemos ter experiências estéticas sempre que adotamos uma atitude estética ante qualquer objeto da consciência (STOLNITZ, 1960: 49). Essa condição, entretanto, nos coloca novamente diante de um dilema: a questão do rigor da experiência estética. *Se tudo* pode ser objeto estético, *se qualquer coisa* pode sê-lo, qual é o critério para falarmos em experiência estética?

Aqui nesse ponto, para dar conta de enfrentar essa questão, vou abordar a experiência estética primeiro do ponto de vista daquele que *cria*, o artista e, depois, do ponto de vista daquele que *frui*, o público.

A atividade criadora do artista implica em algumas condições e, dentre elas, destaco uma que considero básica: o domínio de uma linguagem, de uma técnica, de uma matéria é condição de possibilidade para a criação. A criação não é uma atividade espontânea. O fato de ser *desinteressada* não pode fazer dela uma abertura indefinida e incondicional. O *desinteresse* diz respeito à idéia de que não se trava uma relação de dominação entre o sujeito artista e o mundo que o cerca e o constitui, mas que entre eles se produz uma zona de potência, um campo de possibilidades, o porvir de uma nova realidade.

Quando se produz um arranjo entre sujeito e mundo (entendido o mundo aqui como qualquer daquelas realidades – existentes ou não – a que me referi logo acima: uma música, o silêncio, uma paisagem, uma cena, um sentimento, um sonho) e esse arranjo gera um estado diferente, um potencial deslocamento no modo de ser do sujeito, uma vertigem, um *embrulho no estômago*, estamos falando do aparecimento do primeiro movimento de emergência da obra de arte. Uma experiência estética, nesses termos, se assemelha ao estado de espírito daquele que se apaixona: no encontro com seu amado, se inaugura um tipo de relação que não é de dominação, mas de composição, de arranjo, que desloca boa parte das referências que até então o constituía e o projeta numa espécie de abismo. É aquele momento em que faltam palavras para dizer, para descrever. Falta matéria racional para explicar o que está se passando. *Algo* começa a existir em mim que não consegue via de expressão ou comunicação conhecida. E esse *algo* me apela, me pede que o traga à existência, pede um corpo, uma materialidade, um substrato para existir. Então, é com esse sentimento novo, esse *algo* que inicio um jogo compreensivo, uma dança que tem como propósito não o entendimento ou a explicação, mas a compreensão: a sensibilidade, a atenção, a percepção disso que *por enquanto* é só uma substância de conteúdo, *ainda sem* forma de expressão. Exercito a escuta perspicaz e meticulosa *disso* que me assola e que ainda não tem nome. Perscruto isso que ainda é só movimento, isso que está *pedindo* vida, pedindo existência, pedindo expressão.

Dupla competência se me exige, esse ponto. Competência de *compreensão* e competência de *expressão*.

A competência da compreensão advém da experiência e pode ser aqui entendida como discernimento. *Discernimento*, segundo Gadamer, é mais que conhecimento, é algo “a que se chega” (GADAMER, 2008: 466). O conteúdo de verdade que produzimos pela experiência, justamente por seu caráter de realidade que se efetou, de experiência que efetivamente aconteceu, remete sempre para novas experiências, ou seja, para todas as experiências que poderiam ter sido efetuadas, para todas as verdades que poderiam ter sido geradas ali. Nesse sentido, contrariando o senso

comum, entendemos que experimentada é a pessoa que, justamente por ter tido as experiências que teve, está aberta a novas e inéditas experiências. Experimentado não é aquele que *sabe* mas, ao contrário, aquele que está aberto ao porvir, ao que *ainda não sabe*. O artista, nesse caso, tem a competência do discernimento porque sabe que aquilo que sabe é a evidência do limite do seu conhecimento, é a evidência da sua finitude, da sua mínima posição na história e na realidade que o circunda e o circunscreve. O artista pode ser entendido, nesse caso, como o menos dogmático possível porque teve tantas experiências e já aprendeu tanto dessas tantas experiências que isso o faz aberto e capacitado para voltar a ter experiências e com elas aprender (GADAMER, 2008: 465). O discernimento oriundo da experiência nos possibilita a evidência de que as coisas não são apenas como supúnhamos em nossos exercícios explicativos e, dessa maneira, que as coisas experimentadas não cabem na matéria ou na forma expressiva tradicional. O discernimento, assim, é o que nos dá a capacidade de compreender o que se passa, é a tomada de consciência daquele *algo* que nos passa e para o qual ainda não temos palavras. O discernimento é, ao mesmo tempo, um quase-saber e um além-saber, é um pressentimento, é a faculdade que temos de conhecer pela negação: nos aproximamos do *que é* pelo exercício de discernir o *que não é*.

A outra competência, da *expressão*, diz respeito à prática. Ela é relativa ao domínio técnico e instrumental da matéria e da linguagem que, operadas, vão dar substância e forma à expressão. Ela advém do estudo, do domínio, do conhecimento e da prática de uma determinada linguagem, de uma técnica e de um material. Essa competência diz respeito à capacidade prática que um sujeito tem para operar com uma linguagem (a poesia, a literatura, a música, o desenho, a pintura, a dança, o teatro, a escultura, etc.), desenvolver uma técnica (romance, novela, soneto, aquarela, óleo, música tonal, atonal, modal, dança clássica, folclórica, etc.), utilizar um material (a língua, o som, a tinta, a pedra, o ferro, o corpo, etc.), e manejar uma ferramenta, um instrumento (a gramática, um violino, o lápis, um pincel, a voz, a câmera, enfim). Na medida em que aquele *algo* que emergiu na experiência estética *pede existência*, é necessário dominar com competência alguma via de expressão. A criação somente terá consistência se ancorada em uma matéria expressiva operada com rigor.

A *livre-expressão* é um exemplo da operação imprópria da matéria expressiva quando o sujeito dá vazão à atividade criadora sem a necessária competência no trato do material ou da linguagem que emprega. Apoiado numa suposta espontaneidade, ele mais faz *catarse* do que *cria*. Ainda que possamos aproximar a catarse da criação, não é esse o propósito aqui: antes, pretendo evidenciar a necessidade do rigor no processo de criação de uma obra de arte. Por exemplo, um sujeito só é capaz de *improvisar* em um campo no qual tenha um mínimo de competência: só posso improvisar

uma música ao violão se souber minimamente tocar violão; só posso improvisar uma comida se souber minimamente cozinhar.

Enfim, concluindo minha especulação sobre a experiência estética do artista, torno a me referir à experiência que ele tem com essa *quase-forma* que um conteúdo inédito de sua existência faz assomar nele e que o convoca a criar. O artista fabrica a obra ao mesmo tempo em que é fabricado por ela. E é essa obra, enquanto *produto*, que se dá a ver (ou ouvir ou presenciar ou assistir, etc.) para o público.

Assim, chego ao segundo pólo anunciado. No caso do público, trato da experiência estética com algumas variações. Igualmente, tomo como ponto de partida a necessária atitude estética, ou seja, uma atitude de abertura desinteressada ante os efeitos que a realidade de um objeto ou acontecimento podem produzir.

As obras de arte – sejam de que natureza forem – representam uma zona de confluência de possibilidades que foi trazida à vida pela operação de um artista e, por isso, representam um campo de potência ilimitado. Um objeto ou acontecimento cultural ou artístico não está aí meramente para ser compreendido, manejado ou dominado mas, ao contrário, para ser experimentado. E isso significa que eles representam instâncias de convocação dos sujeitos, situações de apelo ao jogo e à composição com o público que voltará a dar existência à sua materialidade. Um livro, por exemplo, é apenas um livro: um objeto material com peso e dimensões concretas que o torna meramente uma *coisa*. Mas, ao ser aberto e lido, transforma-se, torna-se uma *agência* de novos sentidos que colocam em movimento o repertório e o universo daquele que lê. Assim, qualquer objeto artístico ou cultural: todos são e cada um é nada muito mais do que um *amontoado* de algo material – papel, pedra, corpos, letras, notas, dados, cores, etc. – até que entrem em composição ou arranjo com um sujeito que estabeleça com eles uma relação estética e os transfigure em algo que eles apenas eram em potência. Todo objeto ou acontecimento é uma fonte inesgotável de possibilidades que abarca um infinito de sentidos apesar de sua limitação material.

Por isso, trata-se de propor a atitude estética como uma abertura desinteressada. Movidos pelo interesse, nossa tendência é *dominar* (conceitual ou materialmente) as realidades que me cercam e, nesse delírio de poder, nos furtamos a possibilidade de sermos criativos. Entrar em jogo com um objeto ou acontecimento, de outro modo, representa conceder-se a possibilidade de, num único lance, configurar a experiência estética e ser configurado por ela. E aqui, da mesma maneira, nos confrontamos com um dilema: se é possível produzir experiências estéticas com qualquer coisa, qual é a medida do rigor que se coloca para nós?

É bem verdade que podemos pensar na experiência estética que ocorre *por arrebatamento*, ou seja, que atropela o sujeito e o desloca radicalmente do campo de racionalidade que o circunscrevia. Nesse sentido, lembro do que nos diz Hilda Hilst sobre a potência da poesia:

“Um poema é como um soco. E, se for perfeito, te alimenta para toda a vida. Um soco certamente te acorda e, se for em cheio, faz cair a tua máscara, essa frívola, repugnante, empolada máscara que tentamos manter para atrair ou assustar” ela diz. (HILST, 1998, p.53)

Ou seja, podemos pensar na experiência estética *involuntária*, que pega o sujeito de sopetão, no susto. Mas, antes, me importa tomar em questão a experiência intencional, aquela para a qual o sujeito *se dispõe*. O mundo cultural e artístico é constituído com formas de racionalidade próprias que implicam em formas de rigor específicas. Essas formas de racionalidade e rigor, por sua vez, só podem ser experimentadas quando se tem alguma competência para saber ler, ouvir, vivê-las. Saber operar minimamente com as diferentes linguagens é uma condição de possibilidade da experiência rigorosa. E, nesse sentido, a formação para a experiência estética passa pela ampliação da capacidade perceptiva, pela dotação de uma certa competência nas diferentes linguagens que permitam, justamente pela familiarização que se produz, uma suspensão dos juízos explicativos, abrindo espaço para a fruição e a experiência desinteressada, para a abertura aos efeitos que o objeto ou o acontecimento podem produzir. Se me atenho ao impulso de *decifração* ou *entendimento* do objeto ou do acontecimento, torno a cair na armadilha de tentar dominá-los sob uma certa forma de racionalidade, impedindo-me de sentir os efeitos que esteticamente podem produzir. Da mesma forma, se me *entrego* “livremente” à experiência, também resvalo para o espontaneísmo catártico e leviano que resultam da freqüente falta de rigor. A produção de sentidos que caracteriza a experiência estética é efeito do entrelaçamento, do arranjo que o sujeito faz com o objeto ou o acontecimento de maneira rigorosa, ou seja, levadas em consideração as possibilidades de compreensão que a experiência torna viável. E esse rigor responde à competência de perscrutar meticulosa e minuciosamente os pormenores do objeto, alcançando a sutileza da perspicácia que a discriminação e o discernimento conferem ao sujeito experimentado que, como já explorei acima, se constitui. O sujeito experimentado é não dogmático e, por isso, consegue suspender seus preconceitos, clichês e estereótipos justamente porque a experiência o confronta sempre com sua finitude, com a evidência do limite de sua interpretação. O que ele *pensa* sobre o que *sente* é sempre apenas *uma* das inumeráveis possibilidades de *pensar* ou de *sentir*. A formação do público, a formação do sujeito fruidor passa, assim, pela ampliação de sua capacidade perceptiva, no sentido de mostrar as armadilhas da interpretação categórica e judicativa do gosto maniqueísta (bom vs. mau, bonito

vs. feio, etc.) e instigar o exercício da compreensão como uma tomada de atenção sobre os *efeitos* que a experiência *pode* produzir. Significa compreender que *não gostar é*, igualmente, uma forma de *gostar*. A formação do sujeito fruidor consiste em explorar diferentes maneiras de compreender a experiência estética, possibilitando uma abertura à diversidade de sentidos do mundo (ou seja, de *formas de sentir* a realidade).

Ampliar o repertório cultural, ampliar o repertório de experiências representa, assim, uma ampliação da capacidade dos sujeitos orientarem sua percepção e compreensão ante as infinitas possibilidades da existência.

Vale abrir, para finalizar, uma breve mas nem por isso pouco importante digressão. Quero me referir à possibilidade da constituição da obra de arte a partir da experiência estética com objetos ou acontecimentos não-artísticos, ou seja, não enquadrados nos cânones do que se considera arte, seja em que esfera for. E quero, nessa digressão, me referir tanto à experiência do artista quanto à do crítico quanto à do público. Quero retomar aqui um aspecto que ficou pulsando em diferentes momentos deste ensaio: o fato de podermos ter experiências estéticas com qualquer coisa.

Para demarcar a gênese dessa possibilidade, tomo a proposição de Marcel Duchamp. Sua idéia de *ready-made* representa justamente a possibilidade de que qualquer objeto existente pode, ao ser deslocado de seu contexto, tornar-se disparador de uma experiência estética. Essa idéia desloca radicalmente a natureza da condição estética para a *atitude* que se pode ter diante do objeto. Nessa medida, tanto o artista quanto o crítico ou o público tem a prerrogativa de transfigurar os objetos e os acontecimentos convertendo-os em objetos estéticos. Mais uma vez, o mesmo dilema: se *tudo* pode, qual o limite?

Antonio Cícero nos lembra que assim como nas artes visuais o *ready-made* levou muitos artistas e críticos de arte a considerarem obsoleta a arte de pintar ou esculpir, na poesia ele levou muitos poetas e críticos literários a considerarem obsoleta a arte de fazer poemas (CICERO, 2005: 107). Ora, se abdicarmos do necessário rigor, também aqui caímos na inconsistência da experiência estética. Temos que ter presente que o fato de ser possível realizar experiências estéticas com *qualquer coisa* não significa que se trata da mesma *natureza* de experiência: se somos capazes de ter uma experiência estética com o barulho do vento ou com o silêncio isso não significa que podemos prescindir da música; se somos capazes de realizar uma experiência estética com um trocadilho, um anagrama, um trava-língua, uma parlenda ou uma frase recortada a esmo, não significa que podemos prescindir da poesia; se podemos realizar uma experiência estética com o bater de uma onda do mar em nossos pés ou com um pôr-de-sol, não significa que podemos prescindir da

pintura ou do cinema. A experiência que podemos ter com uma peça de Bach, com uma música de Luis Gonzaga, com uma canção infantil, com o canto de um pássaro ou com o ruído de um trem não têm o mesmo *valor*. Sim, todas podem constituir-se experiências estéticas. Mas é inegável que há uma grande diferença de valor entre elas (ressalte-se que essa diferença não diz respeito a uma hierarquia – em que algo pode valer *mais* ou *menos* – mas que cada experiência inaugura ou diz respeito a uma ordem singular e irreduzível a qualquer outra!). Podemos captar e experimentar esteticamente *qualquer* coisa, sim. E essas experiências sempre apresentam um grande potencial formativo para os sujeitos nelas implicados. Porque a experiência consiste, justamente, no deslocamento que se sofre da forma tradicional de racionalidade que nos circunscreve, nos colocando diante do inédito, da novidade da interpretação. O fato de termos produzido uma interpretação a partir de uma experiência é a evidência de que *cada um* que experimente o que experimentamos poderá produzir *outra* interpretação. Ademais, se chegamos a produzir *uma* interpretação, é porque *infinitas* outras interpretações permanecem como interpretações possíveis.

Assim, ante o mundo, temos a permanente e infindável possibilidade de transfigurar a realidade e sermos transfigurados por ela: Marcel Duchamp transfigura a realidade quando desloca o urinol ou a roda de bicicleta para uma exposição; Nuno Ramos transfigura a realidade quando expõe três urubus vivos na instalação Bandeira Branca, na 29ª Bienal de São Paulo; Frederico Moraes transfigura a realidade quando desloca os bordados e as coleções de Arthur Bispo do Rosário para uma galeria; Fausto Fawcett transfigura a realidade quando brinca com o anagrama Caroline Dickman – Nicole Kidman no poema “A fêmea camafeu”; uma criança transfigura a realidade quando monta num cabo de vassoura e sai cavalgando; um sujeito transfigura a realidade quando chora ante a visão do mar ou quando escuta uma sonata; um amante apaixonado transfigura a realidade quando, ante a insuficiência das palavras, faz silêncio ou grita ou beija ou abraça.

A medida do rigor, nesse caso, está no entendimento da *intradutibilidade* do conteúdo da experiência estética, ou seja, na impossibilidade daquele *algo* que se produz no sujeito que experimenta esteticamente a realidade ser traduzido em alguma linguagem ou forma de racionalidade conhecida. Por ser intraduzível, a forma de expressão que vai dar concretude ao conteúdo da experiência estética precisa ser inventada. Uma imagem que bem representa essa situação, a meu ver, é a idéia do abismo. Como nos sugere Chantal Maillard, a experiência da criação e a experiência estética se assemelham a ser projetado em um abismo: tudo começa quando o mundo acaba. A experiência estética inicia quando tudo o que sei e tudo o que tenho sido já não bastam e o mundo apela por ser inventado. Ali onde, para as formas tradicionais de racionalidade, é o fim-do-mundo,

porque não há palavras, não há forma possível de expressão, não há mais explicação, quando a gente *não entende mais nada*, ali onde *o mundo acaba* é que começa o percurso e o processo de criação (MAILLARD, 1998: 252). Trata-se de aprender uma outra forma de racionalidade, a razão estética: aprender a viver conscientes das ficções que criamos; aprender a palpar o vazio – não o vazio como ausência, desaparecimento, fim ou morte de algo, mas, ao contrário, como *origem*, como porvir, como um perpétuo não-ser-mais ao lado de um não-ser-ainda, um não-ser-isso ou um não-ser-eu ao lado de um ser-quase.

Os efeitos da experiência estética – os valores, os sentimentos, os gostos, os juízos, as representações, as categorias – são as modalidades das experiências que vão se modificando com a própria história, cujo núcleo é sempre essa estranha satisfação que resulta do reconhecimento da capacidade de construir, de produzir sentidos que, quando a gente experimenta, ao mesmo tempo está construindo e produzindo a gente mesmo (MAILLARD, 1998: 254). A razão estética habilita o sujeito para que se construam mundos não apenas a partir de e sobre esquemas referenciais, mas, igualmente, a partir de e sobre a experiência da presentificação do que existe, do ser-aí, da história efetual e da desrealização dos limites estabelecimentos pelas formas tradicionais de racionalidade.

Enfim. Concluo esta reflexão, esta provocação com algumas citações que há muito me acompanham:

“O que é o *belo*, senão um grau *suportável* do *terrível*?” (Rainer Maria Rilke, Primeira Elegia – grifo meu)

“Vai, vai, vai, disse o pássaro. O gênero humano não pode suportar tanta realidade. O tempo passado e o tempo futuro, o que *poderia ter sido* e o que *foi*, convergem para um só fim, que é sempre presente.” (T.S. Eliot, *Burnt Norton* – grifo meu)

“A realidade sempre é *mais* ou *menos* do que nós queremos.” (Fernando Pessoa – grifo meu)

E, por fim,

“No puedo hablar con *mi* voz, sino con *mis* voces.” “Não consigo falar com a *minha* voz, mas com as *minhas* vozes.” (Alejandra Pizarnik – grifo meu)

Referências

- CICERO, Antonio. **Finalidades sem fim: ensaios sobre poesia e arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- ELIOT, T.S. *Quatro Quartetos/Burnt Norton* em **Poesia**. (tradução Ivan Junqueira). 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- FAWCETT, Fausto. *A fêmea camafeu no país dos danados* em **CEP 20.000: o celeiro do underground carioca**. Rio de Janeiro: Revista Trip nº 83, 2000.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I – traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HILST, Hilda. **Cascos e carícias**. São Paulo: Nankin, 1998.
- KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo** (1793). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- MAILLARD, Chantal. **La razón estética**. Barcelona: Ed. Laertes, 1998.
- PESSOA, Fernando. **Odes de Ricardo Reis**. Porto Alegre, L&PM, 2006.
- PIZARNIK, Alejandra. **Obras Completas**. Buenos Aires: Corregidor, 1993.
- RILKE, Rainer Maria. **Elegias do Duíno**. Porto Alegre: Globo, 1988.
- STOLNIZ, Jerome. **Aesthetics and the Philosophy of Art Criticism**. Boston: Houghton Mifflin, 1960.
- WILDE, Oscar. *Prefácio* em **O Retrato de Dorian Gray** (1891). 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

Mini-currículo

Licenciado em Filosofia, Doutor em Educação, Professor Titular do Programa de Pós Graduação em Educação da PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), membro do Comitê Científico do GT-24 “Educação e Arte” da ANPEd (Associação de Pós Graduação e Pesquisa em Educação), foi Secretário Geral e Presidente da FAEB (Federação de Arte Educadores do Brasil) marcos.villela@yahoo.com.br

APRENDENDO A ENSINAR: PRÁTICA DOCENTE EM CURSO DE CAPACITAÇÃO

Haydèe Barbosa Sampaio de Araújo
Hybsasam@yahoo.com.br
Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte

Resumo

O objetivo deste artigo é relatar aspectos da formação continuada de professores da rede pública do Estado de Goiás, a partir da experiência vivenciada em um curso de capacitação em arte, abordando o uso da imagem nos processos de ensino e de aprendizagem, estereótipos, identidade docente e estratégias de reflexão e aprimoramento de práticas docentes.

Palavras chaves: Formação continuada, estereótipos, compreensão crítica.

Abstract

The aim of this article is to describe aspects of the continuing education of teachers in the public schools in the state of Goiás, from an experience in a training course in art addressing the use of the image in the teaching and learning, stereotypes, teaching identity and strategies of reflection and improvement of teaching practices.

Keywords: continuous education, stereotypes, critical understanding

Aprendendo a ensinar

“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.5)

Como professora atuante no Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte ministrei em 2009 um curso de capacitação em artes visuais para professores de arte da rede estadual, desenvolvido nas cidades de -Inhumas. Este curso foi organizado de forma a propiciar vivências e reflexões sobre a arte, a cultura e o ensino de arte inseridos no panorama contemporâneo, ampliando os conheci-

mentos que fundamentam as artes no ambiente escolar, instrumentalizando, atualizando e problematizando as múltiplas questões relativas ao fazer pedagógico em seus variados matizes.

Com uma carga horária de 90 horas, distribuída em 40 horas presenciais de aulas teóricas expositivas dialogadas e práticas de exercício em oficinas; 20 horas de visitas a espaços culturais com o objetivo de ampliar o capital cultural simbólico dos professores, propiciando o aprender, compreender criticamente e consumir várias manifestações artísticas da nossa região e de outros locais; 30 horas elaboração de projetos a serem desenvolvidos nas escolas de atuação dos professores cursistas, visando a aplicabilidade dos conteúdos estudados no curso.

Partindo da concepção de que a sala de aula é um espaço que deve ser concebido como espaço em construção de saberes vivos e dinâmicos, que façam sentido para quem ensina e para quem aprende, nesse processo dialético não compartimentalizamos o papel de professor-ensinador e de aluno-aprendedor.

Como processos metodológicos utilizamo-nos de aulas expositivas, debates, leituras dinâmicas, apresentações de atividades utilizadas pelos professores/cursistas nas salas de aula onde atuam, visitas a espaços culturais e projetos desenvolvidos nas escolas.

A exposição de conteúdos feita dessa forma apresentou-se produtiva e fez com que a turma se movimentasse. O uso da leitura, interpretação de textos e seminários foi feita de maneira a relacionar aspectos relativos às teorias contemporâneas da arte, cultura, ensino de arte e fazer pedagógico que envolviam a realidade do cursista.

Os textos trabalhados traziam uma visão interpretativa do conhecimento, não apenas baseado em descrições. Assim favorecemos as leituras específicas da disciplina e observamos que a interpretação equivocada de termos relacionados à cultura e à arte embarçam o entendimento dos conceitos que fundamentam a área. O estímulo de usar a informação em situação real, pensar criticamente e buscar outras representações existentes sobre o assunto foi substancialmente considerado. Desse ponto de vista propomos a leitura reflexiva, somando a isso a possibilidade de diálogo com a arte comparando características e informações obtidas por ela, relacionando com a assimilação da produção cultural em uma sociedade de informação.

A leitura e interpretação não foram apreciadas como uma tarefa simples por parte de alguns cursistas, as dificuldades de entender não estava em textos intrincados, mas no conteúdo que era desconhecido. Isso fez com que a turma andasse mais lentamente. Textos possíveis de serem vistos em uma aula demandaram mais tempo para serem assimilados, mesmo com uma leitura prévia em casa. Diante disso a proposta inicial não foi trabalhada na sua totalidade, no que o planejamento teve de ser flexibilizado.

Considerando que o trabalho em sala de aula requer reflexão constante sobre a prática, que se amplia por meio da socialização de opiniões e da interação, convidamos os cursistas a apresentarem trabalhos realizados por eles em suas salas de aula. Esse momento permitiu a revelação de uma série de atividades, técnicas, concepções e dinâmicas diversas que enriqueceram nossas discussões e espaço de troca.

Os diálogos estabelecidos se deram por meio das atividades escolares apresentadas pelos professores/cursistas e tiveram o intuito de sanar dúvidas em relação a conteúdos e metodologias, revelando o olhar do cursistas sobre a produção de imagens no ambiente escolar e mapeando formas e funções das imagens na prática pedagógica através dos seguintes questionamentos: A que materiais esses professores tem mais acesso? Por quê? Quais as técnicas mais utilizadas por eles? De onde vêm as referências artísticas que norteiam as produções das imagens que habitam a escola?

Nas escolhas de materiais, o E.V.A., papel carmem e laminado estão no topo do ranking, pelo acesso a sua aquisição. Evidente que conta a apresentação estética desse material, aliada à facilidade de acesso como fator determinante, segundo seus relatos. A utilização da colagem aliada a um pouco de desenho é a técnica mais amada. Esse amor é detectado pelo número de adesão e elogios às facilidades de sua aplicação. Quanto às referências artísticas, os cursistas estão focados na idéia dos desenhos fofos e *comics* de fácil reprodução.

O olhar desses cursistas está intrinsecamente relacionado com conceitos de dom, preconceito e discriminação, legitimados pelo gosto iluminista, onde a preferência recai sobre a natureza-morta. Esse olhar foi construído ao longo dos cursos de magistério e de pedagogia, onde a exigência da repetição de modelos estereotipados era constante. “Não imaginava que o que havia aprendido no magistério, em relação à decoração e a cartazes fossem estereotipados” (Depoimento de uma professora).

Pedi que trouxessem das suas escolas, imagens que faziam parte da estética do ambiente escolar, de onde surgiam as referências que compunham os cartazes e as informações afixadas nas paredes.

As fotografias trazidas das escolas revelaram o excesso no uso de flores de E.V.A. e a profusão de joaninhas, abelhinhas com carinhas de felicidade, bolsinhas, vestidinhos, tudo emoldurado com fru-frus de papel crepom que recheavam os painéis, murais e cartazes, decorando as salas de aula, os pátios e corredores da escola, em um reinado absoluto, não importando o assunto apresentado.

A utilização desses elementos é indiscriminada, mas como é “bonitinho”, “inofensivo”, “alegra a escola”, segundo as cursistas, traz implicitamente a afirmação “que o professor de arte trabalha duro”, é só olhar a quantidade de purpurina, E.V.A. e isopor aplicado nos painéis.

Identificadas as concepções dos cursistas sobre as suas práticas no ensino de arte, voltamos à leitura de textos e abrimos debate sobre a homogeneização das visualidades no ambiente escolar.

Refletimos sobre o porquê da preferência por desenhos fofos, do feitio de joaninhas, abelhinhas e florzinhas de E.V.A. Por que são tão prazerosos? Por que se tornaram ponto de fixação no imaginário dos professores e referência de decoração nas salas do ensino fundamental?

Os motivos apresentados foram muitos, porém sem clareza de seus fundamentos. Uma das cursistas, absurdamente apaixonada por esses desenhos, conseguiu convencer a escola em que trabalha a decorá-la com o objeto de sua paixão: a joaninha, seduzindo a direção da escola para que fosse feita uma convocação, onde todas as professoras tiveram que bordar em panos de pratos, carinhosamente entregues como homenagem ao dia das mães. Recortando, colando e pintando centenas de joaninhas que foram disseminadas pela escola, levando indignação a todos que foram obrigados a participar do processo. “Indignação! Não. Apenas um resmungo aqui, outro ali contra o feitio, o fazer, jamais contra as joaninhas”, disse ela orgulhosa de seu projeto.

Por que silenciosamente essas imagens foram além? Invadiram as salas dos professores, a coordenação, a secretaria, os corredores, até a homenagem às mães. Ampliando impiedosamente seu território, ocupando todo o ambiente escolar, sem que nenhuma resistência ou questionamento fossem apresentados. Talvez esse seja um dos mistérios que rodeiam a escola. Não há como negar o poder de sedução dessa professora que é dedicada na aplicação do seu ofício. Nem fazer de conta que as joaninhas são inocentes, negar o poder que carregam consigo, um poder que precisa ser identificado, reconhecido.

No entanto percebemos que sem referencial teórico, nos distanciamos dos saberes específicos de nossa linguagem e esse distanciamento se traduz em limitação não simplesmente em relação à técnica, mas, sobretudo, à contextualização e compreensão crítica daquilo que é produzido e disseminado no âmbito pedagógico, levando ao fazer pelo fazer e ou fazer para decorar e divertir. Mais do que dominar uma técnica é necessário saber onde, quando e por que aplicá-la. Só assim podemos ressignificar a nossa práxis e abrir caminhos para a aplicabilidade da teoria, estabelecendo conexões com diferentes recursos da linguagem.

No desenvolver do curso, fizemos a montagem de um painel de idéias com referências nos textos propostos na bibliografia do curso. Usamos um suporte diferenciado, os “tapetinhos” de retalhos, desses que se usa para limpar os pés. Com eles trabalhamos técnicas de colagem, bordado e pintura, buscando, durante essa experiência, relações com os textos e subsídios para romper com a resignação imposta pela naturalização dos estereótipos.

Sentiu-se um estranhamento em relação aos tapetinhos, pois “são tão comuns que quase não vemos outra utilidade para eles a não ser limpar os pés” (Delma). Tive de repetir e explicar várias vezes o que seria esse tapetinho, pois parecia impossível conceber qualquer outra utilidade

para eles. Parece difícil aceitarmos o desconhecido e na maioria das vezes é natural rejeitarmos, por preferirmos o sabor da estabilidade, do óbvio. Essa atitude de resistência nos faz permanecer num quadro de repetição de nós mesmos e isso se torna evidente mesmo diante de materiais comuns e técnicas usuais. Basta que um elemento que faz parte da nossa rotina saia de seu contexto, nos fazendo pensar, para nos causar arrepio. Afinal, não é nada fácil abandonar nossa zona de conforto.

Superado o estranhamento inicial, conseguimos montar um painel de idéias, que se iniciou com os recursos adquiridos nessa vivência. O contato com o trançado do tapetinho abriu espaço para novas estratégias de ensinar arte, passando a considerar a natureza, o significado, o impacto e o valor da arte e da cultura, encorajando os cursistas a formular opiniões e julgamentos à produção de arte de um modo reflexivo, examinando e ajustando os critérios de avaliação de sua prática docente, “então gosto se discute sim e dentro da escola precisa ser discutido.” (Divina)

Elaboramos a proposta de uma pesquisa de campo que se dividiu em dois momentos: primeiramente foi feito um mapeamento do trabalho de professores de arte, buscando conhecer práticas docentes em escolas diferentes das suas e entrar em contato com outros projetos de ensino em arte; no segundo momento foram feitas visitas e entrevistas com artistas da região, como forma de ampliar o seus repertórios imagéticos e culturais.

Ao apresentarem o resultado do trabalho e as imagens produzidas nas escolas visitadas, chegaram à conclusão de que a arte na escola tem sido vista como simples técnicas descontextualizadas ou suporte para diversos assuntos de apoio pedagógico para outras disciplinas, que reforça um mecanismo educativo anestesiante. Encontraram, ainda, professores acreditando que a faculdade lhes supriu toda a necessidade de conhecimentos e que não precisavam de nenhum acréscimo à sua formação, portanto não participavam de cursos oferecidos pela Secretaria. Com a visita aos artistas da região, descobriram alguns nomes que fazem parte do circuito nacional de arte e colheram depoimentos que apontaram a responsabilidade do professor de arte para a construção do gosto e escolha da profissão e uma série de decisões que influenciaram a vida desses profissionais.

Buscou-se associar o conhecimento aprendido em sala de aula e oportunizar conversas com artistas, escutar suas idéias a respeito da arte e da produção da cultura. Esse objetivo se cumpriu satisfatoriamente, além de abrir espaço para possíveis parcerias, afinal, como afirma Vygotsky(1990)

(...) quanto mais veja, ouça e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos da realidade disponha em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será como outras circunstâncias, a atividade de sua imaginação.” (p.74)

Um dos grupos convidou o artista Papa Stefanos, residente em Goianira com um currículo que abrange exposições fora do estado e do país. Um grego apaixonado pelo cerrado, que nos presenteou com uma oficina de mandalas, fez um relato de sua experiência enquanto imigrante e de seu trajeto artístico, onde incluiu uma experiência como professor de arte. Essa interação nos fez perceber que a arte produzida pelos artistas e a função da arte na escola são objetos de estudos diferenciados, embora estejam intimamente entrelaçados. O resultado dessa pesquisa forneceu às cursistas um conjunto de ferramentas que podem permitir mobilizar os repertórios imagéticos na planificação da sua prática pedagógica.

Durante essa visita, transpareceram as dificuldades de algumas alunas com leituras, dificuldades estas que já haviam sido constatadas em sala de aula, brotaram nas conversas com os artistas. Para quem estava com a leitura em dia foi possível acompanhar com mais facilidade as explicações e estabelecer afinidades entre as falas dos artistas e os textos estudados. Motivo que fez surgir naturalmente no discurso dos presentes, a necessidade maior de atenção aos textos propostos, evidenciando que a pouca prática da leitura se reflete no fazer, no entender e na motivação para buscar novos saberes dentro do ofício. Isso fez surgir as seguintes reflexões por parte das participantes do curso: O que estou ensinando? Qual o meu embasamento para aquilo que ensino? Em que posição me coloco diante da necessidade de ser professor pesquisador? Como tenho cobrado isso de meus estudantes? Essas reflexões foram positivas no sentido de compreender a necessidade de aprofundar em conhecimentos específicos da área onde atuamos, atualizando a nossa prática pedagógica e confirmando que o processo de ensinar e de aprender é dinâmico e flexível, se desenvolve todas as áreas e prossegue em outros momentos da vida.

As visitas aos espaços culturais, que fazem parte do curso com a proposta de que as cursistas apresentem seus acessos culturais por meio fichas de visitas, buscando os próprios meios se inteirarem dos eventos culturais que acontecem em suas respectivas cidades, e, quiçá, em âmbitos mais vastos. Isso exige que o professor/cursista faça um exercício de análise das suas impressões e se movimente, participando de eventos oferecidos pelo circuito cultural de sua região. Sabemos que não é tarefa fácil sair da linearidade de todos os dias, ainda mais para o professor que tem uma rotina determinada pelo excesso de trabalho, lembrando que "O hábito é a verdadeira antítese da imaginação criadora. A imagem habitual detém as forças imaginantes." Bachelar (1990,p.12). Quanto às impressões e análises dos trabalhos apreciados é evidente a pouca prática da escrita pelos professores, os comentários são superficiais, se restringindo ao gosto e não gosto e à descrição de um detalhe ou outro do que vivenciaram. "O diretor me explicou a diferença entre artesanato e trabalho manual, apreciei vários objetos como casa, bonecas, trabalho manual e fui bem recebi-

da.” (Marina) Uma boa parte, reproduz os textos que fazem parte dos *folders* das exposições, no entanto, apesar dessas limitações, acredito que o contato com obras de arte por si mesmo auxilia a romper com hábitos anestésiantes do olhar.

Buscar resgatar a capacidade de espantar-se com o mundo e com a linguagem artística, deve fazer parte da formação do professor, que precisa estar atualizado para perceber o alcance de sua ação profissional, sabendo que é co-responsável pelo processo de transformação de seu aluno quanto à compreensão das paisagens culturais da qual fazem parte.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática na Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- BACHELARD, G. **O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- LARAIA, Roque de Barros. In: **Cultura, um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1999.
- HALL, Stuart. In: **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- GEERTZ, Clifford. In: **O saber local, novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução: Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- RICHTER, Ivone Mendes. In: **Ensino de artes: múltiplos olhares**. (Org.): Ayrton Dutra Corrêa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **La Imaginación Y El Arte en La Infancia. (ensayo psicológico)**. Madrid: Akal Bolsillo, 2ª edição, 1990.

Currículo do(s) autor(es):

Licenciada em artes visuais FAV/UFG, Especialização em Metodologia da arte de contar historia aplicada a educação, CEPAE/UFG. Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás, Fazendo parte da equipe Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, que esta escrevendo as reorientações curriculares em Arte.

ARTE E EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO NO PROGRAMA ESCOLA ABERTA

Myriam Fernandes Pestana Oliveira
moliveira130@gmail.com
Prefeitura Municipal de Vitória

Resumo

Este artigo relata a importância de trabalhar o ensino da arte fora da grade curricular prevista para ser cumprida pela escola regular, por entender como espaço de aprendizagem todo espaço de convivência comunitária, ou todo tempo/espaço para além da escola formal. O trabalho é proposto para o PEA - Programa Escola Aberta que é um programa do Governo Federal implementado nas regiões metropolitanas dos grandes estados brasileiros, em parceria com governos estaduais e municipais. O relato aqui apresentado refere-se ao PEA desenvolvido em 30(trinta) escolas de ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Vitória-ES. Este Programa é uma ação proposta na perspectiva da educação inclusiva, pois visa abrir a escola nos finais de semana para atender a comunidade em geral, utilizando espaços físicos já existentes, geralmente em bairros desprovidos de espaços públicos que atendam as necessidades, principalmente de cultura e lazer da comunidade. O PEA busca envolver frequentadores ou não da escola regular com intuito de ser também, estratégia de inclusão social, o que justifica oportunizar o ensino da arte como conhecimento, para além da produção pela produção.

Palavras chaves: arte – educação – inclusão social

Abstract

This article tells the importance to work the education of the art is of the foreseen curricular grating to be fulfilled by the regular school, for understanding as learning space all space of communitarian connivance, or all time/space stops beyond the formal school. The work is considered for the PEA - Program Open School that is a program of the Federal Government implemented in the regions metropolitan of the great Brazilian states, in partnership with state and municipal governments. The story presented here mentions the PEA to it developed in 30 (thirty) schools of basic education of the Municipal City hall of Victory. This Program is an action proposal in the perspective of the inclusive education, therefore it aims at to open the school in the week ends to take care of the community in general, using existing physical spaces already, generally in quarters unproved of public spaces

that take care of the necessities, mainly of culture and leisure of the community. The PEA search to also involve the users the regular school with intention of being , strategy of social inclusion, what it justifies to give opportunity knowledge, stops beyond the production for the production.

Keywords: art - education - social inclusion

A necessidade de dar atenção às desigualdades sociais do país, e conseqüentemente viabilizar ações que venham direcionar o olhar da população menos favorecida, começa a incomodar a sociedade civil que conseqüentemente se junta ao poder público para procurar estratégias, visando atender a esta demanda. “Um dos nossos desafios consiste em repensar a educação e a cultura para este século, apontando que ambas podem dar respostas a inquietação pela universalização e democratização do conhecimento.” (NOLETO, 2004 p.18).

Repensar a educação no sentido de não entender espaço educativo apenas o espaço formal da escola, como também os lugares de convivência como casa, praça, parques, clubes, shoppings, etc. Reportando-se ao educador Paulo Freire quando critica a educação bancária, que se alicerça nos princípios de dominação e alienação. Faz-se necessário entender que as pessoas são atravessadas pelos tempos/espacos de vivência, não é possível pensar a educação apenas com ações pontuais, ou direcionadas para um público homogêneo. muito menos tratar a educação como restrita a processo de treinamento e domesticação.

Por isso existe a necessidade de oferecer políticas públicas que atendam a população mais necessitada, não como favorecidos com atitudes paternalistas, mas com políticas comprometidas.

Por meio de projetos, programas de governo e algumas poucas políticas públicas aparecem os atendimentos como jornada em tempo integral nas escolas, atendimento especializados para alunos com deficiência, abertura das escolas em finais de semana, turmas de jovens e adultos com atendimento nos turnos matutino e vespertino. Procurar meios, estratégias, condições, enfim:

“Para falar de educação inclusiva, temos de abordar, antes, a questão da inclusão social, ou seja, o processo de tornar participantes do ambiente social total (a sociedade humana vista como um todo, incluindo todos os aspectos e dimensões da vida - o econômico, o cultural, o político, o religioso e todos os demais, além do ambiental) todos aqueles que se encontram, por razões de qualquer ordem, excluídos. Exclusão social e inclusão social são conceitos dialéticos, polarizados, simétricos e constituem uma das grandes preocupações da sociedade atual. Como excluídos, podemos considerar todos os grupos de pessoas que não participam, em nossa sociedade capitalista, do consumo de bens materiais (produtos e mercadorias) e/ou serviços”¹.

Entende-se como tarefa primordial do Estado proporcionar condições da população exercer a cidadania, com acesso as políticas de atendimento à educação, à saúde, ao esporte e ao lazer, entre outras informações sobre direitos e deveres. As lutas dos movimentos sociais organizados que gritam pelos direitos das crianças, dos adolescentes, dos idosos, dos jovens, dos deficientes, dos índios, das mulheres, dos negros, etc, provocam buscas de estratégias, por parte da sociedade civil e poder público, para viabilizar meios que possam oferecer o atendimento educacional à sociedade.

Nesta perspectiva de atendimento à sociedade que vive à margem da exclusão e situação de vulnerabilidade social surgem iniciativas, muitas vezes, com ações pontuais, mas que apesar de bastante criticadas, atingem prioritariamente a população que por algum motivo, não teve ou não tem inserção na escola regular, porque mesmo matriculado e freqüentando não é absorvido pela rigidez do sistema educacional formal e busca evasão.

Assim Mittler (2003) afirma que:

“A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos os estudantes possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornar-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo desse modo valorizado”.

Assim sendo alternativas como o Programa Escola Aberta (explicaremos posteriormente neste texto) é uma destas iniciativas. A integração escola x comunidade suscita movimentar o espaço público, aqui visto, como espaço para todos independente da escolaridade, condição social, religião, raça, entre outros, com a finalidade de executar ações que proporcionem a cultura da paz. Muito mais que unir os moradores de um bairro, a proposta do PEA visa incentivar as relações pessoais entre os participantes e a interação entre a comunidade escolar e os freqüentadores dos finais de semana.

Para apresentar esta proposta de trabalho faz-se necessário tecer um breve comentário sobre o panorama da educação no País, onde se vê estes projetos e programas como estratégias para abrir os portões das escolas para as camadas populares. Diante disso será utilizado os estudos sobre Pedagogia Social de SOUZA NETO (2009) e SILVA (2009). Para apresentar o Programa Escola Aberta, será usado como referência a Proposta Metodológica do Programa Escola Aberta, publicada em 2007 pelo Ministério da Educação. Assim, no ensino da arte, pode-se citar os estudos dos teóricos BARBOSA, (1991, 1992,2006), PCN – Parâmetros Curriculares Nacional de Arte (1998), RICHTER (2006), CHISTÉ(2007).

Atualmente faço parte da equipe de coordenação do Programa Escola Aberta na Secretaria Municipal de Educação de Vitória. O município atende 30(trinta) escolas, todas em prédios das escolas de ensino fundamental, espalhadas pelos bairros da cidade. O Programa Escola Aberta fun-

ciona com oficinas de teatro, de informática, de artesanato, de dança de salão, de balé, de capoeira, de futsal, de costura, etc. E também os freqüentadores do programa podem desfrutar de inúmeras atividades de recreação. Em algumas comunidades é a única opção de lazer oferecida pelo poder público aos moradores, por isso o PEA, principalmente nestes espaços são freqüentados por um público bastante numeroso sem limite de idade.

O que é Programa Escola Aberta

Programa Escola Aberta (PEA), apesar de ainda ser um programa de governo, vem ao encontro da necessidade de execução de políticas públicas, buscando novos ou outros meios de envolver a comunidade em um trabalho educativo, social, inclusivo. Explorar espaços públicos já existentes nos bairros, estimulando à convivência de quem freqüenta a escola semanalmente e de quem só irá aos finais de semana.

O programa tem como finalidade contribuir para promover a inclusão social, a melhoria da educação, e a construção de uma cultura de paz, objetivando ampliar e integrar a escola e a comunidade. Dessa forma, oportuniza-se aos participantes o acesso a espaços de promoção da cidadania e contribuindo assim, para a redução das violências na comunidade escolar.

O PEA funciona nos finais de semana e conta com pessoas voluntárias para atender à comunidade. Cada escola tem uma equipe formada por coordenador, professor comunitário e oficineiros. Os oficineiros são moradores da comunidade que se colocam à disposição para ensinar alguma técnica de trabalho manual, esportiva, ou tecnológica. Esse oficineiro é denominado pelo programa como talento, e recebe ajuda de custo pelo regime de voluntariado. O Programa Escola Aberta propõe trabalhar os talentos encontrados na comunidade que circunda a escola. Talentos, aqui, explicados como moradores ou não da comunidade, que dominam alguma técnica, algum tipo de trabalho e pode ser facilitador em alguma oficina. É importante que as oficinas oferecidas pelo PEA tenham “a cara” da comunidade. Daí a importância de se conhecer a cultura local para entender e valorizar. O programa oportuniza condições de recreação, aprendizado, alegria além de valorizar o conhecimento acumulado de cada participante. Favorece a troca de experiências, e se preocupa também em oferecer oficinas que incrementem o trabalho e a geração de renda, já que o programa atende comunidades de periferia nas grandes metrópoles.

Com esta opção o PEA entende que é mais uma estratégia para oportunizar pessoas a serem protagonistas e participantes. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a se construir”. (Freire, 2007 p.22)

O ensino da arte: trajetória e proposta de trabalho

As oficinas na área de artes costumam ser as mais procuradas, principalmente com o propósito de formar grupos de produção e geração de renda. O diferencial do ensino da arte da escola formal para a Escola Aberta se faz na maneira de trabalhar o assunto. Na escola formal trabalha-se a disciplina como área de conhecimento, dentro do planejamento curricular, e muitas vezes no trabalho interdisciplinar. No Programa Escola Aberta, o interesse maior é pela produção. O aprendizado de trabalhos manuais, que possam ser produzidos, a partir de modelos e moldes, apesar de serem trabalhos únicos, não feitos por máquina e nem por produção em série.

Vê-se então a necessidade de não “banalizar” esse trabalho, fortalecendo a “produção pela produção”. O ensino da arte no Brasil que inicialmente, não diferente da oferta de educação formal no País, servia apenas à burguesia. A disciplina começa fazer parte na grade curricular sob imposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1971.

Assim, refletia no trabalho do professor de Arte, que ora tinha que ser exímio técnico, e ora apenas figura sem ação na sala de aula, e por muitas vezes artista plástico, para produzir trabalhos “perfeitos”. Sempre restava ao professor de educação artística, por exemplo, ser polivalente, já que a Arte se refere às linguagens, artes visuais, teatro, dança e música. Desse modo, o profissional que lecionasse esta disciplina precisava ensaiar todas as dançinhas das datas festivas da escola, como as pecinhas teatrais, do dia das mães, as musiquinhas do dia dos pais, as bandeirolas da festas juninas, etc.

A trajetória do ensino da arte no Brasil, ao longo do século XX enumera importantes conquistas. O ensino da arte que já foi entendido tais como desenho livre, bem feito e retocado, desenho geométrico a serviço da industrialização, livre expressão, manifestação espontânea, cópias estereotipadas, etc. Com a Lei nº 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e 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” (artigo 26, parágrafo 2º). (PCN - ARTE, 2001 p.28).

Para não retroceder após tantas lutas e conquistas é que se vê a necessidade de trabalhar a arte como área de conhecimento, independente do contexto que esteja inserida. Entende-se os espaços de formação e aprendizado, não só o espaço da escola regular. Assim, oportunizar condições ao aluno da escola regular e ao participante da Escola Aberta de ampliar sua visão de mundo, condições de vivenciar espaços expositivos, conhecer os artistas locais e os renomados, com objetivo de ampliar sua vivência com obras de arte e conseqüentemente oportunizar, sua produção individual e coletiva, crítica e reflexiva.

“... caso se entenda a necessidade de a educação aproximar sensibilidades, práticas e saberes separados pelo tempo/espaço ou por ordenações esvaziadas de sentido decorrentes de uma visão de mundo fragmentada, dois grandes desafios devem ser enfrentados no ensino escolar de arte: conceber e tratar conteúdos artísticos conforme as experiências de discentes e docentes: aproximar os conteúdos escolares das diferentes manifestações artísticas presentes na vida em sociedade”. (ALMEIDA, 2007p. 93)

A vivência com as manifestações artísticas para além dos livros didáticos e espaços formais da escola regular, é necessária no sentido de oferecer mais condições de aprendizado fora do espaço formal da escola.

Várias pesquisas publicadas a partir dos anos oitenta, serviram para orientar as metodologias do ensino arte no Brasil. Este ensino, que como já citado, era na maioria das vezes ministrado por profissionais sem formação adequada, servindo apenas como horário de recreação e por isso com grande número de cópias estereotipadas e técnicas muito bem orientadas. A partir dos estudos, publicações de pesquisas, surgimento de movimentos como associações de arte educadores, seminários e congressos locais, estaduais, nacionais e internacionais debatendo o assunto foi possível gerar mudanças no ensino de Arte.

O Programa Escola Aberta no município de Vitória conta com apoio de uma equipe de técnicos, formada por quatro coordenadores, todos os professores efetivos no município, porém lotados na Secretaria Municipal de Educação para acompanhar as ações do PEA desenvolvidas nas escolas. Devido a necessidade de trabalhar a arte como área de conhecimento, não só no espaço/tempo da escola regular, cabe a esta equipe, providenciar meios e oferecer condições de formação continuada aosicineiros, principalmente, aos que ministram trabalhos na área de artes visuais.

Para tanto se utiliza, entre outras, a pesquisa da Prof^a Ana Mae Barbosa que sugere a vivência da obra de arte através da leitura, contextualização e produção. Conhecida inicialmente como Abordagem Triangular, mais tarde Metodologia Triangular, e até o “triangular” já está sendo questionado pela autora, mais que incontestavelmente provocou a revolucionária mudança no nosso ensino da arte.

Segundo Ana Mae (1991) “o importante não é ensinar estética, história e crítica da arte, mas desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos acerca de imagens e de arte”.

Justifica-se então a necessidade de aproveitar os espaços de funcionamento do PEA para oportunizar aos participantes nas oficinas de arte, muito mais que apenas adquirir moldes, fabricar bonecas, bordar sandálias, pintar panos de pratos, etc. Não está em questão aqui desmerecer este tipo de produção. Contudo o que se espera é partilhar a vivência com trabalhos e manifestações artísticas locais, nacionais e internacionais. Enfim abrir um leque de oportunidades, carregadas de

“boas” intenções. “Boas” intenções no sentido de apresentar várias chances de apreciação, de leitura, de contextualização de obras e de reproduções de obras de arte e conseqüentemente produção, julgamento e crítica das mesmas.

Vislumbra-se então a participação dos envolvidos no PEA nos espaços expositivos da cidade. Museus, Galerias de Arte, Espaços Culturais, Parques Públicos, e Ateliês de Artistas Plásticos. Também é proposta do programa assistir à apresentações de balé, de dança de rua, de peça teatral, de orquestra sinfônica, entre outras manifestações. São atitudes que devem ser provocadas e provocadoras de ações ímpares. Partindo do princípio que muitos que só terão essa oportunidade, primeiramente, a partir da escola. A escola que não necessariamente precisa estar estática, presa aos horários de funcionamento regular, mas que a comunidade aproveite a oportunidade oferecida pelo PEA, nos finais de semana. É essencial que essas ações não sejam apenas uma ação pontual, mas que crie o hábito nos participantes, que os envolvam no sentido de estimular a vontade de conhecer mais sobre as manifestações artísticas que os circundam. Suscitar nessas pessoas a curiosidade, a vontade de conhecer, solicitar informações sobre a produções e manifestações artísticas.

“A produção artística constitui um âmbito extremamente amplo e variado da cultura, no qual encontram expressão, simultaneamente emoções, dimensões de desejo e do imaginário individual e coletivo, representações da realidade social e natural, concepções do mundo e da vida, determinadas crenças e valores morais sociais e estéticos.” (CACHADINHA, 2006 p.199).

Assim a proposta de trabalho para a formação continuada dosicineiros envolvidos no Programa será constituída de visitas monitoradas aos espaços expositivos da cidade e participação em oficinas. Os espaços procurados serão o MAES Museu de Arte do Espírito Santo, MUSEU VALE que trabalham com mostras permanentes e temporárias, bem como outras galerias e espaços culturais da cidade que expõem trabalhos de artistas locais e convidados de outros estados, normalmente com obras referentes a arte contemporânea. Além dos parques públicos e os Espaços não escolares mantidos pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória, que oferecem visitas monitoradas com oficinas e palestras.

A pesquisadora Priscila Chisté (2007) afirma em sua dissertação, que uma das vertentes do Ensino da Arte que vem sendo discutida com intensidade é a que se refere ao Ensino da Arte em espaços expositivo. Esses locais vêm sendo analisados tanto nas discussões sobre a Arte e seu ensino, quanto nas reflexões relativas à educação em museus e a museologia. Os museus de Arte, em sua história, abrigaram as obras de arte e deram início a uma preocupação educativa, assim como um espaço de formação de professores.

Finalmente

Na maioria das vezes estes Programas e Políticas de governo chegam como “salvadores da Pátria” propondo maneiras mágicas para seduzir a comunidade. Nos poucos mais de quinhentos anos de existência a população brasileira vivenciou incontáveis propostas de trabalhos na educação que amenize a falta de atendimento à população mais necessitada, porém, quase sempre ações paternalistas de cunho eleitoreiro. Relata o professor João Clemente de Souza Neto (2009):

“As políticas sociais brasileiras, nas últimas décadas, foram elaboradas para garantir o controle social no *apagar do fogo, em meio do incêndio*. Há analfabeto? Cria-se o Mobral. As crianças estão morrendo de fome? Distribuem-se leite e alimentos. As crianças estão na rua? Institucionaliza-se. Tais políticas visavam cobrir os fracassos das políticas de desenvolvimento. Os programas sociais governamentais eram elaborados dentro de um caráter paternalista e assistencialista”.

Contudo, nem todos os serviços como esses são usados apenas para manipular, adestrar. Esses espaços podem ser lugares de exercício de autonomia, onde cada um fale de acordo com a sua voz, seja ouvido e consiga ouvir. Onde o sujeito seja entendido como sujeito que produz, que participa, não como outro estigmatizado, o outro que deve receber de braços abertos e agradecer ainda, o que está sendo oferecido gratuitamente e com muito esmero.

Vale lembrar que não há neutralidade nas propostas de governo, nada é por acaso ou apenas pensado no atendimento porque as pessoas simplesmente merecem. Essas propostas visam ocupar a comunidade que muitas vezes não é nem ouvida. Geralmente o que é oferecido é muito diferente do que a comunidade deseja, muitas vezes a maior preocupação é com os números estatísticos com a repercussão na mídia, até porque fazer pobre sorrir não é difícil. Abaixo a ironia, vale tentar encontrar saídas para minimizar a situação e até aproveitar as brechas e oportunidades, para viabilizar condições de trabalho aproveitável.

Assim porque se acredita não em milagres, mas no velho ditado “água mole em pedra dura tanto bate até que fura” que a equipe do PEA da SEME/PMV insiste em viabilizar estratégias, meios e condições de oferecer formação continuada aos envolvidos no programa.

Referências

BARBOSA, Ana Mae (Org). **Inquietações e mudanças do ensino da arte**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **O processo catártico no ensino da arte: uma parceria entre escola e espaço expositivo.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

SANTOS, B.S. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós contratualismo. In: HELLER, A. et. al. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI.** Rio de Janeiro: Contra-ponto/CORECON. RJ, 1999. p. 33-76.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 35º. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

NETO SOUZA, JC. SILVA, R. MOURA, R.(Orgs.) Pedagogia Social.Ed. Expressão e Arte Editora. SP 2009

NOLETO, Marlova Jovchelovith Noletto. Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz, 3ª ed. Brasília UNESCO 2004.

TINOCO, Alcione Nascimento; Silva, Gissele Alves. **Programa Escola Aberta.** Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Editora Brasília. Brasília, 2001.

<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/66/51> TEXTO: **Relevância da educação inclusiva.** Postado em 22/07/2004. Acessado em 02/05/2010.

Currículo

Professora de Arte e Coordenadora Cultural do Programa Escola Aberta da Secretaria Municipal de Educação de Vitória-ES. Licenciatura plena em Educação Artística pela UFES – Universidade Federal do Espírito Santos. Lato-sensu História da Pintura no Brasil no Século XX – UFES. Lato-sensu Educação Comunitária – UFES. Mestranda em Educação no PPGE – Programa Pós-graduação em Educação – UFES.

AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS
DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS
PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS EM JUAZEIRO E PETROLINA

Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos
flapedrosa@gmail.com

Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Resumo

Este trabalho apresenta a pesquisa que está em andamento na Pós Graduação em Artes Visuais (Mestrado) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), cujo objetivo é investigar a prática docente em artes visuais nas cidades de Juazeiro (BA) e Petrolina (PE). Discute as tendências pedagógicas incutidas nas concepções metodológicas que cercearam as narrativas históricas do ensino de arte no Brasil. Reflete sobre estas conceituações e sua importância problematizadora para a prática pedagógica, inclusive, nas cidades que estão sendo estudadas.

Palavras-chave: ensino de arte, tendências, concepções metodológicas.

Abstract

This paper presents a research that is underway in Graduate Visual Arte (Master) at the Federal University of Paraíba (UFPB), whose goal is to investigate the teaching practice in visual arts in the cities of Juazeiro (BA) and Petrolina (PE). Discusses the pedagogical tendencies instilled in methodological conceptions surrounding the historical narratives of teaching art in Brazil. Reflect on these concepts and their importance for problematizing the pedagogical practice, even on cities that are being studied.

Keywords: arts education, trends, methodological conceptions.

1 Primeiros olhares sobre o ensino de artes visuais em Juazeiro e Petrolina

A pesquisa que estamos realizando sobre o ensino de artes visuais, parte do meio, da prática docente em arte nos anos finais do ensino fundamental das escolas municipais. O estudioso Lancri (2002, p.18) afirma que *devemos pesquisar a partir do meio de uma prática, de uma vida, de um*

saber, de uma ignorância. Aliada a este conceito, me disponho a investigar como são concebidas e fundamentadas as aulas de artes visuais pelo professor de arte.

Em se tratando de analisar a prática docente a partir de suas fundamentações teóricas, materiais, métodos utilizados, e também com a perspectiva de um olhar sobre a matriz curricular em arte, da qual se pressupõe que o professor se aproprie como base orientadora para a construção de suas aulas de artes visuais, o meio, ou seja, a prática do professor de artes visuais, se dá como o ponto de partida.

Neste caso, a pesquisa é elaborada e realizada enquanto pesquisa-ação, pois busca produzir mudanças a partir do meio e compreender a relação entre as ações antes e durante a pesquisa, procurando retratar as especificidades do tema abordado, analisando-as minuciosamente, conhecendo suas possibilidades de interação. Isto se consolida seja observando o professor de arte e suas práticas em artes visuais, seja investigando de que forma o currículo em Arte de Juazeiro e Petrolina, se adéqua ao planejamento do professor de arte como base de apoio à construção criativa dos planos de aula.

Torna-se necessário, dentro deste contexto, desenvolver uma narrativa que teça a criação das matrizes curriculares em Arte dos dois municípios, compreendendo de que forma a Lei 9394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Escolar – LDBEN e os Parâmetros Curriculares – PCN’s em Arte influenciaram na criação das diretrizes curriculares municipais, refletindo no planejamento escolar do professor de arte, especificamente, nas aulas de artes visuais.

O questionamento cerceia a pesquisa em andamento, sobre o ensino de artes visuais em Juazeiro - BA e Petrolina – PE: como o professor de arte, atualmente, fundamenta e pratica o ensino de artes visuais, nas séries finais do ensino fundamental das escolas da rede municipal?

Abordarei assim, as questões a serem analisadas a partir do meio, em um diagnóstico da prática do professor no ensino de artes visuais nas séries finais do ensino fundamental de escolas públicas municipais. Inferirei relações de interpretação, que permeiam a narrativas históricas do ensino de arte, a formação do professor de arte e as diretrizes curriculares dos municípios, fundamentação metodológica do planejamento em arte e a prática nas aulas de artes visuais.

2 As tendências pedagógicas no ensino de arte no Brasil

Na educação escolar brasileira, as tendências pedagógicas historicamente, estão aliadas a narrativas e concepções metodológicas no ensino/aprendizado de arte. Podemos relacionar as tendências pedagógicas em duas linhas: ensino não-formal e ensino formal.

O ensino não-formal abrange a ideia de qualificação dos indivíduos para o mercado de trabalho, aliada ou não a exercícios de práticas voltadas para a comunidade, em espaços que não o da escola.

Como ensino formal compreendemos o que é regido através de legislação própria, ou seja, é oficializado através do Estado, instituído em ambiente escolar fechado e com regimentos que o definem: plano político-pedagógico, diretrizes curriculares, etc.

2.1 Tendência pedagógica e concepção metodológica no ensino não-formal de arte

2.1.1 A narrativa das Artes e Ofícios do jesuitismo

O ensino de arte no Brasil, dentro da perspectiva não-formal, tem seu início na narrativa histórica oficial, no modelo implantado pelos missionários jesuítas. Advindo de uma estratégia pedagógica que relembra o ideário difundido por Comenius¹, cuja ênfase estava ligada ao modelo de ensino, na obediência do aluno que deveria seguir as normas ditadas pelo professor.

Comenius em pleno séc. XVII, enunciava uma educação que presumisse o ensino de tudo para todos, aliado às técnicas e aos métodos que estivessem em consonância com sua época. Seus escritos demonstram o interesse na relação ensino-aprendizagem, diferenciando o ensinar do aprender, pela construção da criança na escolaridade formal e o método de instrução simultânea no qual os alunos eram agrupados e deviam prestar atenção ao professor em silêncio absoluto.

Apesar de demonstrar em seus pensamentos uma ideia mais inovadora na perspectiva educacional, isso se compararmos com os métodos da Idade Média, Comenius pregava a visão compartimentada do conhecimento que é organizado enquanto transmissão de saberes a serem reproduzidos do professor e assimilados pelo aluno.

O jesuitismo no ensino de artes se origina com o modelo implantado pelos missionários da missão jesuítica, advindo de uma estratégia pedagógica de dissuadir uma cultura existente para implantar outra, dominante. Esta afirmação é colocada por Simon (2006, p. 67) quando expõe sobre o uso didático da arte pelo jesuíta para o condicionamento através de exercícios realizados em oficinas e utilizando técnicas manuais e corporais, por exemplo, no aprendizado artesanal da cerâmica.

¹ Comenius foi um teórico da chamada linha de Pedagogia Tradicional, que junto com o pesquisador Hebart enfatizou a visão do professor como ponto de partida do conhecimento e, segundo ele, aluno como "tábua rasa".

Em uma raiz de raciocínio reto, o ensino de artes e ofícios propôs o ensino de arte com ênfase em habilidades manuais e canto coral. Calcado na pedagogização dos conhecimentos, conforme afirma Nascimento In Barbosa (2008, pgs. 28 a 31), ao se referir na alegação de que a arte é dispensável ao currículo escolar como suposição jesuítica, o aprendizado em arte na escola ficava restrito ao tipo de infância a que se destinava: na infância de barro e ferro, o ensino de ofícios, na infância de prata o ensino do desenho ilustrador da oratória e na infância de ouro o ensino de conceitos de arte, obras de artistas, com ênfase num entendimento da arte enquanto cultura, reservado à elite econômica.

A compartimentação do conhecimento, condensada nas aulas de artes e ofícios, é relacionada na tendência educacional da Pedagogia Tradicional, cujo o centro estava no conhecimento que o aluno deveria apreender e o professor ensiná-lo, sem questionamentos nem grandes diálogos. Assumiu seu auge no país na concepção metodológica de ensino de arte como técnica.

2.2 Tendências pedagógicas e concepções metodológicas no ensino formal de arte

2.2.1 A narrativa neoclássica advinda da Missão Artística Francesa

No Brasil, havia sido construída, através da influência jesuítica e da miscigenação cultural, um estilo artístico nascente, que se manifestava principalmente com o uso de detalhes em ornatos, bem elaborados, expressões faciais em relevos sobrepostos, entalhe sobre madeira, afrescos e esculturas.

Denominado como Barroco Brasileiro, o movimento tinha como característica a reflexão/releitura em releitura da arte desenvolvida para a prática devocional, sacra por natureza e mestiça por influências. Podemos citar como artistas representativos deste movimento, na escultura, Antônio Francisco Lisboa, mais conhecido como Aleijadinho e na pintura, mestre Ataíde.

Porém, a vinda da Missão Artística Francesa, contribuiu para a mudança na visão oficial sobre a arte brasileira, a imposição pelos artistas da missão do padrão a arte neoclássica, modelo inspirada na visão greco-romana de proporção e adequação estética da beleza plástica, uma releitura renascentista do ideal clássico, divulgado amplamente nas academias européias.

Comandada por Lebreton, a Missão Artística Francesa influenciou para a fundação, em 1816, da Academia Imperial de Belas Artes, primeira instituição formal do ensino de arte no país. Substituiu-se assim, oficialmente, a arte barroca brasileira pela arte estrangeira neoclássica.

Esta “substituição” provocou a instauração gradual de duas concepções de arte arraigadas na cisão entre o artista e o artesão, de maneira clara, ao deslocar o fazer artístico aos que cursavam

a Academia (professores e alunos) ou que utilizavam alguma premissa em Arte da mesma. Fusari e Ferraz (2009, p. 42) sobre este assunto afirmam que o modelo no Brasil instaurado pelos artistas franceses *acompanhava as orientações de instituições similares européias, no aspecto técnico, valorizando categorias como a harmonia, o equilíbrio e o domínio dos materiais.*

A segunda está ligada a visão explicitada por Barbosa (2005, p.21), quando se refere que no texto de fundação da Academia era mencionada a noção de *arte como acessório, instrumento para a modernização de outros setores e não como atividade com importância em si mesma.* Ao distanciar no currículo o ensino de artes plásticas da realidade social brasileira, a Academia promove, dessa maneira, a compreensão de arte como acessório, semeando o pensamento de que arte era um adorno, assim como os tantos moldes em ornatos, paisagens, figuras humanas e objetos e paisagens reproduzidos exaustivamente.

A tendência pedagógica assumida pela Academia continuava didaticamente o projeto jesuítico, pautada na pedagogia tradicional, escola reprodutora de conhecimentos a serem apreendidos, neste caso: técnicas plásticas de desenho, pintura, escultura, etc.

2.2.2 A narrativa modernista: entre técnica, atividade e expressão

No final do séc. XIX. e início do séc. XX, as indústrias começavam a despontar no Brasil. Com a *demanda de preparação para o mercado de trabalho de habilidades técnicas e mão-de-obra especializada, consideradas fundamentais à urbanização e expansão da indústria* (Id. Ibidem, p.43), o ensino do desenho se tornou a ênfase principal no ensino de arte nas escolas.

O ensino de arte a partir deste período até meados da década de 1960 foi permeado pelo conceito de técnica, de atividade e de expressão.

A ênfase na técnica, advinda da influência da Missão Artística Francesa, trouxe para as escolas técnicas, a ideia de arte ligada a um ofício, relendo a mensagem e jesuítica para a produção industrial, esta concepção metodológica revelou um ensino de arte ligado ao desenho geométrico. O aprendizado em arte conectou-se a um aprender utilizar instrumentos e ferramentas para o desenho especializado, rígido, normatizado.

A perspectiva de ensino da arte como atividade, teve sua interpretação nas escolas, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5692/1971, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística nas escolas brasileiras.

Em 1973, a criação dos cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos (licenciaturas curtas) confluiu em um ensino de artes visuais técnico, calcado na tendência pedagógica tecnicista.

Este modelo representava o professor de arte com seu planejamento, seguindo um sistema organizacional e técnico que prescrevia mecanicamente seu fazer pedagógico. Sua função era, novamente, o de repassador de conteúdos, neste caso, de técnicas. Reflete sobre esta questão Fusari e Ferraz (2001, p.41) ao abordar que *os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas viram estes saberes transformados em 'meras atividades artísticas' e homogeneizado em um currículo único*. Segue-se daí a ênfase da didatização do ensino de artes visuais com a recorrência do uso de manuais para a elaboração das aulas.

Com a demanda originada pelo crescimento econômico do Brasil e aumento do número de indústrias após a década de 1940, impulsionada pelo golpe de 1964, as tendências pedagógicas de ensino de arte como atividade e como expressão coexistem.

Nesta tendência, como neste momento histórico, o país atravessava a ditadura e com ela, havia um grande projeto educacional de apostilamento do ensino/aprendizado, guiando professores por manuais técnicos cujos ideais estavam pautados nas noções de moral, cívica, a leitura feita por muitos profissionais de arte foi de que se devia lecionar arte, como atividade relacionada às datas comemorativas.

A educação na ditadura, se consolidava prescritiva, ao atrelar um ensino de criação, produção e leitura a eventos a uma completa descaracterização do conhecimento artístico, tornando-o mero reprodutor de técnicas, contribuindo para a divulgação na forma de preconceito velado de que arte não tem utilidade visível e de que arte deve servir a alguma utilidade acessorial. A disciplina Educação Artística é, assim, conteúdo para "adornar" atividades, decoração das salas de aula, da escola.

A ideia de arte na visão de utilidade se constituía quando os professores ligavam suas atividades de produção artística com os alunos à datas comemorativas, tendo como principal objetivo a produção de um objeto específico que celebraria a data, remetendo em alusão diretamente a ela e a seu significado direto, não relendo as entrelinhas histórico-sociais da data comemorativa enquanto instrumento de ressaltar determinado tema, pessoa ou acontecimento.

A ideia de arte como disciplina inútil era constituída quando durante as aulas, o professor não explicitava em suas práticas, ao usar exercícios repetitivos sem finalidade aparente ou deixando os alunos "livres para criarem" o que quisessem, muitas vezes sem temática definida, tornando o ambiente das aulas de artes visuais, enfadonho e tedioso. Esta foi uma leitura equivocada da concepção metodológica advinda das teorias de Dewey, Read e Lowenfeld, difundidas, por Anísio Teixeira e Augusto Rodrigues no Brasil, conforme explicitarei a seguir.

A tendência pedagógica da Pedagogia Nova ou Renovada, enfatiza a expressão como um meio subjetivo e individual que deve estar manifestada em todas as atividades desenvolvidas pelo

aluno. A preocupação ao invés de se dirigir à técnica, ela se concentra no processo de aprendizado, assim como o foco sai do professor e se dirige ao aluno, revelado através da experiência.

John Dewey e Herbert Read são os estudiosos que influenciaram de maneira incisiva essa corrente de ensino no Brasil. O pensamento de Dewey foi divulgado através de Anísio Teixeira, que traduziu diversas obras de Dewey para a língua portuguesa, em diálogo com o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova.

Dewey afirmava que arte é experiência consumatória, devendo ser usada para auxiliar a criança a organizar e fixar noções apreendidas em outras disciplinas. Estabeleceu como pressupostos: a educação em que a criança cria condições para resolver por si própria os seus problemas e a escola deve ser a própria vida.

O professor dentro desta narrativa, possui uma visão sintética dos conteúdos, os alunos uma visão sincrética, o que torna a experiência um ponto central na formação do conhecimento, revelada mais do que os conteúdos formais, a síntese funcionaria no processo de análise da compreensão dos conteúdos e a sincronia a partir da relação entre professor, aluno, conteúdo e conhecimentos atingidos através da experiência.

O ensino/aprendizagem em artes dentro desse processo de práxis em experiências se daria em uma construção essencialmente coletiva, assim como é coletiva se apresentaria a produção do conhecimento.

Read (2001, pgs. 1 a 8) enunciava que *o primeiro requisito de qualquer civilização que tenha pretensões a possuir valores culturais seria a criação de um sistema de educação e ensino que seja capaz, não apenas de preservar a sensibilidade natural da criança, porém se deveria se utilizar dela como base do desenvolvimento mental. Este ensino seria pautado pela noção de que a arte deve ser a base da educação, proporcionando uma educação estética que estaria em contato com a educação dos sentidos nos quais a consciência e a inteligência sejam estimuladas.*

Viktor Lowenfeld tem seu foco centrado nos estágios de desenvolvimento da capacidade criadora na criança, observando diversos aspectos no que tange ao ensino de desenho e as primeiras expressividades demonstradas na arte infantil enquanto pesquisa espacial, que possibilita a apreensão de múltiplas capacidades cognitivas.

Na teoria da livre-expressão, arte é auscultada como conhecimento próprio, que deve ser valorizado e refletido. Alguns estudiosos iniciam, após década de 1930, um intenso debate acerca da visão de arte como ciência, revestindo-a de uma racionalidade lógica, explicando-a enquanto plataforma que possui um método científico de análise da criação artística.

Essa tendência é intensamente criticada pela corrente de arte como expressão, ao reter o ensino de artes como educação que promove um crescimento estético que possui não uma racionalidade, mas uma lógica processual interna, muito mais ligada ao subconsciente, possuindo questões que vão além dos limites da racionalidade científica.

A Arte como Expressão é defendida pela corrente livre-expressionista implantada no Brasil pós década de 1920 durante o movimento modernista. Artistas como Anita Malfatti e Mário de Andrade desenvolviam um trabalho de ensino de artes para crianças em oficinas cujo preceito se aliava ao estudo de técnicas em artes plásticas para potencializar a expressividade infantil.

Dentro dessa narrativa, Augusto Rodrigues funda, em 1934, o Movimento Escolinhas de Artes (MEA), com a criação da Escolinha de Arte do Rio de Janeiro, cuja essência estava pautada na noção de valorização da arte infantil. Inspirado nas ideias de Herbert Read e John Dewey, Augusto se concentra em um ensino de artes que desejava potencializar as percepções expressivas da criança focando, especialmente, nas artes visuais, e mais especificadamente, no desenho e pintura infantis.

A partir da escolinha do Rio de Janeiro, outras escolinhas de artes foram fundadas país afora e, algumas em países vizinhos na América do Sul. No Nordeste, citamos como expressiva, a Escolinha do Recife, dirigida por Noêmia Varela, que influenciou toda uma geração de crianças, alguns jovens e professores/as de artes, que por ela passaram, entre eles, a arte/educadora Ana Mae Barbosa.

2.2.3. A narrativa pós-moderna

O ensino de arte pós-moderno ou contemporâneo tem seu marco referencial no Brasil, na década de 1980, com os estudos da pesquisadora Ana Mae Barbosa. Em 1986, o Conselho Federal de Educação aprovou a *reformulação do núcleo comum para os currículos das escolas de 1º e 2º graus, determinando como matérias básicas: português, estudos sociais, ciências e matemática*, conforme explica Barbosa (2009, p.1), esta atitude eliminou a área de comunicação e expressão, conseqüentemente, a de arte, do currículo das escolas.

O processo prescritivo da formação continuada em artes é abolido conceitualmente, de forma a privilegiar a arte como conhecimento específico e disciplina a ser valorizada no currículo escolar.

A Abordagem Triangular, teoria desenvolvida por Barbosa, foi amplamente discutida no país no período citado anteriormente, possibilitando novas leituras sobre os conceitos que envolvem o ensino/aprendizado em arte. Essa abordagem visa designar o ensino/aprendizagem de arte como construtor de conhecimentos que devem privilegiar e relacionar as seguintes percepções: fazer

artístico (criação); contextualização (histórica, antropológica, sociológica, etc.) e leitura da imagem (análise da obra de arte).

A Abordagem Triangular é a enunciação de três processos de organização e aprendizado, podendo ser relida de diversas formas, se consubstancia como sugestão para a construção de olhares múltiplos sobre o conteúdo em artes visuais.

Pesquisas nas áreas de Interculturalidade, Estética do cotidiano, Cultura Visual e Tecnologias Contemporâneas, entre outras, no ensino de arte vem sendo desenvolvidas como possibilidades metodológicas que contribuem conjuntamente na construção da didática do ensino/aprendizado em arte contemporâneo.

3 Considerações sobre tendências pedagógicas e concepções metodológicas para o ensino de artes visuais em Juazeiro e Petrolina

Do que foi exposto anteriormente, visualizamos em um olhar parcial, que a compreensão das tendências pedagógicas e concepções metodológicas dentro do panorama das narrativas históricas, é essencial para uma compreensão múltipla e expressiva que o professor de artes visuais se apropria, auxiliando significativamente a prática docente. Ao se conhecer melhor sobre um assunto, melhor através dele se constituirá uma prática, teoria deve alicerçar e contribuir para a atuação didática.

Percebe-se que, em Juazeiro e Petrolina, nos primeiros contatos, através de entrevistas com os gestores e responsáveis pelas formações continuadas em arte dos municípios, um certo desconhecimento histórico, conceitual e metodológico sobre o ensino de arte.

O discurso é de que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's de Arte são seguidos, iremos investigar de que forma são utilizados, assim como outros recursos que os professores de arte utilizam que podem intervir e/ou auxiliar o ensino de artes visuais nas séries finais das escolas municipais.

Como iremos investigar as práticas pedagógicas dos professores de artes na área de artes visuais, cabe inferir, relendo as ideias de Fusari e Ferraz (2009, p.27), quando afirma que o professor precisa saber arte, pesquisar, aperfeiçoar-se e encontrar condições para aprimorar-se tanto em saberes artísticos e sua história quanto sobre a organização e desenvolvimento escolar de arte, propiciando, a apropriação crítica dos conhecimentos e sua ressignificação, em formas de ensinar/aprender contextualizadas nas aulas.

Alto esta visão à ressignificação das ideias de Freire (2005, pg.19), especialmente, quando enuncia a relação de ensino/aprendizado entre professor e aluno, de que somos educados em comunhão, mediatizados pelo mundo. Ensinar arte se torna, então, ato cognitivo de olhar: olhar-se, olhar o meio, olhar a obra de arte, olhar o outro/aluno/professor, refletir olhares, não sendo apenas um sujeito que ensina, mas um narrador e experienciador significativo do conteúdo conhecido em outro.

Ensinar e aprender em artes visuais envolve processos do olhar, que, dentro de uma perspectiva múltipla e híbrida, na contemporaneidade, se consubstancia na necessidade do professor de artes visuais em conhecer maneiras e possibilidades de ensinar e perceber-se como sujeito histórico que pratica a ação pedagógica.

Em Juazeiro e Petrolina, esperamos com a pesquisa que estamos desenvolvendo, fomentar outros olhares para futuras problematizações, contribuindo para a formação de professores e alunos de artes visuais cada vez mais conscientes, críticos e atuantes na sociedade.

4 Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. 7ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUSARI, Maria F. de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**. 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

LANCRI, Jean. Colóquio sobre a Metodologia da Pesquisa em Artes Plásticas na universidade. In: BRITES, Blanco; TESSLER, Elida (Org.) **O Meio como Ponto Zero: Metodologia da Pesquisa em Artes Plásticas**. – Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves In: BARBOSA, Ana Mae (Org). **Ensino da Arte: Memória e História**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SIMON, Círio. **História da Educação Artística no Brasil:** estudo das políticas e dos projetos culturais brasileiros que condicionam seu desenvolvimento estético. Porto Alegre: UFRGS, 2006

Mini-currículo

Autora do texto é mestranda em Artes Visuais, na linha Ensino de Artes Visuais no Brasil na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Língua Portuguesa e Arte-educação na Universidade Regional do Cariri (URCA), graduada em Artes Plásticas pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFETCE)/atual IFCE. Professora na área Teoria e Ensino de Arte no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Presidente da Associação Baiana de Arte/Educadores (AEBA), membro do International Society for Education Through Art (INSEA).

CENAS INTERDISCIPLINARES NO PROCESSO DE PRODUÇÃO E AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO EM ARTE

José Fernando Amaral Stratico
fernando.str@hotmail.com

Ronaldo Alexandre de Oliveira
roliv1@gmail.com

Universidade Estadual de Londrina;

Resumo

Esta pesquisa apresenta reflexões acerca de processos de formação em arte, cujo foco é a quebra das fronteiras entre as linguagens artísticas, e também o resgate e incorporação da cultura, de histórias pessoais e do outro. Com base em dois exemplos de processos interdisciplinares de produção e aquisição do conhecimento em arte, apresentamos perspectivas para um ensino que se dispõe a entrar em sintonia com o pensamento e manifestações contemporâneas em arte. No centro da discussão está uma ênfase maior sobre os sujeitos da aprendizagem, sua cultura e interrelações.

Palavras-chave: fronteiras da linguagem; cultura; histórias pessoais; formação em arte;

Abstract

This research presents some considerations about teaching processes in art education, in which the main focus is the blending of art frontiers. It is also focused on the incorporation and valorization of culture, personal histories and the other. Based on two examples of interdisciplinary processes of production and acquisition of knowledge in art, we present perspectives for an approach that is compromised and in touch with the thinking and practices of contemporary art. In the centre of this discussion there is an emphasis on the role of learning subjects, their culture and relationships.

Keywords: art frontiers, culture, personal histories, art learning;

No início do século XX projetos antagônicos coabitaram o mesmo espaço cultural. Ao mesmo tempo em que dadaístas se esmeravam em propor a anti-arte, outros como Klee e Kandinski debruçavam-se sobre a pintura e o desenho, na tentativa de entender os seus processos, até mesmo

com a perspectiva de uma ciência da arte.¹ No mesmo cenário cultural europeu, Artaud vislumbrava, na França, seu *Teatro da Crueldade* – uma incursão pelo que há de mais primitivo na arte, enquanto que Stanislavski, na Rússia, formalizava um sistema de criação cênica calcado em uma metodologia específica. Futuristas, dadaístas, surrealistas entre outros contribuíram ao mesmo tempo para a instituição e corrupção de linguagens artísticas, o que nos apresenta uma história da arte cheia de conflitos e plena de negações. Esta é uma história de descoberta (ou seria construção?) de leis intrínsecas à arte, e ao mesmo tempo história de negação destas leis. Neste artigo ressaltamos o quanto que o ensino de arte se mostra muitas vezes aquém da produção de arte do seu tempo. Mesmo que tenhamos tido uma produção que muito questionou os espaços fronteiriços das artes, desde o início do século XX, ainda hoje as práticas de ensino se remetem a metodologias que não estão em sintonia com a contemporaneidade.

O ensino de arte na atualidade reflete a sedimentação dos campos de conhecimento de arte e a experiência artística promovidas principalmente no século XX, as quais, inevitavelmente, partem desta noção de que há conteúdos que precisam ser aprendidos e exercitados. Energia, oposição, omissão, equilíbrio, ritmo, dilatação e equivalência são, por exemplo, princípios identificados e bastante sistematizados nos processos de aquisição da linguagem teatral. Equivalentes princípios estruturais já foram há décadas apontados pela teoria Gestalt (ARNHEIM, Rudolf, 1989). Na base desta teoria reside a noção de que toda composição, seja ela musical, teatral, pictórica, etc. apresenta uma dinâmica interna de elementos e princípios que interagem. Para alguns, no centro do fenômeno teatral, está a ação física, assim como a linha e o ponto caracterizariam, para outros, o centro da experiência visual. Entende-se, assim, que é preciso dominar e controlar estes e outros elementos estruturais de modo que habilidades compositivas sejam adquiridas. No teatro, o conceito de organicidade tornou-se muito presente. Este conceito diz respeito a um conjunto de qualidades que vão determinar um todo, supostamente, vivo e dinâmico.

Por décadas o ensino das artes visuais foi cativo da noção de alfabetização estética, de gramática visual, ou elementos da sintaxe visual. Tanto na Europa, Estados Unidos, como no Brasil, as metodologias do ensino de arte tiveram como centro a noção de que analfabetos estéticos seriam educados no sentido de um dia comungarem da linguagem das artes (STRATICO). Unida a esta visão, estiveram presentes práticas de criação fundadas no isolamento e habilidades artísticas. Na

¹ As pesquisas de Paul Klee e Wassili Kandinski estão documentadas em seus próprios livros (KLEE, 1969, KANDINSKI,). Outros artistas/educadores, do mesmo modo, empenharam-se em elaborar sistemas que explicassem a dinâmica da forma artística. É significativa a obra de Johannes Itten (1975)

chamada caixa preta do teatro, atores e diretores passaram (e ainda passam) longas horas devotadas ao treinamento e processos de criação de cenas e peças. Do mesmo modo, no estúdio ou ateliê, artistas plásticos situavam-se (e ainda se situam) no vácuo da criação individual, cuja busca por uma poética os isolava (e ainda isola) do mundo lá fora, do encontro com o outro e também de sua própria história. As obras de atores, pintores, desenhistas, escultores, etc eram feitas quase que exclusivamente para serem contempladas.

Embora a história aparentemente indique a perene existência de artistas isolados e debruçados sobre seus processos individualizados cuja busca se assenta sobre leis formais de sua própria arte, no seio destes processos jaz um embrião da corrupção desta ordem. Longe de se localizarem numa constante luta entre bem e mal, ou entre duas únicas forças opostas, artistas e pensadores multifacetaram suas intervenções, de modo que a ordem legitimada de concepções e práticas artísticas se viu fragmentada em conflitos diversos e em completa instabilidade. Desde as incursões e investigações das vanguardas históricas, as linguagens artísticas têm evocado um estado degenerativo e corrompido de sua ordem. Em seu interior, a arte moderna questionou sua(s) essência(s). No espelho distorcido da degenerescência ela não se reconhece mais. É ao mesmo tempo gramática e sintaxe que se institui e tenta se legitimar, e também um espaço corrompido, indefinido. Não mais a crueldade essencial como previa Artaud, não mais o Teatro Pobre e o ator santo como quis um dia Grotowski. O que se vê neste espelho, é performance, instalação, práticas híbridas, encontros com culturas, com o outro e com histórias de vida. A performance-arte, particularmente, articula na contemporaneidade um espaço extremamente importante para a transgressão e para a quebra das fronteiras entre as linguagens. Ali são corrompidos os princípios e leis “naturais” das várias linguagens artísticas, sendo que ao invés de representação temos a presentificação do artista, ao invés de ficção ou contemplação da obra, temos realidade, tempo e espaço contidos no gesto, no ato.

No contexto da arte brasileira, Hélio Oiticica e Lygia Clark são exemplos dessa fragmentação e corrupção. Do mesmo modo que Clark rompe com a moldura estruturadora do espaço virtual do plano, rompe também com a estrutura da produção criativa da obra. Em um primeiro momento, com a criação dos *Bichos*, o espectador é convidado a continuar a obra criada pela artista, e num segundo momento, é convidado a criar a partir de propostas – seja por meio da instrução lingüística, ou por meio de estímulos com objetos (materiais). Assim, ao invés de espectadores-consumidores, o público passa a ser autor. Isto inverte toda a equação do sistema de produção e apreciação de obras, e acrescenta ainda um novo elemento a este processo: o corpo do participante. O universo da criação - seu espaço material e simbólico - passa a ser o corpo. Vale lembrar que Oiticica tam-

bém promoveu o mesmo rompimento e reestruturação da obra, processo este que culmina com seu *Parangolé*. Outras propostas performativas do mesmo período também incluíam a participação coletiva, como os *happenings*.

Os elementos históricos apresentados acima nos conduzem a indagação sobre como estruturar práticas formativas que se situem adequadamente neste cenário de contradições. Como voltar as práticas de formação artística e docente para o intrincado universo que está além da aquisição de técnicas artísticas? Como localizar a formação em artes no espaço de intersecção entre as várias manifestações contemporâneas? Sabemos que é preciso descentralizar o foco da criação antes concentrado nos formalismos técnicos e na expressão individual. Não podemos mais ignorar o quanto estão fragmentadas as fronteiras entre as artes. Hoje, ir de encontro ao outro e também da própria cultura e história pessoal são possibilidades prementes. Assim, é preciso ampliar as relações no ensino da arte, de modo a ultrapassar o estudo que se concentre somente da própria obra. Há que incluir as histórias dos sujeitos e lugares daqueles envolvidos no processo de aprendizagem.

Neste campo tão vasto de ausências de certezas, dois âmbitos se destacam como espaços dialógicos: a cidade e sua cultura e também as histórias de vida. A educação hoje em dia, em qualquer nível não resiste mais à inclusão destas esferas em seus processos. Não é possível falar de prática docente, ou de aprendizagem sem a inclusão de seus sujeitos. E isto implica em dialogar com o urbano e também com as histórias de vida que inevitavelmente definem olhares e visões de mundo. No campo das práticas artísticas, artistas abrem mão da autoria da obra, e compartilham seus processos, indo de encontro ao outro. Por meio de uma *Estética Conectiva*, como promulga Suzy Gablik, são encontradas possibilidades de se imprimir um sentido social para a obra, que vai além da elaboração contemplativa, ou do didatismo político. Exemplos dessa abordagem se fazem presentes historicamente na obra de artistas brasileiros como Hélio Oiticica, Ligya Clarck, e também numa nova geração de artistas tais como Beth Moysés, Mônica Nador, Alexandre Siqueira, assim como na obra de outros internacionais, tais como Antoní Miralda, Brian Maguire, cujo enfoque diz respeito à inclusão de outros sujeitos na obra artística. Sujeitos, culturas e histórias são elementos-chaves no deslocamento das questões colocadas pela arte contemporânea.

A seguir, apresentamos dois exemplos de abordagens interdisciplinares de formação em artes. Estes exemplos rompem fronteiras, e redimensionam o papel dos sujeitos da aprendizagem. Trata-se de experiências de formação que não esquecem o fato de que as pessoas trazem consigo histórias, lugares e culturas. Tais processos se situam no encontro com o outro, com a cultura e a cidade, assim como com histórias de vida. O primeiro exemplo discute a experiência de Trabalho de Conclusão de

Curso de uma aluna do curso de Bacharelado em Artes Cênicas, da Universidade Estadual de Londrina, cujo enfoque é uma abordagem multimidiática centralizada pela performance e instalação. O segundo exemplo apresenta o trabalho desenvolvido por Rosane Kogushi Satie – um exercício de relação com o urbano por meio do reconhecimento do espaço, enquanto lugar carregado de histórias, de personalidades. Este trabalho foi desenvolvido com alunos da terceira série do ensino médio do Colégio Estadual Vicente Rijo, da cidade de Londrina, Paraná, no período de 2008 a 2009. Este colégio atendeu aproximadamente 3500 alunos, por meio dos seus 200 professores e 80 funcionários. Apesar de estar situado em uma região nobre da cidade, sua clientela é composta por alunos oriundos de diferentes regiões, formando assim salas bastante heterogêneas, cuja diversidade cultural e social aponta para um rico e intrincado desafio que o professor é obrigado a lidar diariamente. Esta diversidade ao mesmo tempo possibilita ver as diferentes abordagens e relações para com a cidade.

O Curso de Artes Cênicas – UEL - tem desenvolvido propostas que proporcionam um diálogo entre as linguagens e experiências que se fundamentam na abordagem interdisciplinar. Isto se evidencia por meio dos programas das disciplinas práticas principalmente, que promovem mergulhos em obras e conceitos que destituem as rígidas barreiras entre as artes. Não bastando a inversão clássica do processo *texto-ator-público*, as atividades das disciplinas de interpretação, por exemplo, se fundamentam muitas vezes na criação de cenas a partir de outras obras artísticas, ou de imagens. Ao invés da literatura dramática, que por séculos tem servido como base para grande parte das criações cênicas, tais propostas lançam mão do romance, da crônica, do conto, etc. que atuam como estímulo para a criação e composição dramática. A fotografia, a música e a pintura, do mesmo modo, servem como ponto de partida para a cena, que, ao ser finalizada, encontra aquilo que deixou arbitrariamente: o texto dramático – mas desta vez criado pela dramaturgia do ator que se situa não como mero executor, mas como criador.

O Trabalho de Conclusão de Curso de Gleicemaria Severo da Silva, intitulado *Performance Crítico-Social: um estudo sobre estética e questionamentos*, do mesmo modo exemplifica a abordagem interdisciplinar desenvolvida no curso de Artes Cênicas da UEL. Gleicemaria optou igualmente por uma abordagem híbrida que englobasse a performance, o teatro, e a vídeo-instalação, além de um enfoque sobre a fotografia. Foi a partir do livro de fotos *Êxodus*, de Sebastião Salgado, que Gleicemaria compôs seu trabalho. As fotos de Salgado serviram-lhe como inspiração para a criação de seqüências coreográficas que procuravam tocar na temática da migração, do êxodo, e mais especificamente no êxodo da mulher. Sendo ela própria uma migrante (Gleicemaria deixou a cidade de Recife para estudar em Londrina), Gleicemaria conhecia bem a realidade daqueles que deixam para trás seu

próprio contexto cultural, e adentram um novo espaço. Nas fotos de Salgado, Gleicemaria identificou o sofrimento de mulheres que como mães e esposas sempre são as que mais sofrem as perdas.

O trabalho prático de Gleicemaria incluiu um longo estudo sobre os vários aspectos e linguagens envolvidos na proposta, sendo a performance e a instalação videográfica os elementos mais presentes. O público, assim, foi convidado a entrar, primeiramente em um ambiente, em que foram expostas cópias das fotografias de Salgado. Em seguida, adentrou outro ambiente onde a artista já se encontrava como parte de uma instalação com monitores de vídeos, cujas imagens mostravam as mesmas ações físicas coreográficas que logo seriam apresentadas ao vivo. Os movimentos corporais de Gleicemaria eram bastante abstraídos, e não indicavam claramente nenhuma alusão direta às fotografias. Os movimentos expressavam tensão, calma, dor, deslocamento, mas não ilustravam diretamente as imagens que Gleicemaria trabalhou, tampouco o sentido de releitura tão trabalhado nas artes visuais por décadas a fio. A areia no chão registrava estes movimentos em forma de marcas e desenhos e criavam um espaço de deslocamento, que por sua vez remetia-nos aos desertos, e às longas estradas. Ao final da performance, Gleicemaria retirava uma fita preta de sua vagina como em um parto de natimorto, ou de longa dor que se estende, ou ainda como vida que quer permanecer mesmo na morte. Ao se retirar, o público ainda via a performer por meio de imagens ao vivo (em monitor), em outro ambiente de saída. Na distância das imagens do monitor, a performer permanecia em seu eterno deslocamento.

A trajetória de Gleicemaria em sua *Perfórmance Crítico-Social* apresentou um percurso pela fotografia, pela sonoplastia como paisagem sonora, pela cena performativa coreográfica, e pelo vídeo. Gleicemaria estabeleceu um diálogo com estas linguagens, tirando delas elementos que lhe serviriam como base para a composição. Fundamentalmente, a aluna se recusa a servir como intérprete de textos ou narrativas. Seu trabalho é fragmentado, não linear, e apela para os sentidos muito mais do que para o entendimento da crítica-social ali embutida. Em um só momento, ela dialogou com a dança contemporânea e outras linguagens, e ao mesmo tempo questionou e desafiou conceitos e paradigmas do próprio teatro, como também da própria construção das visualidades na contemporaneidade. A interdisciplinaridade da abordagem de Gleicemaria uniu diferentes olhares sobre um mesmo foco.

A problemática do êxodo, e mais especificamente do êxodo feminino, requereu elementos da sociologia, da história e geografia de modo a fornecer explicações sobre o fenômeno. Estas são marcas indelévels que muitos indivíduos carregam em suas histórias. A fotografia de Salgado, apesar de ser um olhar poetizado e, até certo ponto, questionável como apropriação da imagem

da miséria, articula imagens emblemáticas de deslocação. Em posse de olhares da ciência, história e fotografia, Gleicemaria embarcou numa viagem e deixou-se influenciar no sentido poético, simbólico. Sua construção formal inclui seu corpo e também sua própria história como migrante. Tal construção se fundou sobre o hibridismo das linguagens artísticas, que, neste caso, apela para a participação do espectador, que se desloca como um migrante, e que encara de perto o corpo/agonia de uma mulher em deslocamento.

Nesta direção educativa, na qual o sujeito se faz presente com sua história, cultura, seus espaços e lugares, trazemos nesse momento reflexões em torno do projeto de pesquisa-ação intitulado *Possibilidades Estéticas e Educativas da Cidade no Ensino da Arte: Olhar, Ver e Perceber*, desenvolvido por Rosane Satie Kogushi.² Esta pesquisa foi possível graças ao *Projeto de Desenvolvimento Educacional* (PDE) - uma parceria entre Governo de Estado do Paraná e Universidade Estadual de Londrina, que possibilita a professores efetivos no seu quadro de funcionários, o afastamento de sala de aula pelo período de um ano, sendo que no ano seguinte estes professores voltam à escola com um percentual menor de aulas para que possam implementar os projetos pesquisados sob a orientação de um professor da Universidade à qual esteve vinculado no desenvolvimento do projeto durante o ano anterior. O Projeto de pesquisa de Kogushi foi construído no decorrer do ano de 2008 e implementado durante o ano de 2009.

A investigação de Kogushi voltou-se primordialmente para a relação sujeito/cidade, de modo a identificar as maneiras como os alunos apreendem ou entendem a cidade onde moram - seus vínculos, suas histórias, suas apropriações, espaços e lugares. Buscou também compreender e fomentar o sentimento de pertencimento ao lugar, uma vez que, no mundo contemporâneo, especialmente entre a juventude, tal sentimento é corrompido pela imediatez das relações. O objetivo central foi investigar e potencializar as possibilidades educativas e estéticas da cidade de Londrina, onde juntos - professora e estudantes - pudessem conhecer, sistematizar, valorizar e reconhecer o espaço da cidade enquanto extensão dos indivíduos. Tratou-se, assim, de ver o espaço próximo como lugar carregado de histórias e de seus próprios sujeitos. O trabalho coordenado por Kogushi foi balizado por meio de um *Caderno de Atividades Pedagógicas* utilizado nas práticas com os alunos no decorrer do ano de implementação e aplicação das pesquisas realizadas. O caderno contém proposições, textos, informações e constitui um material de mediação. É, antes de tudo, um riquíssimo instrumento para que outros educadores possam experimentar um trabalho na direção deste que Kogushi desenvolveu.

² Este projeto recebeu a supervisão e orientação do prof. Dr. Ronaldo Alexandre de Oliveira.

Deste caderno, extraímos três ações desenvolvidas por Koguishi em seu projeto. A atividade inicial que escolhemos se deu na forma de observação e registro dos diferentes trajetos que os alunos faziam de casa para a escola. Neste exercício, que os alunos construíram Koguishi, atenta e perspicaz, cuidou para que os estudantes captassem aquilo que era aparentemente corriqueiro, aquilo que a rotina do dia-a-dia muitas vezes afasta. Estes registros foram feitos por meio de desenhos, fotografias, escritos, imagens que iam sendo “colecionadas”, e revelando a estes mesmos alunos, outras possibilidades de enxergar o espaço urbano. Deste modo, aquilo que era distante ou mesmo que nunca havia feito sentido, passou a fazer parte da história de cada um. Assim, foi possível identificar espaços e resgatar o sentido destes enquanto lugares para o indivíduo. Este exercício levou até mesmo ao resgate de trajetos que eram feitos por membros da família do estudante, o que implicou obrigatoriamente na reorientação de olhares sobre a cidade. Não faltaram reflexões em sala de aula sobre as diferentes moradias, a multiplicidade dos endereços, o quanto cada um dos elementos revelava uma condição social. Cada elemento espacial ou arquitetônico revelava ainda as diferentes maneiras como a cidade tratava seus habitantes - aqueles pertencentes a ela por nela terem estado desde que nasceram, e também outros pertencimentos, que iam sendo revelados por aqueles que acabavam de chegar. A cidade abriga a todos, de diferentes maneiras e em diferentes condições. Por meio desta reflexão, que os registros revelavam, foi possível rever posturas e promover uma reflexão sobre os vários elementos que compõem o trajeto: a arquitetura da cidade, o trânsito de carros, os hábitos das pessoas, o lugar de cada um neste grande espaço que também diz respeito à afetividade. O exercício proposto por Koguishi desencadeou uma profunda reflexão sobre as políticas públicas, os dirigentes, os planos pilotos das cidades onde a educação cumpre um imenso papel.

Como afirma Koguishi, “essa atividade de registro do espaço percorrido de casa até a escola ativa a memória, a percepção, a relação que cada um guarda com esse trajeto” (KOGUSHI, 2008). A partir da revisão deste percurso e trajeto pessoal, foi possível desencadear questionamentos e ampliar repertórios.

O projeto de Koguishi buscou, assim, promover o reconhecimento dos indivíduos enquanto parte da história e do lugar. A fotografia desempenhou o papel de fio condutor deste olhar que se reconhece no espaço urbano. Além dos registros de percursos individuais, em um outro momento Koguishi promoveu e organizou saídas coletivas a partir da escola para o encontro com a cidade. Neste outro momento Koguishi partiu do questionamento entorno da palavra “paisagem”, buscando junto aos alunos o sentido que eles traziam próprios de suas bagagens culturais. O sentido de

paisagem para muitos alunos guardava uma conotação romântica e estreita, muitas vezes ligada à idéia de local tranqüilo e belo. A saída com os estudantes para o espaço da cidade possibilitou a Koguishu trabalhar esta questão e ampliar o sentido de paisagem e, por conseguinte, o de olhar. Ao partirem (professora e alunos) para as caminhadas pela grande paisagem “cidade”, cada um foi observando, fotografando, recolhendo imagens e promovendo a ampliação do próprio olhar. Neste exercício, os estudantes foram despertados para a multiplicidade de elementos que compõem a paisagem urbana. Por meio do trabalho de mediação da professora, os estudantes puderam perceber que nem tudo que compõem a paisagem da cidade tem um ar romântico. A cidade também é o espaço da contradição, do inesperado, do feio e do sujo. A paisagem é essa soma de elementos na qual os habitantes são os sujeitos. Este exercício também possibilitou a percepção de que as pessoas que habitam a cidade são múltiplas, de origens diversas, trajam roupas variadas, que as diferenciam e as aproximam também.

Koguishu esclarece que a fotografia, por meio do uso da câmera digital foi um elemento importante. A câmera digital é um objeto familiar para muitos estudantes. Com essa possibilidade de registro momentâneo da imagem, a fotografia passou a ser um exercício cotidiano de fácil execução. Porém, Koguishu chama a atenção para a necessidade de se desenvolver um olhar perceptivo e reflexivo sobre a imagem congelada; exercício este que foi possível, após as caminhadas.

Por meio das caminhadas em grupo, todos puderam ir reconhecendo seu espaço, por meio das falas e escutas uns para com os outros, de modo que foi se revelando uma paisagem esquecida ou escondida - o patrimônio cultural, artístico e histórico da cidade. Esta prática resultou em um número grande de imagens fotográficas as quais foram somadas (arquivadas) juntamente com outras imagens de jornais, de folhetos, e folders, e até mesmo de objetos. Como forma de organizar este material, Koguishu propôs a construção de portfólios para que todo o material gerado pudesse ser organizado e o processo pudesse ser revisitado posteriormente. Cada estudante foi assim arquivando seus registros fotográficos em uma caixa. Esta caixa configurou um portfólio no qual era possível identificar os diferentes modos como cada estudante direcionou seu olhar para a cidade. Este foi um modo de desvelar os diferentes olhares que cada um dispensou para sua cidade; foi um modo de possibilitar correlações com os aspectos históricos da cidade, de modo que o passado também fosse contextualizando. A *caixa/portifólio* foi denominada de *cidade imaginada*. Ali estavam sonhos e visões, além de desejos e imaginação. Ao fazer essa prática, de maneira sistematizada, organizada, intencional, Koguishu se fez presente no seu trabalho como mediadora. A mediação desempenhada por Koguishu proporcionou aos alunos participantes do projeto um olhar mais atento, sensível e reflexivo para com o lugar.

Esta experiência de Koguiski provocou outras possibilidades no espaço escola. A partir da implementação do seu projeto no primeiro semestre de 2009, Kogishi pôde contar com os mesmos estagiários no segundo semestre do mesmo ano e com estes alunos a professora desenvolveu um trabalho extracurricular. O trabalho consistiu em convidar estudantes da escola (de todas as séries) para transitar pelas mesmas reflexões sobre a cidade. O trabalho partiu das caixas- portfólios dos alunos do semestre anterior. O projeto seguiu caminhos parecidos, e culminou com a modificação do espaço da sala de artes, uma re-ambientação, onde um painel foi construído com imagens da cidade de Londrina, imagens estas que foram geradas a partir destas cidades imaginadas.

A prática geral desenvolvida no projeto proposto por Kogishi resultou em uma forma de olhar para si e para o outro. Este é um fazer docente que problematiza ações e reflexões que provocam uma aproximação entre as pessoas, pois, olhar para a cidade e reconhecê-la é também reconhecer o outro que nela habita. A cidade é assim entendida como espaço coletivo, onde construímos nossas histórias e individualidades as quais se formam exatamente por conta deste ancorar-se no outro para as construções de identidades.

Reconhecer a cidade é uma possibilidade de entendermos uma grande rede de relações na qual a escola pode se situar como ponto de partida, fomentadora da construção de novos olhares. A cidade é assim a grande rede que se abre para as percepções. Rede de paisagens, de pessoas, famílias, escolas, relações interpessoais, encontros e desencontros; de arquitetura - seus signos, seus sentidos. Nesta rede, vamos entendendo nosso lugar no mundo, e como argumenta Lucrecia D'Alessio Ferrara, há um conjunto de imagens próprias da cidade que compõem a linguagem urbana, através do qual os indivíduos dialogam com a complexa multidão de signos urbanos. De acordo com Ferrara, "não pensamos o urbano, senão através dos seus signos" (FERRARA, 1999, p 202). A cidade é, portanto, um conjunto de valores, usos, hábitos, desejos e crenças expressos por marcas ou sinais que contam uma história que se articula por meio de uma linguagem (FERRARA, 1999, p 202).

Considerações finais

Enquanto Gleicimaria reviu sua própria história e a tomou como elemento propulsor da sua criação artística, Kogishi no seu fazer docente nos apresentou uma proposição pedagógica cujo foco foi a reflexão sobre a cidade. Da mesma maneira que Gleicimaria repensou sua história de deslocamentos, de migrações, e, sobretudo, da condição humana, Kogishi instigou seus alunos a olharem para si e para o outro, num processo vivo de revelação e resgate de suas próprias histórias e tam-

bém da história coletiva da cidade. Kogishi tornou possível aos seus alunos a transformação do olhar sobre a cidade e a construção de outras maneiras de habitá-la. Mesmo que poeticamente, as construções de seus estudantes foram se realizando de modo a se conceber o espaço urbano como um lugar múltiplo, formado por meio destes “deslocamentos” - encontros e desencontros com o outro. Do mesmo modo, Gleicemaria desenvolveu um olhar sobre o outro, cuja trajetória perpassou os seus próprios caminhos. As fronteiras rompidas pela migração estiveram expressas nas fronteiras fragmentadas pela performance-instalação de Gleicemaria. Seu trabalho multimidiático apelou para experiências e olhares múltiplos: vídeo, dança, instalação, performance, presentificação. Não houve nas propostas de Gleicemaria e Kogishi nenhuma busca desenfreada pelo virtuosismo técnico. Ao contrário, houve um encontro com histórias esquecidas e com o outro. Ambas as experiências de aprendizagem afastaram-se da noção de “essências” em arte, ou busca por “essencialidades”. Afastaram-se do mesmo modo do conceito de alfabetização estética, ou busca por elementos da sintaxe, seja visual ou cênica. O centro destes processos esteve marcado pelo encontro com a própria cultura e também com o outro. Tornando-se sujeitos da aprendizagem, seus protagonistas promoveram ações incisivas que buscavam, sobretudo, a participação dos vários sujeitos envolvidos no processo de criação e produção do conhecimento em arte, numa dimensão que não a vê mais como “pura”, mas sim contaminada pelos vários outros que compõem as nossas histórias, sejam de cidades ou de deslocamentos.

Referencias bibliográficas

FERRARA, Lucrecia D’alessio. *Olhar periférico: Informação, Linguagem, Percepção Ambiental*. 2.ed. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 1999.

FERRARA, Lucrécia. D’Alessio. *As Cidades Ilegíveis - Percepção Ambiental e Cidadania. Percepção Ambiental: a Experiência Brasileira*. EdUFSCar, São Carlos, SP 1996.

ITTEN, Johannes. *Design and Form. The Basic Course at the Bauhaus*. London: Thames and Hudson, 1975.

KANDINSKI, W. *Concerning the Spiritual in Art*. London: Wittenborn, 1972.

_____. *Point and Line to Plane*. Dover, 1979.

KLEE, Paul. *Notebooks – The Thinking Eye*. Vol. 1 e 2. [Ed Jurge Spiller] Lund Humphries, 1969.

KOGUSHI, Rosane Satie. Uma Reflexão a Partir da Formação Continuada de Professores . A Cidade, A Estética e a Construção do olhar. Londrina, Universidade estadual de Londrina – PR, (Monografia do Curso de especialização em Artes visuais- Ênfase em Ensino), 2010.

KOGUSHI, Rosane Satie e OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. Percepção, Cidade e Ensino de Arte: Resignificando Olhares e o espaço Vivido. Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Salvador - BA, 2009. (Anais ANPAP)

KOGUSHI, Rosane Satie. Possibilidades estéticas e educativas da cidade no ensino da arte: olhar, ver e perceber. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, *Projeto de intervenção pedagógica, PDE*, 2008.

SILVA, Gleicemaria Severo da. *Performance Crítico-Social: um estudo sobre estética e questionamentos*. Londrina, Universidade Estadual de Londrina, Trabalho de Conclusão de Curso, 2008.

Currículos

José Fernando Amaral Stratico é graduado em Educação Artística – Universidade Estadual de Londrina (1987), com habilitação em Artes Plásticas; especializou-se em Arte Educação, pela FAP-PR; fez o mestrado e o doutorado na University of Central England in Birmingham – Institute of Art and Design, Department of Art and Design Education, na Inglaterra, entre os anos de 1996 a 2000.

Ronaldo Alexandre de Oliveira, Graduado em Educação Artística e Pedagogia; Faculdade Santa Marcelina/ SP – UEMG-MG; Especializado em Arte Educação pela ECA/USP; Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP; Doutor em Educação (Currículo) pela PUC/SP. Atuou como professor de arte do Fundamental ao Ensino Médio; Atualmente é professor adjunto no Departamento de Arte Visual - UEL – PR.

DANÇANDO NA UNIVERSIDADE: CORPOS QUE DANÇAM NA CONTEMPORANEIDADE

Marlini Dorneles de Lima
Andrea Carla de Miranda Pita
Warla Giany Paiva
Marcus Vinícius Nascimento Silva
Suzianny Barbosa dos Santos Souza
Renato Gonçalves Rodrigues
Rafaella Oliveira
Marcelo Galdino
Laise Noleto Faleiro
marlinidelimahotmail.com.br
Universidade Federal de Goiás-UFG

Resumo

Este escrito pretende refletir acerca do corpo que dança, a partir dos elementos da dança contemporânea e das experiências vivenciadas no grupo experimental de Dança, Arte Educação FEF- UFG, este grupo se configura atualmente como um projeto de extensão registrado na PROEC, surgiu da necessidade de se compreender o processo de ensino e aprendizagem da dança na sociedade contemporânea, por meio dos processos de criação e de grupos de estudos, as ações do projeto se propõe analisar e estudar a dança como uma forma de expressão artística que produz conhecimento, sendo este alicerçado pelas questões oriundas da contemporaneidade.

Palavras chaves: Dança, corpo, processo de criação

Abstract

This writing reflects on dancing body, from elements of contemporary dance and experiences in experimental group of Dance, Art Education ETF of UFG. This group is currently configured as an extension project register in PROEC. The group appeared in the need to understand the process of teaching and learning to dance contemporary society through creative processes and study groups which propose to analyze and study dance as a form of artistic expression that produces knowledge based on issues arising from contemporaneity.

Introdução

A dança contemporânea tem como cenário uma sociedade que redescobre a cada momento possibilidades de se relacionar consigo mesmo e com o outro nas relações do corpo com o ambiente, neste sentido apresenta como um importante elemento o caráter híbrido, com diferentes perspectivas de linguagens corporais e propõe como cerne de suas discussões teórico - práticas a pesquisa, o processo investigativo como fio condutor da criação, a qual deve ultrapassar os modelos e passos codificados de dança (MUNDIM, 2009).

A dança neste estudo é compreendida como uma forma de expressão artística que produz conhecimento, alicerçada pelas questões oriundas da contemporaneidade, como a fragmentação, o excesso de informação, a velocidade dos acontecimentos e a mudança de relacionamento do corpo, com o espaço, tempo e expressividade promovendo outras conexões e criações poéticas na dança contemporânea.

Conforme Nunes (2002, p. 83) “A multiplicidade e diversidade caracterizam o universo da dança cênica na atualidade. Corpos híbridos nascidos da contaminação entre fontes culturais, técnicas corporais e gêneros artísticos distintos”, a autora ainda aponta para um fenômeno de “desterritorialização”, o qual ocorre a perda das referências da dança moderna permeadas por outras áreas da arte e da ciência provocando a construção de outras referências para a dança na contemporaneidade.

Diante deste cenário o Grupo Experimental em Dança, Arte e Educação foi criado com a intenção de possibilitar um conjunto de ações inter relacionadas que contemplam a vivência em dança na perspectiva da performance artística e educacional, fomentando a discussão da prática docente em dança articulada com questões de ordem social, política, pedagógica e estética. O mesmo é constituído por quatro ações, são elas: grupo experimental em dança, grupo de estudos, dança vai a escola e dançando na FEF (Faculdade de Educação Física). E tem como público alvo, acadêmicos da Faculdade de Educação Física e de cursos de graduação da UFG, professores e estudantes da rede pública de ensino através da parceria estabelecida com Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, órgão ligado a Secretaria de Estado da Educação de Goiás, como também demais professores que desenvolvem a dança na perspectiva educacional, bem como a comunidade em geral.

Neste estudo será realizado um recorte enfatizando as ações e reflexões que partem do grupo experimental em dança, o qual tem como objetivo realizar aulas de dança explorando diferentes elementos da dança contemporânea, bem como, oficinas de estudo teórico - prático a respeito de coreógrafos, laboratórios de criação e pesquisas de concepções e composições coreográficas vol-

tadas a demandas emergentes do cotidiano. Além de participar de eventos artísticos culturais que visam o desenvolvimento cultural e a formação de platéia.

Grupo Experimental de Dança: a arte no contexto universitário

Torna-se fundamental refazer os passos, o caminho percorrido pela criação do grupo de dança, na intenção de deixar registrada a trajetória para que os atores, as ações e as emoções não fiquem apenas na lembrança e nos corpos de quem a vivenciou e presenciou enquanto público as aventuras artísticas deste grupo de dança.

Neste primeiro momento pretende-se explorar a questão do significado e da importância da arte no contexto universitário no viés da formação profissional, cultural e artística e no contexto da comunidade onde esta inserida.

A arte trata da formação da sensibilidade da relação entre homem, mundo e suas possibilidades de diálogo. Costa (2004) trata arte explorando suas inúmeras possibilidades do homem ver, compreender, compartilhar e expressar o mundo, considerando-a como uma capacidade humana que deve ser acessível e próxima de todos nós.

Hoje, os corpos, sem exceção, podem vivenciar as ações do dançar, diferentemente do que acontecia há algum tempo, quando a dança era uma oportunidade restrita às populações que viviam nas cidades (...) Com o aumento das possibilidades de viver e conhecer o corpo dançante, os seres humanos estão se colocando mais disponíveis para novas experiências corporais. (PORTO E MOREIRA, 2006,p.31).

Na esteira desta compreensão acreditamos que a dança por ser uma manifestação humana, todos os corpos podem descobrir sua dança, (re)descobrir sua linguagem e aumentar seu vocabulário de movimento, descobrir seu potencial expressivo e o potencial do outro que esta ao seu lado que também é singular, conseguir dançar as diferenças e encontrar um caminho estético pautado na pesquisa de movimento, na qualidade deste movimento, no que se refere a tempo, espaço, energia e fluência (LABAN, 1978), além das trocas e dos diálogos corporais que mais uma vez celebravam a diversidade.

Além é claro de vislumbrar o compromisso político e social da dança, ao percurso de sucessivas iniciações que se impõem ao sujeito, partindo de uma intuição, de uma necessidade de criar, enfatiza a importância da experiência no ato de dançar, pois este ato, conforme a autora, torna o sujeito veículo de sua própria expressão, repleta de elementos incorporados nas relações estabelecidas com o meio Barreto (apud Lima, 2006).

O grupo experimental de dança, através das pesquisas e experimentações vem trazendo a educação do sensível ao procurar outras formas de ver a realidade e perceber as sensações provocadas pela arte. Pois está tem a capacidade de inaugurar possibilidades de questionar as coisas e problemáticas do mundo, ampliar a percepção dos corpos em suas características e limitações, proporcionando outras reflexões e outras experiências estéticas

O processo criativo

O processo de criação baseia-se em pressupostos da dança contemporânea, conforme Nunes (2002) ao escrever sobre: o caráter investigativo no processo de criação, procurando alguns registros e vivências corporais inaugurando novas formas de movimento, os laboratórios de experimentação e criação são responsáveis por este processo de prontidão, de escuta corporal, de descobertas, de autonomia no sentir e no criar dentro de um roteiro coreográfico que apresenta outras premissas importantes como a multiplicidade, a descentralidade do palco, a não linearidade e a simultaneidade, a quebra da hierarquia das partes do corpo, onde o corpo inaugura uma possibilidade de coexistência entre o virtuosismo, às limitações e a precariedade do corpo, ou seja, a idéia de transitoriedade (NUNES, 2002).

Assim outro pressuposto importante no processo de composição coreográfica é a concepção de criador-intérprete que para Nunes (2002, p. 95)

o criador-intérprete busca uma assinatura a partir de seu próprio corpo num processo investigativo. Articula novas hipóteses que estabelecem possibilidades de relações entre movimentos até então não previstas num corpo que dança (...) ao invés de somente re-combinar padrões de movimentos, busca questiona-lós, recriando uma escrita coreográfica.

Um dos princípios norteadores que direcionam a concepção teórico-metodológica explorada nas vivências é a necessidade de instigar a descoberta dos corpos sujeitos, criativos perceptivos e expressivos, que partem da singularidade e do reconhecimento de suas possibilidades dançantes, até o reconhecimento dos corpos que compartilham momentos de criação coletiva tendo como desafio a descoberta de novas poéticas dançantes.

Através dos laboratórios de criação damos lugar aos criadores-intérpretes que, “buscam sua identidade em um processo de investigação do próprio corpo”. (NUNES, 2002)

O que ocorre é uma desestruturação, não só física, mas conceitual, pois partimos do pressuposto que corpos dançantes apresentam uma carga de pré-informações ou pré-conceitos de corpo

ou de dança que, por vezes prejudica a recepção do trabalho, por exemplo: movimentos formais, sem espontaneidade, que permanecem impregnados no corpo, e a preocupação do acerto com base no julgamento binário ou dualista de belo e feio, bom ou ruim, certo e errado etc.

As aulas se fundamentam na práxis (teoria e prática) com base nos percussores da dança contemporânea, em forma de laboratórios, sempre partindo de diversos estímulos externos para o processo de criação. “A técnica está lado a lado com a criação, formas de aprendizado e de exploração do movimento, modificando o entendimento convencional de técnicas de dança – aquele da repetição e da imitação de modelos”. (MARINHO, 2009, p. 109.)

O entendimento convencional de técnica de dança se distancia da criação e se coloca como modelo; podemos entender que a técnica nesse sentido desqualifica a quem dança, sendo que não há sentido e significado para quem executa, e assim perde valor artístico, pois, se torna mera execução de movimentos. A técnica não pode ser negada, somos seres técnicos, mas a redução da dança a execução de movimentos não pode ser o fim.

Nessas aulas, a investigação dos corpos dançantes parte sempre do indivíduo, o que proporciona a formação de criadores-intérpretes. Quando entendemos a dança como autonomia e reconhecimento do intérprete, devemos ressaltar como ela se constitui dentro da sociedade e os valores estéticos ditos anteriormente que podem condicionar a dança. Quando não existe reconhecimento do dançarino, a dança não é internalizada e os movimentos tem a única função de contemplação estética. “Não há arte na dança senão quando o bailarino toma parte na natureza, na origem daquele gesto dançado.” (ROCHA, 2009, p.55)

Nesse entendimento ampliado de formação humana que a dança proporciona devemos entender que a educação em um contexto maior não deve se propor a ensinar de maneira reducionista, devemos gerar autonomia e entendimento aos corpos dançantes que aqui assumem o papel de criadores-intérpretes e não corpos reprodutores de movimentos mecanizados nos quais não se reconhecem.

Nesta perspectiva e entendimento da dança enquanto formação artística e humana, o grupo experimental vem se constituindo por diversas corporeidades que vão desde bailarinos com formação clássica ou contemporânea, atletas de judô, atores, entre outros.

O atual processo coreográfico do grupo tem como tema a *[des]naturalização do corpo*, suas marcas e resistências, referindo-se às questões que envolvem a temática da educação e do corpo e suas relações de gênero e sexualidade na contemporaneidade, ou seja, investiga elementos e comportamentos presentes no cotidiano que deflagrem como os sujeitos, homens e mulheres, manifestam essas questões. Tem como objetos de pesquisa a inserção do corpo-sujeito dançante

no cotidiano, nos diferentes rituais, normas de comportamentos e adestramentos que o corpo está submetido, além das possibilidades de expressão criativa que subverte a ordem e a hierarquia do corpo em movimento, inaugurando novas construções e poéticas.

A composição terá três momentos: *versões*, *inversões* e *subversões*. Partindo da problematização das relações sociais e culturais na constituição de gênero, corpo e sexualidade. Bourdieu (2002) destaca que o mundo social constrói o corpo por meio de um trabalho permanente de formação e imprime nele um programa de percepção, de apreciação e de ação. Outro elemento importante nesse trabalho trata-se da reflexão também explorada por esse autor, que diz respeito a naturalização da dominação masculina, sendo que o simbolismo que lhe é atribuído pauta-se em questões de ordem predominantemente biológicas, assim naturalizando diferenças que são determinadas nas relações e construções sociais.

O momento inicial **versões**, exploramos as diversas possibilidades de coerções e educações no e do corpo, nossa intenção é, a partir de uma experiência estética aguçar a sensibilidades dos corpos dançantes, através dos sentidos (tato, audição, visão, gustação) buscando aflorar a memória corporal de momentos e fatos que aconteceram/acontecem em suas vidas, posteriormente partiremos para reflexões macro da sociedade e dos sujeitos, instituições e ambiente que constituem e também se modificam a partir das nossas ações e intenções.

Para Breton (2009), o corpo constitui-se com uma construção social e cultural, a corporeidade resulta não apenas pela soma das relações, mas sim por diferentes determinações que são inter-relacionadas. "O corpo" desaparece total e permanentemente a rede da simbólica social que define e determina o conjunto das designações usuais nas diferentes situações da vida pessoal e coletiva". (LE BRETON, 2009, p. 32).

Assim Bourdieu (2002) também aponta para a questão das oposições que recebem significações tanto objetivas quanto subjetivas entre masculino e feminino, como por exemplo as oposições homólogas: alto/baixo, em cima/em baixo, frente/trás, direita/esquerda, reto/curvo, seco/molhado, fora/dentro, claro/escuro, alguns destes corresponde aos movimentos do corpo.

Desta forma, os primeiros laboratórios de criação partiram da história de vida sensível de cada corpo, onde os mesmos foram instigados em pesquisar o corpo em movimento as forças implícitas e ou explícitas que guiam os gestos e comportamentos, quais são as versões ou códigos de comportamentos do /no corpo que nos submetemos e realizamos sem julgamento, quais nos marcaram, quais nos incomoda, como podemos experienciar outras formas de ser e mover; E como subverter esses códigos de comportamento, como as questões estudadas por Goffman (1974), as rupturas de convenções.

Já os momentos, **inversões e subversões**, partiram de questões, como: Se não podemos alterar os princípios sociais que conduzem ao cenário em que vivemos – funcionalidade, eficácia, produtividade, consumo, os cercos invisíveis de dominação do corpo, pelo menos talvez seja possível promover rupturas provisórias com os sistemas de imposição através da dança e oportunizar a expressão do indivíduo dentro do coletivo.

Para isso, o processo criativo da composição coreográfica de “Inversões e Subversões” busca uma característica de criação improvisacional a partir de elementos da técnica do contato-improvisação, desenvolvida por Steve Paxton desde os anos 60. Dança pós-modernista que se colocava contrariamente aos padrões aceitos de movimentação pelo corpo dançante, o contato-improvisação pode ser apropriado por qualquer pessoa, o que democratizou a dança.

Steve Paxton afirma que o contato-improvisação não é uma técnica a ser adquirida, mas um processo de descoberta de um potencial ainda não utilizado ao explorar a improvisação como resultado da comunicação por meio do toque. Sensações internas, massagem dos ossos, os apoios, distribuições de peso, rolamentos, saltos, conexão do próprio centro, eixo com o centro da terra, são todos elementos que podem ser exercitados poeticamente em relação ao corpo do outro, em relação aos objetos do lugar, em relação ao coletivo e ao espaço como um todo.

O objetivo é que os corpos dançantes desenvolvam discursos de inversão e conseqüentemente de subversão do que é tido como uma movimentação padrão tanto na dança quanto no cotidiano, saltarem do palco e contaminarem os corpos dos “espect-atores” (Augusto Boal), levando a dança para além dos limites do cenário e transformando a cidade fora do teatro num campo aberto para descobertas e novas formas de uso e apropriação.

O indivíduo em meio à coletividade consegue tomar as rédeas de seu movimento – inter-relação entre o corpo e a mente que estuda o corpo enquanto dança – e propor dentro de uma coletividade que por sua vez vai contaminando os outros corpos da cidade. Sair à rua é captá-la em sua vibração, auscultá-la e dela poder dizer algo se torna um ato político e empodera os cidadãos, que cada vez menos sentindo a cidade como sua, podem reverter essa perspectiva. Corpos anteriormente adestrados se conscientizam de poder assumir uma realidade que está sendo o tempo inteiro criada por corpos-cidadãos.

Considerações parciais

Por meio desse projeto, acadêmicos de vários cursos, artistas e comunidade em geral, têm um espaço para discutir, pesquisar e vivenciar a dança dentro de várias perspectivas que vão desde

as concepções acerca da arte à natureza do movimento dançado, e nesse contexto abrange pessoas com corporeidades distintas que encontram na dança possibilidades de interação e de auto-conhecimento, de uma formação humana e sensível, e assim a dança proporciona um outro modo de olhar o mundo, e o corpo expressa a sua arte e se (re)significa, colocando-se como criador-intérprete que toma parte da essência do movimento dançado.

Referências

BOSI, Alfredo, **Reflexões Sobre a Arte**, Ed. Ática, 7ª Edição, 2004

GOFFMAN, E. **Les rites d'interaction**. Paris: Minuit, 1974.

GIL, J. **Movimento total:O corpo e a Dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

NUNES, Sandra Meyer, **O criador-intérprete na dança contemporânea**, revista Nupearte, Setembro- 2002.

Marinho, N. **Binômio Técnica-criação: uma acepção estética e também ética**. In: Seminários de dança: o que quer e o que pode (ess)a técnica?/org. Cristiane Wosniak, Sandra Meyer, Singrid Nora.- Joinville: Letradágua,2009.

MUNDIM, A.C. **Conversas sobre o bailarino contemporâneo e sua preparação técnico-criativa**. In: Seminários de dança: o que quer e o que pode (ess)a técnica?/org. Cristiane Wosniak, Sandra Meyer, Singrid Nora.- Joinville: Letradágua,2009.

BOURDIEU.P. **A dominação masculina**/2 ed. Rio de Janeiro, Bertrand, Brasil. 2002.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. Ed. Organizada por Lisa Ullmann.São Paulo: Summus, 1978.

LE BRETON, D. A **Sociologia do corpo**.Trad. Sônia M,S.Fuhrmann.3 ed.Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

LIMA, Marlíni. **Composição Coreográfica na Dança: Movimento Humano, Expressividade e técnica, sob um Olhar Fenomenológico**. Dissertação de Mestrado em educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2006.

PORTO, Eline e MOREIRA, Wagner. **Diversidade Humana: a corporeidade em movimento**

na dança. In: Dança e Diversidade Humana. Org. Tolocka e Verlengia. Campinas: Papirus, 2006.

ROCHA, T. **Entre a arte e a técnica: dançar é esquecer.** In: Seminários de dança: o que quer e o que pode (ess)a técnica?/org. Cristiane Wosniak, Sandra Meyer, Singrid Nora.- Joinville: Letradágua, 2009.

Currículo do(s) autor(es):

Marlini D. de Lima- Mestre em Educação Física-UFSC, Docente da Faculdade de Educação Física- FEF da Universidade Federal de Goiás- desenvolve pesquisas na área da dança na escola, composição coreográfica. Coordena o Grupo Experimental em Dança, Arte Educação- FEF-UFG.

Warla Giany Paiva- Graduada em Educação Física e professora do

Andrea Carla de Miranda Pita- Mestre em Cultura Visual/ UFG;

Marcus Vinícius Nascimento Silva- Acadêmico do Curso de Educação Física-FEF-UFG e bolsista Probec-UFG;

Suzianny Barbosa dos Santos Souza- Acadêmica do Curso de Educação Física-FEF—UFG, bolsista do CPC, Centro de Práticas Corporais da FEF.

Renato Gonçalves Rodrigues- Acadêmico do Curso de Educação Física- FEF-UFG, bolsista da rede CEDES

Rafaella Oliveira- Acadêmica do Curso de Educação Física-FEF—UFG, bolsista do PROLICEN/ UFG

Marcelo Galdino- Formado em Filosofia, Acadêmico do Curso de Educação Física- FEF-UFG, bolsista do PROLICEN/UFG

Laise Noletto Faleiro- Acadêmica do Curso de Educação Física- FEF-UFG, bolsista do CPC, Centro de Práticas Corporais da FEF.

E-MOCHILEIRO: UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA E-ARTE/EDUCATIVA,
SOB O VIÉS DO DESIGN

Michelle Santos Costa
michelle.signo@gmail.com
FAV/UFG

Fernanda Pereira da Cunha
fernanda.pcunha@hotmail.com
Professora Adjunta - FAV/UFG

Resumo

O presente texto relata uma experiência de mediação e-Arte/Educativa sob a acepção do design, a partir da idealização de um personagem denominado e-Mochileiro, e sua aplicação em sala de aula. O e-Mochileiro é concebido como protagonista das produções cartográficas intermediáticas realizadas pelos alunos da disciplina de Núcleo Livre *Introdução à História e Culturas Africanas*, oferecida no 1º semestre de 2010, oferecida pela FH/UFG. Esse personagem vem a estabelecer interconexões entre os diferentes territórios digitais e não-digitais, em que os alunos transitam vestidos de e-Mochileiros, sob os auspícios do trânsito na cibercultura.

Palavras-chave: e-Arte/Educação, Design, Ciberespaço, Interterritorialidade, e-Mochileiro.

Abstract

This paper describes an experience of e-Art/Education mediation under the meaning of Design, from the idealization of a character named e-Hitchhiker, and its application in the classroom. The e-Hitchhiker is conceived as the protagonist of intermediate cartographic productions performed by students of Free Nucleus *Introduction to History and African Culture* offered in the 1st half of 2010, for FH / UFG. This character comes to establish interconnections between the different territories digital and non-digital, in which students pass dressed up of e-Hitchhiker, under the auspices of transit in cyberculture

Keywords: e-Art/Education, Design, , Cyberspace, Interterritoriality, e-Hitchhiker.

Introdução

Este texto¹ relata uma experiência de mediação e-Arte/Educativa sob a acepção do design, a partir da idealização de um personagem denominado *e-Mochileiro*, cujo personagem transita na interterritorialidade das manifestações/ expressões da *poiésis* digital bem como mediador do processo de ensino e aprendizagem da arte intermediática.

O e-Mochileiro é concebido como protagonista das produções cartográficas intermediáticas realizadas pelos alunos nas dezesseis aulas finais da disciplina de Núcleo Livre *Introdução à História e Culturas Africanas*² oferecida no 1º semestre de 2010, pela Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás – FH/UFG. Essas produções são a culminância de um processo da arte e seu ensino, a fim de potencializar o ensino da disciplina em questão.

Esse personagem vem a estabelecer interconexões – mediatizadas - entre os diferentes territórios digitais e não-digitais (e áreas de conhecimento) em que os alunos transitaram travestidos de e-Mochileiros, através da tessitura interterritorial, pois a interterritorialidade é um fluxo de apropriações entre as áreas/territórios do conhecimento, com vistas à atender às interpenetrações, sincretismos e interfaces em prol da valorização e da identidade cultural, sob os auspícios do trânsito na cibercultura, perfazendo um conceito expandido de arte intermediática e seu ensino, como enaltece Ana Mae Barbosa:

“consequimos operar com um conceito expandido de arte com base em idéias concebidas por criadores de imagens, sons, movimentos e textos, confrontadas por críticos, escritores, antropólogos, psicanalistas e educadores. Eles e elas, ao atravessarem domínios, analisavam os mecanismos de produção e apropriação da cultura visual na atualidade, discutindo a interterritorialidade das diversas linguagens: verbal, audiovisual, cênica, assim como as diversas mídias e contextos nos quais operam as multissignificações humanas.” (BARBOSA, 2008, pág. 19)

Neste contexto, a produção intemidiática destes alunos reverberaram na culminância de um processo de intersignificações de conceitos através da experiência estético-consumatória dewiana³ em prol de um posicionamento autônomo de cada pessoa diante dos desafios exploratórios interterritoriais que a eles propusemos.

1 O presente texto vincula-se ao grupo de pesquisa e-Arte/Educação Crítica que compreende pesquisas no que tange o ciberespaço, que venham a potencializar aspectos conceituais, filosóficos e educativos que permeiam ações e-arte/educativas de inclusão digital, tendo como eixo norteador a educação digital crítica, que promovam ações inclusivas comprometidas com valores socioculturais, com a identidade cultural e com a valorização do ser humano, em prol do desenvolvimento autônomo-crítico e expressivo.

2 A disciplina Núcleo Livre *Introdução à História e Culturas Africanas* foi ministrada Profa. Dra. Eliesse dos Santos Teixeira Scaramal, que gentilmente nos acolheu em sua sala de aula.

3 John Dewey.

Buscamos estabelecer uma proposta metodológica calcada no questionamento, bem como em ações investigativas tendo como eixo propulsor o personagem e-Mochileiro, com o objetivo de que se potencializasse os conteúdos até então trabalhados pela disciplina de Núcleo Livre da História⁴.

A intervenção e-arte/educativa permeia um viés transversal no que tange o ensino da arte como meio de integração e de imersão, possibilitando a interterritorialidade entre a história e a e-arte/educação. Hebert Read em seu livro *Educação através da Arte* fala de arte

“como um elemento humano agregador que, interpenetrando outras disciplinas, facilita a aprendizagem pela qualidade cognitiva dos gestos, do som, do movimento e da imagem”. (BARBOSA, 2006, p.25)

Peculiaridades essas intrínsecas na arte e seu ensino, as quais podem enfatizar a importância da arte como instrumento libertário do pensamento crítico e do (re)conhecimento identitário da pessoa, permitindo a compreensão dos processos, símbolos e singularidades de culturas distintas por meio de interconexões, imbricamentos que potencializam o conceito expandido de arte. No ensino de arte intermediário, o e-Mochileiro dialoga com as sociedades contemporâneas em rede, subvertendo os limites da arte, inserindo-a em novos ambientes e propondo a ampliação (re)significativa de uma vivência pessoal.

Portanto, o e-Mochileiro é concebido como uma estratégia metodológica e-arte/educativa integradora, em que o objetivo é transformar informação em conhecimento. Neste viés, o discente, na construção do personagem (dando-lhe vida através de características psicológicas e físicas, bem como traçando-lhe caminhos – em termos técnicos ele desenvolve um *roteiro*), se traveste do personagem, pois personagem e discente se confundem nesse processo dialógico – se mesclam.

Constitui-se um processo de ensino/aprendizagem em que o discente deverá contextualizar os conteúdos da disciplina de Núcleo Livre (re)visitando-os e, portanto, transformando-as em vivências significativas, as quais se reverberam em expressões intermediárias, em prol do desenvolvimento da consciência crítica e do pensamento autônomo.

Para tanto, utilizamos como abordagem e-arte/educativa o Sistema Triangular Intermediário⁵ o qual é uma abordagem de educação digital crítica que

“pretende ser uma abordagem e-arte/educativa que possibilite o processo de ensino/aprendizagem concernente às necessidades intrínsecas e epistemológicas desta nova linguagem, que estabelece um novo estado da

4 Ementa da disciplina Núcleo Livre Introdução à História e Culturas Africanas na íntegra acesse - http://www.ufg.br/this2/uploads/files/89/nucleo_livre_goiania_1_sem_2010.pdf (acessado em 06/09/2010).

5 O Sistema Triangular Intermediário é concebido e sistematizado pela professora Fernanda Pereira da Cunha, o qual é um sistema derivado da Proposta Triangular concebida pela professora Ana Mae Barbosa.

mente humana, com signos e códigos culturais próprios. Objetiva-se, assim, a educação intermediática crítica, em prol do desenvolvimento da expressão autônoma da pessoa, pois a arte e seu ensino podem promover o (re)conhecimento e o fortalecimento da identidade cultural.” (CUNHA, 2008, pág. 201)

Assim, o e-Mochileiro vem a ser um personagem mediador de discussões que tangem a e-arte/educação crítica sob o viés da (inter)territorialidade, do sentimento autóctone, com vistas ao reforço da identidade cultural e auto-estima, em que os discentes passam a ser partícipes – bem como personagens - das sociedades em rede, transitando ambientes digitais e não-digitais.

2) e-Mochileiro: o Viajante-Digital

Entenda-se como e-Mochileiro o aventureiro viajante, que transpõe roteiros diversos de viagem no ciberespaço, tendo como princípio a improvisação, a pouca bagagem, sendo esta armazenada na sua mochila, experienciando o câmbio de conhecimentos e valores para a conclusão de seu roteiro. Esse personagem dispõe de aspectos psicológicos intrínsecos do aventureiro, do curioso, do desbravador, mas imerso no contexto da rede, do digital.

Neste contexto, esse personagem híbrido se multiplica e se modifica dentro das expectativas e das necessidades dos projetos nos quais se insere, sem perder sua essência de e-mochileiro, na qual se motiva a possibilidade do discente de se identificar também enquanto personagem - onde o personagem se torna uma extensão de sua identidade.

O e-Mochileiro é o personagem principal de uma narrativa intermediática em que protagoniza viagens e aventuras no ambiente da rede, uma espécie de *avatar*, que media o diálogo entre os universos digitais e não-digitais, trazendo a tona questionamentos acerca de várias temáticas, cujo processo questionador pode desenvolver a cognição/percepção do estudante. Personifica-se o viajante-digital, sob aspectos físicos e psicológicos que variam de acordo com o seu próprio percurso.

Esse personagem propõe que discente se insira como ator de uma trajetória pela rede, em que transpõe as limitações de território, de lugar e de fronteira. Possibilita, portanto, que o discente, enquanto e-Mochileiro, (re)visite rotas em diversas culturas e sociedades, podendo (re)significar suas conexões internas.

2.1) O design no contexto da e-arte/educação

Os estudantes da disciplina de Núcleo Livre *Introdução à História e Culturas Africanas* se constituíam de alunos de diferentes cursos de graduação da UFG como: História, Agronomia, Artes

Cênicas, Geografia, Física, Matemática, dentre outros, pois as disciplinas denominadas “Núcleo Livre” são disciplinas obrigatórias da matriz curricular, oferecidas a todos os cursos de graduação da UFG. Deste modo, um discente de determinado curso de graduação pode cursar disciplinas oferecidas por outros cursos.

Tínhamos como desafio superar possíveis barreiras desses discentes de diferentes áreas nesta sala de aula, uma delas a necessidade de que eles se expressassem por meio das artes, e, sobretudo superassem as possíveis dificuldades impostas muitas vezes pela gênese de se produzir uma animação. Percurso esse que se requer muita perseverança e desenvoltura e certo conhecimento em artes.

Assim, como a equipe e-arte/ educativa, sob a orientação da professora Fernanda Cunha, era composta por alunos de diferentes cursos de artes: Design Gráfico, Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Canto, optamos por nós mesmos experimentarmos, em primeira instância, as ações que proporíamos a estes alunos, apresentando-lhes nossos rascunhos, ou seja, o nosso processo gerativo, para que dividíssemos com eles as nossas experiências que eles também viriam a passar, o desenvolvimento de nosso trabalho, as soluções de problema, as improvisações.

Pretendíamos encorajá-los na tentativa implícita de demonstrar que se nós, estudantes como eles podíamos concretizar um projeto, eles também poderiam. Assim, surgiu o início de um processo de criação do e-Mochileiro que vem a ser o mascote/personagem do então nascido projeto e-Mochileiro: Para Estudar a História da África, bem como da construção de um site⁶, cujo o site viria a potencializar um ambiente de reflexão para além da sala de aula, o qual dinamizou uma análise acerca dos processos conceituais/vivenciais dos projetos desenvolvidos em sala de aula.

Esse espaço *online* também se apresenta como ambiente para a democratização de vivências e exposição dos trabalhos. Para tanto, optamos pela hospedagem dos conteúdos audiovisuais, os quais se constituem de *making off* das situações em sala de aula, que mostram o processo experienciado pelos estudantes, em que registramos os laboratórios por nós oferecidos⁷ e as produções cartográficas intermidiáticas críticas que os estudantes produziram.

6 Confira em: <http://www.interteias.pro.br/africa>

7 Na intervenção e-arte/educativa na disciplina de Núcleo Livre *Introdução à História e Culturas Africanas* da FH/UFG, foram oferecidos os seguintes laboratórios, sob a orientação da professora doutora Fernanda Pereira da Cunha e coordenação dos conteúdos das questões concernentes a cultura e história da África pela professora doutora Eliesse dos Santos Teixeira Scaramal, na seguinte ordem: 1) Laboratório Intermidiático : (des)construção do vazio Mapas e Regiões – ministrado pela professora Fernanda Pereira da Cunha; 2) Laboratório de Criação de Trilha Sonora Experimental Intermidiática – ministrado pela graduanda em Canto Lírico Carmel Rizzotto; 3) Laboratório de Criação de Roteiro – ministrado pela graduanda de Design Gráfico Michelle Santos Costa. Em todos os laboratórios houve a monitoria do graduando em Design Gráfico André Thiago de Almeida Barz e do graduando em licenciatura em artes Flávio Elias Lopes, bem como do registro audiovisual do *making off* das situações em sala de aula e edição desse material,

Simultaneamente à produção da identidade visual do e-Mochileiro pela nossa equipe que viria a ser o símbolo de um projeto que estava se iniciando, bem como a criação/desenvolvimento de uma página na *web* para este projeto como acima mencionamos, os estudantes desenvolveram múltiplos projetos de design experimental através do e-Mochileiro, o qual foi protagonista de suas animações intermidiáticas críticas, as quais compõem uma cartografia sobre a *Introdução à História e Culturas Africanas*. Os estudantes construíram o personagem, o cenário, a trilha sonora, o roteiro, na busca de uma identidade visual/intermediática, pois as experiências projetuais destes alunos proporcionaram vivências de projetos de programação sistêmica no desenvolvimento de “signos e suas aplicações através de modulação e relações proporcionais entre diferentes meios e suportes de comunicação na busca de uma linguagem coesa e unificada” (Wollner, 2003, pág. 315)

A seguir apresentamos a identidade visual do e-Mochileiro mediador intervencionista e-arte/educativo em que utilizamos neste caso para interterritorializar os conteúdos da disciplina de núcleo livre da FH/UFG acima citada.

A criação da identidade visual do e-Mochileiro

A identidade visual do e-Mochileiro desenvolvida pela nossa equipe vem a fortalecer os objetivos acima apresentados, em que o e-Mochileiro vai para além de uma figura porque vem a ser um mediador, que aproxime de modo mais amigável, mais afetivo o processo de (re)significação dos conteúdos da disciplina em questão por meio de vivências e-arte/educativas. Assim, nosso esforço e estratégia na identidade visual foi de criar um mascote que se inserisse como um personagem singular por meio de elementos intrínsecos a sua visualidade.

Os elementos de composição da identidade visual devem dialogar entre si de modo a criar um (des)conforto visual, para que despertasse no discente uma inventividade, o desejo de criar seu próprio e-Mochileiro, assim, interterritorializando-se no território do discente.

Dessa forma, o estudante poderia compreender que o processo de criação da identidade visual contempla uma rede simbólica, a qual vem definir conceitos e valores, bem como posteriormente possibilitar a decodificação e desconstrução desses, com o objetivo de que os alunos saíssem da condição aparentemente apática em que se encontravam.

A nossa caracterização do personagem e-Mochileiro [Figura 1] foi norteadada pela necessidade de representação do personagem negro como protagonista, como atuante – esse personagem que



Figura 1. e-Mochileiro, em banner de site.

também pelo graduando Flávio Elias, e a colaboração de desenvolvimento metodológico de Joana Luiza Lara Pena.

muitas vezes encontra-se à margem de uma representação heróica, em baixo nível de importância, subjugado por estereótipos e etnocentrismos - aqui se fortaleceria como ator de um enredo, propulsor de discussões importantes, não apenas pelo viés de questões de cunho étnico e de minorias, mas que permeie questões de âmbito geral.

Sua roupa enfatiza um vestuário de cunho comum ao mochileiro: camiseta branca e calça *jeans*. Destaca-se o uso do cabelo *dreadlocks* (*rastafári*) que enfatiza a identidade e estética africana; a presença de uma esteira, juntamente com a mochila, por ser um item comum das regiões africanas.

Esse personagem representa um adulto com idade em torno de 25 anos, de modo a compreender o imaginário de diversas faixas etárias, e que vem a demonstrar que ser mochileiro exige maturidade, abarcando aqui, também, a maturidade de consciência, a visão crítica, uma postura de amadurecimento do pensamento ao qual o discente é impelido a adotar. No que tange seus aspectos psicológicos trata-se de um personagem centrado, bem humorado, curioso, solidário, desembaraçado, perceptivo, inteligente, inventivo, simpático, comprometido, responsável e prático.

A apresentação do personagem dentro do site se daria como página de entrada (*home*), na forma de um *banner*. Para tanto, utilizou-se de uma postura heróica e ao mesmo tempo dinâmica do personagem, que excursiona pelo mapa da África, apontando seu roteiro, que o perfaz como um círculo, ou uma espiral. Destaca-se aqui a importância do círculo, da roda, na cultura africana, principalmente no contexto do candomblé, como uma elemento de retomada da territorialidade após o advento da diáspora, por isso sua representação tão forte na roda de capoeira, na roda de terreiro do candomblé, e em tantos outros passos, ritos e danças típicas dessa cultura.

2.2) e-Mochileiro: uma experiência em sala de aula

Foi-lhes mostrado, como estratégia de aquecimento da ação que os estudantes desenvolveriam, a animação experimental de Marcos Magalhães, *Animando*⁸ [Figura 2], de 1983. Que naquele momento foi fundamental para o desentrelaçamento criativo, pois a mencionada animação experimental dialogou naquele contexto muito além da exposição de vários métodos compositivos e materiais de utilização na produção de uma animação, perpassando e incitando questionamentos acerca da transposição dessa linha tênue entre o criador e a criação.

Após os alunos terem assistido a animação, a professora Fernanda Pereira da Cunha, indaga aos alunos: "Vocês aceitam um desafio?" – o "desafio" propunha que cada grupo de estudantes



Figura 2: Animando, de Marcos Magalhães, 1983

8 In: <http://video.google.com/videoplay?docid=-6082665869870259644#> (acessado em 15/09/2010)

se personificasse, por meio da caracterização/ identificação como e-Mochileiros. Sob esse olhar de viajante-digital, de aventureiro intermediático, poderiam compor cartografias de seus roteiros, resultantes de animações intermediáticas críticas, que se reverberasse em uma poíeses digital.

Os alunos aceitaram o desafio. A aceitação transportou-os à uma realidade projectual, tal qual o design acerca de um *briefing*⁹, assim como Artigas salienta um projeto enquanto desejo; designo.

Pretendíamos instigar os discentes a terem o desejo de experimentarem um processo no que tange a construção de um personagem, de uma história, de um roteiro, de uma animação, ou seja, de motivá-los ao projeto nas suas instâncias metodológicas até a concretização de um produto.

O questionamento, enquanto estratégia metodológica, teve como efeito gerativo a busca pelos alunos da solução de um problema (o desafio que eles aceitaram), sendo sua concretude um material de expressão crítica, um material comunicativo, condizente com as suas imagens internas.

Esse percurso gerativo foi apoiado nos momentos laboratoriais onde se esclarecia a instrumentalização das ferramentas audiovisuais (câmeras, softwares *freewares*, edição de vídeo, composição experimental de trilha sonora), bem como no processo metodológico de concepção do projeto: a criação do roteiro, a definição do argumento, e a importância do *storyboard*, ou seja, a interpretação visual do roteiro por meio de uma esquemática gráfica (desenhos, fotos). Neste momento os alunos, para nossa surpresa, se apoiaram em demasia na nossa experiência, que havíamos lhes apresentado, da construção do e-Mochileiro de nossa equipe.

Como já era esperado, pelo fato dos alunos não terem fluência em arte e não terem feito uma animação anteriormente ao nosso laboratório, eles apresentaram certa dificuldade, pois a busca da solução de um problema é caótica, em que se apresenta a não-linearidade própria do processo criativo que “se caracteriza na reflexão sobre o próprio trabalho, na reformulação de caminhos a serem trilhados até o momento” (VALESE, 2003, P. 19)

Neste âmbito, após superarem angustias, inseguranças, carência de materiais, a luta contra o tempo - pois nos encontrávamos apenas uma vez por semana -, a superação da transição da apatia inicial em que os alunos se encontravam, para o ápice de uma expressão crítica autônoma, os alunos concretizaram suas animações intermediáticas críticas. Após terem vivenciado o processo de criação/ expressão de suas cartografias interterritoriais por meio da troca entre imagens internas sob a personificação enquanto e-Mochileiros com o universo que os permeiam, puderam interpretar estes universos com autogovernança.

9 Derivativo do inglês *to brief* = resumir, ou seja, um resumo/relatório/ questionário onde são colocados os dados necessário para a execução de um projeto, normalmente é onde se define problemáticas a serem solucionadas.

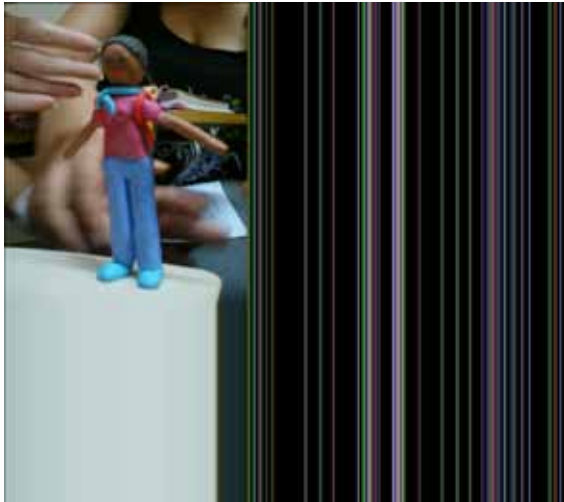


Figura 3: e-Mochileiro Zulu



Figura 5: e-Mochileira Dandara.

Destaca-se dos produtos constituintes do esforço dos grupos de estudantes em registrar um olhar próprio e crítico acerca da cultura africana, as seguintes animações intermediáticas críticas.

2.2.1) e-Mochileiro: Zulu

A produção intermediática desse grupo se apropriou de patrimônios culturais das regiões africanas, a fim de levantar um questionamento a cerca da preservação e valorização desses objetos de cultura, ressaltando a carência de subsídios governamentais que contemplem esse intento preservativo. Em seu projeto se apropriaram de elementos cuidadosamente escolhidos, contextualizados com os países em que se roteirizava a viagem, focalizando o sentimento autóctone. Seu e-Mochileiro [Figura 3] é curioso, mas transborda uma imagem de respeito e atenção, como alguém que se permite ouvir a fala dos mais velhos.

Um processo de significações também pode ser aqui destacado pelo relato de uma discente, que ao procurar um “bonequinho” de aventura para a protagonização, não haveria encontrado “um representante negro nas lojas infantis”, o que tende a ressaltar como a imagem do negro é estigmatizada e, sob o enfoque discriminatório, não é agregada à imagem do vencedor, do herói.

2.2.2) e-Mochileira: Dandara

A animação intermediática da personagem Dandara [Figura 5] representou um distanciamento do olhar do e-Mochileiro e o ambiente em que ele transita. Demonstrando um viajante alienado, que aparenta estar à margem da própria história.

2.2.3) e-Mochileiro: Zé

Nessa animação intermediática o grupo de discentes foram para além da animação em *stop motion*, utilizaram, na personificação do e-Mochileiro [Figura 6], um ator como protagonista de seu enredo, ao empregar o *chroma key* para o desenvolvimento de cenários, agrega elementos do cinema comercial, da cultura visual. A concretude de seu percurso demonstra uma visão de seu e-Mochileiro ainda preconceituosa, que, na tentativa de criar uma abordagem cômica, expressa uma imagem muito debochativa, pejorativa.



Figura 6: e-Mochileiro Zé.



Figura 4: e-Mochileiro Chico.

2.2.4) e-Mochileiro: Chico

O grupo de discentes que adotou o e-Mochileiro Chico [Figura 4], pretendia assumir um roteiro que permeasse a música africana, dando ênfase na sua variedade de ritmos.

Nessa abordagem criaram um roteiro em que o e-Mochileiro, sob a imagem de um estrangeiro, faz um percurso denominado “em busca da música africana”, ou seja, cria-se uma expectativa se será possível encontrar essa música. De uma forma sucinta apresenta elementos marcantes de cada país visitado, onde o personagem, ao adentrar esses ambientes, se apropria desses “objetos culturais”, num percurso em que o personagem no final já não é o mesmo. Sua expedição é embalada por uma única música que parece impregnar no personagem, como uma música que não nos foge da cabeça momentos depois de ser executada, sendo que, na concretude do vídeo, a viagem se amplifica num último convite: “aventure-se”.

A vivência da mediação do e-Mochileiro na disciplina Núcleo Livre *Introdução à História e Culturas Africanas* se mostra como um potencializador efetivo, e, portanto, extremamente válido no processo de desenvolvimento crítico da pessoa, da humanização do processo da arte e seu ensino, onde o discente se reconhece como sujeito de sua ação.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (orgs.) *Interterritorialidade. Mídias, contextos e educação*. São Paulo, Ed. SENAC, 2008.

CUNHA, Fernanda Pereira da. *Cultura Digital na e-Arte/Educação: Educação Digital Crítica*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2008.

VALESE, Adriana. *O processo de criação em expressão tridimensional*. *Apud: Faces do Design*. São Paulo: Edição Rosari, 2003. (Coleção de Textos)

WOLLNER, Alexandre. *Alexandre Wollner: design visual 50 anos*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

Mini-curriculum

Michelle Santos Costa é graduanda em Artes Visuais (bacharelado) – Design Gráfico pela UFG/GO. Desenvolve pesquisas no campo da e-arte/educação no ciberespaço, sendo integrante do grupo de pesquisa e-Arte/ Educação Crítica.

Fernanda Pereira da Cunha é Licenciada em Artes pela FAAP(1997), mestrado em Artes pela ECA/USP (2004) e doutorado em Artes pela ECA/USP (2008). Atua principalmente nos seguintes temas: intermídia, educação digital, e-arte/educação. Atualmente é professora adjunta da FAV/UFG. Atua como líder do grupo de pesquisa e-Arte/Educação Crítica, certificado pelo CNPq e UFG.

ENSINAR E APRENDER ARTE: DA AFIRMAÇÃO À PROBLEMATIZAÇÃO
O QUE ENSINAR E POR QUE APRENDER?

Consuelo Alcioni B. D. Schlichta
consuelo@onda.com.br
UFPR – PR

Resumo

A mais superficial das análises nos revela que, embora o ensino da arte tenha sido muitas vezes questionado e redefinido, isso tem ocorrido quase unicamente no campo da renovação metodológica, privilegiando-se o *como* fazer. Por isso, considerando o binômio – ensinar e aprender – e seus atores – o professor e o aluno – cabe, primeiramente, problematizar: o *que* ensinar e *por que* aprender? Segundo, ir à raiz da problemática e pensar o processo ensino-aprendizagem a partir das articulações entre política e educação, pois, têm existência histórica; logo, só podem ser adequadamente compreendidas enquanto manifestações sociais determinadas.

Palavras-chave: Educação; política; ensino e aprendizagem da arte.

Abstract

Although art teaching has always been discussed and redefined, even the most superficial analysis shows the approach to it only focuses on methodological renewing and *how* to perform it. Thus, taking into consideration the teaching-learning binomial and its actors (teacher and student), we firstly place a question: *what* to teach and *why* learn it? Secondly, we get to the root of the problem and analyze the teaching-learning process based on the historical policy-education interaction; that can only be understood as an already established social manifestation.

Key-words: Education; policy; art teaching and learning.

A mais superficial das análises nos revela que qualquer atividade, inclusive a prática artística na escola, é mediada por determinadas condições econômicas, políticas e sociais. Cumpre notar também que embora o ensino da arte tenha sido muitas vezes questionado e redefinido, isso tem ocorrido quase unicamente no campo da renovação metodológica, privilegiando-se o *como* fazer.

Então, considerando que o *processo* ensino-aprendizagem tem sido um dos focos, por excelência, das preocupações dos educadores em arte, elegemos para reflexão outra problemática que se supõe muito debatida: *o que ensinar, por que aprender?* No entanto, em nosso entendimento, os porquês do ensino da arte carecem de uma reflexão filosófica que, para ser tal, conforme se depreende das considerações de Saviani, deve ser radical, rigorosa e de conjunto.

Radical: Em primeiro lugar, exige-se que o problema seja colocado em termos radicais, entendida a palavra radical no seu sentido mais próprio e imediato. Quer dizer, é preciso que se vá até às raízes da questão, até seus fundamentos. Em outras palavras, exige-se que se opere uma reflexão em profundidade. Rigorosa: Em segundo lugar e como que para garantir a primeira exigência, deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar. De conjunto: Em terceiro lugar, o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido. (1989, p.2)

O que se pretende, num esforço de superação do senso comum, é pôr em evidência o binômio – *o que ensinar, por que aprender?* – que só pode ser examinado no contexto em que está inserido. Ir à raiz da problemática, portanto, significa refletir sobre o ensino-aprendizagem da arte a partir das articulações entre política e educação, pois, embora com características muito singulares, são inseparáveis.

Pois bem, passando à reflexão do ensino da arte a partir das relações entre educação e política, é preciso considerar, conforme argumenta Saviani, que toda prática educativa possui uma dimensão política assim como toda prática política possui uma dimensão educativa. Nessa linha de raciocínio:

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 à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos. (SAVIANI, 1986, p.89)

As relações entre educação e política, como bem argumenta Saviani, “têm existência histórica; logo, só podem ser adequadamente compreendidas enquanto manifestações sociais determinadas” (1986, p.89); porém, embora sua inseparabilidade, essas práticas são modalidades distintas de uma mesma prática: a prática social e integram, por consequência, uma mesma totalidade.

Pois bem, uma reflexão filosófica sobre o ensino da arte põe a nu algumas contradições vividas pelos educadores: a primeira, de acordo com Canclini, a crença de que o artístico se realiza, essencialmente, na obra de arte e que esta é autônoma.

As obras são diferenciadas dos demais objetos da vida social, consideram-nas parte do “mundo do espírito” e alheias, portanto, às condições de produção, difusão e consumo que, em cada sociedade, constituem o sentido dos objetos. Supõe-se que as obras de arte transcendem as transformações históricas e as diferenças culturais e, por isso, estão sempre disponíveis para serem desfrutadas - como “uma linguagem sem fronteiras” - por homens de qualquer época, nação ou classe social: para receber sua “revelação” [...]. Essa aproximação irracional e passiva do público é o correlato da inspiração ou do gênio, atribuídos ao criador para justificar o caráter excepcional das obras. Com ele, a estética liberal não oferece explicações racionais acerca do processo de produção nem acerca do processo de recepção da arte; apenas se interessa pela obra como objeto fetichizado: é como [...] uma estética “operocêntrica”. (1984, p.7-8)

Essa concepção, no âmbito da escola, traduz-se num currículo centrado no desenvolvimento da criatividade entendida como uma capacidade que pertence exclusivamente à esfera do talento individual. É o argumento da “genialidade” de alguns “mestres” da História da Arte, que justifica a ausência da prática criadora na vida da grande maioria. De acordo com esse viés, as obras de arte são “manifestações superiores, procedentes de uma origem mítica”, bastando ao público cultivar uma atitude de “contemplação” ou de “acolhimento”, ou seja, é suficiente aproximar-se da obra para se receber sua “revelação”. (CANCLINI, 1984, p.7-8).

A segunda contradição: da criatividade e da imaginação como dádivas para poucos explica por que o ensino da arte, mesmo quando se tornou obrigatório, não abriu a todos o acesso ao seu exercício; por que poucos escolhidos continuaram a dividir entre si os benefícios da arte identificada como luxo; porque a arte na escola se mantém em uma posição inferior, em quantidade e qualidade e, por último, por que não se “ensina” arte. Ensinar, nessa vertente, é interferir na liberdade expressiva podendo, assim, a criatividade do aluno.

Para Porcher essas problemáticas, que ainda não superamos, fundamentam-se em duas visões confusas complementares:

Por um lado, predomina a idéia de que a arte, seja na sua criação ou no seu consumo, é uma atividade aristocrática, portanto fora das possibilidades da multidão que precisa trabalhar para viver; por outro, o acesso aos valores estéticos obedece a leis quase misteriosas e quase sagradas, baseadas no dom gratuito, inato, fortuito. Eis uma dupla razão para que a escola atribua ao trabalho artístico uma importância secundária ou indireta. (1982, p.14)

Seu argumento-chave, como se pode deduzir, é que os *limites não são individuais*, ao contrário, nem todos chegam aos resultados esperados por limites *sociológicos*, ou seja, *limites* que são *históricos* e *sociais*. Prova disso, concordando com esse autor, é que: “As classes favorecidas abundam em indivíduos detentores dessas capacidades; as classes sociais mais baixas, pelo contrário, só possuem tais indivíduos em proporção reduzida”. (PORCHER, 1982, p.14)

Eis porque, a *familiarização cultural* é uma das finalidades da arte na escola e requer uma iniciação artística teórica e prática, afinal, o talento, o dom, incluindo-se também a criatividade nesse rol, não são em absoluto *naturais* ou *inatos*. Podem ser formados, afinal, se constituem em “produto de origem cultural”.

Uma reflexão filosófica põe a nu que o mito da *divina inspiração criadora* é um dos problemas cruciais do ensino da arte. Nesse sentido, recorrendo a Vázquez, argumentamos que a idealização do trabalho do artista encobre o fato de que, sob as relações de produção na sociedade capitalista, o trabalho em geral perdeu seu caráter de livre e criativo. Este autor, no entanto, alerta:

A tese marxista de que o artista se acha condicionado histórica e socialmente, e de que suas posições ideológicas desempenham certo papel – ao qual, em alguns casos, não é alheio o destino artístico de sua criação – não implica, de modo algum, na necessidade de reduzir a obra a seus ingredientes ideológicos. Menos ainda pode determinar a exigência de equiparar seu valor estético com o valor de suas idéias. Inclusive quando uma obra coloca claramente à luz suas raízes de classe, continuará a viver mesmo que estas raízes, já secas, não possam dar novos frutos. A obra de arte supera assim o *húmus* histórico-social que a fez nascer. Por sua origem de classe, por seu caráter ideológico, a arte é a expressão do dilaceramento ou divisão social de humanidade; mas, por sua capacidade de estender uma ponte entre os homens através da época e das sociedades de classe, a arte revela uma vocação de universalidade, e prefigura, de certo modo, o destino universal humano que só chegará a realizar-se efetivamente numa nova sociedade, mediante a abolição dos particularismos – materiais e ideológicos – de classe. Assim como a arte grega sobrevive hoje à ideologia escravista de seu tempo, também a arte de nosso tempo sobreviverá à sua ideologia. (VÁZQUEZ, 1978, p.26-27)

De fato, numa sociedade como a nossa, que privilegia o *ter* em detrimento do *ser*, organizada sob o princípio do intercâmbio dos produtos do trabalho humano, todos os bens apresentam-se como mercadorias. O argumento de que os significados da arte são *revelados*, que a produção artística é resultado de *inspiração divina* é uma tentativa de convencimento, sobretudo dos educadores

em arte, da existência do *dom*. Na verdade, essa tentativa de justificar a posição historicamente inferior da arte na hierarquia das disciplinas escolares apenas mascara outra desigualdade social: o conhecimento e a produção artística não se distribuem por igual. Porém, concordando com Marx e Engels, é a divisão social do trabalho que explica as dicotomias: atividade intelectual *versus* material, prazer *versus* trabalho, assim como as contradições destacadas anteriormente.

Este antagonismo entre a riqueza que não trabalha e a pobreza que trabalha para viver faz surgir por sua vez uma contradição ao nível da ciência: o saber e o trabalho separam-se, opondo-se o primeiro ao trabalho como capital ou como artigos de luxo do rico. (...) A faculdade de saber e de compreender é um dom geral da natureza. Contudo ela só é desenvolvida pela instrução. Se as faculdades fossem iguais, cada um trabalharia moderadamente (...) é pois mais uma vez o tempo de trabalho que é decisivo, e cada um saberia um pouco, porque ficaria para cada um uma porção de tempo (livre) para se entregar ao estudo e ao pensamento. (1971, p.11-12)

Desdobrando essa análise, cabe a nós, então, desvelar o que se esconde por trás desse quadro, decodificá-lo, torná-lo o mais inteligível possível; assim desnudar outro viés também modelado no senso comum, que ainda exerce vigorosa influência sobre o fazer docente: a arte é um luxo!

De acordo com esse pensamento, as atividades artísticas não têm valor, pois, não possuem utilidade material imediata. Assim se justifica que às classes menos favorecidas se destine apenas “os conhecimentos objetivos e o saber elementar: a leitura, a escrita, a matemática” (PORCHER, 1982, p.14). Sob a velha e falsa idéia de que a arte é uma atividade aristocrática, cabe aos filhos da classe trabalhadora apenas o que é útil para o ingresso no mercado de trabalho: os conteúdos identificados como “sérios” e que têm por base a razão.

Ao que tudo indica reduzir a arte a objeto inútil é uma prática muito comum e um equívoco tão problemático quanto os anteriores. Sobre a questão, Maria José Justino argumenta: “A pretensa inutilidade da arte tem mão dupla: a arte não é útil porque não tem função prática ou, ainda, porque seu fazer ou prática perturba a ordem social”. (1997, p. 201)

Cabe ressaltar, então, que o objeto estético tem utilidade sim, no entanto, diferentemente do objeto prático-utilitário, no qual predomina a utilidade material, no estético, antes de mais nada, afirma-se a necessidade humana, universal de expressão e objetivação do homem.

Na relação estética, o homem satisfaz a necessidade de expressão e afirmação que não pode satisfazer, ou só satisfaz de modo limitado, em outras relações com o mundo. Na criação artística, ou relação estética criadora do homem com a realidade, o subjetivo se torna objetivo (objeto), e o objeto se torna sujeito, mas um sujeito cuja expressão já objetivada não só supera o marco da subjetividade, sobrevivendo ao seu criador, como pode ser compartilhada, quando já fixada no objeto, por outros sujeitos. A obra de arte é um objeto no qual o sujeito se expressa, exterioriza e reconhece a si mesmo. A esta concepção da arte, somente se pôde chegar quando

se viu na objetivação do ser humano uma necessidade que a arte, diferentemente do trabalho alienado, satisfaz positivamente. (VÁZQUEZ, 1978, p.56)

Desdobrando essa análise, resta esclarecer, em primeiro lugar, que existem diferentes tipos de relações do homem com o mundo: relações prático-utilitárias com os objetos; relação teórica; relação estética, etc. Segundo, em cada uma dessas relações, forjadas e refinadas no processo de formação histórica e social, “modifica-se a atitude do sujeito para com o mundo, já que se modifica a necessidade que a determina e modifica-se, por sua vez, o objeto que a satisfaz.” (VÁZQUEZ, 1978, p.55) Em terceiro lugar, todos os objetos possuem valor.

Um objeto, conforme explicita Vázquez, “possui um valor de uso, na medida em que satisfaz determinada necessidade e, em certas condições histórico-sociais nas quais domina a propriedade privada dos meios de produção, possui um valor de troca”. Por consequência, embora se diferenciem fundamentalmente, cabe esclarecer, em quarto lugar, que esses dois valores: de uso e de troca “têm em comum o fato de não existirem como propriedades ou qualidades de um objeto natural, mas somente através de sua relação com o homem”. (1978, p.99-100)

Por último, porém não menos importante, pode-se argumentar que os objetos artísticos – ao contrário dos objetos prático-utilitários, simples meios de subsistência, nos quais a utilidade material predomina – satisfazem uma necessidade espiritual do ser humano, ou seja, “sua necessidade geral de expressão e afirmação no mundo objetivo” (VÁZQUEZ, 1978, p.94).

Em suma, um objeto artístico, assim como qualquer outro, cumpre uma função e seu valor de “uso” não é determinado pelas propriedades físicas ou naturais do objeto, mas por seu conteúdo humano, social; nesse sentido, supõe o homem e não existe à margem ou independente dele. Em síntese:

O estético só surge na relação social entre sujeito e objeto, e existe unicamente, em consequência, pelo homem e para o homem. Na medida em que é um modo de expressão e afirmação do humano, só tem sentido para ele. (...) O valor estético não é, portanto, uma propriedade ou qualidade que os objetos possuam em si mesmos, mas algo que adquirem na sociedade humana e graças à existência social do homem como ser criador. (VÁZQUEZ, 1978, p.102)

Postas essas considerações, *possuir* um objeto é *apropriar-se* dos seus sentidos, por consequência, comprar ou ter um quadro pendurado na parede não é suficiente para se conhecer ou apreciar arte. Depois, não importa se os objetos são prático-utilitários, decorativos ou artísticos, no caso do ensino da arte o que importa é o domínio do conhecimento requerido no consumo de um objeto específico, enfim, *o que ensinar*. Ainda a esse respeito, quais conteúdos permitem ao aluno,

ao longo da sua formação, superar o velho equívoco de se reduzir a arte a puro entretenimento, objeto de consumo e expressão de emoções superficiais.

Como se pretendeu problematizar, a verdadeira finalidade da arte é possibilitar ao homem expressar-se, afirmar-se, portanto, humanizar-se, por isso, uma arte que se limite à superfície da realidade, pode ser consumida em altas doses, sem saciar nossa fome de humanidade. É nessa perspectiva que se pode entender porque as aulas de artes, espremidas entre as atividades “sérias”, são jogadas para segundo ou terceiro plano no sistema educacional, afinal, conforme visão ainda predominante, os conteúdos científicos podem ser adquiridos, enquanto os conteúdos artísticos não, pois têm por fonte o mistério, a inspiração, etc. Essa contradição se estende não apenas à dicotomia entre útil e inútil, trabalho e prazer, mas também mergulha em nossas consciências, separando sentimento e emoção de razão e reflexão.

Enfim, procuramos num primeiro momento, evidenciar a generalização e disseminação de certos clichês: “o campo da arte é regido pelo mistério”, gosto “não se discute”; certas *impressões* sem o necessário rigor, a exemplo do entendimento da arte como forma de expressão alardeada como livre expressão, uma prática que privilegia a espontaneidade, a sensibilidade imediata, o acaso. Cabe enfatizar, no entanto, que não existe uma espontaneidade natural nem liberdade por si só criativa e que o *espírito inventivo*, longe de ser uma atitude natural ou inata, é um aspecto inseparável do fazer artístico e pressupõe o domínio do conhecimento da arte, inclusive aos artistas. Em suma, uma série de princípios que caíram no domínio público que, de início, pode levar o educador a aceitar o gosto como coisa pessoal e, no fim, legitimar as diferenças sociais como naturais. Esquece-se que tanto o gosto quanto o observador são moldados pelo contexto histórico e que o leitor, por exemplo, não é alguém que absorve empaticamente a mensagem do artista. Para Garb, com quem concordamos:

O contexto em que se pretendeu que uma obra fosse mostrada pressupõe uma certa posição de observação, tanto em termos físicos quanto em termos de um conjunto de predisposições intelectuais e estéticas. (...) Esse reconhecimento destrói a noção tradicional da história da arte de um observador genérico, um observador ideal imaginário (sofisticado, com discernimento e sensível) e que, embora aparentemente neutro (afinal de contas, o pronome masculino é considerado genérico), foi concebido na maioria dos textos como exclusivamente masculino. (1998, p.276-277)

Portanto, qualquer reflexão sobre quem é o observador leva, então, ao exame dos conteúdos implícitos às imagens ou representações artísticas; ou seja, dos códigos, conjuntos de regras ou de normas, sistemas de convenções que pertencem a certa cultura e estão inseridos em uma cultura, situados social, histórica e geograficamente.

Agora, é o caso, então, de se perguntar: quais saberes têm tal poder explicativo da finalidade da arte na vida humano-social? Quais conhecimentos artísticos desvelam os porquês das representações, põem a descoberto os valores que consagram? Quais são absolutamente indispensáveis para a elevação do nível de sensibilidade do aluno, de modo que ele tenha olhos para ver além da aparência da imagem, de examinar as visões, as versões que ela contém e criar outros significados que enriqueçam as interpretações já produzidas?

Nessa linha de pensamento, uma reflexão filosófica sobre *o que ensinar e por que aprender* requer dos educadores clareza em relação a duas dimensões: “de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. (SAVIANI, 1992, p. 20)

A respeito da relação conteúdo-forma, Saviani ainda esclarece:

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia a noção de “clássico”. 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, como essencial. (...) Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimento) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente. (1992, p.21)

Além disso, como explicita Saviani, “o saber é produzido socialmente, isto significa que ele *está sendo* produzido socialmente, e, portanto, não cabe falar em saber acabado. A produção social do saber é histórica, portanto não é obra de cada geração independente das demais” (1992, p.21). Concordando com esse autor, pode-se deduzir que os conteúdos artísticos são os *instrumentos* necessários à apreciação dos objetos artísticos, as *estratégias* por meio das quais o aluno vai se apropriando da produção artística. As *formas de fazer*, então, só fazem sentido enquanto instrumentos de apropriação dos conteúdos. Isso quer dizer que, também no processo ensino-aprendizagem da arte, é necessário *aprender* a ver um quadro tal como se necessita *aprender* a ler um texto, pois quaisquer idiomas, assim como as pinturas, estão determinados por um sistema de convenções construído historicamente. Portanto, se ver é uma prática social, não é suficiente olhar uma imagem é necessário *saber* ver e esse processo não se dá espontaneamente.

Em Marx extraímos uma esclarecedora argumentação sobre a relação entre formação dos sentidos humanos e consumo dos objetos, no caso, artísticos: “O olho fez-se um olho *humano*, assim como seu *objeto* se tornou um objeto social, *humano*, vindo do homem para o homem”. (1987, p.177) Aliás, a produção e o consumo são conceitos largamente explanados por este autor, a exemplo da seguinte afirmação: “el consumo es tambien mediador de la producción en cuanto crea para los productos el sujeto para el cual ellos son productos” (MARX, 1971, p.13) Seguindo o pensamento de Marx, quando diz que o homem capta a realidade e dela se apropria “com todos os sentidos”, Kosik assim se expressa:

O homem deve ter desenvolvido o sentido correspondente a fim de que os objetos, os acontecimentos e os valores tenham um sentido para ele. Para o homem que não tem os sentidos de tal modo desenvolvidos, os outros homens, as coisas e os produtos carecem de um sentido real, são absurdos. O homem descobre o sentido das coisas porque ele se cria um sentido humano para as coisas. Portanto, um homem com sentidos desenvolvidos possui um sentido também para tudo quanto é humano, ao passo que um homem com sentidos não desenvolvidos é fechado diante do mundo e o “percebe” não universal e totalmente, com sensibilidade e intensidade, mas de modo unilateral e superficial, apenas do ponto de vista do seu “próprio mundo” o que é uma fatia unilateral e fetichizada da realidade. (1976, p.120-121)

A arte como atividade que vislumbra o lado positivo do trabalho é uma concepção que enfatiza, antes de mais nada, sua ligação com a essência humana, posto que o homem cria os produtos artísticos porque neles se sente mais humano, isto é, objetivado.

É oportuno sintetizar, então, os pressupostos basilares à nossa reflexão: a produção *carece* do consumo; há uma relação indissolúvel entre o desenvolvimento da consciência, necessidades humanas e atividade prática; a atividade prática é resultante das necessidades humanas (naturais ou criadas) e nesse sentido, é essencial; o “trabalho é a expressão e a condição fundamental da liberdade humana e seu sentido, se encontra na sua relação com as necessidades humanas” (VÁZQUEZ, 1978, p.68)

Vázquez, seguindo esses pressupostos marxistas, ainda ressalta:

O homem como ser de necessidades e o homem como ser criador, produtor, acham-se em indissolúvel relação. A atividade que torna possível esta relação é uma atividade material, prática: o trabalho humano. O trabalho é expressão e condição originária de uma liberdade do homem que só ganha sentido através de sua relação com as necessidades humanas. Graças ao trabalho, estabelece-se uma distância que vai se ampliando no curso da produção social, entre a necessidade e o sujeito, ou entre a necessidade e o objeto de satisfazê-la. (1978, p.67)

É nessa vertente de pensamento, que se entende, de um lado, a progressiva divisão do trabalho em formas específicas e antagônicas como trabalho manual em oposição ao intelectual, trabalho criador em oposição ao alienado; de outro, que essas divisões surgiram historicamente, portanto não são inerentes à humanidade, mas construídas nas relações sociais. Sobre isso Vázquez, já citado, observa:

O trabalho cria um mundo de objetos, a partir de uma realidade dada; estes objetos expressam o homem, isto é, são objetos humanos ou humanizados, num duplo sentido: a) na medida em que, como natureza transformada pelo homem, são produzidos para satisfazer suas necessidades e, portanto, como objetos úteis; b) na medida em que objetiva neles suas finalidades, idéias, imaginação ou vontade, ou seja, enquanto expressam sua essência humana, suas forças essenciais como ser humano. Trabalhar, portanto, é humanizar a natureza. Ao transformar o meio natural mediante o trabalho, a produção expressa uma relação prática e especificamente humana entre o homem e a natureza. Os produtos do trabalho são úteis e, ademais, expressam forças essenciais humanas. (VÁZQUEZ, 1978, p.68-69)

Em arte, poucos termos evidenciam tanta indefinição conceitual. Enquanto alguns defendem que trabalho criador é sinônimo de atividade criativa, própria dos sujeitos considerados criativos, inteligentes, brilhantes, geniais; repetindo à exaustão que alguns sujeitos, sem se saber o porquê, são portadores de uma capacidade superior em relação aos sujeitos comuns e que o resultado da atividade desses indivíduos é o que comumente chama-se obra de arte. Outros defendem que arte não é trabalho, mas, pura “criação”.

Mayakovsky, criticando essa visão de criatividade como uma qualidade inerente aos artistas, um dom que tem sua origem numa inspiração divina, argumenta que apenas aqueles que desconhecem as dificuldades inerentes ao trabalho poético podem reduzi-lo a

uma atmosfera de tremores e palpitações sexuais, na qual se acredita que só a eterna poesia está livre do processo dialético e que o único método de produção é o inspirado lançar para trás da cabeça enquanto se espera que a alma celestial da poesia desça sobre nossa incipiente careca na forma de uma pomba, um pavão ou uma avestruz. (WOLFF, 1982, p.26)

Enfim, há um longo caminho a se percorrer até que se esclareçam as razões pelas quais a atividade artística é compreendida como “criação” e não como forma de trabalho. Esquece-se que arte é trabalho criador e que, nesse sentido, diferentemente do trabalho alienado, satisfaz determinadas necessidades espirituais. Partindo das suas diversas formas históricas, Vázquez esclarece que o trabalho

não é apenas criação de objetos úteis que satisfazem determinada necessidade humana, mas também o ato de objetivação e plasmação de finalidades, idéias ou sentimentos humanos num objeto material concreto-sensível.

Nesta capacidade do homem de materializar suas “forças essenciais” de produzir objetos materiais que expressem sua essência, reside a possibilidade de criar objetos, como as obras de arte, que elevam a um grau superior a capacidade de expressão e afirmação do homem explicitada nos objetos do trabalho. (VÁZQUEZ, 1978, p.69)

Isso significa que o consumo da arte envolve todo o conhecimento construído pelo sujeito e tem por suporte a prática social precedente, em cuja dinâmica se criam tanto os sentidos humanos quanto o objeto. No entanto, o *consumo* é concebido aqui como coisa radicalmente oposta a consumismo. Ele é tomado no sentido de *apropriação* dos significados da imagem, inscritos na sua transparência e na sua opacidade.

Explicando melhor, a produção da arte constitui uma forma de *apropriação* da realidade humano-social pelo artista que, para realizar-se como tal, necessita de uma *nova posse*, que só se concretiza no consumo. Portanto, a produção não cria somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto. Consequentemente, o que diferencia uma leitura reflexiva de uma descritiva é a compreensão de que uma pintura, por exemplo, *sempre* procede *de* alguém e se dirige *para* alguém. Depois, uma leitura reflexiva da arte, conforme aponta Pareyson, implica ver uma imagem naquilo que ela é: “humanidade e estilo”, ou seja, conteúdo e forma (1984, p.57).

A tarefa do educador em arte, então, estende-se às estratégias de leitura, cuja prática qualifica os alunos na superação das interpretações simplificadas tendo em vista as articulações entre obra de arte e contexto. Trata-se de um trabalho pedagógico entendido não só como direção estética, mas como direção política e ética de compreensão da arte. Longe de simplesmente contemplar as representações artísticas como obras consagradas, é preciso compreendê-las em seus significados, sem a idealização dogmática desse conjunto de bens e práticas artísticas. É necessário examinar as operações de ritualização da cultura, pois as imagens não estão acima das transformações históricas e das diferenças culturais e nem podem ser apreciadas como uma linguagem sem fronteiras, por sujeitos de qualquer tempo ou classe social; elas só adquirem significado quando relacionadas a um contexto mais amplo. Na verdade, retirar as obras das relações sociais que as produzem, oculta:

o sentido dessas obras na história, as fronteiras que as separam de certas classes sociais (na arte de elite) ou os mecanismos que as convertem em instrumentos de manipulação social (na arte das massas). Não há conhecimento integral da arte se não se estuda a linguagem também como forma de interação social. (CANCLINI, 1984, p.61)

Finalmente, é necessário superar a visão dos diferentes sujeitos como meros consumidores passivos, que devem aceitar qualquer imagem sem refletir sobre os valores que ela encerra; afinal,

possuir a obra no sentido *requerido* pelo objeto artístico, torná-la nossa, exige que se ultrapasse quaisquer discursos que privilegiam categorias estéticas ordenadas de acordo com o sistema das Belas Artes, uma visão de que as obras de arte são autônomas e uma abordagem de aspectos relativos à vida privada dos grandes mestres ou da sua “genialidade”. Enfim, uma história das representações artísticas alheia ao contexto histórico, humano e social em que está inserida, esquecendo que as representações artísticas são “filhas de seu tempo”.

Assim, cabe ao educador em arte, em vez de ocultar, desvelar a lógica por trás das dicotomias arte e emoção, ciência e trabalho e outras tantas separações: cultura erudita ou popular, arte dos países centrais ou da periferia, arte estrangeira ou nacional. Dicotomias que estão por trás do ensino de *uma* História da Arte como *a única*; muitas vezes, esquecendo-se de chamar a atenção dos alunos para o fato de que à História da Arte *universal* se incorporou também a arte de grupos minoritários e até dos vencidos, por exemplo, os espólios de guerra.

O objetivo é ultrapassar também uma leitura meramente descritiva das imagens, baseada apenas na descrição do tema ou gênero: paisagem, retrato, natureza morta, para analisá-las junto com seu contexto histórico; “descentrar o estudo da arte, afastando-o da obra, ou de uma Beleza idealizada, e de passar a analisar a arte como um processo social e comunicacional. Isso equivale a incluir no fenômeno artístico o autor, a obra, os difusores e o público”. Ou seja, buscar os nexos da produção, da distribuição e do consumo desses objetos que explicam “o processo que vai do autor até o público e não como mera coleção de obras” (CANCLINI, 1984, p.3-4). O objetivo, enfim, é o estudo da produção artística sem perder de vista a interdependência do conhecimento artístico com as transformações sociais, possibilitando, assim, tanto ao educador quanto ao aluno, uma práxis criadora.

Eis a importância da escola e, no caso do ensino da arte, sua *principal* tarefa: possibilitar ao aluno oriundo da classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos artísticos necessários à leitura não só da aparência da realidade, mas da sua matriz política, do seu modelo econômico, educacional; das representações de homem, mulher, criança; do vocabulário corrente; dos erros de perspectiva, dos pontos de vista, etc. Contudo, não há como ignorar, a arte, continua em um patamar secundário. Apesar da relevância da sua tarefa na formação dos sentidos necessários à *posse* das representações elaboradas sobre as classes sociais, a cultura, o trabalhador, a arte, muitas vezes, continua rejeitada não só na escola mas também na sociedade, sob a alegação de que se trata de conteúdo inútil.

Referências bibliográficas

- CANCLINI, Nestor Garcia. **A socialização da arte**: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1984.
- GARB, Tamar et al. **Modernidade e modernismo**. A pintura francesa no século XIX. São Paulo: Cosac & Naify, 1998.
- JUSTINO, Maria José. *A admirável complexidade da arte*. In: CORDI, Cassiano et al. **Para filosofar**. São Paulo: Scipione, 1997.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MARX, Karl. **Elementos Fundamentais para a Crítica de la Economía Política** - borrador 1857-1858 (Grundrisse). Volume 1. México: Siglo Vientiuno, 1971.
- _____. **Manuscritos econômico - filosóficos** e outros textos escolhidos. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores).
- MARX e ENGELS. **Sobre a Literatura e a Arte**. Lisboa: Estampa, 1971.
- OCHOA, César González. **Imagen y sentido**. Elementos para una semiótica de los mensajes visuales. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1986.
- PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Tradução de: GARCEZ, Maria Helena Nery. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- PORCHER, Louis (Org.). **Educação artística**: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 13ª ed. Coleção Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1986.
- _____. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 9 ed. São Paulo: Cortez. 1989.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **As ideias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- WOLF, Janet. **A Produção Social da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

Mini-currículo da autora

Professora adjunta do Departamento de Artes da UFPR. Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (2006), com pesquisa em história das representações, leitura da imagem e fundamentos teórico-metodológicos do ensino da arte. Mestre em Educação (1998). Artista visual, ilustradora e autora de livros para educadores em Artes Visuais, Educação Básica e Ensino Médio.

ENSINO DE DANÇA EM PROJETOS SÓCIO-CULTURAIS: RELAÇÕES ENTRE JOVENS E EDUCADORES

Violeta Vaz Penna
mestrado.faeuemg@yahoo.com.br
Universidade do Estado de Minas Gerais

Resumo

As oficinas de dança, como um dos eixos de ação direcionados ao público jovem, vêm ganhando visibilidade, principalmente, quando se refere a jovens que vivem em periferias. Para refletir sobre tais questões discutimos o papel da dança, enquanto arte, compreendendo a situação atual do ensino de dança nos projetos sociais, assim as relações de jovens/educandos e de educadores na dança.

Palavras-chave: juventude; educadores; ensino de dança

Abstract

Dancing workshop, as one of the axis to action directed at young people, has been reaching visibility, mainly, when it refers to action aimed for young people living in peripheral areas. Reflecting about those questions, we discuss the role of the dance, as art, comprehending the current situation of the teaching dance on social projects, as well as the relations between the youth and the educators in dance.

Keywords: youth; educators; teaching dance

Introdução

As oficinas de arte em espaços fora da escola é um dos eixos de ação direcionados ao público jovem, principalmente, quando se refere à ação voltada aos jovens que vivem em periferias. A arte ganha destaque nestas ações, sob a perspectiva de que as atividades artísticas e culturais propiciam aos indivíduos se reconhecerem enquanto sujeitos e de criar e recriar sua própria existência, operando assim, transformações subjetivas e objetivas na vida desses jovens.

Na minha prática profissional me interessou a discussão sobre a ação educativa com jovens através da dança, particularmente a relação entre professores e jovens. Observei que os jovens,

moradores de vilas e favelas, muitas vezes fora do ensino formal, buscam as oficinas de dança com concepções sobre o que é dança e com expectativas sobre o que vão fazer nas oficinas bem diferentes das propostas que os professores apresentam. Por sua vez, os professores com concepções tradicionais em dança e sem formação para atuar nesses projetos, realizam uma prática distante da realidade destes jovens e sem consistência educativa.

Na produção teórica sobre a arte e educação percebo que os estudos contribuem para demarcar o papel e as potencialidades da formação humana pela dança, mas é necessário verificar, a partir disso, ou paralelo a essas questões, os anseios, expectativas e significados vividos pelos sujeitos que participam das oficinas de dança, os jovens/educandos e os educadores.

Frente ao crescente número de projetos que se utilizam de oficinas de dança e diante da prática que vivencio com a dança e às considerações atuais em relação às ações destinadas a juventude, a pesquisa que desenvolvo atualmente no mestrado pretende contribuir na compreensão dessa realidade. As experiências de jovens e professores com a dança e sua expectativa na oficina são a base para essa minha discussão ao buscar compreender as oficinas de dança em projetos sócio-culturais. Quais os sentidos possíveis que a dança pode ter para jovens e professores inseridos nestes projetos? Como os jovens e professores percebem, dão sentido, discutem e elaboram a experiência com a dança e com a oficina de dança?

Neste sentido, proponho uma discussão sobre as oficinas de dança voltadas aos jovens, na perspectiva dos jovens/educandos e dos educadores. Para refletir sobre tais questões este artigo desenvolve considerações a respeito da dança, como arte e busca compreender a trajetória e a situação atual do ensino de dança. Buscamos compreender também que concepções de jovens e educadores perpassam o contexto da discussão sobre o ensino de dança e quais as possibilidades da dança conectar-se com as questões sociais vivenciadas por esses jovens.

1. Ensino de dança, jovens e educadores

A dança ainda está dando seus primeiros passos para construir e aplicar conhecimentos que colabore com sua prática na sociedade e se esta produção já avançou em algumas áreas, na prática de ensino de dança ainda persistem práticas tradicionais que restringem a criação e a reflexão dos educandos em favorecimento de um ensino rígido e reprodutivista.

Em relação aos projetos sócio-culturais estamos apenas começando a pesquisar, havendo pouca discussão da dança nesses projetos. Para Marques (2006) os projetos fora da escola que se

propõe a transformações sociais muitas vezes estão equivocados, já que simplesmente fazer aulas de arte não significa necessariamente que esteja se transformando as questões sociais ou estimulando a consciência crítica, pois "*fazer arte como passatempo, como mais uma obrigação, ou como cópia vazia não quer dizer nada.*" (p.s/n) e será inútil por não tocarem no sentido da dança. Para tal, "*as aulas de arte não se podem configurar por um conjunto de "atividades divertidas" sem relação entre si*", (p.s/n.) elas devem ter um fio condutor e refletir de forma mais ampla sobre o que significa ensinar arte diante das questões sociais do país.

Pensar a dança conectada a uma determinada realidade social, segundo De Pellegrini (2007), significa pensá-la como possibilidade de atuar para um propósito transformador, para a apropriação de um saber construído, incorporando e provocando mudanças nos valores e significados das sociedades humanas. Essa posição nos leva a compreender que à dança cabe, então, uma determinada função ou ação que a vincula a questões sociais e que apresenta especificidades de acordo com o contexto em que acontece.

O "lugar" da dança na sociedade, suas concepções e formas, são fenômenos associados a grupos sociais e práticas sociais específicas e devem ser entendidas nessa especificidade. Entender o ensino da dança inserido em oficinas de projetos sócio-culturais destinados à juventude passa por compreender o contexto no qual se insere essa discussão. Um contexto onde conceitos artísticos, educacionais e sociais estão interligados.

Alguns autores discutem essas relações e vem propondo princípios e modos da prática da dança que é necessário considerar. Uma das questões é a posição de que dança é arte, que pode conectar-se a realidade social, através da educação estética.

Bosi (2009) se propõe a entender a arte e para isso apresenta três vias: (1) a arte como construção, (2) como conhecimento e (3) como expressão. A arte como construção significa, segundo o autor que a arte é um fazer, é uma produção "*é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura.*" (p.13). A arte como conhecimento significa que ela pode ser tratada como uma das formas de conhecimento do mundo, um conhecimento sensível e cognitivo. Pensar a arte como expressão revela que através dela o homem exprime algo de si e do mundo.

Como todas as artes, a dança entendida nessa perspectiva seria também expressão, fazer e conhecimento. Como coloca Barreto (2004)

(...) ainda que seja impossível negar os múltiplos papéis que a dança assume em diferentes situações da vida e da história humana, é fundamental situá-la no universo da arte, como expressão estética e como conhecimento sensível que pode ser vivenciado, apreciado e refletido. (p.77)

Segundo Barreto (2004) quando a dança é expressão o que está em jogo é a experiência estética, e a finalidade última é a expressão. Já enquanto conhecimento, Barreto (2004) coloca que a dança e a arte em geral propõem perspectivas estéticas de conhecer, pois dançando, ou seja, através da experiência do fazer artístico, o sujeito compreende e percebe o mundo, a si próprio e as pessoas ao seu redor.

Para De Pellegrini (2007), enquanto fazer, a dança é um corpo que constrói gestos e movimentos. Enquanto expressão, a dança é justamente "*uma das mais expressivas formas ou linguagens da condição humana, com registros antropológicos que se perdem na história da cultura e da civilização.*" (p.3). Podemos dizer que a dança é a própria inerência do movimento, humanamente significado. (De Pellegrini, 2007, p.2)

A concepção de dança que encontramos nesses autores e que estamos afirmando é de uma dança que, enquanto arte, aproxima pessoas, que permite a apropriação e reflexão das pessoas em relação com seu mundo. E se como aponta Gualda e Sadalla (2008), Marques (2001) e Saraiva (2009) a dança é uma experiência no corpo e, é um processo criativo onde as pessoas se apropriam de seu mundo e com ele estabelece novas relações, a criação deve envolver a participação dos educandos no ensino na dança. Não podemos pensar a dança isoladamente dos sujeitos que dançam. Se estes sujeitos são jovens temos que entender quem são estes jovens, o que produzem, quais as relações que estabelecem com a dança.

1.1 Jovens na dança

Ao tratar da questão juventude, um primeiro passo é pensarmos o conceito de juventude, o que é ser jovem. O que seria a juventude nos dias atuais e que visões diferenciadas têm convivido no cotidiano e nas ações destinadas aos jovens? Essas visões passam segundo Dayrell (2003) pela noção de transitoriedade, crise, tempo de liberdade e de prazer, expressão cultural de fim de semana. Lopes, Silva e Malfitano (2006) e Rocha (2006) acrescenta ainda a noção dos jovens vistos como vítimas e produtores e de problemas e sujeito de direitos.

Na discussão atual entende-se que este tempo da vida não deve ser reduzido à crise, problema, prazer, vítima ou passagem. Para Dayrell (2003) há uma diversidade que caracteriza a juventude e que varia de acordo com as classes sociais, as condições culturais e os aspectos geográficos. Construir uma noção de juventude que considere essa diversidade

(...) implica em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas

pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim pre-determinado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta. (DAYRELL, 2003, p. 4)

Para o autor o que se percebe é que se, por um lado, as “juventudes” têm entre si semelhanças e aproximações, ou seja, possuem uma série de características que permitem pensá-las em um tempo de vida com necessidades e demandas específicas, por outro existe uma pluralidade interna ao termo “juventude”. A juventude “são” várias e se configura mais como as “juventudes”, destacando assim a diversidade dos modos de ser jovem e viver a juventude.

Sabendo que os diferentes contextos que vivem os jovens são tão diversos e plurais como são as culturas das sociedades em que vivem, teremos uma dimensão da variedade de caminhos e alternativas traçadas, assim como das demandas e necessidades desses jovens na busca da constituição e expressão de sua constituição juvenil. Ser jovem é estar inserido em uma determinada forma de viver seu tempo que se modifica temporalmente e em cada sujeito. Essas diferenças entre os jovens devem ser consideradas, principalmente se procuramos entender os jovens como sujeito de direitos, um sujeito que se constrói histórica e socialmente.

Na dança, as relações da juventude também são diferenciadas e depende das vivências desses jovens. A dança só terá sentido na relação com o significado que cada jovem traz para si. E por que a dança?

Quem colabora com essa possibilidade de resposta são as autoras Marques (2001) e Gesteira (2007). Para a primeira autora

Ao contrário da grande maioria dos adultos de hoje que aprenderam a se comunicar com o mundo por meio da cultura do livro, ou seja, pelo processo do pensamento lógico e racional sobre o mundo, as gerações jovens experimentam e compreendem-no primordialmente por meio das sensações. (apud Gesteira, p.1)

Para Gesteira (2007) esta citação de Isabel Marques, reforça a idéia de que a dança contemporânea feita no Brasil hoje traz elementos de interesse para um público adolescente, visto que esta arte tem cada vez mais trabalhado com o universo da improvisação, do sensório, se afastando um pouco da lógica narrativa. A dança está mais próxima de seus modos de compreender e relacionar com suas realidades.

Se as pesquisas afirmam que a dança é importante para os jovens, será que ela o é para os jovens e, que dança seria esta?

Strazzacappa (2001) em pesquisa realizada interroga os jovens sobre a dança. Os jovens mostram o desejo e dizem que gostariam de aprender na escola, principalmente danças de rua, como rap, funk e break. Quer dizer os jovens querem, mas querem determinada dança.

O que nos coloca a questão sobre que dança é essa, pois apesar da existência de projetos com dança, dados nos apontam que um dos motivos da não participação dos jovens nas atividades existentes é a falta de interesse. Não é qualquer dança que os jovens querem, esta dança relaciona com suas culturas juvenis.

Em relação às suas culturas, Vilela (1998) nos coloca que os jovens de periferia compartilham, elementos culturais em comum em diferentes partes do mundo. Suas roupas, maneira de andar, suas danças fazem parte de um universo simbólico, onde os jovens "*manifestam suas formas de pensar e agir no mundo.*" (p.61). Esta cultura, para a autora, é vista por alguns intelectuais como modos que se vinculam a indústrias culturais, produtoras de uma cultura de massa homogênea, mas para ela "*devemos nos perguntar se esta visão não é um pouco elitista e deve ser repensada na sua capacidade crítica, pois atrás da aparência da uniformidade, as ações revelam apropriações diferenciadas por parte do público.*" (p.54).

É importante saber o que os jovens acham daquilo que fazem como dança. Não entendermos essa especificidade é que leva a presenciarmos cenas onde- como relatadas por Vilela (1998)- jovens da periferia dançam com entusiasmo nos bailes, o mesmo não ocorrendo nas aulas escolares, nem nas oficinas de dança do centro comunitário do bairro.

Mas podemos vislumbrar outras posturas. Analisando as propostas de Shusterman (1998) a autora coloca que é preciso contestar "*a uniformidade deste pensamento*" e tomarmos "*uma posição intermediária entre a reprovação característica das elites reacionárias e a celebração otimista de grupos em defesa da cultura popular.*" (VILELA, 1998, p.45). A autora conclui então que se as indústrias culturais são poderosas nos segmentos populares, não chegam a produzir uma cultura de massa homogênea que ponha em risco a individualidade, nelas também há espaço para a vivência lúdica e para a criação. E a despeito das críticas que sofrem estas danças, elas têm assim como outras danças suas potencialidades.

Ao perceber este fato é importante mais uma vez não cairmos na armadilha de considerar os jovens simplesmente massificados pela mídia. É importante pensar que relações nossas sociedades tem mantido com as culturas produzidas pelos jovens. É necessária uma reflexão dessa postura condenatória da cultura produzida na periferia. Essa relação é tensa e contraditória, mas nos limitar a desconsiderar não nos aponta caminhos, mas estreita possibilidade de contato e reflexão.

Como coloca Saraiva (2009) é preciso no campo da educação encontrar estratégias metodológicas que "*proponham a crítica e o conhecimento, a partir dos objetos culturais do seu mundo de vida, sem levar à alienação.*" (p.166).

Precisam-se manter as especificadas dos diferentes modos de dançar, mas também aproximações, reconhecendo que nem entre as danças populares ou as danças eruditas há homogeneidade. A pergunta de sempre é sobre como os jovens expressam seus modos de vida na dança e como a dança tem permitido ou bloqueado suas expressões.

1.2 Professores na dança

Em relação ao professor nos perguntamos, qual a formação do educador, qual sua prática no campo da dança e que relações estabelece com seus educandos, os jovens?

Vários autores apontam a necessidade de repensar a formação e a atuação do educador para melhoria do ensino em dança. Ferreira (2001) pensa não ser mais possível estarmos no século XXI e ainda encontrar "*professores que continuam trabalhando conceitos de dança e de corpo do século XVIII - em escolas, academias, universidades.*" (p.85-86). Para a autora apesar do ensino de dança existir a muitos séculos, pouco se discute sobre o processo de ensino-aprendizado, como "*não são poucos os professores de dança que desconhecem os conceitos contemporâneos de arte e de dança, assim como conceitos básicos de educação.*" (p.85-86).

Em um processo de formação realizado por Strazzacappa (2001), a autora também constata que embora poucos professores ainda esperam receber fórmulas pré-fabricadas ou receitas prontas de como trabalhar a dança no espaço escolar ainda existem professores que vêem a aula de dança como a transmissão de passos ou coreografias a serem utilizados em comemorações.

Gualda e Sadalla (2008) ao desenvolver uma pesquisa que tinha como objetivo analisar o que pensam e quais os objetivos dos professores que ministram aulas de dança na escola também percebe que se alguns professores acreditam que não é necessário ensinar seqüências de passos prontas criadas pelos próprios professores,

(...) o que muitos pesquisadores têm constatado é que os professores de dança não estão preparados para atuar em outro contexto que não seja o de academia. Ou seja, os professores de dança ainda, em sua maioria, reproduzem apenas os conceitos técnicos e desconhecem a importância da dança nesse aspecto reflexivo. (p. 210)

Gualda e Sadalla (2008) trazem um elemento importante na discussão da formação de professores. Além de ainda não se desvincularem da idéia de ensino como transmissão de fórmulas, ainda se encontram vinculados a um formato de ensino da academia de dança. A dança nos projetos sociais tem então um complicador a mais.

Nos projetos sociais o problema da formação de professores é ainda maior, pois se na escola ainda é exigida certa formação, ainda que equivocada, segundo Gouthier (2008), em relação ao educador que atua em projetos sociais não há exigência legal de qualificação ou formação. Os projetos sociais convivem com profissionais que muitas vezes não prioriza o domínio do conhecimento da área em que se propõe a atuar. Além disso, não há um conteúdo comum a ser trabalho, sob a justificativa de cada educador ter liberdade de construir sua própria metodologia.

Se a formação tem problemas, esta convive ainda com a relação entre teoria e prática. O embate entre aprender na prática e aprender no curso de dança ainda é presente no discurso dos educadores. Se por um lado, educadores que iniciaram a docência precocemente instituindo modelos dos seus professores e formatando os seus próprios advogam a favor da vivência prática para formação de um bom educador, sendo a licenciatura uma formação desnecessária. Por outro, também há educadores, formados em curso de licenciaturas, despreparados para a prática da docência, seja na escola, em academias ou em projetos sociais. Nos projetos sociais temos o discurso dos educadores que se formaram na faculdade e não conhecem nada da realidade do jovem. Ou o discurso do educador que aprende na academia, ou nas escolas de dança ou na vida e está longe de um conhecimento sobre modos de aprender e ensinar.

Em projetos sociais, se por um lado educadores que pertencem à própria comunidade onde atuam e possuem formação prática é um dado positivo, pois há "*educadores formados na academia e que não conseguem trabalhar no projeto por acreditar que são donos de todos os saberes, quando na verdade, projeto social é troca o tempo todo.*" (GOUTHIER, 2008, p.73). Por outro lado, professores de dança que não tiveram uma formação superior, e por isso tem uma prática, onde "*A reprodução de modelos de seus professores passa a ser o único recurso a que podem recorrer.*" (M. FERREIRA, 2001, p.97) gera muitas vezes a permanência de conceitos e modos de ensinar.

Não é só uma questão de formação, mas como esta formação se realiza na prática, que posturas dos educadores são mais afinadas com a prática da dança em projetos sociais. Para Souza (2008) a contextualização da dança nos espaços da educação formal e não-formal ainda tem muito que avançar na compreensão do conceito de arte e dança e o que e como seria ensinar dança na contemporaneidade.

Neste ensino de dança é preciso pensar na relação que o professor estabelece com o aluno. Segundo Barbosa (2002), de modo geral, o grande desafio hoje dos arte/educadores talvez seja o de contribuir positivamente no desenvolvimento cultural dos educandos através de uma aproximação que envolva a possibilidade de entendimento crítico da arte e cultura a partir e para além do local onde vivem.

Para Urnau (2008) a relação que o jovem mantém com a arte passa pela sua interação com o educador das aulas de arte e *"a qualidade da relação que o professor estabelece com o jovem é fundamental para os sentidos do que é ensinado"*. (p. 123).

Sendo as atuações de educador e educando na dança que possibilitam o espaço do prazer, da criação e da reflexão cabe então discutir sobre estes dois eixos e suas relações. *"Ainda, há que se considerar a necessidade de maior investimento nas relações interpessoais, que apareceram como fundamentais à qualidade dos projetos."* (URNAU, 2008 p.125). É também nesta relação que se dá a aprendizagem e não nos conteúdos pretendidos.

Dada a importância dessa relação, na dissertação de Vilela (1998) uma das suas intenções, inclusive, é que ao estudar os jovens e sua cultura, esta reflexão possa reverberar nos educadores, aproximando-os da realidade dos jovens que participam desses projetos. Negar esta realidade vivenciada por eles é negar relações.

Para Mirza Ferreira (2001) o professor que não reflete a relação do que está fazendo em aula com a realidade do aluno perde *"relações importantíssimas entre o mundo do professor (de dança ou não) e o mundo dos alunos"* (p.69). É preciso estar consciente, por exemplo, que educandos e educadores muitas vezes vivem em culturas distintas, que cria por si só uma distância entre educadores e educandos que precisa ser questionada, para não aumentar ainda este hiato.

Na pesquisa de Gualda e Sadalla (2008), as autoras lembram que o modo de ensino do professor pode afastar os alunos se este não estabelecer uma identificação com as técnicas utilizadas. A identificação ocorre se tiver relevância social para os alunos e com ela os alunos se apropriam e dão significado ao que fazem.

Para aproximar dessa cultura, desse modo de ser jovem, o professor precisa, como apontam alguns autores, compartilhar culturas. Este é um processo, segundo Mirza Ferreira (2001), onde uma cultura não pode se impor a outra, mas ambas devem se conhecer através da experiência do outro. E *"Cabe ao professor perceber esse 'atrito' cultural e procurar formas de resolvê-lo. Estando sempre aberto para conhecer a cultura do outro, sem pré-conceitos e desfazendo-se da crença em verdades universais."* (p.70). O professor precisa também, como diz Gualda e Sadalla (2008), afirmar o aluno como sujeito ativo e participante. Um sujeito que não é depositário de conhecimentos, mas possui uma realidade e linguagem própria com a qual se relaciona com o mundo. Apreciar e entender as diferenças faz parte para que se possa refletir criticamente sobre a sociedade na qual este sujeito está inserido.

Considerações finais

Refletir sobre as oficinas de dança nos projetos sócio-culturais destinados a juventude deve envolver conceitos como juventude, arte, educação, estética, sociedade e cultura. É um complexo emaranhado de perspectivas que guiam a atuação desses projetos e que é preciso compreender na realização dessas oficinas. E o que vemos é que a dança tem um longo caminho a percorrer em relação aos projetos sócio-culturais.

Compreender o conceito de dança contribui na discussão referente ao sentido do ato de dançar, sendo importante entender quais sentidos e motivos que justificam a importância da viabilização do ensino de dança. É preciso pensar na dança, enquanto proposta artística e educativa, conectada à realidade social dos jovens e com suas diversas expressões culturais. É preciso se adequar às novas relações sociais e pensar que a aproximação com o jovem, passa por pensar a dança compartilhando culturas. É preciso se abrir para conhecer através da experiência do jovem.

Ao debruçar sobre o conceito juventude poderemos olhar melhor para este tempo da vida e pensarmos nas concepções, sentidos, expectativas e significados dos jovens para si mesmos, promovendo oficinas que atendam expectativas, demandas e necessidades desse público.

Para isso uma das questões importantes é perceber a pluralidade de atuações e a diversidade de espaços apostando em uma especificidade da prática do professor. Muda-se o contexto socio-cultural, mudam também os objetivos e a forma de se ensinar. Muda o perfil e a especificidade da formação de quem ensina.

Assim, entendemos a necessidade da discussão sobre a prática do ensino de dança, pois o conhecimento sobre a cultura e sobre o fazer artístico é um direito de cada cidadão e faz parte de sua formação. Para pensar a relação entre educadores e jovens nos projetos sócio-culturais e artísticos é preciso refletir, sobretudo, nas aprendizagens de arte que têm acontecido nesses projetos, e nas várias tentativas de aproximação da dança com a juventude, adequando o ensino às novas relações sociais.

Sabe-se que não existe um modelo, um sentido correto que deva ser alcançado igualmente em todas as oficinas de dança, mas educadores e educandos devem dialogar e compartilhar culturas. A oficina deve abrir a possibilidade de criação e transformação das suas experiências e visões de mundo, atenta à dinâmica social.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. **Educação para o desenvolvimento de diferentes códigos culturais**. Internet, 2002 Disponível em: <<http://www.dc.mre.gov.br/brasil/textos/revista7-mat5.pdf>. >. Acesso em: 10 de mai. 2008

BARRETO, Débora. **Dança: Ensino, sentidos e possibilidades**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de artes em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008.

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

_____. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG, 2005

_____. **Juventude**, Grupos Culturais e Sociabilidade. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/objuventude>.>. Acesso em: 19 abr. 2009

_____. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, set-dez/2003, número 24 p.40-52. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/objuventude>.>. Acesso em: 10 abr. 2008.

DE PELLEGRIN, Ana. **Filosofia, estética e educação: a dança como construção social e prática educativa**. 2007. 152f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 26 de fevereiro de 2007. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000412152>. >. Acesso em: 23 jul. 2009

FERREIRA, Mirza. **Novos tempos, novos espaços, novos corpos... uma nova dança?**. 2001. Dissertação. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000218768&fd=y>> Acesso em: 10 mai. 2010.

GESTEIRA, Liana. **Dança Contemporânea e o público adolescente**. Associação Reviva. Nov. 2007. Disponível em: <http://www.associacaoreviva.org.br/download_arquivo.php?arquivo=42_21bb4dbb2cd25fd8dcfbf0215de56a98.pdf. >. Acesso em: 15 set. 2009

GOUTHIER, Juliana. **Inventário e Partilha**. 2008. Dissertação. (Mestrado em Artes Visuais) Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Internet. Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/JSSS7WMJCM/1/invent_rio_e_partilha.pdf >. Acesso em: 17 jun. 2010

GUALDA, Luciana; SADALLA, Ana Maria. **Formação para o ensino de dança**: pensamento de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba. v. 8, n. 23., p.207-220, Jan./abr. de 2008. Internet, Disponível em: < <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1837&dd99=pdf> >. Acesso em: 22 de set. 2009

LOPES, Roseli; SILVA, Carla; MALFITANO, Ana Paula. **Adolescência e juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas**: apontamentos históricos. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas. n.23, p. 114–130, set. 2006. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art08_23.pdf >. Acesso em: 16 jul. 2009

MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Arte fora da escola?** Internet, 2006; Disponível em: < <http://www.conexaodanca.art.br> >. Acesso em: 22 de set. 2009

_____. **O que é o social no ensino da Arte?** Internet, 2006. Disponível em: < <http://www.conexaodanca.art.br> >. Acesso em: 22 de set. 2009

ROCHA, Maria Cristina. **Juventude**: apostando no presente. In: IMAGINARIO/ NIME-LABI, Instituto de psicologia- USP, São Paulo. n. 12, p.205-224, 1º. sem./2006

SARAIVA, Maria do Carmo. **Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola**: a perspectiva da educação estética. **Revista Brasileira Ciência e esporte**. Campinas. v.30, n.3, p.157-171, maio de 2009. Disponível em: < <http://www.boletimef.org/biblioteca/2452/Elementos-para-uma-concepcao-do-ensino-de-danca-na-escola> >. Acesso em: 16 jul. 2009

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte**: o pensamento pragmatista e a estética popular/ tradução de Gisela Domschke. São Paulo: 34, 1998

SOUZA, Ana Paula A. **Formação do professor de dança**: como formar “professores profissionais”. 2008. VI Congresso Abrace. Universidade Federal de Minas Gerais. Internet. Disponível em: < <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textosdancacorpo.html> >. Acesso em: 18 jun. 2010

SPOSITO, Marília Pontes. **Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil**. IN: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo (org.). Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto da Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno CEDES**. Campinas v.21, n.53, p.69-83, abr. 2001. Disponível em: < <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewArticle/55> >. Acesso em: 26 ago. 2009

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS. **Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos**. São Leopoldo. 2009. Disponível em:< <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000224319> > Acesso em ago. 2009.

URNAU, Lílian Caroline. **Juventude e Arte**: os sentidos da mediação artística para jovens participantes de projetos sociais. 2008. 148f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 17 de março de 2008. Disponível em:< <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000224319> >. Acesso em: 26 ago. 2009.

VILELA, Lílian Freitas. **O corpo que dança**: os jovens e suas tribos urbanas. 1998. 235f. Dissertação. (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. 27 de novembro de 1998. Disponível em:< <http://www.tede.ufsc.br/teses/PPSI0300-D.pdf> >. Acesso em: 19 mar. 2009.

Mini-curriculo

Mestranda do curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais e especialista pela Fundação João Pinheiro/MG. Professora de Dança, Bailarina. Analista de políticas públicas da Fundação Municipal de Cultura da Prefeitura de Belo Horizonte.

O EXERCÍCIO DE LER IMAGENS NAS PROVAS DO ENEM

Charles Farias Siqueira
charlesfarias1@hotmail.com
Aluno do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais
Universidade Regional do Cariri - URCA

Fábio José Rodrigues da Costa
fajorodrigues@hotmail.com
Professor do Departamento de Artes Visuais
Universidade Regional do Cariri - URCA

Resumo

O presente artigo narra a experiência com estudantes de um cursinho pré-vestibular na cidade de Crato, estado do Ceará. Os estudantes foram encaminhados a estudar Arte, vendo Arte. O exercício de ler imagens em espaços educativos informais também permite formar apreciadores de imagens. A experiência tornou-se significativa porque os estudantes foram encaminhados a verem uma exposição de Arte Naïf na Galeria de Artes do Serviço Social do Comércio – SESC Crato. A leitura de imagem em provas do ENEM foi outro elemento que permitiu refletir sobre a necessidade dos estudantes verem produções artísticas de boa qualidade visual.

Palavras-chave: naïf – imagem – mediação

Abstract

This article narrates the experience with students from a pre-university courses in the city of Crato, Ceará State. Students were sent to study art, viewing art. The exercise of reading files in informal educational spaces also allow appraisers to form images. The experience became significant because the students were referred to see an exhibition of Naïve Art Gallery of Arts in Social Service of Commerce - SESC Crato. Reading picture evidence of ENEM was another element that provokes reflections on the need for students to see the artistic productions of good visual quality.

Keywords: Naïve - image – mediation

Introdução

Na minha prática pedagógica sempre desafiava os estudantes quanto à contextualização dos conteúdos de língua portuguesa com as artes visuais. Acreditando na importância do conhecimento das Artes no processo de humanização, tendo como alicerce a formação de leitores de imagens artísticas e/ou estéticas. Dialoguei com a coordenadora pedagógica da escola na qual leciono sobre a importância destes conhecerem arte, vendo Arte.

Como professor de língua portuguesa e acreditando na Proposta Triangular e suas dimensões cognitivas (ler, contextualizar, fazer, contextualizar, ler) preparei uma turma para a visita a uma exposição. Justifiquei com a coordenadora da Escola São Francisco em Crato/Ceará a necessidade dos estudantes entrarem em contato com produções artísticas originais e não apenas reproduções. Geralmente na educação básica somos educados a ler reproduções de imagens quer seja em livros didáticos, catálogos ou mesmo pela internet. Às vezes com pouca qualidade visual.

Partindo deste contexto sugeri a visita à exposição “Mostra SESC de Arte Naïf” promovida e exibida pelo Serviço Social do Comércio – Regional Nordeste, na cidade de Crato. A exposição contemplava um conjunto de objetos de artistas cearenses constituída de pinturas, esculturas e xilogravuras. Além dos objetos expostos, também era exibido um vídeo-documentário com a participação dos artistas presentes na exposição.

A visita foi sistematizada com foco na preparação dos alunos para as provas do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. O ENEM¹, criado desde 1998, é uma prova de abrangência nacional que avalia os estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Atualmente é utilizado por algumas universidades como forma de ingresso e, também, como critério para concessão de bolsas de estudos no Programa Universidade para Todos (ProUni).

A prova do ENEM é elaborada a partir da Matriz de Referência, ou seja, são os eixos cognitivos que se pretende alcançar através de competências. Neste caso, me apropriei do seguinte eixo cognitivo² “Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade”.

Como sabemos que as questões nas provas do ENEM são elaboradas com o objetivo de avaliar o nível de interpretação dos estudantes, chamei atenção deles para as reproduções das imagens

1 <http://enem.inep.gov.br/enem.php>

2 http://www.enem.inep.gov.br/pdf/Enem2009_matriz.pdf



Jean-Baptiste Debret, Entrudo, 1834.

nas provas, onde se exige um olhar aguçado quanto aos elementos do universo artístico. Como por exemplo, na questão³ do Exame de é solicitado o seguinte:

Na obra Entrudo, de Jean-Baptiste Debret (1768-1848), apresentada acima:

- a) registram-se cenas da vida íntima dos senhores de engenho e suas relações com os escravos;
- b) identifica-se a presença de traços marcantes do movimento artístico denominado Cubismo;
- c) identificam-se, nas fisionomias, sentimentos de angústia e inquietações que revelam as relações conflituosas entre senhores e escravos;
- d) observa-se a composição harmoniosa e destacam-se as imagens que representam figuras humanas;
- e) constata-se que o artista utilizava a técnica do óleo sobre tela, com pinceladas breves e manchas, sem delinear as figuras ou as fisionomias.

Quando apresentei a imagem aos estudantes, conversamos sobre os elementos formais da obra, e em seguida perguntei-os se já tinham conhecimento da obra original. Todos desconheciam a obra e o artista.

Antes consultamos a Enciclopédia Eletrônica Itaú Cultural de Artes Visuais e fomos refletir sobre as alternativas dessa questão. A turma não compreendia os termos “cubismo”, “pinceladas breves e manchas, sem delinear as figuras ou as fisionomias”. Esclareci dando exemplos com outras reproduções (Les Demoiselles d’Avignon, 1907) do artista Pablo Picasso (1881 - 1973).

Como todos tiveram dificuldade de acertar a alternativa solicitada, sugeri que eles refletissem sobre como saberemos que a obra foi pintada com a técnica óleo sobre tela, se a própria imagem na prova foi reproduzida e impressa em preto e branco? Seguimos com outras questões discutindo movimentos artísticos e artistas.

Infelizmente é insuficiente o tempo da disciplina Artes na grade curricular em qualquer situação de ensino como no caso do Pré-Vestibular que também é afetado pela limitada compreensão dos gestores da educação brasileira.

A leitura da imagem, seja ela artística ou não, não deve permanecer fechada nas salas de aula dentro das escolas. A escola poderia oferecer uma aprendizagem mais significativa estimulando que professores de artes ou de outras áreas do conhecimento levem seus alunos para lugares de educação não formal que promovem exposições de artes.

³ <http://www.vestibular.brasilecola.com/enem/prova-amarelaquestao-38.htm>



Mediação na Mostra SESC de Arte Naïf

A Mostra SESC de Arte Naïf

A “Mostra SESC de Arte Naïf” foi realizada simultaneamente em cinco unidades do SESC Regional (Fortaleza, Crato, Sobral, Iguatu e Juazeiro do Norte). Apenas Crato e Juazeiro do Norte foram acompanhadas pela curadoria local sobre a responsabilidade do Dr. Fábio Rodrigues, curadoria educativa também sobre a responsabilidade do Dr. Fábio Rodrigues, mediação, montagem e desmontagem pela *Híbrido Produções*.

A Mediação na Mostra SESC de Arte Naïf

Os estudantes foram orientados sobre o roteiro da visita antes de irem a exposição. Fomos recebidos na galeria por um dos mediadores que também nos levou até o anfiteatro para assistirmos o vídeo-documentário.

Ao sairmos fomos conduzidos as demais dependências do SESC para conhecermos os serviços oferecidos pela instituição. Ao finalizar, voltamos para a escola, e avaliamos a visita.

A avaliação ocorreu de forma oral consistindo fundamentalmente em provocações em forma de perguntas: conheciam a Galeria do SESC? Já haviam ido ao SESC em algum momento? O que acharam da exposição? E quanto às produções Naïf, qual delas chamou atenção? Conhecem alguns destes artistas? O diálogo com os estudantes resultou desconhecimento sobre o que é um artista naïf, na qual apenas um aluno relatou sobre as produções em que sua mãe fazia para vender.

Discutimos sobre os significados da expressão naïf e os elementos presentes nos objetos expostos de cada artística. Não foi feita nenhuma experimentação (fazer artístico) nessa visita, só exercitamos o nosso olhar.

Mas qual a relação da visita a exposição com a preparação para as provas do ENEM e dos vestibulares na região do Cariri? Ou melhor, que relação tem o exercício de ler imagens nos diferentes lugares de exposição com as provas do ENEM? Talvez uma resposta seja dada por Barbosa (2009) ao afirmar que:

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, 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 presentacional que caracterizam a arte. (p.4).

Como é muito comum no dias de hoje, ler imagens artísticas e/ou estéticas causa um estranhamento para muitos estudantes e professores, pois na nossa escolarização nunca fomos en-



Visita a "EnCena" CCBNB Cariri



Visita a "Cangaceiros" CCBNB Cariri

sinados a olhar/ver e experimentar nossa leitura e interpretação dentro de espaços destinados a exibição de artes visuais.

Outras experiências

Esta iniciativa deu-se a partir das minhas primeiras aproximações as mediações culturais de algumas instituições na região do Cariri durante os anos de 2007 a 2009. Como por exemplo, no Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil – CCBNB de Juazeiro do Norte e o Serviço Social do Comércio – SESC de Crato. Todas essas instituições podem contribuir na formação e profissionalização do estudante/ professor/mediador cultural.

A iniciativa destas visitas vinha provocando reflexões na minha prática docente desde que participei da primeira ação educativa de Mediação Cultural concebida pelo professor Dr. Fábio José Rodrigues da Costa em 2007 no CCBNB/Cariri pelo Programa Escola de Cultura (COSTA, 2009). Participei dos Encontros com Educadores, como professor e posteriormente como professor/mediador cultural da própria instituição.

Considerações Finais

Esta pequena experiência torna-se significativa, porque hoje enquanto estudante de artes visuais e com a experiência que tenho acumulado, me fez refletir sobre a ausência de outros professores da educação básica que buscam uma atualização dos seus próprios conhecimentos como pessoas e, também, professores.

A busca por formar leitores de imagens tanto nos espaços formais e informais de ensino; o acesso do público as exposições de arte; a abertura das instituições quanto à profissionalização do mediador; o diálogo com outras estratégias de mediação de outras instituições e as conexões da imagens artísticas reproduzidas nas provas do ENEM e o diálogo com exposições de arte nas galerias, centros culturais e museus deve ser um exercício constante dos professores tanto de língua português quanto de artes já que o que tá em jogo são as possibilidades de aprendizagem que cada aluno pode desfrutar no seu processo de escolarização.

Enquanto professor de cursinho pré-vestibular é importante contextualizar os conhecimentos da língua portuguesa com o universo artístico. Não se encerra aqui as experiências, elas se acumulam na medida em que damos continuidade através da leitura imagética.

(...), a importância de realizarmos leituras de imagens possibilita ampliar o repertório de conhecimentos que possuímos sobre a produção artística. Estas leituras se modificam ao longo do tempo/espço, através de um processo de ensino/aprendizagem mediatizado pela escola e as instituições promotoras da arte. (SIQUEIRA e COSTA, 2006, p. 20)

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**: anos 1980 e novos tempos. São Paulo, Perspectiva, 2009.

COSTA, Fábio José Rodrigues da. **Mediação cultural no CCBNB Cariri**. In.: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão. (orgs.) Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SIQUEIRA, Charles Farias e COSTA, Fábio José Rodrigues da. **Ver e Ler Imagens** – uma abordagem didático-pedagógica. In: Revista Imaginar, n 45. Porto – Portugal, 2006.

Mini-currículos

Charles Farias Siqueira é especialista em Arte/Educação, Licenciado em Pedagogia, Pesquisador do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos GPEACC/CNPq da Universidade Regional do Cariri, estudante de Artes Visuais pela Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri e professor de educação básica da Prefeitura Municipal de Crato – Ceará.

Fábio José Rodrigues da Costa é Doutor em Arte/Educação pela Universidade de Sevilla-Espanha. Professor do Departamento de Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA. Líder do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/CNPq. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA. Membro da Federação dos Arte/Educadores do Brasil – FAEB. Membro da Rede Iberoamericana de Educação Artística – RIAEA. Membro da International Society for Education through Art – InSea. Secretário Geral do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte – CLEA.

O MÉTODO DE ENSINO DE DESENHO DE ARTUS-PERRELET:
A PEDAGOGIA DOS SENTIDOS E DO GESTO

Nertan Dias Silva Maia
nertand@yahoo.com.br
UECE

José Álbio Moreira de Sales
albiosales@gmail.com
UECE

Resumo

Este texto objetiva apresentar e discutir os fundamentos do método de ensino de desenho de Artus-Perrelet. Orientado pela pedagogia dos sentidos, o método tem como base as ideias que fundamentam a educação intuitiva e progressiva, desenvolvidas por pensadores como Rousseau, Comênios, Pestalozzi, Fröebel, Dewey e pelo Instituto Jean-Jacques Rousseau com Claparède, Bovet e Piaget. A metodologia apóia-se em pesquisa histórica baseada em fontes bibliográficas e documentais. O método trouxe à prática pedagógica a educação pelos sentidos, utilizando-se da expressão gráfica e gestual, valorizando a percepção orgânica e intuitiva da criança para interpretar as formas e representar a vida pelo desenho.

Palavras-chave: Artus-Perrelet; Jonh Dewey; ensino de desenho; método intuitivo; Escola Nova.

Abstract

This text aims to present and discuss the principles of the method of draw teaching Artus-Perrelet. Guided by the pedagogy of the senses, the method is based on the ideas that underlie the intuitive and progressive education, developed by philosophers such as Rousseau, Comenius, Pestalozzi, Froebel, Dewey and the Jean-Jacques Rousseau Institute with Claparède, Bovet and Piaget. The methodology relies on historical research based on documentary and bibliographic sources. The method has brought pedagogical education by the senses, using the graphical expression and gesture, valuing organic and intuitive perception of the child to interpret the shapes and represent life by draw.

Keywords: Artus-Perrelet, John Dewey, draw teaching, intuitive method; New School.

O presente texto objetiva apresentar, de forma concisa e analítica, os fundamentos teórico-filosóficos do método de ensino de desenho da pedagoga suíça Luise Artus-Perrelet, publicado no Brasil em 1930, sob o título *O desenho a serviço da educação*. Para compreender este método, o estudo dividiu-se em três momentos, nos quais são respectivamente apresentados: os dados biográficos essenciais da autora, que nos ajudam a compreender o contexto sócio-cultural e educacional no qual o método foi gestado; uma abreviada explanação sobre as ideias de Comênios, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel e Dewey, teóricos basilares da educação intuitiva da modernidade e representantes da filosofia educacional vigente no contexto temporal do texto em estudo; aspectos gerais das diretrizes teóricas que influenciaram a formação pedagógica de Artus-Perrelet e sua metodologia, relacionando-os à linha filosófica do Instituto Jean-Jacques Rousseau, onde foi desenvolvido o referido método, objeto de estudo desta pesquisa. Para realização da pesquisa, foram utilizadas fontes bibliográficas e documentais, dentre elas, o texto do método de Artus-Perrelet publicado no Brasil, obtido na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, sob forma de microfilme.

Aspectos biográficos de Madame Artus-Perrelet

Louise Arthur-Perrelet, pedagoga e artista plástica (pintora e escultora), nasceu em 18 de março 1867, em Valangin, Suíça, e faleceu em 25 de abril de 1946, em Genebra, no referido país. Estudou pintura e desenho com o professor e artista plástico suíço Barthélemy Menn (1815-1893), chegando a ter desenhos premiados em 1888. Após concluir seus estudos iniciais de arte, aproximou-se dos métodos dos educadores alemães Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), cujas ideias ajudaram-lhe a fundamentar, em parte, sua própria concepção de ensino de desenho anos mais tarde.

Em 1912 Artus-Perrelet tornou-se professora de desenho do Instituto Jean-Jacques Rousseau (IJJR), experiência que lhe renderia subsídios para elaborar seu método de ensino de desenho, intitulado *O desenho a serviço da educação*¹, destinado a educadores do ensino primário, o qual fora prefaciado por Pierre Bovet (1878-1965), então diretor do referido Instituto. A autora admite não ter concebido precisamente um método e sim um compêndio de suas ideias e experiências sobre o ensino de desenho. Assim ela escreve:

Este methodo de ensino aspira a não ser justamente um método. Nada mais desastrado em instrucções que os systemas rígidos e as theorias irreductiveis. Condensei aqui alguns princípios geraes basea dos na experiência e

¹ ARTUS-PERRELET, L. *Le dessin au service de l'éducation*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1930 (título em francês).

certo numero de exemplos e processos particulares que espero ver multiplicados pelos pedagogos de accordo com as circunstancias (ARTUS-PERRELET, 1930, p.14).

O *Método de Madame Artus-Perrelet*, como ficou conhecido, ganhou grande destaque entre os educadores de sua época, chegando a ser reimpresso em vários países, inclusive no Brasil em 1930. De acordo com Barbosa (2008, p. 101-102) o referido método era mencionado com frequência nos escritos de Édouard Claparède (1873-1940) e Pierre Bovet, fundadores e divulgadores do IJJR. Em um artigo² assinado por eles o método foi considerado por como uma das maiores contribuições para o desenvolvimento do ensino de arte do Instituto Jean-Jacque Rousseau.

No relatório de Bovet (1917) sobre o balanço das atividades educativas realizadas pelo Instituto entre os anos de 1912 e 1917, percebe-se a importância dada ao método de Artus-Perrelet:

O método de desenho de madame Artus ainda não lançado ao público, mas que será em breve um livro muito original onde se condensam ideias de um rico curso de nosso instituto nos últimos cinco anos. (BOVET, P. L'Institute J.-J. Rousseau Rapport succuit sur son activité de 1912 a 1917. Arch. De Psychol.16 nov. 1917, p. 311-330 apud BARBOSA, 2008, p. 102 – tradução dos autores).

Entre as décadas de 1920 e 1930 Artus-Perrelet já era reconhecida entre seus pares como uma grande pesquisadora do desenho infantil, tendo trabalhado ao lado de renomados vultos da ciência moderna como Jean Piaget (1896-1980), que dirigiu o IJJR na década de 1920.

A atuação de Artus-Perrelet junto ao IJJR basicamente foi com formação de professores para a educação primária na *Maison de Grand* e com educação infantil na *Maison des Petits*. Estas escolas funcionavam como laboratórios de experimentação, nos quais eram realizadas atividades vinculadas às modernas práticas de ensino, cujas bases teóricas e metodológicas empregadas pelos professores vinculavam-se às propostas de Fröebel, Maria Montessori (1870-1952), educadora, médica e feminista italiana, John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano e Jean-Ovide Decroly (1871-1932), professor e psicólogo belga³. (BARBOSA, 2008, p. 104).

Por desenvolver pesquisas na área de metodologia do ensino de arte, especialmente na educação infantil, baseadas nos princípios da pedagogia ativa, Artus-Perrelet, recebeu convites para ministrar palestras e divulgar suas ideias pela Europa, Estados Unidos e América do Sul. Foi a partir de um desses convites que sua metodologia chegou ao Brasil, precisamente, no ano de 1929,

2 CLAPARÈDE E. L'Institut J.-J. Rousseau, son Origine et son programme. Pro Juventude, fevereiro de 1924, s.1. (apud BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 102).

3 Para saber mais ler: PALMER, J. A. *50 grandes educadores: de Confúcio a Dewey*. São Paulo: Contexto, 2005.

quando integrou o grupo⁴ de professores europeus convidado pelo governo mineiro “para organizar o ensino público no Estado de Minas Gerais” (BARBOSA, 2008, p. 97-99).

O primeiro contato com o grupo se deu em 1928 quando Francisco Campos (1891-1968), então titular da Secretaria do Interior do Governo de Minas Gerais e adepto dos postulados defendidos pelo movimento da Escola Nova, promoveu uma profunda reforma educacional em seu Estado. Na ocasião, enviou à Europa seu acessor e irmão, Alberto Álvares, a fim de contratar os estudiosos europeus para ministrarem cursos de formação para professores primários da capital e do interior na recém fundada Escola de Aperfeiçoamento⁵ (PEIXOTO, 1983, p.139).

De acordo com Peixoto (1983, p. 147) a Escola de Aperfeiçoamento seguia a linha teórico-educacional desenvolvida por autores norte-americanos, principalmente, Dewey e seu discípulo, o pedagogo William Heard Kilpatrick (1871-1965), embora a recomendação que regulamentava o Ensino Primário fosse voltada para as teorias de Decroly. Na área da educação artística a Escola de Aperfeiçoamento contemplava o ensino de Desenho, Trabalhos Manuais e Modelagem, disciplinas cujas professoras foram Artus-Perrelet, que assumiu a função entre os anos de 1929 e 1930 e Jeanne Milde (1900-1997), escultora belga integrante do grupo de educadores europeus.

Além de lecionar nesta escola, Artus-Perrelet também ministrou inúmeras conferências sobre educação, que geralmente ocorriam nos grupos escolares de Belo Horizonte no período noturno, para um público formado por estudantes, professores e intelectuais. Tais palestras eram noticiadas nos jornais locais como se lê no seguinte trecho:

(...) na presença de numerosos professores dos diversos cursos da Capital, estudantes e intelectuais, a Sra. Artus Perrelet realizou ante-ontem, a noite, no Grupo Escolar “Barão do Rio Branco”, a sua segunda conferência sobre desenho” (MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE, 21 de março de 1929, p.6 apud PEREIRA, 2006, p. 63).

Barbosa (2008, p. 129) afirma que os alunos que estudaram na Escola de Aperfeiçoamento com o método de Artus-Perrelet representam “um dos primeiros grupos com real preparação profissional” para o ensino de Arte no país. Conforme a autora “A organização da educação em Minas

4 Entre os componentes do grupo, conhecido por Missão Pedagógica Européia, listam: Theodore Simón, médico-professor da Universidade de Paris; Jeanne-Louise Milde, professora de Belas Artes de Bruxelas; Artus-Perrelet e Leon Walter, ambos do Instituto Jean-Jacques Rousseau; e a educadora russa Hélène Antipoff, funcionária do IJJR e assistente de Claparède (PEIXOTO, A. M. C. *A educação no Brasil, anos vinte*. São Paulo: Loyola, 1983).

5 Criada pela Reforma de Ensino mineira de Francisco Campos (1927-1928) a Escola de Aperfeiçoamento tinha como objetivo, aperfeiçoar professores primários, diretores de grupos escolares e assistentes técnicos aos moldes do movimento de renovação pedagógica, servindo como um “laboratório de pesquisas e experimentação, [para] testagem de novos métodos de ensino” (PEIXOTO, A.M.C. *Educação e o estado novo em Minas Gerais*. São Paulo: EDUSF, 2003, p.41).

Gerais foi determinada pelos alunos de Perrelet e aquele grupo influenciou outras regiões do Brasil, divulgando a sua metodologia”.

Em 1930 Francisco Campos ascende ao cargo de Ministro da Educação e Saúde, e no ano seguinte institui sua Reforma educativa de âmbito nacional, “incorporando os princípios e estratégias defendidos por Perrelet”, porém, deixa de lado suas concepções filosóficas acerca do desenho. A *Reforma Francisco Campos*, como ficou conhecida, priorizou as técnicas do “desenho pedagógico”, as quais “levava o aluno a copiar formas simplificadas de objetos desenhados pelo professor” e que seria a metodologia oficial das décadas de 1930 e 1940 (BARBOSA, 2008, p. 129-130).

Mesmo com o reconhecimento obtido por Artus-Perrelet na área da educação artística em Minas Gerais, suas ideias foram mal interpretadas e seu método de ensino de desenho subaproveitado, por ter sido descaracterizado em sua parte essencial que é seu caráter filosófico. Isso “explica a pequena (...) influência de suas idéias nos programas de ensino aqui enfocados” (PEREIRA, 2006, p. 64).

Contudo, é importante acentuar algumas considerações sobre as ideias de Artus-Perrelet acerca do ensino de desenho, a partir da análise de seu método e das concepções filosóficas que lhe servem de base. Para tanto torna-se necessária apresentar uma abordagem, ainda que breve, da origem de tais concepções pedagógicas.

Os rudimentos da educação pelos sentidos

Um dos primeiros filósofos modernos a formular um pensamento no sentido de fundamentar uma teoria da educação preocupada com a formação do homem humanizado foi João Amós Comênio (1592-1670) em meados do século XVII. Sua obra *Didática magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, publicada em 1657, representa uma das mais notáveis tentativas de se aplicar didaticamente um método científico de validade universal ao processo de aquisição do conhecimento ao conciliar saber e poder.

Para Comênio (1966, p. 55) a educação é a única forma de humanizar o homem, passando-o de um estado bruto para o de “ser humano” propriamente dito, portanto, “convém formar o homem, se ele deve ser homem”. Aprender a ser humano, para este autor, implica em aprender a pensar por si próprio:

Que todos se formem com uma instrução não aparente, mas verdadeira, não superficial, mas sólida; ou seja, que o homem, enquanto animal racional, se habitue a deixar-se guiar, não pela razão dos outros, mas pela sua, e não apenas a ler nos livros e a entender, ou ainda a reter e a recitar de cor as opiniões dos outros, mas a

penetrar por si mesmo até o âmago das próprias coisas e a tirar delas os conhecimentos genuínos e utilidade (COMÊNIO, 1966, p.164).

A *Didática magna* traça um constante paralelo entre o homem e a natureza e defende que para compreendê-la é necessário que se introduza o ensino da metafísica a partir da infância, pois segundo Comênio (1966), é nesta fase que as crianças apreendem os conceitos gerais sobre as coisas pelo ato de ver e ouvir, chegando a perceber que algo existe e a entender os termos e a relacioná-los aos seus sentidos.

Na proposta educativa de Comênio (1966), o processo de aprendizagem está ligado à percepção do mundo com a finalidade de significá-lo. Este processo se dá pela admiração, pela curiosidade ou pela experiência, atitudes pelas quais as formulações e significações do real são constituídas. O autor sustenta a ideia de que o processo de conhecimento dos indivíduos se estabelece a partir da experimentação do mundo, uma vez que seja necessário que a criança, enquanto sujeito do conhecimento, vá se conscientizando do que existe em seu meio e comece a constituir as razões pelas quais as coisas se fundamentam.

No século XVIII a educação pelos sentidos ganha força com declínio do ensino escolástico e a ascensão das ideias iluministas e positivistas, cujas proposições filosóficas tinham os sentidos humanos como o ponto de partida para a aquisição do conhecimento, desde que orientados cientificamente por métodos que articulassem a percepção do homem às coisas que o cercam e a seus significados. O empirismo, filosofia que estuda a essência do mundo partindo da experiência e da investigação dos fenômenos naturais, foi responsável pela formulação desse instrumental metodológico de apreensão do conhecimento pela intuição e pelos sentidos (VALDEMARIM, 2004).

Contrariando as premissas do racionalismo iluminista, o filósofo alemão Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) apresenta em 1762 seu tratado pedagógico, *Emílio, ou, da educação*, no qual utiliza o coração e o intelecto na tentativa de sintetizar emoção e razão para fundamentar a arte de formar homens. Defende a ideia de que a educação dos sentidos seria o ponto de partida para o conhecimento humano. Segundo este autor:

Como tudo que entra no conhecimento humano entra pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão perceptiva, ela é que serve de base à razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são os nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. Substituir tudo isso por livros, não é ensinar-nos a raciocinar, é ensinar-nos a nos servirmos da razão de outrem; é ensinar-nos a acreditarmos muito e a nunca sabermos coisa alguma (ROUSSEAU, 1995, p.121).

Para Rousseau (1995, p. 42) os sentidos desenvolvem-se quando postos em contato com

o mundo exterior e a partir daí as percepções das coisas passam a significar a realidade para o homem. A importância que dá ao processo experimental do indivíduo é pelo fato de considerar que "(...) a educação do homem começa com seu nascimento (...). A experiência se adianta às lições".

No princípio da vida (...) a criança só presta atenção àquilo que afeta seus sentidos no momento; sendo as sensações os primeiros materiais de seus conhecimentos, oferecer-lhas numa ordem conveniente é preparar sua memória a fornecer-lhas um dia mesmo ordem a seu entendimento; mas como ela só presta atenção a suas sensações, basta primeiramente mostrar-lhes bem distintamente a ligação dessas sensações com os objetos que as provocam (ROUSSEAU, 1995, p. 44).

Conforme Valdemarim (2004) a literatura não aponta precisamente os criadores das metodologias chamadas intuitivas, mas as relacionam constantemente a Pestalozzi e Fröebel, apontando-os como realizadores de experiências educacionais, cujas práticas pedagógicas se davam através da educação pelos sentidos.

Na proposta de educação integral de Pestalozzi, a intuição não é somente a percepção externa dos sentidos, relacionada às sensações físicas, mas, estende-se à percepção interna, às experiências da consciência, aos sentimentos e às emoções. Portanto, intuição para este autor é também a apreensão do sujeito acerca de si mesmo, "o centro do seu ser (...), o que lhe é trazido primeiro à consciência" (PESTALOZZI⁶, 1983, p. 59 apud INCONTRI, 1997, p. 102).

De acordo com Incontri (1997, p. 100), etimologicamente, o termo *anschauung*, da língua alemã, utilizado por Pestalozzi e Fröebel com o sentido de "experiência" e por vezes "percepção", sofreu ao longo da história da filosofia e da pedagogia várias interpretações. Significa "teoria", na língua grega; "contemplação", para a Estética⁷, e "intuição", para a teoria do conhecimento idealista da Escolástica⁸. Este último sentido vigorou sobre os demais, provocando distorções na compreensão das ideias destes educadores, gerando variadas denominações e aplicações para seus métodos que foram generalizados e divulgados pelo nome de método intuitivo.

6 PESTALOZZI, J. H. Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung. Bad Heilbrunn, 1983, p. 59 (apud INCONTRI, D. *Pestalozzi: educação e ética*. São Paulo: Scipione, 1997, p. 102. Pensamento e ação no magistério).

7 Estética (gr. *aisthetikós*, de *aisthanesthai*: perceber, sentir) - Um dos ramos tradicionais do ensino da filosofia. O termo "estética" foi criado por Baumgarten (séc.XVIII) para designar o estudo da sensação, "a ciência do belo", referindo-se à empina do gosto subjetivo, àquilo que agrada aos sentidos, mas elaborando uma ontologia do belo (JAPIASSÚ H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 68).

8 Escolástica (lat. *scholasticus*, do gr. *scholastikos*, de *scholazein*: manter uma escola) - Termo que significa originariamente "doutrina da escola" e que designa os ensinamentos de filosofia e teologia ministrados nas escolas eclesiásticas e universidades na Europa durante o período medieval. sobretudo entre os sécs.IX e XVII (JAPIASSÚ H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 65).

As diretrizes teórico-filosóficas do Instituto Jean-Jacques Rousseau e o método de ensino de desenho de Madame Artus-Perrelet

Fundado em 1912, o Instituto Jean-Jacques Rousseau, atual Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, é um importante centro de pesquisas nas áreas da psicologia e da educação. À época de sua fundação tinha por objetivo "proporcionar uma preparação mais científica aos educadores", cuja formação prática seria baseada nos novos conceitos da psicologia, contrapondo-se aos métodos da época. O próprio Claparède, defensor do ensino científico, afirmou que "a intuição tem valor apenas quando se pode mostrar que ela antecipa os resultados da ciência. (...) Para decidir entre as contradições do 'bom senso', apenas a experiência sistemática mostra-se competente" (BOVET⁹, 1917, p. 311 apud BARBOSA, 2008, p. 97).

Observa-se uma aproximação entre as ideias de Claparède e o pragmatismo de Dewey, ao criticar a intuição pela intuição e defender a valorização da experiência sistematizada como contribuinte de uma educação científica:

Se esperamos obter progresso na Ciência da Educação, para resolver as questões relativas ao desenvolvimento da criança, os problemas da psicologia individual, os problemas da técnica e economia do trabalho, os problemas da didática e, finalmente, aqueles relacionados à psicologia do professor, é à sistematização da experiência que devemos necessariamente recorrer (CLAPARÈDE *apud* BOVET, Pierre. *Vingt Ans de Vie*. Neuchatel, Delachaux ET Nestle, 1932, p. 310, citado por BARBOSA, 2008, p. 97-98).

Dewey (1971, p. 16) destaca que na educação progressiva "tudo depende da *qualidade* da experiência por que se passa", afirmando ser a experiência mediata melhor que a imediata, por sua influência repercutir nas experiências posteriores.

Assim nenhum homem vive ou morre para si mesmo, assim nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que a sucedem. Daí constituir-se o problema central da educação alicerçada em experiência a seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes (DEWEY, 1971, p. 16-17).

Dewey (1971, p. 17-23) categoriza as "experiências subsequentes" de "*continuum* experiencial", importante princípio de sua "filosofia de experiência educativa", que por sua vez, embase

9 BOVET, P. L'Institut J.-J. Rousseau. *Arch de Psychologie* 64, 16 nov. 1917, p. 311 (apud BARBOSA, A. M. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 97).

sua concepção de educação progressiva. Este princípio serve para “discriminar entre experiências de valor educativo e experiências sem tal valor”.

No prefácio do livro de Artus-Perrelet, Bovet afirma que a continuidade das recordações relaciona-se com a denominada “amnesia infantil”, categoria da psicologia segundo a qual “as recordações dos primeiros tempos de [...] existência devem remontar a uma infância mais remota, [que conservam] impressões mais precisas” capazes de enriquecer o pensamento simbólico dos indivíduos (BOVET apud ARTUS-PERRELET 1930, p. 8). A qualidade destas recordações depende da qualidade das experiências vivenciadas, ou seja, quanto mais se tenha experiências significativas, mais se terá um pensamento simbólico respaldado pelo teor de tais experiências. Do contrário ocorrerá a “experiência deseducativa”, ou seja, “uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida”, impedindo que se desenvolva “futuras experiências mais ricas” (DEWEY, 1971, p. 14).

O método de Artus-Perrelet prima por uma educação artística significativa que privilegia as experiências intelectuais e afetivas e a intuição do aluno, tomando o movimento como a característica essencial para o ensino e o aprendizado do desenho, como “um factor de progresso” através do qual os indivíduos “entram em contacto com o mundo ambiente”.

(...) procurei sempre guiar-me pela experiencia, assim como pela intuição, que em todo tempo foi a melhor conselheira em assumptos pedagogicos. Si, acaso, as idéas espontâneas forem passíveis de ser enfeixadas, um dia, em um systema theorico, o valor dessas idéas ficará mais provado (ARTUS-PERRELET, 1930, p. 20).

Sua metodologia está centrada na relação entre a ação, o movimento e a própria vida, tendo como meio a experiência gestual no ensino de desenho.

Pelo mais superficial exame, percebe-se, á primeira vista, que o desenho se baseia no movimento. Nascido do gesto, torna-se necessario remontarmos ao gesto, si quizermos revivificá-lo em sua origem primeira e integral-o em seu principio mais fecundo (ARTUS-PERRELET, 1930, p. 20).

Isso aproxima seu pensamento à concepção de educação de Rousseau (1995, p. 45) quando este afirma que “É somente pelo movimento que sabemos que há coisas que não são nós; e é somente pelo nosso próprio movimento que adquirimos a ideia da extensão”, de distância e de localização. O pensamento de Artus-Perrelet tem um viés psicológico, pois traz a ideia de que há na concepção do desenho um processo de sensibilização, reflexão e ação, causado pela integração orgânica “de corpo e mente, experiência e raciocínio, gesto e visão, vida e símbolo, indivíduo e meio-ambiente, sujeito e objeto” (BARBOSA, 2008, p.105).

Pode-se especular que a Epistemologia Genética forneceu elementos para que Artus-Perrelet desenvolvesse suas ideias. A teoria de Piaget foi uma das mais expressivas criadas no contexto filosófico do IJRR, que por sua vez, “gerou um experimentalismo que influenciou grandemente a teoria e a prática da educação no mundo todo” (BARBOSA, 2008, p. 99).

As pesquisas iniciadas por Piaget na década de 1920 relacionam o processo de aprendizagem da criança a uma função da socialização lingüística e de interações sociais. Em Piaget o conceito de *epigênese*, afirma que “o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas” (PIAGET, 1976 apud FREITAS, 2000, p. 64).

Piaget & Inhelder (1978) afirmam que no processo de desenvolvimento da inteligência da criança, ocorre o estágio pré-operatório entre os dois e os sete anos, período no qual surge a função simbólica, caracterizada pelo poder de representação de objetos ou acontecimentos, que possibilitam a aquisição da linguagem e o desenvolvimento do pensamento simbólico e pré-conceitual, seguido do pensamento intuitivo. Estes evoluem progressivamente para as operações, que são as ações internalizadas pela criança através das experiências significativas evocadas pela apreensão do real e por imagens oriundas dos sistemas simbólicos.

Com relação as funções simbólicas no ensino do desenho, Bovet destaca em seu prefácio, como Artus-Perrelet aborda didaticamente tais questões em seu método:

Ha dois pontos que ressaltam de modo inconfundível: o lugar reservado neste methodo de educação, ao desenho de *formas geométricas simples* – e a parte concernente ao symbolismo, como um dos meios de se apresentarem as fórmias á criança: a idea do sentido espiritual e interior das linhas e dos contornos (BOVET, apud ARTUS-PERRELET, 1930, p. 4).

Artus-Perrelet apropria-se da simbologia como meio para gerar na criança a apreensão dos significados da realidade através das formas geométricas. “As linhas, as fórmias materiaes (...) são symbolos da realidade espiritual” (BOVET apud ARUS-PERRELET, 1930, p. 6).

Bovet afirma “(...) que as crianças não encaram essas fórmias que lhes deliciaem o espirito como simples objetos de contemplação, mas como instrumentos de acção, de criação, os primeiros materiaes de suas construcções artísticas”. A partir desta percepção Artus-Perrelet assume o movimento das crianças, como aspecto chave no ensino do desenho (BOVET apud ARTUS-PERRELET, 1930, p. 5).

Segundo Bovet grandes educadores do porte de Pestalozzi, Fröebel e da pedagoga francesa Mme. Pape-Carpentier (1815-1878), também reservam ao “symbolo” um lugar importante em suas

abordagens metodológicas, lembrando que “o ‘symbolismo’ é, sob a fôrma de ‘animismo’, um dos traços característicos da percepção infantil” (BOVET apud ARTUS-PERRELET 1930, p. 7).

Segundo opinião de Barbosa (2008, p. 105) o livro de Artus-Perrelet “pode ser visto como uma das primeiras tentativas de construir um método orgânico de ensino de arte para crianças”, cuja base teórica em muitos pontos coincide com “a concepção de Dewey acerca da apreciação e da integração (...) tanto epistemológica quanto fenomenológica”.

Ao justificar seu método, a pedagoga suíça critica os programas de ensino de desenho de sua época comparando “o miseravel estado a que se reduziu o desenho (...) a uma escola em que fosse proibido fallar” (ARTUS-PERRELET, 1930, p. 17). A autora também tece críticas explícitas à ideia da arte pela arte que teria levado o desenho, em matéria de educação, a uma fragmentação, destituindo-o de sua essência. Sobre esta forma de pensar o desenho a autora escreve o seguinte:

Destinado a representar um papel importante como a palavra, deixaram-no [o desenho] entretanto vegetar numa atrophia ridicula: emprestando-lhe o fim unico de servir a si mesmo e constituir a sua propria finalidade. Quando muito, reconheceram-lhe a vantagem do adestramento da mão e do desenvolvimento da percepção visual (ARTUS-PERRELET, 1930, p. 17).

A concepção técnica e mecânica de ensino de desenho, também é alvo das críticas de Artus-Perrelet. Para a autora a interpretação entre sujeito e objeto é ponto fundamental em sua metodologia, afirmando que “não são os bellos resultados aparentes (...) que nos exultarão mais, e sim o progresso que possamos notar” no desenvolvimento interior, psicológico das crianças (ARTUS-PERRELET, 1930, p. 123). Portanto, para ela

Desenhar é uma acção profunda em que as evoluções do lápis são apenas o fim palpável, mas secundário sob o nosso ponto de vista. (...) enquanto o leigo enxerga o desenho apenas em um belo traçado, o pedagogo distinguirá nelle o valor instructivo de factos anteriores, a que saberá dar o 1º lugar. Esses factos têm todos como finalidade a communhão do individuo com o mundo, e, mais especilamente, com o objeto sobre que se acha presa a attenção (ARTUS-PERLET, 1930, p. 23).

Em sua visão havia a necessidade de se implementar no ensino do desenho mudanças nas abordagens metodológicas e didáticas. “Para dar ao desenho o lugar que lhe cabe em pedagogia, seria necessário mudar o systema por que se ensina esta matéria” (ARTUS-PERRELET, 1930, p. 18).

No âmbito desta reivindicação por mudanças, importava desfazer a antinomia que se criou entre o sujeito e o objeto nos processos criativos e instrutivos da arte, ou seja, devolver para o processo de ensino de arte, particularmente de desenho, a harmonia entre o artista e o objeto artístico.

O que se sentiu foi, antes de tudo, a antinomia dessas duas entidades: o sujeito e o objeto, seguindo-se o esforço para distinguil-as cada vez mais, uma da outra, sem a compreensão de que a arte exige, entre ellas, a mais intima communhão (ARTUS-PERRELET, 1930, p. 19).

Nesse ponto Artus-Perrelet, comunga com as pretensões da pedagogia fröebeana de superar a dualidade sujeito-objeto. Para Fröebel “o aprendizado é abrangência da unidade do interior e do exterior” (FRÖEBEL, 1973, p. 11 apud INCONTRI, 1997, p. 101).

Para Artus-Perrelet (1930, p. 22) a aquisição da gramática do desenho deve “surgir de uma íntima relação com a própria vida”, de uma apreciação direta da experiência significativa e simbólica. De mesma opinião Dewey afirma: “Os símbolos são uma necessidade no desenvolvimento mental (...); quando apresentados isolados, representam uma massa de idéias arbitrárias e sem sentido impostas de fora para dentro (DEWEY, 1964 apud BARBOSA, 2008, p.110).

Deste modo, para que a criança adquira noções expressivas dos elementos fundamentais do desenho, se faz necessário que o professor explique-lhe suas funções relacionando-as ao meio no qual se encontra, além de encaminhar a criança pela sistematização do valor e do significado dos elementos visuais, amparado na ação e no movimento. (BARBOSA, 2008, p.117). Portanto, o ponto de partida do método de Artus-Perrelet é a expressão corporal, pois, “é pelo movimento que o indivíduo adquire a consciência de sua individualidade” (ARTUS-PERRELET, 1930, p. 21).

A representação do real para Artus-Perrelet não é muito valorizada. Ela afirma que é mais importante que a criança capte e exprima os elementos do desenho de maneira particularizada, partindo de sua própria capacidade de compreensão, o que facilita o desenvolvimento das percepções exterior e interior. Isso proporciona o surgimento de futuras representações, ainda mais elaboradas e originais, conservando “o modo de ver da criança, a quem a vida não levou ainda a fazer mil distinções de evidente interesse prático entre o inerte e o vivo, o animado e o material” (ARTUS-PERRELET, 1930, p. 7).

O método de Artus-Perrelet não objetiva, portanto, instruir a criança para que produza desenhos bonitos, mas estimular uma percepção orgânica mantenedora da capacidade intuitiva que a criança tem para interpretar as formas e representar a vida pelo desenho.

Considerações finais

A educação pelos sentidos tornou-se objeto de preocupação e de estudos, na modernidade, a partir de pensadores como Comênios, Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, dentre outros. Suas concep-

ções acerca da valorização do homem, quando individualmente estudadas, fazem surgir inúmeros pontos de divergência, no entanto, elas têm em comum o fato de valorizarem a percepção como fonte de apreensão de conhecimento.

No âmbito do Instituto Jean-Jacques Rousseau, a percepção, entendida como intuição, foi acrescentada de valores científicos, pautados por estudos de psicologia desenvolvidos, sobretudo por Piaget, bem como estudos baseados na filosofia pragmática de Jonh Dewey, que relaciona a intuição às categorias da experiência e da ação.

O termo percepção após sofrer variadas interpretações e influências do pensamento filosófico da pedagogia ativa, encontra-se no método de Artus-Perrelet, vinculado ao movimento, tido como uma força vital, sendo esta categoria central no conjunto de suas concepções pedagógicas para o ensino do desenho.

Bibliografia

ARTUS-PERRELET, Louise. *O desenho a serviço da educação*. Trad. Genesio Murta. Rio de Janeiro: Villas Boas e Cia., 1930 (Col. Atualidades pedagógicas).

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COMÊNIO, João Amós. *Didática Magna – Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

DEWEY, Jonh. *Experiência e educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971 (Col. Cultura, sociedade, educação, v. 15).

FREITAS, M.T.A. de. *Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 2000.

INCONTRI, Dora. *Pestalozzi: educação e ética*. São Paulo: Scipione, 1997 (Col. Pensamento e ação no magistério).

PARRAT-DAYAN, S; TRYPHON, A. Introdução. In: PIAGET, Jean. *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. *Educação e o estado novo em Minas Gerais*. São Paulo: EDUSF, 2003.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. *Educação no Brasil, anos vinte*, São Paulo: Loyola, 1983.

PEREIRA, Denise Perdigão. *Que arte entra na escola através do currículo?* Entre o utilitarismo e a possibilidade de emancipação humana pela arte, nos programas de 1928 e 1941, na escola nova em Minas Gerais. 2006. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *O desenvolvimento das quantidades físicas na criança: conservação e atomismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. 3ª ed. Trad. de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

VALDEMARIM, Vera T. *Estudando as Lições de Coisas*. Campinas: Autores Associados, 2004.

Mini-curriculo

Nertan Dias Silva Maia, bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Mestrando do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação (UECE), onde desenvolve pesquisa na área da História do ensino de arte no Brasil. Especialista em Metodologias do Ensino de Arte (UECE-2007) e Graduado em Música (UECE-2006).

José Álbio Moreira de Sales é graduado em Arquitetura, com Doutorado em História/História da Arte e estágio Pós-Doutoral em Ciências da Educação na Universidade do Porto – Portugal. Atualmente integra o Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, na condição de vice-coordenador, onde desenvolve e orienta pesquisas voltadas para o Ensino de Arte, História da Arte e Arquitetura Escolar.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES EM MÚSICA:
UMA EXPERIÊNCIA DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS

Ana Rita Oliari Emrich
Universidade Federal de Goiás
aroe@terra.com.br

Denise Álvares Campos
Universidade Federal de Goiás
denialvacampos@hotmail.com

Resumo

Apresento, neste relato, um projeto de pesquisa em desenvolvimento que objetiva pesquisar as contribuições socioculturais e pedagógicas da aplicação da nova “Matriz Curricular”, - elaborada pelo Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, - no contexto do ensino de música enquanto disciplina da rede pública de educação básica na região Metropolitana. O desenvolvimento desta pesquisa tem propiciado momentos de reflexão entre os professores de música da rede pública e espera-se que estas reflexões possam contribuir para a sistematização de propostas pedagógicas voltadas para educação musical no ensino básico.

Palavras-chave: Música, Currículo e Educação.

Abstract

Present in this report, a research project under development that aims to research the socio-cultural and educational contributions of the implementation of the new “Curriculum Matrix,” - prepared by the Center for Study and Research: Ciranda da Arte - Education Department of the State of Goiás/ Brasil - in the context of music education as a discipline of public basic education in the metropolitan area. The development of this research has provided moments of reflection among the teachers of music in public and it is hoped that these reflections can contribute to the systematization of pedagogical proposals focused on music education for primary schools.

Keywords: Music, Curriculum and Education.

Sancionada em agosto de 2008, a Lei 11.769, altera o artigo 26 da LDB/96 (BRASIL, 1996), acrescentando o § 6º nesta parte da Lei, que regulamenta o ensino de Arte nos sistemas de ensino básico no Brasil. Esta modificação estabelece que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. Esta obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, apesar de ser uma discussão polêmica, trás novas possibilidades de propostas para o ensino de música nas escolas.

Em Goiás, a Secretaria de Estado da Educação tem compreendido que a música deve ser uma nova disciplina dentro do currículo escolar, o que não retira a disciplina Arte (artes visuais, teatro ou dança). Por outro lado, muitos educadores musicais preferem trabalhar em escolas específicas de música e se esquivam do ensino básico, conforme afirma Penna (2008, p.144):

Talvez uma das razões dessa preferência seja o fato de que, além de mais valorizadas socialmente, as escolas especializadas são instituições guiadas por uma concepção de música e de prática pedagógica que, por um lado, encontra ressonância na própria formação dos professores e, por outro, não é compatível com as difíceis condições de trabalho e as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio. Dessa forma, as escolas especializadas são vistas como mais “atraentes e protetoras” por muitos professores, cuja formação nem sempre envolveu num compromisso real com um projeto de democratização no acesso a arte e à cultura.

Diante da realidade do surgimento desta nova disciplina (música) e das dificuldades inerentes ao trabalho com a música nas escolas e com foco no atendimento aos professores de música da rede pública de educação básica, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás publicou um texto que propõe a Reorientação Curricular com bases teóricas e metodológicas para o ensino de Música nas Escolas (EMRICH, 2009).

Esta proposta objetiva orientar os professores a respeito da educação musical no ensino básico que abrange o ensino fundamental e médio, no sentido de que é preciso considerar as diretrizes dos PCNs¹ que orientam o ensino de música na escola com ênfase na diversidade das manifestações musicais na contemporaneidade. Deste modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais esclarecem que:

A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial através de discos, fitas, rádio,

1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - são referências de qualidade para o Ensino Fundamental e Médio do país elaborado pelo Governo Federal.

televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc. Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção (BRASIL, 1997, p. 53).

Nesse sentido, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás, através do “Ciranda da Arte: Centro de Estudo e Pesquisa”, iniciou em 2004 o processo de Reorientação Curricular com um amplo debate sobre currículo. Estas discussões se estruturaram sobre as orientações dos PCNs, tendo como foco a elaboração de uma nova Matriz Curricular que orienta a atuação de professores em todas as linguagens artísticas presentes na Educação do Estado (artes visuais, dança, música e teatro) do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Neste processo, são realizados cursos de reorientação curricular com os professores que atuam do 6º ao 9º ano, onde são elucidados aspectos da nova Matriz e produzidas Seqüências Didáticas².

A atuação do professor segundo a nova Matriz Curricular (vide gráfico Anexo I) é direcionada por uma abordagem metodológica não hierárquica vinculada à produção musical, contextualização e compreensão crítica, sem que nenhuma destas ações prevaleça sobre a outra. Esta proposta supera a dicotomia entre o fazer deliberado e o saber teórico, tão polarizado na tendência modernista da arte-educação que, segundo Barbosa (2008), era focada principalmente na auto-expressão. No entanto, segundo Freire (2000), a Educação Musical na pós-modernidade concebe a música como um conjunto de manifestações que apresentam características e origens diversas, entendendo que a criação de conhecimento, através da reflexão sobre esta diversidade é que deve ser enfatizada nos cursos de música.

Na nova Matriz Curricular para o ensino de música na escola, esta diversidade de manifestações da música se expressa através das diferentes modalidades, como mostra a figura abaixo:

Estas modalidades, elencadas para o ensino de música na escola, inclui:

- música e mídia;
- música e cibercultura;
- música absoluta;
- paisagem sonora;
- música incidental;
- música programática;

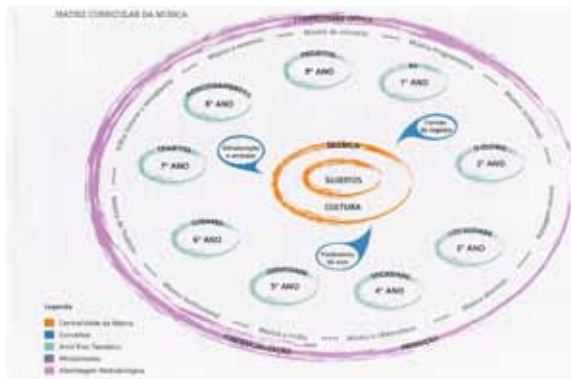


FIGURA 1 – Matriz Curricular da Música
Fonte: Centro de Estudos e Pesquisa Ciranda da Arte.

² Seqüências Didáticas são situações de ensino e aprendizagem planejadas com o objetivo de promover aprendizagens específicas, sequenciadas em níveis de complexidade crescentes, socialmente relevantes.

- música de concerto;
- música e entorno;
- trilha sonora e sonoplastia;
- música de tradição;
- música institucional.

Além destas vertentes, existem reticências que abrem espaço para que outras manifestações sejam inseridas, de acordo com o diagnóstico do professor. As modalidades podem ser trabalhadas em qualquer ano letivo, desde que sejam combinadas com seus respectivos eixos temáticos³, promovendo uma liberdade de articulação que propicia uma abertura para o diálogo entre estes elementos.

Os professores de música devem promover a compreensão do estudante sobre a diversidade de práticas e manifestações musicais da nossa e de outras culturas. Sendo este o foco de interesse, que abarca a realidade da escola e o perfil dos estudantes, não pode ser um obstáculo para que se trabalhem as diferentes vertentes da música. O que se argumenta aqui não é o fato de que o perfil de uma turma ou comunidade possa determinar alguma modalidade por afinidades culturais, pelo contrário, espera-se que qualquer modalidade possa ser trabalhada em qualquer realidade, já que é justamente a reflexão acerca da diversidade que deve ampliar a consciência do indivíduo a respeito sua identidade cultural. De outra maneira, a produção de conhecimento não se concretizaria, pois cada comunidade estaria somente relegada a sua realidade de forma determinista. Apesar da opção por uma modalidade ser o ponto crucial, determinante de todas as ações posteriores, o foco deve ser a maneira como esta modalidade é desenvolvida em cada realidade, pois é neste ponto que residem aberturas para diversas reconfigurações. Estas modalidades são desenvolvidas através de Seqüências Didáticas.

Assim, esta pesquisa pretende investigar os desdobramentos da aplicação da nova Matriz Curricular, efetivada na escola por meio da elaboração de Seqüências Didáticas em conjunto com um grupo de professores atuante em sala de aula de escolas estaduais, passando pelo diagnóstico⁴. Pretende-se, através desta pesquisa, propor as Seqüências não como situações fechadas, mas como modelos nos quais outros professores possam se inspirar para criar os seus próprios planos de trabalho.

3 Eixos Temáticos são: Eu; O Outro; Localidade; Sociedade; Identidade; Lugares; Trajetos; Posicionamentos; e Projetos - veja figura I. Cada ano letivo tem seu eixo temático.

4 O termo Diagnóstico está sendo utilizado nesta pesquisa para denominar o momento em que os professores levantam e analisam elementos para a escolha de uma determinada modalidade a ser trabalhada com uma turma.

A pesquisa se justifica diante das modificações no Artigo 26 da LDB/96, que trata da inclusão e obrigatoriedade da música nas escolas de ensino básico, o que por efeito demandará significativo aumento do número de professores de música em sala de aula. Para que as ações pedagógicas no ensino de música na escola possam cumprir com o desafio de construir uma sociedade mais democrática e buscar práticas de justiça social e igualdade de direitos culturais, conforme a proposta da Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano (GOIÁS, 2009, p. 31), elas devem incluir os sujeitos e suas memórias, trajetórias, localidades, posicionamentos e projetos de vida. A atuação do educador musical no ensino regular apresenta inúmeros desafios, que tendem a se tornar cada vez maiores devido ao aumento da demanda por estes profissionais em decorrência da aplicação da Lei 11.769. Esta pesquisa visa contribuir com um maior esclarecimento a respeito dos pressupostos da nova Matriz e de suas possibilidades de abertura e rearticulação a cada nova situação.

A nova Matriz Curricular da Secretaria de Educação do Estado de Goiás permite que as mais variadas ocorrências da música sejam trazidas para a sala de aula, contextualizadas e compreendidas criticamente. Ao acompanhar professores no curso de Reorientação Curricular, foi notória a preferência de determinadas modalidades em detrimento de outras. Muitas vezes, esta escolha se dá por comodidade, sendo que a maioria dos professores recorre àquelas modalidades que estejam mais próximas do perfil social da escola e da turma. Entretanto, é justamente neste ponto que o professor deixa de usufruir da abertura e da pluralidade para ficar restrito ao determinismo cultural, negando assim aos seus alunos vivenciar a plenitude da diversidade das manifestações musicais na contemporaneidade. Não se trata de subestimar a bagagem musical do aluno, mas de não se limitar a esta, para que ele mesmo possa situá-la na vastidão de diferentes propostas da produção musical e melhor entendê-la.

Por acreditar que o sucesso da proposta da nova Matriz reside na sua abertura e flexibilidade, permitindo uma pluralidade de orientações que precedem da elaboração de estratégias desenvolvidas para se abordar uma determinada vertente da música, é sobre este ponto crucial do trabalho do professor que devem ser empreendidas reflexões analíticas.

É através das Seqüências Didáticas que os pressupostos da nova matriz serão aplicados, pois em sua elaboração é possível prever situações para equilibrar o planejamento da aula entre os três pilares que delineiam a arte-educação⁵ pós-modernista sistematizados por Ana Mae Barbosa: Produzir, Apreciar e Contextualizar (2008).

⁵ Apesar das reflexões de Ana Mae Barbosa sobre arte-educação serem direcionadas às Artes Visuais, pode-se facilmente estabelecer relações entre seu pensamento e a Educação Musical.

Mesmo com a publicação da nova Matriz Curricular, se faz necessário empreender investigações sobre as diversas ações envolvidas na sua aplicação. É necessário observar e analisar o planejamento e a execução das ações pedagógicas previstas nas Seqüências Didáticas, de forma que tais estudos possam oferecer subsídios formativos aos professores de música, servindo de apoio para que eles aperfeiçoem as ações de musicalização nas escolas de ensino básico.

Buscamos, portanto, investigar as contribuições socioculturais e pedagógicas da aplicação da nova “Matriz Curricular” da Secretaria de Educação do Estado de Goiás no contexto do ensino de música enquanto disciplina da rede pública de educação básica, na região metropolitana de Goiânia.

Pretendemos também, observar no contexto citado, o processo de levantamento de dados para a elaboração de Seqüências Didáticas. Pretendemos ainda, observar, analisar e avaliar o processo de elaboração dessas Seqüências Didáticas e sua aplicação pelos professores em suas respectivas escolas.

Metodologia

Esta pesquisa, com enfoque qualitativo, se classifica como *pesquisa-ação*, na medida em que a pesquisadora está participando e orientando o processo de elaboração, aplicação e avaliação das Seqüências Didáticas promovendo, dessa forma, uma intervenção na realidade social dos estudantes (MORIN, 2004; THIOLENT, 1985).

Segundo Bresler (2000, p.17):

A metodologia qualitativa permite a exploração de novas direções, incluindo o estudo do currículo operacional e vivenciado, ou os estudos etnográficos da música inserida numa comunidade, os estudos fenomenológicos dos ouvintes, dos compositores e dos músicos, e os estudos formativos acerca do uso de materiais curriculares e inovações tecnológicas em música. Isto é só o começo, e o campo de estudo parece estar aberto a novas e excitantes questões para explorar, no intuito de alcançar um conhecimento mais aprofundado da educação musical na sua variedade de contextos culturais, institucionais e pessoais.

Pretende-se trabalhar junto a um grupo de professores que estejam lecionando a disciplina Música e participando do processo de Reorientação Curricular no “Ciranda da Arte: Centro de Estudo e Pesquisa” sob a orientação desta pesquisadora. Estes professores irão levantar dados para elaboração das Seqüências das suas turmas e escolherão as modalidades com as quais pretendem trabalhar. Essas Seqüências serão aplicadas no decorrer do semestre seguinte, e durante este processo estes professores estarão sob supervisão para o trabalho das Seqüências nas turmas, pois

eventualmente poderão surgir pontos possíveis de reestruturação, já que a aplicabilidade destas Seqüências também é objeto de análise nesta pesquisa.

Os procedimentos desta pesquisa se constituem em:

a) Pesquisa bibliográfica: Levantamento de livros que possam auxiliar no embasamento teórico da pesquisa, além de fornecer subsídios para as ações pedagógicas e para as reflexões no processo de elaboração e aplicação das Seqüências Didáticas.

b) Projeto Intervenção: Observar um grupo de professores que já lecionam a disciplina Música e participam do processo de Reorientação Curricular no “Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte” sob a orientação desta pesquisadora. Estes professores irão levantar dados para realizar o diagnóstico das suas turmas e escolherão as modalidades com as quais pretendem trabalhar ao elaborarem as Seqüências Didáticas.

c) Coleta de dados a partir de:

c.1) Observação e intervenção durante o processo de elaboração das Seqüências Didáticas durante dois grandes períodos: de abril a junho de 2010; e de setembro a Dezembro de 2010. Neste momento serão observadas, analisadas, avaliadas e registradas as Seqüências Didáticas elaboradas pelos professores, de acordo com os seguidos critérios/categorias:

- Proposta pedagógica;
- Abordagem metodológica;
- Adequação da modalidade escolhida pelo professor ao contexto escolar;
- Contribuição Social e Cultural para os Estudantes;

c.2) Observação do processo de implementação das Seqüências Didáticas nas turmas, momento no qual serão observados, analisados, avaliados e registrados aspectos carentes de reestruturação já que a aplicabilidade dessas Seqüências Didáticas também é objeto de análise nesta pesquisa. Nesse momento, a observação do processo ocorrerá de acordo com os seguidos critérios/categorias:

Tempo: se foi adequado ao desenvolvimento das atividades planejadas nas Seqüências ou se necessita de reelaborações, o que implicaria na continuidade do trabalho com uma mesma modalidade;

Modalidade escolhida: se favoreceu a consciência a respeito da diversidade da produção musical;

Capacidade de adequação: se os professores souberam se adequar à aplicação das Seqüências Didáticas em escolas com deficiência de recursos;

c.3) Aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas com os profes-

sores e participantes da reorientação visando verificar a contribuição social e cultural desta atividade para os professores e alunos;

Serão convidados a participar da pesquisa, tanto os professores quanto os estudantes da rede estadual de ensino de Goiás na região metropolitana. Assim, após uma exposição oral e explicativa junto aos sujeitos/participantes, eles serão convidados a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido exigido pelo Comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Goiás. Aos estudantes menores de dezoito anos que aceitarem participar da pesquisa, será solicitado que os pais ou responsáveis assinem uma Carta de Autorização da participação do filho(a) na pesquisa.

d) Análise dos dados:

Conforme Bresler (2000, p.22) "Para maior parte dos projetos qualitativos, a análise de dados é uma tarefa informal, frequentemente, grandiosa e de difícil realização". Diante da complexidade da arte de analisar dados coletados, seguem abaixo itens norteadores que serão utilizados visando chegar a conclusões esclarecedoras quanto ao tema proposto.

- d.1) Notas e histórias registradas;
- d.2) Investigação de passagens relevantes, identificando esboços para análise.
- d.3) Elaboração de relatórios diariamente;
- d.4) Relevância de dados que contribuem para compreensão dos casos particulares observados;
- d.5) Análise da integridade, complexidade e contextualidade dos dados coletados;
- d.6) Cruzamento dos dados coletados, preservando a especificidade, proporcionando conclusões;
- d.7) Elaboração de sumários, proporcionando uma síntese acerca do que a pesquisadora sabe sobre a situação, dos achados experimentais, das qualidades de informações;
- d.8) Relação do que ainda tem por investigar, agendando uma nova coleta de dados.

Esperamos contribuir, com essa pesquisa, não apenas para o desenvolvimento de propostas pedagógicas, mas também para a reflexão dos educadores musicais que atuam em escolas de ensino básico acerca de sua atuação docente. Acredita-se na possibilidade de contribuição no sentido de se buscar uma atuação mais adequada do educador musical no âmbito da escola ou mais precisamente no ensino de música enquanto disciplina do núcleo comum e não apenas como uma atividade diversificada.

Referências

BARBOSA, Ana Mae Tavares (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 7ª ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Elaboração**. MEC-SEB, Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. MEC-SEB, Brasília, 1997.

BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. **Revista Música, Psicologia e Educação**, Porto, nº. 2, 2000.

EMRICH, A. R. O. et. al. Arte: um currículo voltado para a diversidade cultural e formação de identidades. In: GOIÁS. Secretaria de Educação – SEDUC, **Currículo em debate: matrizes curriculares**. Caderno 5. Goiânia: Seduc, 2009.

FREIRE, V.L.B. Música Globalização e Currículos: In: VII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1999, Curitiba. **Anais do VIII Encontro Anual da ABEM**. Curitiba: ABEM, 2000.p.10-16.

GOIÁS. Secretaria de Educação – SEDUC, **Currículo em debate: matrizes curriculares**. Caderno 5. Goiânia: Seduc, 2009.

MORIN, André. **Pesquisa-Ação Integral e Sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Tradução: M. Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

Mini-curriculum

Ana Rita Oliari Emrich é licenciada em Educação Musical-Licenciatura em instrumento- Piano pela Escola de Musica e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC-UFG). Possui especialização pelo CETEB-DF e cursa o mestrado em musica na EMAC-UFG. É efetiva da rede pública estadual de educação e atua como educadora musical.

Denise Álvares Campos é Professora Associada da UFG, atuando no Cepae/UFG e no Mestrado em Música da EMAC/UFG. Doutora em História e Ciências da Música pelo Universidad Autónoma de Madrid e Mestre em Educação pela UnB. Desenvolve pesquisas com as seguintes temáticas: Metodologia do ensino de música, educação musical na escola de ensino básico, artes integradas, percepção musical e aspectos cognitivos do ensino da música..

OS ARGUMENTOS SOBRE O ENSINO DA ARTE: SEUS LUGARES E SUAS PROBLEMATIZAÇÕES

Andréa Penteado De Menezes
andrea.penteado@terra.com.br

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE UFRJ)

Resumo

Nesse artigo apresento conclusões resultantes de pesquisa na qual busquei analisar os diversos argumentos que têm legitimado o ensino de arte no Brasil, seu currículo escolar e as teses que o sustentam. Partindo dos estudos de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2002), que propõem uma Teoria da Argumentação que fundamente a legitimação das verdades provisórias que se estabelecem através dos debates, busco investigar algumas produções bibliográficas que têm influenciado as teses formuladas, desde início do século XX, para o ensino de arte, focando essencialmente as produções plásticas e visuais, problematizando-as e avaliando suas contribuições.

Palavras-chave: Nova Retórica, Linguagem, Currículo, Ensino de Arte.

Abstract

In this paper I present partial conclusions from a research in which I attempted to analyze the arguments that have legitimized some thesis about art education in Brazil, its curriculum and theories. Supported by Chaim Perelman and Lucie Olbrechts-Tyteca's New Rhetoric Theory (2002), that proposes the argumentation to justify and legitimates the provisional truths that are established in a specific society, I investigate part of the Brazilian literature about arte education to understand their thesis, from beginning twenty century, debating them and evaluating their contributions.

keywords: New Rhetoric Theory, Linguistic, Curriculum, Art Education.

Introdução: o debate

Nessa pesquisa, apoio-me no Tratado da Argumentação, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) onde se coloca que toda verdade não demonstrativa se estabelece através da argumenta-

ção entre diferentes teses, gerando verdades provisórias e negociáveis entre orador e auditório¹. De outra perspectiva, minha problematização foi, em parte, motivada pelos estudos de Ivor Goodson (1997 e 1995, 7ª edição) e de Forquin (1992), ao proporem que o currículo escolar é fruto de escolhas e embates que resultam em um processo argumentativo que se dá entre vários sujeitos interessados na educação (pais, professores, coordenadores, diretores e representantes do mercado de trabalho), influenciado por outros discursos oficial e historicamente validados. Portanto, ao trabalhar com esses quatro autores penso a confluência na qual o debate assume posição central tanto no estabelecimento daquilo que, em determinado momento sócio-histórico, será considerado legítimo, quanto na possibilidade de empreender novas verdades provisórias para a educação. Ao mesmo tempo, é *mister* compreender as verdades como construção de linguagem e de discursos que as estabelecem.

Dito isso, gostaria de colocar uma premissa que tem orientado meu olhar sobre a educação e minhas reflexões e buscas nesse campo. A teoria da Nova Retórica propõe que o debate acontece em sociedades cujos valores já vêm sendo negociados pois, como Perelman e Olbrechts-Tyteca chamam atenção, este se inicia a partir de acordos que vigoram e que estão estabelecidos para o tema em discussão e que as teses apresentadas se colocarão justamente no sentido de reforçar ou modificar os acordos vigentes (*Id.*, p 73-74). Desse modo, problematizar tais acordos, e os valores de juízo a eles subjacentes, não corresponde a dizer que a própria instituição escolar, a sociedade e os sujeitos, em geral, devam abrir mão de seus papéis e de suas convicções, apenas sugere que tais convicções podem ser discutidas e resignificadas incessantemente. Assim, a sociedade que participa do universo escolar, tenta, em sua revisibilidade, compreender os fundamentos e valores que nortearam os acordos e princípios que vigoram na educação para reformulá-los se, e quando, necessário com o objetivo de atender melhor às exigências educativas de sua contemporaneidade em um contexto de benefício social.

Alguns acordos sobre o currículo, os discursos que são tecidos nas escolas e o ensino de arte no Brasil

Considerando essas colocações prévias, gostaria de fazer uma reflexão mais ampla sobre o currículo de arte no Brasil, suas políticas e os acordos aí estabelecidos.

¹ Na teoria da argumentação, de Perelman e Olbrechts-Tyteca, orador é aquele que apresenta, a partir das noções comuns que estão estabelecidas para o assunto em debate, novas teses à apreciação do auditório que é seu interlocutor.

A princípio, isso traz três conceitos relevantes sobre os quais gostaria de posicionar-me: a quem me refiro quando falo em currículo, quando falo sobre os discursos que são tecidos nas escolas e quando falo em ensino de arte no Brasil.

Baseada em Goodson (1995, 7ª edição) abordarei o currículo não apenas como o documento prescritivo que estabelece os conteúdos e metodologias que serão adotados ao longo do ano letivo nas escolas, mas como toda a gama de práticas, desvios, reencaminhamentos e acordos estabelecidos dentro e fora de sala de aula entre alunos e professores, professores e demais grupos adultos, escola e sociedade. Nessa perspectiva o currículo constrói-se através de negociações legitimadas por processos argumentativos que se dão entre diferentes setores sociais e grupos de especialistas em educação.

A escola é uma instituição social em contínuo movimento e transformação, plural e heterogênea, e considero que seja – entre outras características – um espaço negociado. Isso remete a algumas reflexões possíveis e me ocuparei, rapidamente, de algumas delas. Em primeiro lugar, sua pluralidade desnaturaliza-a e coloca-a na dimensão de espaço público que busca servir à formação de jovens de acordo com diferentes realidades culturais e sócio-históricas, o que nos desobriga de termos de considerá-la como fruto de alguma lei natural, ou de verdade universal, que a determine.

Em segundo lugar e de acordo com essa perspectiva, não seria justo falar “na escola” ou “no discurso da escola”, de maneira homogênea e singular, como se não fossem muitos, múltiplos e diversificados os argumentos e propostas que se tecem nessas tantas instituições. Porém, por força das limitações de espaço e tempo argumentativo que um artigo impõe, gostaria de me antecipar e solicitar a meus interlocutores que sejam flexíveis às eventuais generalizações e homogeneizações necessárias para que se leve a cabo outras questões que estão em foco nesse trabalho. Desse modo, inúmeros casos particulares e singulares de narrativas na, e para a, educação poderão ficar apagados sem que isso signifique, de minha parte, qualquer sinal de desprestígio, senão que uma opção, neste momento, de analisar e elaborar as construções argumentativas que me parecerem atender melhor às problematizações que apresento nesse texto.

Quanto à definição de um objeto de estudo relacionado à arte na escola, observo que esta tem sido tratada como ente genérico, tanto em sua verticalidade, quanto em sua horizontalidade. Horizontalmente, parece-me haver um entendimento da arte que a toma uniformemente como uma gama de linguagens estéticas – artes visuais, música, dança, teatro – cujas diferenças estruturais, lexicais e semânticas, embora consideradas, são alocadas sob a égide de uma mesma e única disciplina. Verticalmente, noto que a arte é tratada como um mesmo objeto ontológico, seja para as crianças de nível maternal, seja para alunos do ensino médio, sugerindo-se mais experimentação para as crianças me-

nores e uma crescente complexidade de reflexão teórica para os mais velhos. Este argumento vem sendo legitimado no discurso pedagógico desde Comênio, para quem o ensino deve partir “das coisas mais fáceis para as mais difíceis” (1996, p. 229). É notório que esse pressuposto implica aceitarmos a naturalização do objeto de conhecimento, tornando-o universalmente válido, delimitado e inquestionável (não apenas em sua dimensão ontogênica, mas epistemológica) e que a única diferenciação cabível não se pauta em sua qualidade, mas em sua quantidade: “mais fácil” é aquele conhecimento que pode ser *menos* refletido no nível de uma razão abstrata, ou seja, *mais* prático, e “mais difícil” o conhecimento de *maior* profundidade e reflexão abstrata. Convido meus interlocutores a pensarem a seguinte tese: e se o entendimento de arte cabível a uma criança de oito anos não for o mesmo daquele que serve ao jovem de quinze? Será que o significado de arte em minha infância corresponde ao significado que lhe atribuo hoje? O objeto arte é, de fato, *objetivo* e dado?

Além disso, seria válido salientar o ideário da formação polivalente do professor que, apesar das reformulações legislativas que extinguiram a licenciatura curta e plena (LDB 9394/96, artigo 62º), mantém, nas práticas escolares, em relação ao ensino da arte, o pressuposto de que o aluno seja iniciado em diferentes linguagens artísticas, sob a orientação de uma mesma disciplina, arte, que arregimenta uma diversidade de linguagens estéticas e, no caso das séries iniciais, articuladas pelo professor pedagogo. Essa prática tem sido justificada através de um argumento de qualidade, porém trasladada para uma formação pautada na diferenciação de quantidades. No nível de trabalho proposto para crianças do fundamental I, tem-se argumentado que não é necessário um conhecimento profundo das linguagens, pois a proposta das escolas é, apenas, iniciar os alunos através da experimentação das linguagens, dos materiais e de uma introdução genérica às artes. Portanto, esse argumento pretende se fundar como argumento de qualidade ao sugerir que a qualificação da arte nos anos iniciais é de caráter geral, podendo um mesmo professor assumir o ensinamento de qualquer uma das linguagens; entretanto na prática de formação do professor isso se traduz em uma menor quantidade de informação e de formação em cada uma dessas linguagens pois, estabelece-se, por inércia, o pressuposto de que a pedagogização de um conhecimento geral implica na possibilidade de uma formação também genérica, entendida como formação menos aprofundada. Ora, uma formação superficial refere-se a uma questão de quantidade (menos formação em cada uma das linguagens) e não de qualidade (formação que diferencia tipos de saberes sobre essas linguagens). Ou seja, o argumento de qualidade, usado para legitimar a generalização do conhecimento dos anos iniciais, pretende sugerir que a diferença entre o ensino de arte nos diferentes níveis da educação escolar seja da ordem da “qualidade de informação” a ser trabalhada e da “qualidade

de abstração” que se empreende na reflexão; entretanto a “qualidade de informação” a ser trabalhada e a “qualidade de abstração” se resumem à redução da “quantidade” de aprofundamento dos conhecimentos e a formação do professor se dá em termos de “quantidade” diferenciada de formação em cada uma das linguagens.

Historicamente e especificamente no caso da formação do professor de arte – e não mais, apenas, do pedagogo -, o modelo de licenciatura curta, com dois anos, e o de licenciatura plena, com quatro anos, podendo ser cumprida em três, foi colocado no país logo na instauração dos primeiros cursos de licenciatura em arte, em 1973, em meio ao regime militar, quando muitas políticas públicas educacionais enalteciam uma pedagogia com ênfase tecnicista e um modelo de formação fundamentado na teoria do capital humano, traduzida pela fórmula simples de melhor formação com o menor investimento possível. Esta concepção também acha-se fundada em um lugar da quantidade, reforçando que a questão posta não se refere à qualidade de formação do professor e do objeto de estudo apresentado ao aluno, mas às quantidades de investigação e aprofundamento que se estabelecem na relação ensino-aprendizagem de um mesmo objeto já delimitado epistemologicamente que podem ser otimizadas por técnicas predeterminadas que sejam consideradas eficientes.

Proponho, a partir daí, pensarmos duas possibilidades: a primeira refere-se sobre refletir a qualidade de conhecimento que devemos ter sobre uma matéria para pensar sua didatização; a segunda diz respeito à possibilidade de diferenciarmos a “qualidade da arte” nos diferentes níveis de desenvolvimento do sujeito. Nessa problematização, as perguntas seriam: que domínios de conhecimento devemos ter em arte para que possamos dar acesso desse conhecimento aos alunos? A função e o significado da arte são os mesmos para diferentes sujeitos, de diferentes idades?

Postas essas primeiras questões, gostaria de colocar que nesse trabalho aprofundo-me nas manifestações estéticas voltadas para a visualidade e plasticidade, minhas áreas de formação específica.

A argumentação como método e como resultado

É característica das questões que trago a impossibilidade de respondê-las de modo incontestado. Uma boa maneira de abordá-las poderia ser buscando as respostas mais razoáveis para cada contexto educacional concreto. Portanto as respostas seriam provisórias e negociadas caso a caso, característica que é inerente à Teoria da Argumentação, não propondo respostas prescritivas para as questões que analisa. Deste modo, trabalhar com essa teoria permite, a uma só vez, proceder ao objetivo de investigação da pesquisa e apresentar-se a si mesma como metodologia possível para

a negociação dos debates e valores que cabem em cada realidade escolar, ao invés de pretender uma normatização dos valores que “deveriam” nortear um currículo de arte.

Do ponto de vista metodológico, recorri à revisão bibliográfica de obras literárias que versam sobre o ensino de arte e das políticas educacionais no Brasil, desde início do século XX, quando se inicia no país um amplo debate sobre a democratização e massificação do ensino, e a textos legislativos que referem-se a essas políticas.

A revisão bibliográfica, na perspectiva da teoria da Argumentação, nos serve à compreensão dos acordos que estão estipulados para a disciplina para, então, averiguarmos a pertinência de sua contestação, propondo novas teses que problematizem o modelo instituído.

As categorias para análise dos acordos foram determinadas a partir do material estudado, considerando-se os tipos de argumentos presentes nas estruturas narrativas estudadas, uma vez que a Teoria da Argumentação não propõe categorias *a priori*, mas estuda a estrutura dos argumentos conforme esses se apresentem e se articulem no discurso.

Alguns acordos prévios e teses o ensino de arte no Brasil

A investigação histórico-bibliográfica sobre os argumentos empreendidos a respeito do ensino de arte no Brasil, desde a Bela Época, sugerem alguns acordos prévios que fundamentam essa disciplina e que apresentarei como premissas para problematizações nesse texto.

A Bela Época confirma e estabelece princípios educacionais cuja complexidade não pode ser resumida em fórmulas lineares. Embora observemos discursos de viés liberalizante nas políticas educacionais do período, fixados, tardiamente, na forma oficializada da Lei 4024/61 (BRASIL, 2007), isso não traduz, em termos de argumentação, um preconceito contra a arte como é possível observar nos textos de alguns estudiosos da história do ensino da arte no Brasil.

Aqui, saliento a proposição da professora Ana Mae Barbosa, em seu livro *Arte-educação no Brasil* (2005), na qual sugere que a afirmação do desenho nos programas de ensino de arte das escolas brasileiras, cujas primeiras legitimações datam desse período, apontavam para um preconceito contra a arte. Em termos de tese, o que parece haver nessa inserção é a escolha por uma escola cujo objetivo final é, como já foi apontado por Foucault, o de “fabricar indivíduos úteis” (1987, p. 174). Ter-se-ia optado, no momento, por um argumento pragmático², já que o desenho foi entendido como co-

² O argumento pragmático é aquele que visa a utilidade da matéria em pauta, aprecia o ato ou acontecimento mediante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis.

nhecimento de arte - em uma perspectiva clássica, pela etimologia da palavra latina *artis*, equivalente do termo grego *tékne* (produzir algo com boa técnica)- e servindo à formação de mão de obra para a indústria. Por outro lado, ao defender a tese do estudo de desenho, devemos supor que a sociedade, em parte, sustentava, implicitamente, outras teses, sem o que, não teria havido embate.

A tese, ou lugar (*topoi*), já estabelecida no Brasil, por tradição, para o ensino da arte, fundamentava-se na Escola de Belas Artes, cujo modelo era o da apropriação das técnicas e representações clássicas das artes plásticas, a partir do modelo das academias europeias que visavam o desenvolvimentos das chamadas belas artes mas, também, a formação para o trabalho na indústria, através da fundação dos Liceus de Artes e Ofícios.

Neste entendimento, proponho problematizarmos duas questões: a primeira é a presença da *conservação* que a argumentação pragmática nesse caso - fundada na filosofia clássica - traz, apesar de seu aparente discurso aliado à modernidade da indústria. Formar para a indústria é um valor que assegura a manutenção social e, na sociedade democrática capitalista, essa manutenção visa a conservação econômica, a divisão do trabalho e de classes; daí seu conservadorismo. Nesse viés, trazer para a escola a arte modernista, com seus princípios de perversão e negação da ordem, resultado de um tipo de criatividade inquiridora do regime social estabelecido, seria menos vantajoso para a educação das massas do que apoiar o ensino do desenho que as capacitaria para a recém industrialização e manteria as novas gerações dentro dos limites conservadores da estética racionalista que bem atendia às classes aristocráticas.

A segunda, é o recurso à dissociação de noções para tratar as questões relacionadas à escola, estabelecendo a diferenciação da noção de educação que oferece argumentos que justificam um *ensino para as massas*. Não há como pensar a noção *educação para as massas*, sem que esteja subentendida outra noção de educação – e no caso parece-me que seria a de *educação para a elite* – pois, se assim não fosse, não haveria sentido argumentativo em dissociar a categoria primeira, *educação*. No início do século XX, ao discutir-se a democratização do ensino e ao falar-se em *educação para as massas*, legitimou-se, também, na linguagem, a realização de, ao menos, uma dupla educação, provavelmente fundadas, cada qual, em diferentes objetivos e valores.

Como em outros campos sócio-políticos e institucionais, o período proporcionou uma negociação entre essa necessidade de conservação de algumas noções e o recurso de dissociação destas mesmas noções, envolvendo os setores mais conservadores e aristocráticos da sociedade e absorvendo, simultaneamente, seus representantes mais liberais. Nesse embate podemos perceber que no campo do conhecimento da arte as formas foram, em muito, estabelecidas, por fami-

liaridade e tradição, pela aristocracia, uma vez que, mesmo em se firmando a defesa do ensino de desenho, esse desenho é entendido, classicamente, como estudo de arte, servindo aos estudantes das camadas populares, e, também, a uma elite.

A defesa do desenho, que articula tanto teses da aristocracia, quanto da burguesia brasileira, resultaria no fortalecimento de ao menos dois discursos legitimadores para o currículo de arte nas escolas, recorrendo, mais uma vez à dissociação de noções: um deles, valorizaria a pureza estética, com aulas de *desenho artístico*, cujo conhecimento serviria à distinção social pelo acesso à erudição; outro, pautado no fortalecimento dos conhecimentos de *desenho técnico*, servindo à formação de mão de obra, sobretudo para a indústria têxtil.

Noto que os argumentos pautados na tradição – seja a arte a partir da referência do belo representado pelos cânones clássicos, ou seja como técnica de manufatura – obtiveram vitória sobre as teses daqueles sujeitos que argumentavam ora a favor da criatividade, ora a favor de uma linguagem estética que valorizasse a crítica social, na perspectiva escolanovista. As teses tradicionais, por sua vez, pautaram-se em *lugares da essência*.

Em Argumentação e Retórica *lugares (topói)* são os recursos normalmente usados e aceitos em uma estrutura argumentativa por serem de uso comum e (re)conhecido. Perelman e Olbrechts-Tyteca chamarão “de lugares as premissas de ordem geral que permitem fundar valores e hierarquias” (2002, P. 95). Ou seja, os lugares são discursos prévios sobre valores e hierarquias geralmente aceitos e que servem de premissa para estabelecer acordos entre auditório e orador. Os valores aqui discutidos remetem aos lugares da essência pois, ao admitir-se uma essência possível a determinado ser ou objeto, admite-se o modelo que melhor encarna essa essência e que deve ser seguido. Considerando o desenho proposto na época como aquele que encarna o modelo racional prescrito por regras – fossem as regras do desenho naturalista de observação, fossem as regras da geometria – é possível identificar o entendimento da arte a partir da aceitação de algo prescrito que encarna sua essência.

Como a essência implica a aceitação de estruturas e normas que a definam, o uso do lugar da essência tende a ser aceito como o normal, já que normatiza o objeto pelo estabelecimento de suas regras. Por este viés, seria normal que o ensino da arte para as elites se preocupasse com a execução técnica primorosa da forma, partindo dos cânones clássicos, para chegar à representação do belo, sendo o exercício do desenho artístico o meio necessário para esse domínio, como já teria sido apontado no Renascimento; e seria normal o bom domínio do desenho técnico, para o ensino das massas, como meio necessário para o aproveitamento dos conhecimentos artísticos pelo mercado industrial.

Assim, apesar do movimento e dos debates culturais, artísticos e educacionais, que marcaram o início do século XX, na Bela Época fomos, tradicional e classicamente, legitimando, na educação, a ideia da beleza e da habilidade técnica como elementos essenciais à arte, portanto ao seu ensino.

A argumentação em prol de um entendimento da arte como *coisa* não essencial, que se faz entre o sujeito do artista e o sujeito espectador e recriador, ligada ao excepcional, original e único, sustentou-se em debates outros, que se deram fora do espaço oficial da educação, principalmente nas Escolinhas de Arte do Brasil. Inaugurou-se, no país, um novo formato para a educação em arte fora da rede oficial de ensino, reunindo professores em torno de uma iniciativa diferenciada que surge em 1948, a fundação, no Rio de Janeiro, da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) pelo artista plástico pernambucano Augusto Rodrigues, fundamentada no pragmatismo de Dewey (BARBOSA, 1982) e no desenvolvimento da sensibilidade estética proposto por Read (2001).

Teses comuns no período irão defender que a experimentação em arte, através da livre-expressão, permitirá à criança o desenvolvimento de seu potencial criativo e, por consequência, de sua sensibilidade estética e perceptiva. Além disso, o sujeito criativo e sensível estará mais apto, intelectualmente, para lidar com outras formas de conhecimento, para estabelecer conexões entre diferentes áreas e conceitos e, psicologicamente, mais humanizado e sociável.

A ação das Escolinhas nos dá uma medida de como o processo de pedagogização da arte no Brasil, na origem da formação da disciplina, em função de diferentes espaços de docência e de formação dos professores, alavancou propostas políticas e pedagógicas distintas. Essa multiplicidade de valores, conceitos e práticas pode ser notada ao longo do crescimento da área. Até meados do século XX podemos identificar, entre educadores e pensadores liberais, aqueles que veem no ensino da arte a possibilidade de uma instrumentalização para o trabalho, valorizando o desenho e, sobretudo, o desenho técnico ou ligado às artes gráficas, de estampa, etc; e aqueles que, influenciados por Dewey, acreditam que a educação emancipadora para o trabalho e para a inserção social do sujeito deva garantir ao aluno autonomia e desenvolvimento de sua criatividade, favorecendo um modelo de educação em arte que é o próprio proposto pelas Escolinhas de Arte. Outros, de viés conservador, sustentam o ideário aristocrático onde a arte subsidia o refinamento do sujeito, devendo garantir-lhe acesso à cultura clássica, no sentido de preservação de um patrimônio e legado cultural da humanidade e, nessa forma, estende-se ao ensino das artes manuais e prendas domésticas (bordado, costura, etc.).

O período de Regime Militar com o ideal desenvolvimentista e tecnicista para a educação, de modo geral, traz efeitos precisos para as práticas do ensino de arte, uma vez que, como aponta

Lobo Neto (2003, p. 551), a formação de uma identidade nacionalista ao lado da disciplina de Educação Moral e Cívica, deve ser

preocupação geral da escola merecendo o cuidado dos professores em geral e, especialmente daqueles cujas áreas de ensino tenham com ela conexão como: Religião, Filosofia, Português e Literatura, Geografia, Música, Educação Física e Desportos, Artes Plásticas, Artes Industriais, Teatro Escolar, Recreação e Jornalismo.

De um lado, a arte foi colocada mecanicamente como meio para o fortalecimento e o enriquecimento de outros valores determinados, sobretudo, pela Educação Moral e Cívica, gerando um empobrecimento dos conceitos que fundamentam seu ensino e reduzindo suas metodologias possíveis a uma sequência de exercícios práticos mal articulados entre si e sem um fundamento que os justificassem a partir de uma epistemologia voltada para seu próprio objeto. De outro lado, professores resistentes às proposições do regime conduziam suas práticas pautados no modelo das Escolinhas de Arte.

Com final do período militar o ensino da arte será alimentado pela perspectiva de educadores que questionam tanto o espontaneísmo e a falta de diretividade resultante dos colegas que fizeram resistência ao militarismo, quanto a forte diretividade proposta pelas atividades e exercícios modelares que caracterizaram as práticas aliançadas com a Educação Moral e Cívica.

Na Universidade de São Paulo, Ana Mae Barbosa conduziu estudos a partir de pesquisas que vinham sendo realizadas nos Estados Unidos e na Inglaterra no campo da educação em arte, e que propunham uma redefinição dos fundamentos da disciplina, a partir da compreensão pós-moderna de cultura como construção narrativa e da produção de imagens como forma de linguagem, e de sua metodologia, sob o viés da perspectiva cognitivista. A autora propõe um modelo de metodologia que insira o ensino da arte em um conceito amplo de cultura, resultando em três momentos pedagógicos: apreciação da arte (fruição), conhecimento de sua história (contextualização) e seu fazer (criação). A metodologia triangular, como ficou batizada, parte da aceitação da arte como valor cultural e como herança que tanto deve preservar e conservar (apreciação e história), quanto dar continuidade ao processo de construção contínua que é a cultura (fazer).

Esta proposta aponta para a evolução do debate em torno do significado da arte contemporânea, da cultura que se segue ao modernismo do início do século XX, da globalização, da inserção do conceito de imagem e de linguagem para a compreensão da arte e modificam os objetivos da disciplina em seu uso pedagógico. Deste ponto de vista, podemos observar sua afinação com a pedagogia cognitiva (CAMBI, 1999, p. 608-617) que na segunda metade do século XX ganha notoriedade nos Estados Unidos, centrando-se nas questões dos processos de aprendizagem, mas correndo

o risco de distanciar-se dos problemas sociais da educação em função da demasiada valorização metodológica.

Em termos de argumentação, a primeira discussão trazida pela metodologia triangular, que foca uma definição conceitual de arte, aponta, como em outros períodos do ensino da arte no Brasil, para um argumento baseado no lugar da essência; pois implica a aceitação do elemento essencial que define o que é arte (arte é produto cultural específico – legitimado pelas teorias da arte e pelo mercado da arte) e presume que tal conceito possa ser aplicado genericamente. Sendo a argumentação fundada na aceitação de uma essência que define o objeto de arte, a metodologia passa a cumprir um papel fundamental nessa teoria e em suas propostas curriculares, visto que o objeto do ensino não está em pauta: o que é arte já está essencialmente definido.

O que é possível observar de comum nas estruturas argumentativas que atravessam mais de um século de ensino de arte no Brasil, é a recorrência ao argumento fundado em um lugar da essência. Essa essência pode ser definida diferentemente (como representação do belo, expressão do criativo, linguagem, etc.), em diferentes momentos, porém aponta para uma mesma atitude: a atitude tradicional. Define-se o objeto arte a partir de algo dado (o belo, o criativo, o comunicativo, o intersubjetivo, etc.) e reconhecido através de uma tradição (em uma perspectiva de narrativa histórica). Ora, se o objeto está definido, é possível que essa discussão escape às formulações do currículo da disciplina na sugestão de conteúdos para o estudo de arte e centre-se na discussão exclusivamente metodológica. Isso nos traz uma questão: é possível que ao formular os currículos para o ensino da arte já tenhamos definido o que ensinar e estejamos discutindo apenas o como fazê-lo?

Devo considerar que observar a história do ensino de arte em nosso país e analisar com certo distanciamento os acordos que se estabeleceram para esta disciplina já é em si um benefício válido, ao nos permitir conhecer os acordos que baseiam as opiniões dos agentes da cultura escolar sobre a arte e rever valores sócio-culturais, proporcionando sua problematização com vistas a uma aprendizagem mais significativa.

Tende-se, por efeito da inércia, a naturalizar aquilo que foi escolha e seleção, e que poderia ser discutido. Existe o risco de tomarmos nossos próprios modelos pelo estatuto de fatos, que implica arriscarmo-nos a paralisar avanços. Portanto, podemos questionar a validade do modelo curricular com o qual vimos trabalhando e redimensioná-lo de modo a compreendê-lo no espaço que lhe cabe na contemporaneidade. Esse movimento requer uma discussão de fundamentação filosófica que abale o *status essencial* que determina nosso entendimento sobre o objeto arte e que permita-

-nos resignificá-lo em sua polissemia. A análise do percurso da discussão pedagógica em torno da arte nos dá indícios de que sua discussão manteve-se demasiado circunscrita aos aspectos metodológicos de sua didatização, entendendo seu objeto a partir de algo já definido, ainda que essa definição não tenha sido homogênea entre os diversos grupos que a debateram. Caberia, portanto, iniciarmos novo debate e, quiçá, a dissociação da noção de arte, investigando suas possibilidades ontológicas e epistemológicas, diversas, dentro da sociedade contemporânea?

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. Recorte e Colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Autores Associados & Cortez, 1982.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 26 de set. 2006.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Senado Federal, Subsecretaria de Informações. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/?id=102346>>. Acesso em: 22 de ago. 2007.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

COMENIO. A Didáctica Magna. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria & Educação: Discurso pedagógico, cultura e poder, Porto Alegre, Pannonica Editora, nº 5, p. 28-49, 1992.

FOUCAULT. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GOODSON, Ivor F. Currículo em mudança. Porto, Pt: Editora Porto, 1997.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Coleção Ciências sociais da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, 7ª

LOBO NETO, Francisco J. S. Ditadura e sociedade: intervenções pedagógicas, resistência e con-

ciação. In MAGALDI, A. M.; ALVES, C. & GONDRA (Org.). Educação no Brasil: história, cultura e política. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003, p. 543-559.

PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. Tratado da Argumentação: A Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

READ, Hebert. A Educação Pela Arte. São Paulo, Ed. Martins Fontes: 2001.

Minicurrículo

Professora de Prática de Ensino das Artes Visuais da UFRJ. Licenciada em Artes Plásticas pela Faculdade Santa Marcelina. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFRJ. Tem experiência na área do ensino de arte, com ênfase nas Artes Visuais. Pesquisa no campo do currículo, sob o viés filosófico da Teoria da Argumentação, de Perelman e Olbrechts-Tyteca.

PASTOR, UM AUTO POPULAR NATALINO DO MARANHÃO: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-CULTURAL APLICADA NA DISCIPLINA OFICINA INTEGRADA /ARTES VISUAIS

Isabel Mota Costa
isabelmotac@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

Resumo

O pastor é uma manifestação popular dramática natalina presente em várias regiões do Maranhão, Brasil. O trabalho analisa um experimento em que alunos de Licenciatura em Educação Artística da UFMA utilizaram o pastor como recurso didático para aulas de arte-educação. O experimento envolveu observações de vários desses autos pelos alunos, seguidas de oficinas, da montagem de uma apresentação e da elaboração de uma cartilha direcionada a crianças da 1ª à 5ª séries do ensino fundamental, tendo como fio condutor a Abordagem Triangular (Barbosa, 1991).

Palavras chaves: Educação; Prática de Ensino; Pastor; Cultura Popular

Abstract

The "pastor" is a Christmas popular dramatic manifestation present in several areas of Maranhão, Brazil. This paper analyzes an experiment which students of the course of Artistic Education of UFMA used the pastor as didactic resource for art-education classes. The experiment involved observations of several of those manifestations for the students, followed by shops, the assembly of a presentation and the elaboration of an spelling book to 1st to 4th series of the fundamental teaching. The conductive thread was Triangular Approach (Barbosa, 1991).

Keywords: Education; Practice of Teaching; Shepherd; Popular culture.

Introdução

Este trabalho foi resultado de um projeto desenvolvido em sala de aula com os alunos da disciplina Oficina Integrada do Curso de Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal do Maranhão, oficina esta que integra diversas linguagens artísticas - Teatro, Música, Artes Visuais e

Dança. A oficina visou trabalhar o “Pastor”, uma manifestação popular dramática natalina presente no Maranhão, da qual há vários grupos, em São Luís. O objetivo foi oportunizar aos alunos uma experiência com uma manifestação popular, esperando-se que possam desenvolvê-la no futuro, em sala de aula. Foi elaborada, também, uma cartilha sobre o Pastor, para crianças de 1ª a 5ª séries do ensino fundamental, visando contribuir para a difusão de tal manifestação nas escolas.

A escolha do tema deveu-se, primeiro, ao fato de que o Pastor muito se presta para ser didaticamente trabalhado, na escola, para as aulas de arte-educação, assunto que já abordei em outra ocasião (COSTA, 2004). Como o curso está voltado para a formação de professores, os alunos realizariam um experimento que lhe permitiria utilizar o pastor (além de outras manifestações congêneres) como recurso didático para aulas de arte-educação. Um segundo motivo é o fato de se valorizar a cultura local, de referência para muitos alunos de bairro, o que significa valorizar também seus portadores (não raro parentes dos integrantes dos grupos). Assim, seria uma boa oportunidade para levar esse conhecimento e vivência para dentro da escola. Finalmente, porque vários dos alunos tinham total desconhecimento quanto ao auto. Entendo que a universidade, enquanto espaço de formação de professores e difusão do saber, deve também direcionar seus alunos para o conhecimento e reflexão sobre as práticas da cultura popular local, a cultura de referência dos alunos das primeiras séries da Escola.

A metodologia, qualitativa, baseou-se, primeiramente, em observações, pelos alunos, de apresentações de vários grupos, em São Luís. A partir daí foi montado e representado um pastor, sendo posteriormente confeccionada, também coletivamente, uma cartilha, direcionada às primeiras séries do ensino fundamental, tendo a Abordagem Triangular (Barbosa, 1991) como fio condutor. A Abordagem é composta de três vertentes: Leitura de Imagens, Contextualização e a Produção Artística. Dentro dessas vertentes foram efetuadas várias atividades:

- 1) Discussão e planejamento conjunto, professora e alunos, sobre o trabalho;
- 2) Levantamento das referências bibliográficas sobre o Pastor e a cultura popular (incluindo leitura visual através de vídeos sobre a manifestação local);
- 3) Planejamento para pesquisa de campo sobre o Pastor, além de visitas às donas destes grupos. Para isto, a turma foi dividida em 5 grupos de 4 alunos e cada grupo foi pesquisar uma manifestação, aplicando entrevistas, observações e histórias-de-vida às pessoas responsáveis pela manifestação;
- 4) Cada grupo fez relatos das suas pesquisas;
- 5) Planejamento da montagem do Pastor pelos alunos da disciplina (com distribuição de personagens, escolhas de músicas, figurinos, cenários e ensaios com o grupo de alunos em vários espaços da universidade);
- 6) Apresentação do Pastor, pelos alunos da disciplina, para a comunidade universi-

tária, local, no saguão do Centro de Ciências Humanas, onde foi montado um cenário; 7) Planejamento da elaboração da Cartilha (novamente foram divididos grupos para desenvolverem a parte literária e gráfica); 8) Apresentação da cartilha, no formato 22x 19 cm, 24 páginas, colorida, frente e verso com imagens dos personagens, representados como crianças, e 4 páginas com gráficos da dança e glossário sobre a manifestação.

O pastor

O pastor, manifestação popular que homenageia o nascimento do Menino Jesus, ocorre entre 24 de dezembro e 6 de janeiro, tendo origem na Idade Média, onde fazia parte dos rituais litúrgicos e apresentado nas igrejas. De acordo com alguns autores, esses autos dramáticos eram muito praticados por toda a Península Ibérica desde tempos imemoriais. No Brasil, chegaram com os jesuítas no período da colonização e tinham conotação de educação religiosa. Diegues Júnior (apud Nunes, 1997: 70) comenta que um padre que viveu no século XVI, no Brasil, "(...) descreveu também festas e a realização de um presépio armado durante o Natal e diante do qual houve danças de autos pastoris". A denominação "Pastoril" segundo Cascudo (1962: 575), se reporta a "Cantos, louvação, loas, entoadas, diante do presépio na noite de Natal, aguardando-se a missa da meia-noite. Representavam a visita dos pastores ao estábulo de Belém, ofertas, louvores, pedidos de bênção". Mas adiante ele diz, "Os pastoris foram evoluindo para os autos, pequeninas peças de sentido apologético, com enredo próprio, divididos em episódios, que tomavam a denominação quinhentista de "jornadas", e ainda a mantêm no nordeste do Brasil". Segundo ainda Cascudo, "O pastoril vem das reminiscências dos autos da Natividade e dos vilancicos portugueses, poemas dialogados e musicados sobre motivos religiosos e profanos".

Há outras manifestações muito conhecidas, no Nordeste, semelhantes ao pastor, como "o Reisado", "o Cordão encarnado e o Cordão azul", "as Lapinhas", "os Ternos de reis" etc. Todos se fazem presentes no período natalino.

Observei, tempos atrás, um pastoril em João Pessoa, numa praça da cidade. A brincadeira era dançada em um palco improvisado com dois grupos de meninas que desenvolviam coreografias, um vestido de azul e outro de vermelho, sendo que a "Diana", deusa da mitologia grega tem o vestido metade azul e metade vermelho. É um acontecimento local de muita comicidade.

O pastor no Maranhão

Há diferenças entre o pastoril de Pernambuco, Alagoas, Paraíba, e o maranhense, neste não se encontrando figuras cômicas, como o “velho” ou o “palhaço” do Pastoril. A semelhança maior está nas cenas do Novo Testamento, como a Anunciação e a Adoração, que estão sempre presentes. Já o Pastoril que vi em João Pessoa nada lembra o Natal, a não ser o período.

O Pastor, no Maranhão, é descrito em jornais antigos do século XIX. Como pude observar, o Pastor atual envolve muitas cenas e personagens, que podem variar de trinta a quarenta pessoas, jovens, adultos e inclusive um bebê, que representa o Menino Jesus. O pastor maranhense, tudo indica, é o que melhor manteve a herança dos autos da Natividade e dos vilancicos, portugueses, referidos acima, de perfil mais religioso do que profano.

Em vários municípios do Maranhão o pastor se faz presente e com muita vitalidade. Em São Luís, os grupos maiores e mais conhecidos são o Pastor Estrela Guia; Pastor Estrela do Oriente; Pastor do Menino Deus; Pastoral Filhas de Belém e Pastoral Y Bacanga, sendo que os dois últimos, apesar de se auto denominarem “pastoral”, são semelhantes aos demais pastores.

Alguém pode “botar” (isto é, criar e apresentar) um pastor porque, em sua infância, por doença, geralmente, sua família fez uma promessa para que se curasse. Nesse caso, botar o auto corresponde a uma obrigação religiosa. Os donos de pastor podem ser chamados para pagarem promessas feitas por quem os chamou. Ambos os casos assinalam a natureza religiosa do pastor.

O auto

Basicamente, o pastor pretende reproduzir, dramaticamente, cenas bíblicas que teriam ocorrido entre a Anunciação, quando o anjo Gabriel comunica a Maria que ela será mãe, e a Adoração, que se assemelha ao presépio, com o Menino Jesus na manjedoura rodeado por São José, Nossa Senhora, pastores. O auto representa, mais especificamente, a caminhada dos pastores que, de vários lugares, convergem para Belém. Mas não são apenas pastores propriamente ditos que se apresentam, mas outros personagens variados.

As apresentações podem ocorrer em casas de família ou em espaços abertos, praças, ruas, no caso em que os participantes podem construir até mesmo um palco em cujas paredes são desenhadas cenas de desertos do Egito, com dunas de areias à distância; ou florestas com caminhos entre arvoredos. Aqui há um detalhe interessante. O cenário da floresta parece reportar para pai-

sagens parecidas com as nossas brasileiras. Pessoas mais velhas, que praticam o pastor há muito tempo, dizem que hoje os personagens, principalmente, já guardam uma relação de representação mais direta com o local ao qual pertencem. Ou seja, se o local onde acontece a manifestação é próximo de praias, é normal aparecer, por exemplo, um personagem pescador. O que se observa é que, com o passar do tempo, os pastores atuais, estão se adequando ao contexto local, o que segundo os praticantes mais antigos, isto não ocorria antes. De fato, antes, os personagens eram sempre os mesmos, as mudanças eram visíveis apenas nos modelos das roupas, que empregavam os tecidos mais comuns, na época, o cetim, o tafetá a cambraia, enquanto que atualmente são os tecidos brilhosos, tipo carnaval, que vêm marcando as apresentações.

No pastor maranhense, o centro da cena é a manjedoura, na qual é colocada uma criança, enquanto que os personagens que representam São José e Maria ficam a seu lado. Os demais integrantes entram cantando e dançando, no espaço cênico, representando seu papel. Cada personagem tem roupagens próprias, além de um cântico que o identifica e fala de sua origem e história pessoal. Há personagens cujos papéis são destacados, com a Espanhola, a Cigana Rica, a Portuguesa, a Rainha das Flores, da Selva, cujas roupas costumam ser caras e deslumbrantes. Após a dança, cada um se apresenta à Pastora Mestre, que é considerada também pastora guia, a qual os conduz à manjedoura do Menino Jesus.

Os figurantes se dispõem em dois cordões, duas filas paralelas, com dois participantes, os pastores-guia, à frente. Dependendo do número de integrantes, as filas podem ser enormes, o que pode determinar um tempo muito longo, para as apresentações.

O pastor e o ciclo natalino

Normalmente, as apresentações do pastor ocorrem entre o dia vinte e quatro de dezembro a seis de janeiro, sendo que o último dia da apresentação coincide, nas casas, com a “queimação das palhinhas”.

Antigamente, no período natalino, em São Luís, e ainda hoje, nos interiores, era muito comum que as famílias fizessem seu presépio, num canto da sala da casa, enfeitando-o com folhas de árvores locais, mas principalmente a murta – a palhinha propriamente dita - um arbusto que exala cheiro intenso e agradável ao ser queimado. Junto ao presépio eram feitas “ladainhas” (cânticos religiosos), ou “rezas” que exaltavam o nascimento do menino Jesus. As rezadeiras geralmente eram mulheres velhas, do lugarejo ou do bairro, que dominavam bem tais cânticos, muitos deles,

inclusive, em Latim. No último dia, o seis de janeiro, consagrado à festa dos Santos Reis, era o momento da queimação das palhinhas. Após as rezas se colocava um enorme fogareiro a carvão em frente ao presépio, cada um dos presentes jogando nas brasas as folhas, já secas, que o ornamentavam. O momento é de profunda nostalgia – há cânticos como “Adeus meu menino, adeus meu amor, até para o ano se viva eu for” – pois corresponde ao fechamento do ciclo natalino, de grande importância para os agentes populares. Para muitos brincantes a queimação é motivo de grandes emoções, as pessoas choram, os mais velhos dizem sentir saudades de outros que já partiram e levantam dúvidas se estarão presente no próximo ano.

Há um detalhe interessante na relação entre o pastor e a queimação de palhinhas, nas casas, quando o pastor se apresenta. Tradicionalmente, há uma exigência, nos grupos de pastor, de que as jovens integrantes do auto devem ser virgens, porque é uma manifestação muito sagrada, conforme mencionam os velhos participantes, e que deve ser manter pura. Diz a tradição que é no momento da queima das palhinhas que se descobria se a moça estava mentindo: se fosse virgem, o fogo das folhas era pequeno, como costuma ser. Mas se não fosse, surgiria uma grande labareda, as supostas mentirosas chorando de vergonha.

Todas estas coisas contadas fazem parte do entorno da comemoração do nascimento do Menino Jesus.

O pastor na escola

Quero destacar dois pastores que fogem das normas antigas do auto. Um deles, o Pastor Estrela Guia, que é realizado por pessoas da terceira idade, várias das quais haviam participado de tais grupos em sua juventude. O segundo, o Pastor Y Bacanga, pertencente a uma escola da rede pública Estadual de nível Fundamental e Médio, onde muitos alunos têm, nele, participação constante.

Em relação ao Pastor Y Bacanga, ainda, é o único, ao que consta criado dentro de uma escola pública. Ressalte-se que trabalhar a cultura popular na escola é uma das exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais. É uma das formas de se estar valorizando e ao mesmo tempo preservando a cultura local.

Como se pode observar, novas concepções vão aos poucos sendo adotadas pelos líderes dos atuais pastores, as que expressa a dinâmica do processo cultural a que estão submetidos. Tal processo se reflete também no surgimento de certos personagens relacionados ao contexto local, o que evidencia sua criação mais recente.

Os personagens do pastor

Como foi dito, certos personagens, especialmente os mais tradicionais, permanecem os mesmos e aparecem em todos os grupos. Por exemplo, Maria, São José, o Anjo Gabriel, Estrela guia, Pastor e Pastora Mestre, Caçador, Portuguesa, Florista, Primavera, Espanholas, Cigana Rica, Cigana Pobre, Galegos, Japonesa, Sertaneja, Princesa das Selvas, Pastorinhas, Cefeira, Camponeza, Samaritana, Pastora Perdida, Fidalgo, Africanos, Rainha das Flores, Horteleira, Girassol, Pastorinhas, Lua, Nego Farrista, Matutos e outros.

Considerações finais

O trabalho envolveu pesquisa de campo, consulta bibliográfica e o fazer artístico. Relembra-se que são pouquíssimas as referências sobre o auto maranhense, o que não ocorre com seus congêneres de outras regiões brasileiras, como Pastoril, Reisado e Terno de Reis. Nos dois primeiros há os mesmos cordões paralelos de dançarinos, personagens bíblicos, certos tipos de instrumentos musicais.

O Pastor ainda se faz muito presente no período natalino no Maranhão, principalmente nos interiores. O fato de serem poucos os escritos sobre ele foi também um dos grandes motivos que me levaram a realizar o projeto e trabalhá-lo na disciplina Oficina Integrada. Outra motivação foi trazer essa manifestação para dentro da Universidade através dos próprios alunos, encenando, dançando e realizando. Eles, vivenciando, fazendo contato com o grupo praticante da manifestação tomaram consciência da importância da cultura local para utilização em sala de aula. Um terceiro objetivo que foi também alcançado no processo criativo desenvolvido na confecção da cartilha para os 1^a a 5^a séries do ensino fundamental. Aqui se ampliaram nossos conhecimentos criativos e produtivos para as escolas. A Universidade forma professores que precisam estar capacitados, potencializados, assim como conhecedores das realidades culturais locais. Sendo assim, apesar das falhas e limitações, nossos objetivos foram satisfatoriamente alcançados.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensino da Arte: Anos Oitenta e Novos Tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre; Fundação loschpe, 1991;

COSTA, Izabel Mota. O ensino da Arte e a Cultura Popular. São Luís; Arte & Cultura, 2004;

NUNES, Izaurina Maria de Azevedo. Os visitantes da hora do galo: um estudo sobre o pastor em São Luís. São Luís: FUNC, 1997;

CASCUDO, Luís da Câmara. Dicionário do Folclore Brasileiro. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1962.

Mini-curriculo

Izabel Mota Costa tem Mestrado em Multimeios, pelo Instituto de Artes, UNICAMP/SP. Atua na área de produções áudio-visuais com a temática Arte, Educação e Cultura Popular. Atualmente é professora do Deptº de Artes da Universidade Federal do Maranhão e Coordenadora do Curso de Licenciatura Artes Visuais à Distância/UFMA.

REFLEXÕES SOBRE METODOLOGIA NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS: CAMPO DE CONFLITOS E AVANÇOS

Fabiana Souto Lima Vidal
fabiana.vidal@uol.com.br
UFPE

Resumo

Este artigo é um ensaio teórico realizado a partir dos estudos que venho realizando sobre os desafios da arte/educação contemporânea, onde apresento reflexões sobre as metodologias do Ensino da Arte a partir de três momentos significativos na historicidade desse campo. Partiu-se do pressuposto de que a compreensão da historicidade nos leva a compreender o presente, para tanto, tomamos a leitura de estudiosos da educação e do Ensino da Arte para tecer reflexões sobre como posturas e opções metodológicas, historicamente situadas, ainda estão presentes nas práticas, mesmo considerando os avanços trazidos pelo debate pós-moderno.

Palavras-chave: Metodologia; Ensino da Arte; História.

Abstract

This article is a theoretical test conducted after the studies I have been doing on the challenges of art/contemporary education, where I present reflections on the methods of Art Education from three significant moments in the history of this field. This started from the assumption that the historicity of understanding leads us to understand the present, to this end, we take the reading education scholars and the Teaching of Art to make reflections on how attitudes and methodological options, historically situated, are still present in practices, even considering the advances brought by the postmodern debate.

Keywords: Methodology, Art/Education, History.

Primeiras aproximações: os desafios para o/a educador/a na transição paradigmática

Estamos vivenciando um período de grandes mudanças, muitas delas iniciadas ainda nas primeiras décadas do século XX e que hoje, atingem todos os campos - político, econômico, científico,

social, cultural - assim como o campo da educação. No que se refere ao Ensino da Arte, podemos afirmar que estamos imbricados numa trama complexa, variando entre práticas apoiadas nas concepções historicamente cristalizadas sobre este campo e os debates pós-modernos, que sugerem práticas dialogantes e formas de tratar esta área do conhecimento como necessária a formação humana.

A velocidade das transformações, o fenômeno da globalização e os avanços tecnológicos são elementos que compõem o cenário desse período de transição paradigmática, como discutem Cunha (2005) e Santos (1989), estas, unidas aos avanços e estudos em outros campos, trazem implicações e desafios para o/a educadora, levando-o/a a (re)pensar suas práticas; a perceber que os conteúdos da ciência estão permeados pelo social; a compreender que os conhecimentos são interdisciplinares; a perceber que o conhecimento varia de acordo com a interpretação, experiências e vivências de cada sujeito envolvido no processo.

Diante das contradições, mudanças e transformações postas nessa transição paradigmática, a educação vista numa perspectiva crítica e pós-crítica passa a ser uma possibilidade de formação de sujeitos que, mediados pelo mundo, atuam como leitores críticos, proponentes de mudanças e transformadores, rompendo com as regras e dicotomias postas pelo paradigma tradicional, com a disciplinarização e fragmentação do conhecimento.

No que se refere ao Ensino da Arte, nossa concepção dialoga com as discussões pós-modernas para essa área necessária à formação humana do sujeito humano, tomando emprestado a expressão usada pelo educador freireano, Souza (2009). Desse modo, podemos afirmar que o Ensino da Arte possibilita a formação de um sujeito crítico e consciente, leitor reflexivo do mundo, capaz de perceber os problemas e propor transformações.

Enriquecendo essa discussão, Barbosa (1998, 2006, 2007) em alguns estudos que compõem sua vasta bibliografia, nos instiga a perceber que o Ensino da Arte contribui para a identificação cultural, o estímulo do pensamento reflexivo, o desenvolvimento individual, o desenvolvimento da capacidade crítica e da cognição, a capacidade de investigar e compreender o mundo.

Partindo do exposto, inferimos que os desafios pós-modernos para o/a educador/a dialogam com uma postura que rompe com padrões, modelos e fórmulas historicamente estabelecidas, e principalmente, levando-o/a a repensar e a desconstruir concepções cristalizadas a respeito do ensinar e do aprender, reconhecendo-se como produtor/a de conhecimentos e não mais, como técnico/a ou como reproduzidor/a de conhecimentos pensados, gestados e organizados por outros.

Perspectivas metodológicas do Ensino das Artes Visuais: contextos revelados pela história

Na tentativa de discorrer sobre as metodologias do Ensino da Arte e tecer uma estreita ligação com o debate pós-moderno para este campo do conhecimento, tomamos emprestado às reflexões do educador Paulo Freire (2007a) quando sugere que pensar certo exige abertura ao novo e disponibilidade para mudar de opção. Para tanto, ao iniciarmos nossa incursão histórica, tomamos como referência os estudos de Libâneo (1985), Schramm (2001), Ferraz e Fusari (2009), Barbosa (2008a), tentando gerar reflexões sobre o imbricamento do Ensino da Arte no contexto da historicidade da educação brasileira.

A partir desses estudiosos elencamos três momentos do Ensino da Arte que revelam concepções que influenciaram e ainda resistem nas práticas pedagógicas de muitas instituições e nas ações de muitos docentes: a perspectiva tradicional, a perspectiva modernista e a perspectiva pós-moderna.

Ainda buscando nos referenciais que orientam nossa discussão, tentamos inicialmente compreender a concepção de educação, de ensino da arte e a metodologia adotada em cada perspectiva supramencionada, assim, retomaremos o contexto histórico por entendermos como sugere o estudioso da arte, Elliot Eisner (*apud* Barbosa, 2008b), que a função da história é explicar o presente.

Nesse sentido, ao buscarmos uma compreensão sobre as metodologias do Ensino da Arte ao longo da historicidade que estamos imersos e que nos constitui, buscaremos compreender as influências históricas que ainda permeiam as práticas de hoje, direcionando-nos para refletir, (re)elaborar e transformar nossas próximas práticas, a partir do contexto no qual estamos inseridos e no qual, as discussões sobre Ensino de Arte estão sendo tecidas, a pós-modernidade.

Situando-nos no tempo: um pouco de história

Sabemos que desde a nossa colonização, durante muito tempo, fomos influenciados e obrigados a deglutir as concepções de nossos colonizadores. No campo da educação e da arte tivemos a influência dos jesuítas com a perspectiva de catequização e alfabetização, enfatizando a retórica e a literatura. Posteriormente, quando no Brasil já tínhamos uma produção artística significativa, o Barroco e o Rococó, tivemos a chegada de D. João VI, trazendo logo em seguida a Missão Artística Francesa e os artistas da Academia Francesa de Belas Artes, com os princípios do Neoclassicismo.

Com a criação da Academia Imperial de Belas Artes - vale salientar que nos dez primeiros anos esta referência no Ensino da Arte recebeu outras nomenclaturas - o ensino das humanidades se instala no Brasil. Na Academia vigoravam a ideologia do dom e da exaltação do belo, também se evidenciava a dicotomia, Belas Artes para a elite e sob o pretexto de preparar para o mercado em crescimento, Artes Mecânicas para o povo.

A partir de então, durante muitos anos vigoraram no Ensino da Arte os princípios da Academia Imperial de Belas Artes. Mudanças significativas no campo educacional começaram a ser percebidas apenas no século XX, trazendo rebatimentos para o Ensino das Artes Visuais.

A metodologia do Ensino de Artes Visuais na perspectiva tradicional

No começo do século XX, a educação assumia a concepção da perspectiva tradicional. Nessa concepção o professor é o detentor da verdade e de conhecimentos, portanto, único proponente deste na sala de aula. Os conhecimentos historicamente construídos são verdades absolutas, imutáveis, e o professor, é responsável por transmiti-los aos estudantes, considerados tabulas rasas, constituindo assim, uma relação entre professor e estudantes pautada na obediência, no autoritarismo e no verbalismo.

A partir dos estudos de Cunha (2005) podemos compreender que a perspectiva tradicional está centrada no paradigma dominante, orientado pela racionalidade científica, enfatizando que conhecer determinado elemento implica saber quantificá-lo, rompendo com o conhecimento do senso comum. Enriquecendo essa contribuição, Silva (2009, p. 16) afirma que a perspectiva tradicional está ancorada nas teorias tradicionais de educação, deste modo é herdeira do modelo clássico humanista, logo, são "teorias neutras, científicas, desinteressadas", aceitam o "status quo, os conhecimentos e os saberes dominantes" concentrando-se na técnica.

No que se refere ao Ensino das Artes Visuais, a perspectiva tradicional, inspirada na concepção neoclássica da Academia Imperial de Belas Artes valoriza o culto ao belo, a cópia de modelos sugeridos pelo professor, o exímio exercício da coordenação motora pelo treinamento excessivo, a memorização, a valorização do contorno, dos desenhos de ornatos e decorativos, além das noções de proporção, composição, luz e sombra, claro e escuro. Ainda é possível destacar a ênfase dada a verbalização, a transmissão de conteúdos reprodutivistas, a simetria, a repetição rigorosa de modelos com a finalidade de treinar o olho e a mão, a valorização das habilidades manuais, a precisão nos exercícios e o gosto pela arte.

Vale ressaltar, que a arte abordada na perspectiva tradicional é a arte clássica, da elite, acadêmica, dominante, branca. Isso nos leva a afirmar que, na perspectiva tradicional, a metodologia adotada pelo/a professor/a, nega toda forma de arte que não se enquadra nos padrões determinados, rejeita as possibilidades de criação e de exploração das habilidades do sujeito e elege o produto como mais importante que o processo de aprendizagem em arte.

Nos dias atuais, essa perspectiva ainda é valorizada em algumas instituições, quando sob as nomenclaturas de “final de projeto”, “exposição”, “culminância”, “feira de conhecimentos”, “festival de cultura”, dentre outros, o professor passa a valorizar o produto, a produção que irá ser exposta, não se preocupando com a relação e a importância do conhecimento em arte para o estudante que a produz, negligenciando dessa forma, as aprendizagens, as capacidades de leitura, de construções e de formação de sujeitos críticos do mundo, de sua própria produção e da produção dos outros.

A metodologia do Ensino de Artes Visuais na perspectiva Modernista: a livre-expressão e o tecnicismo

A segunda perspectiva que marcou e ainda marca o Ensino das Artes Visuais, começou a surgir no Brasil ainda no início da década de 1920, como resposta e crítica a perspectiva tradicional dominante. Segundo Barbosa (2008b, p. 31) os anos iniciais do século XX foram marcados por grandes mudanças sociais, trazendo rebatimentos para o setor educacional e simultaneamente, fomentando a “preparação para as primeiras idéias modernistas que eclodiram em 1922”, com a primeira manifestação cultural coletiva, a Semana de Arte Moderna.

Com a influência da Psicologia na educação brasileira pela descoberta dos estudos de Freud, novas reflexões surgiram envolvendo o reconhecimento do grafismo infantil, a ressignificação da valorização da produção da criança e intensificando-se com a introdução da estética de novos movimentos artísticos, por meio da Semana de Arte Moderna.

Desta forma, podemos afirmar que na perspectiva modernista o Ensino das Artes Visuais foi influenciado por este clima de inovações, transpostas para novas formas de ensinar, considerando os modelos internos no lugar do exercício de observação, abrindo espaço para as ideias ancoradas nos princípios dos movimentos artísticos, valorizando o expressionismo e espontaneísmo da criança.

Surge então nesse período, a concepção da livre-expressão, originada do Movimento Expressionista, fundamentada no princípio de que a criança precisava manifestar seus sentimentos e de

que a Arte não podia ser ensinada, apenas expressada. Essa concepção foi amplamente utilizada por psicólogos, artistas e professores e ainda é vista nos dias atuais, em muitas práticas.

Por volta da década de 1930, chega ao Brasil, pelo trabalho do educador Anísio Teixeira e pelos pioneiros da Escola Nova, as ideias do educador, filósofo e psicólogo americano John Dewey.

Dewey propôs uma mudança radical na forma de pensar a escola e defendê-la como espaço para iniciativas, criação, descobertas e coletividade. Assim, critica a escola tradicional, valoriza as experiências do estudante e compreende que a aprendizagem pela vivência e pela experimentação como sendo significativa para o desenvolvimento do mesmo. Segundo Barbosa (2002, 2007), as ideias deweyanas trazidas para o Ensino das Artes Visuais, foram interpretadas de forma ambígua, considerando a arte como expressão consumatória, isso implica dizer, a arte com elemento final de um processo vivenciado, geralmente por outra disciplina, seja pelo desenho, pela pintura ou por qualquer outro tipo de produção.

A partir do exposto, inferimos que ainda hoje, percebe-se que, a falta e a superficialidade no conhecimento das ideias deweyanas e também da perspectiva pós-moderna para o Ensino da Arte – influenciada por este referencial – tem revelado que no Ensino das Artes Visuais ainda se utiliza a arte como experiência consumatória, ou seja, como suporte para o registro e/ou a produção do “produto final” de um processo/projeto pedagógico/projeto interdisciplinar.

Posteriormente, na década de 1930, os conceitos e ideias deweyanas perderam espaço na educação brasileira, sobretudo após o início do período político instalado.

Também influenciando teoricamente a perspectiva modernista do Ensino das Artes Visuais, temos as contribuições de Viktor Lowenfeld e de Hebert Read. Esses estudiosos voltaram suas pesquisas para o desenho infantil, para a aprendizagem da criança e para as formas de se expressar pela arte. Assim, o Ensino das Artes Visuais passou a enfatizar a expressão da criança, proporcionando espaços de livre criação, negando a cópia, o treinamento e a memorização enfatizada pela concepção tradicional, possibilitando e respeitando a manifestação livre, o estímulo a percepção individual, a inventividade, as experimentações.

Isso nos leva a compreender que a concepção de educação e a metodologia na perspectiva modernista, como resposta e em oposição ao modelo tradicional vigente, volta-se para o respeito à espontaneidade, ao processo de criação do/a estudante, aos aspectos intelectuais e afetivos, centrando o foco no/a estudante, tendo em vista que este/a era considerado/a ser criativo, capaz de aprender pela experiência, aprender fazendo a partir de sua realidade. Também nessa perspectiva, o professor torna-se um observador atento da livre expressão da criança e de jovens e um estimulador da apreciação, ao possibilitar espaços de observação.

Lowenfeld e Read influenciaram fortemente o grande movimento do Ensino da Arte no Brasil, o Movimento de Educação pela Arte, que teve dois grandes expoentes, Augusto Rodrigues e Noêmia Varela. Sendo esta, inspiradora das ideias que resultaram na concepção pós-moderna do Ensino da Arte, contribuindo fortemente na formação de Ana Mae Barbosa. É importante destacar que o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) se opunha às práticas escolares tradicionais da época e se firmou com uma proposta de educação pautada na visão progressista e mesmo se constituindo como ensino não formal, exerceu grande influência no ensino formal, uma vez que grande parte dos arte/educadores da época foram formados nos cursos oferecidos pelas escolinhas de arte.

Em Pernambuco, Noêmia Varela esteve a frente da Escolinha de Arte do Recife e anos depois, quando assumiu a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, teve como sucessora, Ana Mae Barbosa, que passou a ser orientada diretamente por Noêmia Varela, além de receber orientações de Paulo Freire, que a acompanhou desde as primeiras incursões pela educação e também lhe introduziu nas leituras de John Dewey.

Por muito tempo o conceito de livre-expressão esteve presente na educação, apenas a partir da década de 1960 e mais precisamente, com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 5.692 de 1971, começa a influenciar na educação brasileira a concepção tecnicista de educação. Nesse período, o país precisava responder à sociedade industrial e preparar mão de obra para o mercado de trabalho.

Deste modo, a LDBEN nº 5.692, livre de qualquer espírito crítico e reflexivo, insere a educação artística na escola, mas um impasse se dá, pois no Brasil não tínhamos professores sendo formados para essa disciplina. A formação de professores nesse período vinha sendo dada pelas Escolinhas de Arte, contudo, estas não eram reconhecidas enquanto instituições formadoras de professores.

Na perspectiva tecnicista o professor passou a ser responsável pelo planejamento sistemático da sua disciplina, cumprindo rigorosamente na prática, com os objetivos traçados no planejamento que devia enfatizar o uso de materiais tecnológicos, gravadores, filmes, slides, mimeógrafo.

O Ensino das Artes Visuais virou treinamento, e por meio de práticas descontextualizadas transformou-se em meras atividades. Por falta de uma fundamentação teórica, a metodologia adotada pelos professores era norteada pelos livros didáticos e manuais que estimulavam a exploração de materiais alternativos, principalmente sucatas; a ênfase em técnicas de ampliação e redução de imagens utilizando a rede estilográfica; o uso de imagens prontas (geralmente ligadas a datas comemorativas ou desenhos descontextualizados) impressas em mimeógrafo para serem milimétrica-

mente pintadas. Deste modo, podemos afirmar que essa perspectiva negava qualquer capacidade ou oportunidade de pensar, criticar e/ou criar, transformando a educação em treinamento. Segundo Freire (2007a, p. 33): “transformar a prática educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

Ao mesmo tempo, na prática, os professores utilizavam como referência uma mescla de ações, pautadas nas concepções de Ensino da Arte tradicional e nos princípios da livre-expressão, além de ressaltar os aspectos tecnicistas. É importante destacar que a livre expressão adotada de forma fundamentada no MEA, chegou às escolas, na década de 1970, esvaziadas de fundamentação teórica atingindo a máxima, *laissez faire*.

Nos dias atuais, ainda é possível encontrar a concepção de Ensino das Artes Visuais fundamentada na perspectiva modernista, conforme destacam as pesquisas realizadas por Silva (2004) e Silva (2005), que a livre expressão e o tecnicismo ainda estão presentes em muitas práticas. Isso se deve também ao fato de que alguns cursos de formação de professores ainda não dialoga ou o trata superficialmente esta área - me refiro aqui mais especificamente aos cursos de Pedagogia, tomando os estudos supracitados e a pesquisa que venho realizando no Mestrado em Educação sobre o Ensino da Arte nos cursos de Pedagogia de Instituições do Ensino Superior do Estado de Pernambuco. Parto do pressuposto que, principalmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I das escolas públicas do Estado de Pernambuco, os pedagogos são responsáveis por esta disciplina.

De um modo geral grande parte destes cursos, com intuito de cumprir apenas uma determinação legal, geralmente, promovem formações aligeiradas, por meio de disciplinas com carga horária mínima, o que não contempla uma reflexão capaz de proporcionar mudanças significativas nas práticas e na compreensão desta área como campo de conhecimento necessário a formação humana e que dialoga de uma forma mais ampla com outros campos do conhecimento. Também é inegável a necessidade constante de promover formações continuadas com professores pedagogos, principalmente se considerarmos que muitos se formaram antes mesmo deste campo ter seu espaço garantido nos cursos de Pedagogia.

A metodologia do Ensino das Artes Visuais a partir dos anos 80: influência das teorias críticas e pós-críticas de educação

Podemos afirmar que o ensino das Artes Visuais, até o início da década de 1980 esteve permeado por uma mescla de concepções que influenciavam e determinavam diretamente as prá-

ticas, conforme apresentado anteriormente. Mudanças significativas na educação começaram a ser percebidas ainda no início da década de 1960, quando surge no Brasil a tendência pedagógica progressista, influenciada pelas Teorias Críticas da Educação.

Segundo Silva (2009, p. 30), “as teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical”. A perspectiva crítica de educação defende o diálogo, o reconhecimento dos saberes dos educandos, a necessidade de instigar o pensamento crítico. Ainda segundo o autor supracitado, vários estudiosos se debruçam nas discussões, tomando como referência as Teorias Críticas de Educação, no Brasil temos o educador Paulo Freire, que influenciou inicialmente os movimentos populares e o ensino não-formal.

Em suas obras, Freire (2005, 2007a, 2007b) parte do princípio que nós somos sujeitos históricos e não apenas objetos manipuláveis pela história, também critica a educação tradicional, bancária, autoritária, verbalista, ao mesmo tempo em que propõe uma educação dialogal, democrática, participativa, voltada para a formação de uma consciência crítica e transformadora.

A concepção de educação freireana influenciou e influencia fortemente a arte/educadora Ana Mae Barbosa, que o considera seu pai intelectual. Freire foi um orientador e parceiro de muitos trabalhos desenvolvidos por Ana Mae Barbosa, ainda no início de sua atuação no campo da educação e da Arte/Educação.

A partir dos anos 1980, novos estudos começam a contribuir para o campo do Ensino da Arte no sentido de reconhecer este como conhecimento necessário a formação humana. Isso se dá principalmente pelo vigoroso trabalho desenvolvido e sistematizado por Ana Mae Barbosa no Museu de Arte Contemporânea, da Universidade de São Paulo. Esse trabalho foi inicialmente denominado de Metodologia Triangular e hoje é reconhecido como Proposta Triangular ou Abordagem Triangular.

Segundo vários/as estudiosos/as do Ensino da Arte - entre eles, Ana Mae Barbosa, Imanol Aguirre, Ivone Richter, Ana Amália Barbosa, Rejane Coutinho, Lúcia Pimentel, Rosa Iavelberg, dentre outros - a concepção pós-moderna do Ensino das Artes Visuais dilui as barreiras e crenças impostas pela modernidade, ao articular arte e expressão como cultura na sala de aula e romper com o historicamente estabilizado e instituído. Assim, influenciada pela concepção freireana, a Proposta Triangular propõe três ações dialogantes, a saber: a leitura de imagens, o fazer artístico e a contextualização. Vale destacar que não existem regras, ordem ou fórmulas fechadas que determinam como trabalhar com estas ações, antes esta escolha deve partir das necessidades do trabalho/tema/projeto, e das proposições dos sujeitos envolvidos no processo.

Na década de 90, novas mudanças acontecem no campo da educação, sobretudo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394 de 1996. Essa lei trouxe significativas contribuições para o Ensino da

Arte quando, em seu Artigo Nº 26, institui este como obrigatório para todos os níveis da Educação Básica, isso implica dizer que o Ensino da Arte conquistou, legalmente, espaço na escola, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Esta LDB, vigente até os dias atuais, indica os alicerces que devem ser a base para a educação brasileira, valorizando a construção do conhecimento, a busca pela pesquisa, a curiosidade que desperta novos questionamentos, o desenvolvimento e sistematização de ideias, o trabalho coletivo e colaborativo, a percepção crítica do mundo, a aceitação de si como sujeito que vive atua e transforma.

A partir do exposto podemos afirmar que o Ensino da Arte, mais de uma década antes da LDB atual, já dialogava com os princípios postos na lei e podemos afirmar também que, a Proposta Triangular serviu de base para os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados após a LDB.

Dialogando estreitamente com o debate legal e ampliando as possibilidades de se perceber o Ensino da Arte como conhecimento, hoje, os estudiosos que norteiam o presente estudo afirmam que o Ensino da Arte permite e propicia a criticidade, o olhar para a diversidade, o multiculturalismo, a dialogicidade e, sobretudo, o olhar para a arte como produção humana de uma forma mais ampla, sem distinções entre alta cultura e baixa cultura, arte erudita e arte popular, dicotomias estas historicamente presentes na educação brasileira.

Isso nos leva a inferir que um processo metodológico pós-moderno para o Ensino das Artes Visuais precisa pensar nas ações norteadoras da Proposta Triangular ao se debruçar sobre o problema/situação/temática/projeto em estudo; e para propor situações de ensino/aprendizagem em arte, partindo do princípio de que o objeto em estudo possui um contexto histórico, político, econômico e social, logo, precisa ser contextualizado, tecendo conexões com outros artistas, com outros movimentos, com outros conteúdos, trazendo debates que instiguem os alunos para conhecer, aprender e (re)elaborar o mundo que o cerca.

Uma vez que consideramos que vivemos rodeados por imagens e que estas fazem parte, desde os primórdios, da nossa história e da forma especificamente humana de ler o mundo, a leitura de imagens precisa fazer parte dos processos metodológicos que envolvem o Ensino das Artes Visuais. Assim, o/a educador/a, como mediador/a dessa leitura de mundo, precisa estimular a leitura crítica de imagens e o diálogo desta com outras imagens, sejam obras de arte, imagens da mídia, de propagandas, de outdoors, da cultura de massa, de desenhos de moda, imagens em movimento, etc. Conforme afirma Barbosa (2006) o diálogo com a obra de arte e/ou com imagens do cotidiano é o melhor antídoto contra a cultura do silêncio das escolas.

Ainda dentro dos desafios para a construção de um processo metodológico pós-moderno em arte, é preciso considerar que o elemento em estudo pode desencadear diversas produções de

Artes Visuais, sejam elas desenhos, colagens, fotografias, pinturas, esculturas, dentre tantas possibilidades existentes. Contudo, ainda se constitui um desafio para o/a arte/educador pós-moderno/a, propor projetos/trabalhos individuais e coletivos que envolvam a leitura e a produção de/com imagens de vídeo e da mídia e trazer a tecnologia, seja pelas obras de artistas que dela se utilizam para suas criações, seja para elaboração do fazer artístico tomando a tecnologia como aporte.

Assim, na perspectiva pós-moderna para o Ensino das Artes Visuais, o/a educador/a é um/a mediador/a entre os conteúdos e os/as estudantes, adotando uma postura metodológica que torne o Ensino da Arte como campo de investigação, de descobertas, de diálogo entre o meio e outros elementos da arte, obras, imagens, movimentos, artistas; levando-os/as a compreender sua cultura para tecer diálogos e compreender outras culturas.

Breves considerações

A partir da discussão e reflexão proposta é necessário destacar que, olhando em retrospecto a historicidade do Ensino das Artes Visuais, no contexto escolar, percebemos que esta área do conhecimento, por muito tempo, esteve silenciada e marginalizada na educação brasileira, mesmo sabendo que a arte, enquanto área especificamente humana, sempre esteve presente nas mais diversas formações culturais.

Sendo assim, podemos afirmar que por um longo período, o Ensino da Arte é reconhecido pela miscelânea representada pelas perspectivas anteriormente apresentadas. A partir desta afirmação e do exposto ao longo deste artigo, inferimos que, por muito tempo, este, não foi campo de interesse dos nossos governantes, tendo em vista que esta área do conhecimento pode levar os sujeitos a pensar criticamente a realidade que o cerca, a perceber o contexto vivido e a tentar transformá-lo.

Hoje, mesmo tendo conquistado espaço na legislação, nos debates teóricos e nas práticas pedagógicas, em algumas escolas prevalecem modelos e práticas pautados em concepções cristalizadas, conforme já citadas anteriormente. Nesse sentido se distanciam e negligenciam o debate pós-moderno para essa área do conhecimento e não contribuem para avanços e novas construções nesse campo da educação, além de promover uma (de)formação, uma formação alienante.

Podemos inferir a partir do exposto que hoje, o Ensino das Artes Visuais no contexto escolar precisa procurar se aproximar, cada vez mais, de uma perspectiva de educação voltada para a formação humana, no sentido freireano, de evocar, estimular e reconhecer a importância da capacidade e da necessidade de conhecer nossa historicidade, nosso contexto e nossa cultura, para ler criticamente o mundo e propor transformações.

Enquanto educadores/as que concordam com as proposições para essa área do conhecimento temos que provocar cada vez mais espaços dialogantes, voltando-se para a perspectiva da formação de sujeitos críticos e para a visão sistêmica, se distanciando da concepção de fragmentação. Nesse sentido, é essencial conhecer a história desse campo de conhecimento e as metodologias, assim estaremos contribuindo para que o campo do Ensino da Arte não caia na armadilha de uma educação bancária, reducionista, técnica, fragmentada, conteudista, voltada apenas para a formação superficial, a-crítica e a-histórica, sob o discurso de uma formação em sintonia com as propostas pós-modernas de educação.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. 6. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. Jonh Dewey e o ensino da arte no Brasil. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. ZIG/ZAG, Arte/Educação e mediação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 20, 2006, Montenegro. Anais ... Montenegro: Editora da FUNDARTE, 2006.

_____. Cultura, Arte, Beleza e Educação. Texto de assessoria do Programa Toda Beleza 2007. Canal Futura. Disponível em: <http://www.futura.org.br/main.asp?View={38DE8932-C99D-4430-A122-6511060DF964}>. Acesso em: 06 de Agosto de 2010.

_____. Arte-educação no Brasil. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008b.

BARBOSA, Ana Mae (org.). Ensino da Arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008a.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 13 Out. 2008.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 13 Out. 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. O professor universitário na transição de paradigmas. 2ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

FERRAZ, M. H. C. de T& FUSARI, M. F. de R. Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.

_____. *Política e Educação*. 8. ed. São Paulo: Vila das Letras, 2007b.

LIBÂNEO, J. C. *Tendências Pedagógicas na prática escolar*. In *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1985.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução à Ciência Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1989.

SCHRAMM, M. L. K. *As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte*. In: PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte; SCHRAMM, M. L. K. (org.). *Reflexões sobre o ensino das artes*. Joinville: Univille, 2001.

SILVA, E. M. A. *Arte como conhecimento: as concepções de Ensino de Artes na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Recife*. 2005. 202p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SILVA, S. M. *Da obrigatoriedade à prática pedagógica: as formações discursivas acerca do ensino de arte nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2004. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, João Francisco; José Batista Neto e Eliete Santiago (Orgs.). *Prática Pedagógica e Formação de Professores*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

Mini-curriculum

Graduada em Licenciatura em Educação Artística/Artes Plásticas pela UFPE. Especialização em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela UnB. Campos de atuação: pesquisando “O Ensino da Arte nos cursos de Pedagogia”, Mestrado em Educação, UFPE; desenvolve projetos como assessora pedagógica; professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.

REFLEXÕES SOBRE PROCESSOS CRIATIVOS EM METODOLOGIAS DE PROJETOS PARA DESIGN E ARQUITETURA: O CASO DA BIÔNICA

Fábio F. Lima
arqfabio25@hotmail.com
FAV - UFG

Resumo

Esse artigo discute o papel das metodologias projetuais inseridas enquanto processos de atividades ampliadoras dos potenciais criativos. Enfatiza-se a importância dessa temática dentro dos exercícios profissionais do designer e do arquiteto, tendo a criatividade como condição indispensável. Além disso, o ensino deve propiciar uma habilidade em conceber idéias alicerçadas em fundamentações reais e em argumentos que satisfaçam uma lógica: a forma deve ser justificada enquanto resultado de um processo. A título de exemplo, o artigo faz uma abordagem acerca da biônica, extraindo particularidades de um modelo biológico escolhido com proveito objetivo nas intenções de projeto.

Palavras-chave: Metodologia de projeto, processos criativos, biônica.

Abstract

This article discusses the role of projective methodologies inserted amplifying activities as processes of creative potentials. We emphasize the importance of this theme within the exercise of professional designer and architect, and creativity as a prerequisite. Furthermore, education should provide an ability to conceive ideas grounded in real foundations and on arguments that satisfy a logic: the form must be justified as a result of a lawsuit. For example, the article elaborates on the bionics, extracting features of a biological model chosen goal advantage in the design intent.

Keywords: Design methodology, creative processes, bionics.

O currículo de um curso de graduação é composto por muitas disciplinas e, tanto no design quanto na arquitetura, a prática de projetos é uma importante área capaz de realizar uma síntese entre vários campos de conhecimento estudados em paralelo. Com frequência são realizados exercícios visando situações que exigem raciocínios espaciais por meio de formas tridimensionais e

desenhos especulativos de propostas, com o intuito de atender a um determinado objetivo e solucionar um problema. Há um número crescente de autores que procuram estabelecer critérios para as sucessivas etapas dos trabalhos projetuais (MARTINEZ, 2000; KOWALTOWSKI, 2006; MUNARI, 1998; CASTRO OLIVEIRA, 2007; HSUAN-AN, 1997; BAXTER, 2000), ainda que em âmbitos relativamente distintos ou em escalas de complexidades diferentes.

Não são raras as vezes onde o aluno se depara com problemas típicos do início de uma atividade projetual: “por onde começo?”, “como encontro boas soluções sem muita perda de tempo?”, “como adequar ou incorporar determinados aspectos a problemas específicos?” O aluno se vê diante de tantos problemas que não consegue fazer um único risco no papel. Se sente tolhido na criação, cerceado por grande número de questões que o impede de lançar-se numa ação. Faltam-lhe tanto instrumentos capazes de encaminhar suas prospecções, contendo um princípio norteador, quanto um acervo ou repertório que possa lhe sustentar. Por essa razão é que são requeridas determinadas metodologias projetuais contendo qualidades mais dinâmicas e libertadoras da criatividade. É necessário prospectar alternativas capazes de inspirar esse aluno e dar-lhe encorajamento: fazer com que se sinta realmente capaz de encontrar boas soluções.

Nesses momentos que envolvem criação é preciso partir de idéias, estratégias e técnicas em estágios graduais de complexidade. Desse modo, nesse ensaio, a proposta é lidar com atividades ampliadoras dos potenciais criativos em conjunto a uma metodologia inquiridora e experimental das atividades de projeto. As ações se desdobram em etapas ricas, complexas e, que não podem ser abrangidas em todas as suas nuances, mas é sempre necessário trazer novos questionamentos e reflexões sobre as possibilidades do ensino nas atividades de criação. Tomando como referência estudos sobre processos criativos (OSTROWER, 2009), sobre as práticas projetuais (KOWALTOWSKI, 2006; CASTRO OLIVEIRA, 2007; MENEZES, 2007; BAXTER, 2000) e sobre metodologias de abordagem multidisciplinar (MUNARI, 1998; HSUAN-AN, 1997; 2002), procura-se enfatizar a importância dessa temática enquanto exercício de uma profissão que contém a criatividade como condição indispensável.

Daí ser importante incluir os processos de projeto nas discussões de planejamento, adequados aos fatores das realidades das salas de aula; considerando ainda um mercado cada vez mais ansioso por trabalhos inovadores e de qualidade. Por fim, a proposta também se estabelece enquanto crítica aos vários tipos de influência trazidos pelos meios massivos de comunicação, comumente propagadores de modismos e tendências equalizadores de mesmos gostos e padrões; também às técnicas redutoras e equiparadas advindas dos usos dos softwares computacionais (em trabalhos niveladores dos seus usuários pela utilização de ferramentas comuns e condicionamentos a um mesmo tipo específico de fazer).

Práxis projetual

A disciplina de projeto exige amadurecimento, sendo que o ensino deve propiciar uma habilidade em conceber idéias alicerçadas em fundamentações reais e em argumentos que satisfaçam uma lógica: a forma deve ser justificada enquanto resultado de um processo. A forma, ainda que numa dada circunstância especulativa, não advém do completo acaso. Ela está sempre condicionada a uma resposta de uso ou utilidade, uma vez que o raciocínio ou os elementos de coerência não são perdidos de vista. Pode até apresentar certa superfície gratuita, mas ao final ela recai num emprego de fins específicos.

O fato de não haver uma única maneira de iniciar um projeto, ou a existência de vários tipos de “partidos” amplia enormemente a questão, não consagrando apenas um tipo de caminho. Desse modo, não existem fórmulas capazes de resolver quaisquer tipos de problemas, mas encaminhamentos adequados dirimidos em etapas pontuais. Mais que uma simples questão de representar, uma metodologia atua como mediadora das soluções, se estabelecendo num contexto onde administra e adequa relações.

Assim, o processo de projeto é um conjunto de ocupações intelectuais organizadas em fases de características e resultados bastante distintos. A prática dessa atividade está situada entre os pólos da invenção e da convenção (CASTRO OLIVEIRA, 2007), cujas relações espaciais sustentam a possibilidade de representar o objeto e de materializá-lo. Nos aspectos da invenção, pode-se afirmar que:

a) nem todo desenho de concepção é fruto de um acervo já existente na memória. O traço contém grande dose de criação, pois nem tudo se encontra acabado ou resolvido (MENEZES, 2007). Por esse motivo, a representação manual é indispensável: ela confere aos raciocínios os seus aspectos materiais e ao se desdobrar posteriormente em outras fontes subseqüentes de interesse;

b) as idéias são arroladas a partir de um problema específico, não flutuações quaisquer (MENEZES, 2007). Determinadas ações vão tomando corpo continuamente nas continuidades das propostas (uma idéia leva a outra e assim sucessivamente);

c) os estímulos captados e reiterados em conjunto às imagens mentais fazem parte de uma percepção ativa. Os estímulos são únicos: captados, selecionados, organizados e interpretados numa natureza diferencial. Os estímulos não são nada mecânicos. O indivíduo participa ativamente das escolhas, operando uma profunda intenção nos seus mais variados aspectos (MENEZES, 2007).

Em relação à convenção:

a) as normas procuram uniformizar os desenhos por meio das regras, dos ajustes tomados como acordo, traduzindo-os sob o caráter técnico. Os desenhistas não podem fazer nada aos seus bel-prazeres;

b) presta-se à uma intenção com que se pode planejar, analisar e documentar os trabalhos; condição ainda com que se antevê vários tipos de problemas;

c) procura evitar ambigüidades ou falta de clareza: impede problemas na sua execução.

Dessa forma, considerando essas enumerações, é preciso desenvolver o olhar do aluno para aspectos que tragam soluções diferenciadas, cujas particularidades ainda consigam agregar e valorizar recursos naturais, materiais e técnicas acessíveis, realizáveis de fato. É importante lançar mão de seqüências de atividades capazes de estabelecer relações concretas cujos resultados sejam interessantes.

A natureza como fonte de investigação: biônica ou biomimética

Tanto MUNARI (1998), quanto HSUAN-AN (1997, 2002) lidam com a criação de produtos baseados em etapas de desenho capazes de fornecer diversos tipos de subsídios. Ambos lidam com a biônica e a intenção desse exercício é realizar uma averiguação da técnica, especulando a proposta feita por eles e estabelecendo outros tipos de detalhamento, num posicionamento crítico cuja intenção é de colaborar com o método. Procura-se estabelecer um diálogo com as operações, sendo investigadas em suas características. Cabe examinar especificamente como são adequadas as relações entre os desenhos, equacionando critérios para as suas etapas.

Alguns dos processos compreendem derivações advindas da Bauhaus e, particularmente dos estudos feitos por Kandinski, encaminhados sob o nome de Método Ternário. Kandinski defendia a idéia de transpor as impressões da natureza na sua realidade íntima mais secreta. Procurava resgatar certa essência do mundo natural e, ao mesmo tempo, tratando-a como fonte inesgotável de pesquisa, pela extensa complexidade com que poderia ser empregada.

A Biônica [de *bio*(logia) + (eletrô)*nica*, adaptado do inglês *bionics*],

...estuda os sistemas vivos [...] para descobrir processos, técnicas e novos princípios aplicáveis à tecnologia. Examina os princípios, as características e os sistemas com transposição de matéria, com extensão de comandos, com transferência de energia e de informação (MUNARI, 1998: 330).

Inicialmente a aplicação dos princípios biológicos se dava particularmente no estudo e design da engenharia de sistemas, especialmente sistemas eletrônicos, mas esse uso se disseminou para várias áreas, particularmente o design, a arquitetura e a engenharia. A biônica ou biomimética estuda uma espécie de “revelação do objeto biológico” usada para proveito específico e cuja proposta possa ser desdobrada na execução de determinado esquema ou plano de projeto. Procura

compreender os elementos constituintes, forças interatuantes e demais tensões que devem ser observadas nos modelos constituídos segundo suas próprias leis.

Jack E. Steel define a biônica como “a ciência dos sistemas artificiais que apresentam características comuns aos seres vivos ou cujo funcionamento se baseia em sistemas naturais” (STEEL *apud* HSUAN-AN, 2002:16). Há um tipo específico de conhecimento com que determinadas “leis naturais” são traçadas, cuja ordem propicia aprender fenômenos aerodinâmicos, térmicos, óticos, estruturais, etc. Nesse sentido, as máquinas imitariam ou aplicariam essas características extraídas desses modelos biológicos – resignando-as em “homomorfo-homométricas” e “homológicas projetivas” (HSUAN-AN, 2002).

A partir das formas naturais ou dos vários tipos de objetos biológicos, busca-se realizar procedimentos dentro de uma sistemática descritiva. A natureza pode simultaneamente apresentar, por meio da sua aparência simples, uma alta complexidade na sua gênese, por uma consonância de características como ordem, harmonia, proporção, etc. Estão de tais formas imbricadas que remetem a um estado de equilíbrio, de conformação perfeita. Agregando os fatores climáticos e as características do solo, enquanto fatores exógenos, há um acúmulo de interferências que resultam nas melhores possibilidades com que a natureza pôde se desenvolver. Em resumo, o princípio elementar é que as formas existentes não são assim gratuitamente, mas empreendem uma resposta mais adequada às interveniências – internas e externas – pelas quais se justificam em função de sua resistência ao meio ou sobrevivência.

Além disso, as formas naturais inspiram um lugar de conforto, remetendo a aspectos espontâneos. Os longos anos de interação com a natureza proporcionaram às pessoas uma visão de intimismo e de agradabilidade. Nesse sentido, nas consecuições dos projetos, essas potencialidades naturais implícitas seriam transpostas para os produtos, em etapas que consideram esses recursos identificados transpostos ainda para uma função utilitária.

Seqüência metodológica

Cada um dos autores tem sua própria forma de abordar o processo, em conjunturas variáveis de experiências. MUNARI (1998) inicia o método explicitando o estudo de um ouriço-do-mar, em fotografias e descrições textuais. HSUAN-AN (2002) é mais detalhista pois inclui o exercício como uma atividade específica de um plano de aula, constando problemas, objetivos, materiais e métodos, etc. Examinando esses autores, listamos os procedimentos abaixo, incluindo os detalhes das etapas:

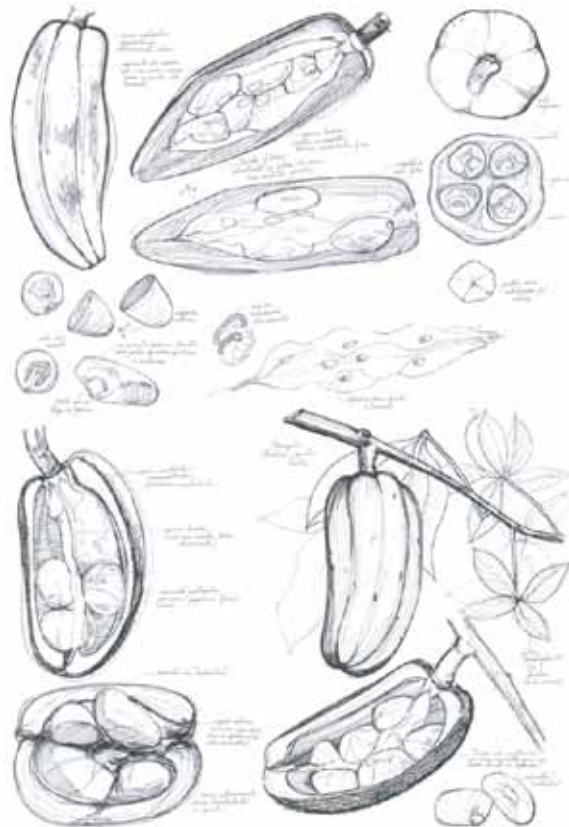


fig.01. desenhos de observação – monguba (*Pachira aquática* Aubl).

1) Escolher um modelo biológico contendo algum aspecto que se queira explorar ou reconhecer. Esse aspecto pode também ser relativo ao grau de experiência de quem iniciará o trabalho, pois determinadas qualidades podem ser pouco evidentes, exigindo maior esforço em localizá-las. Para esse caso escolhemos um fruto da *monguba* (*Pachira aquática* Aubl). Observe os primeiros registros visuais e seus graus de dificuldade (ver fig.01).

A análise de um fruto, de um inseto, de uma semente, de uma flor, de uma ramificação, do movimento de um animal, da flexibilidade de uma cana de bambu, da resistência da casca de um ovo... são certamente úteis ao conhecimento e podem estimular a criatividade (MUNARI, 1998:330).

2) Realizar registros gráficos detalhados sob a forma de croquis, na intenção de compreender determinadas qualidades relevantes e não simplesmente capturar indiferentemente como numa máquina fotográfica. Realizar anotações ou pequenos textos explicativos quando o desenho se mostrar insuficiente no entendimento de quaisquer detalhes. A ordem se dá na

...observação de tais características com muita atenção e registro gráfico em diversos ângulos e de diversas maneiras; análise em maior profundidade dos fenômenos observados (detalhes interessantes e importantes) e tentativas de traduzi-los em desenhos esquemáticos ou croquis (HSUAN-AN, 2002:184).

Nesse sentido, os desenhos são dispostos sob a forma de esquemas, onde o mais importante é estabelecer uma apreensão da forma. Que o desenho seja capaz de revelar aspectos que normalmente uma primeira visada ou uma fotografia, por exemplo, não ocorreriam. Esse desenho vai proporcionar ao aluno incorporar mentalmente a configuração desse objeto tridimensional, na medida em que cada detalhe é absorvido na atividade (aqui há um processo de escolha das partes, uma relação ativa da percepção, que capta, seleciona e organiza o que julga mais relevante). Essa manipulação do objeto é bastante significativa porque não somente o tato capta a superfície – interna ou externa – mas o olho a percorre minuciosamente, transferindo essa impressão.

3) Transposição gradual das formas para esquemas mais simples, geometrias definidas capazes ainda de resguardar particularidades do modelo (ver fig.02) (redução dos elementos mantendo a conformidade do seu aspecto original, aquilo que conseguiríamos relacionar imediatamente). Em outras palavras,

Constrói-se assim um modelo geométrico [...] como se o órgão natural fosse um modelo reconhecível na sua forma e estrutura. A investigação prossegue geometrizando as várias peças, mas conservando suas exatas proporções e funções, continuamente controladas pelo modelo natural (MUNARI, 1998:336).

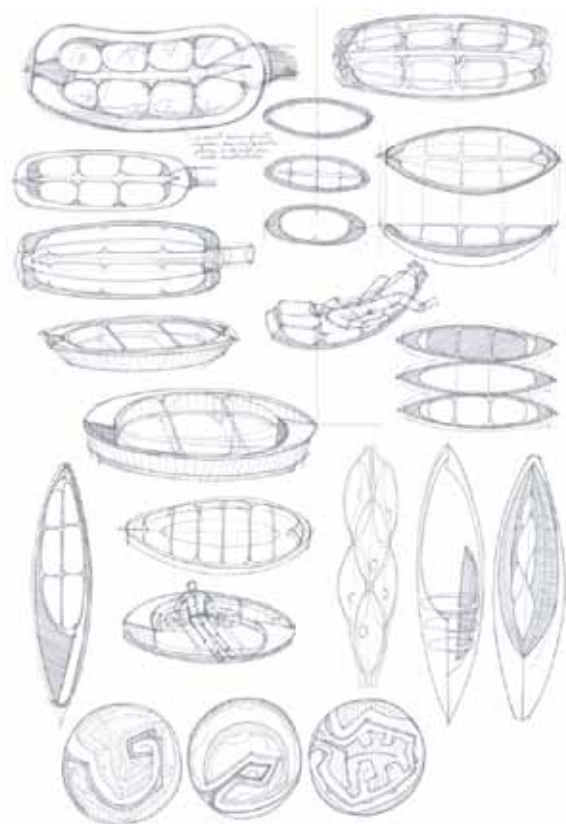


fig.02. desenhos do processo de transformação.

Construção da abstração geométrica dos detalhes em diversas técnicas de representação bidimensional (em vistas, cortes, perspectivas etc). (HSUAN-AN, 2002:184).

4) conversão para uma possibilidade utilitária (ver fig.02).

Tanto MUNARI quanto HSUAN-AN exploram as questões formais dentro de um conjunto de pesquisa especulativa, mas não tratam dessa característica de uso. Podemos então considerar os desdobramentos tanto possíveis nas aplicações da arquitetura, design ou engenharia.

5) elaborar um modelo para estudos finais: uma maquete que ainda sirva para validação da proposta e testes finais.

Seguindo de forma precisa essas seqüências nos propomos a lidar, como foi dito anteriormente, com o fruto de uma espécie comumente usada na arborização urbana: a monguba, ou *Pachira aquática Aubl.* Bastante comum nas cidades, seu fruto possui uma aparência simples e, dessa forma, ideal para testar o método. Nas duas páginas seguintes trazemos uma série de desenhos esquemáticos para serem avaliados enquanto parte da metodologia proposta e também detalhada.

Considerações finais

Procurou-se realizar uma abordagem simples, visando extrair as particularidades do modelo biológico escolhido como proveito objetivo para intenções de projeto. Foram dispostas estratégias de resolução de formatos, estruturas, configurações, etc.

Ainda que nesse exercício tratemos de uma ênfase na captação de aspectos visíveis a olho nu, numa descoberta de aparências manifestadas, existiriam outros vários níveis de complexidade adentrados em escalas distintas, como do nível molecular subcelular ou mesmo os aspectos físico-químicos. Nesse sentido, o exercício limita-se igualmente às questões dessa realidade palpável da sala de aula, dos recursos típicos dos ensinamentos de graduação.

Para além desses aspectos, em meio às tecnologias computacionais, é importante resgatar os valores dos desenhos manuais, onde o aluno possa se reconhecer nos vários estágios, desde os esboços de concepção até o resultado final, algo bastante longe da estandarização promovida pelos computadores, capazes de homogeneizar as coisas sob a perspectiva dos softwares de criação, tratamento e composição de projetos. Cabe uma espécie de crítica às novas tecnologias que trouxeram rapidamente um modo de produção virtual ou imaterial e que se intensifica cada vez mais, tornando-se transparente nos vários usos cotidianos, tão rápida é a assimilação por parte de todos.

Além disso, podemos elucidar o fato que os softwares passam a substituir muitas destrezas manuais. Como processos de adaptação aos instrumentos e materiais, onde as habilidades ficam relegadas a planos secundários. Os computadores estão fortemente ligados a rotinas de produção, comumente conhecidas pelo modo "user friend". Há uma repetição de tarefas mecânicas que nada possuem de criativas. Os processos facilitadores tendem a automatizar as produções. Há um uso bastante limitado das suas funções. A interface amigável traz um remanso tranquilizador ao usuário, cabendo apenas escolher uma opção das categorias que julga mais conveniente.

No dia-a-dia encontramos soluções que apesar de serem feitas por empresas diferentes, aparentam ser realizadas pelo mesmo designer, usando os mesmos efeitos e processos pirotécnicos dos programas computacionais. Nesse sentido, os usuários passam a ser "funcionários" da máquina, usando suas funções básicas e mínimas. Os computadores se baseiam no poder de repetição e esta pode levar à estereotipia, homogeneidade, previsibilidade, onde teríamos bens materiais e simbólicos comprometidos (MACHADO, 2001).

Desse modo, parece ser fundamental levar às salas-de-aula metodologias que resgatem a importância das experimentações manuais. Construir reflexões para elucidar com maior ênfase algo que passa no interior desses produtos, o que está subentendido por uma grande parte do plano de projeto, aqui necessário desocultar: a importância dos processos de projeto com qualidades libertadoras da criatividade, centradas em processos manuais de desenho.

Referências Bibliográficas

BAXTER, Mike R. *Design de Produto: guia prático para o projeto de novos produtos*. Trad. Itiro Lida. São Paulo: Edgard Blucher, 2000.

CASTRO OLIVEIRA, Rogério. *Teoria e didática do projeto arquitetônico: uma relação permanente*. *Arquiteturarevista* (Unisinos, RS) v.3, n.1, p.57-62, 2007.

HSUAN-AN, Tai. *Desenho e organização bi e tridimensional da forma*. Goiânia: Ed. da UCG, 1997.

_____. *Sementes do cerrado e design contemporâneo*. Goiânia: Ed. da UCG, 2002.

KOWALTOWSKI, Doris C.C.K. et. all. *Reflexão sobre metodologias de projeto arquitetônico*. *Ambiente Construído*, Porto Alegre, v.6, n.2, p.07-19, 2006.

MENEZES, Alexandre A. *Percepção, memória e criatividade em arquitetura*. Cadernos de Arquitetura e Urbanismo, Belo Horizonte, v.14, n.15, 2007.

MACHADO, Arlindo. *O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

MARTINEZ, A. Corona. *Ensaio sobre o projeto*. Trad. Ane Lise Spaltemberg. Brasília: UNB, 2000.

MUNARI, Bruno. *Das coisas nascem coisas*. Trad. José Manuel de Vasconcelos. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2009.

Mini-curriculum

Fábio F. Lima é graduado em arquitetura e urbanismo pela PUC-Goiás (2000) e mestrado em Cultura Visual pela FAV-UFG (2006). Atualmente faz especialização em Filosofia da Arte (IFITEG). É professor assistente do curso de arquitetura e urbanismo da FAV-UFG, com experiência na área de Comunicação Visual e Projeto de Arquitetura. Atua nas áreas de criação de imagens infográficas, videográficas, websites e multimídia.

SIGNIFICAÇÕES PARA A ABORDAGEM TRIANGULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES DE UMA FORMAÇÃO

Gilvânia Maurício Dias de Pontes
PPGEDU /FACED/UFRGS
NEI/UFRN

Resumo

O desafio da escrita de um texto sobre a Abordagem Triangular remeteu a minha história de formação como professora e aos significados que atribui e vi atribuídos ao arte/educação e às ações de leitura/contextualização/fazer artístico. Neste texto busco a memória de tais significados na minha formação, sabendo ser esta uma história individual e coletiva, constituinte dos meus posicionamentos atuais com relação ao campo de conhecimento da arte na educação infantil.

Palavras-chave: arte; educação infantil; formação; abordagem triangular

1- A inserção no processo de formação

Fiz minhas primeiras leituras sobre a Arte/Educação na década de 90, momento em que estava em processo de adaptação ao novo trabalho no Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte NEI¹. Éramos 12 professoras ingressando no primeiro concurso público², realizado para esta unidade da UFRN. Professoras em processos e momentos de formação diferentes. Mestres, especialistas e graduadas. Mulheres com expectativas e projetos para o novo campo de trabalho. Ali estava eu diante do desafio de me constituir como professora de crianças numa escola que era referência em Educação Infantil no RN.

O movimento de refletir coletivamente sobre a prática docente com crianças e de construir alternativas para as demandas que delas emergem, é um pressuposto incorporado ao processo

1 O Núcleo de Educação da UFRN é uma unidade suplementar que atua nos campos de ensino, pesquisa e extensão, tornando-se referência em educação infantil no RN e no âmbito das unidades de educação infantil das universidades federais brasileiras. Está situado dentro do campus central em Natal/RN; atende à comunidade externa e a filhos de professores, funcionários e crianças. Foi fundado em 1979, estando vinculado ao CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas – e ao Centro de Educação da UFRN.

2 De 1979 a 1994 as professoras ingressavam na equipe do NEI por indicação do reitor, vindo de outros setores da UFRN..

de formação das professoras. No NEI, as demandas de formação geralmente surgem do diálogo interno da equipe sobre suas ações junto às crianças. Neste diálogo são constatadas as necessidades de formação e articuladas maneiras de obter tal formação. Nesse processo, o trabalho com as crianças é o balizador das demandas de formação da equipe; nele surgem as questões, alvo de reflexões, e para ele voltam as reflexões, que podem originar outras questões, tornando, assim, constante a relação entre ação/reflexão/ação (FREIRE, 1987).

Com a renovação da equipe estruturou-se no NEI, em 1995, grupos de estudo e pesquisa³ em Educação Infantil voltados para reflexão sobre o acesso das crianças ao repertório cultural⁴ de diferentes objetos de conhecimento⁵. Tais grupos tinham o intuito de avançar na discussão sobre os diversos campos de conhecimento em relação ao trabalho com crianças, bem como pretendiam a divulgação dos estudos para outros professores, atendidos em projetos de assessorias e de extensão.

Minha ânsia por aprender os funcionamentos do novo trabalho me fez participar de vários grupos, antes de me definir pelo de arte, coordenado pela prof.^a Vera Rocha (DEART/UFRN). Optei por esse grupo porque o que mais gostava nas aulas com crianças era a possibilidade de contar histórias de maneiras diferentes. Assim, o desejo de conhecer estudos sobre o fazer teatral⁶ com crianças me levou a permanecer no grupo de pesquisa em arte/educação, e logo passei a fazer parte da pesquisa⁷ “Ensino da arte na Educação Infantil”, realizada entre 1995 e 1997⁸ no NEI.

O “grupo de arte” tinha como objetivo refletir sobre o ensino da Arte na Educação Infantil, à luz das teorias contemporâneas que colocam a necessidade de tratar a Arte como uma área de conhecimento com igual valor ao de outras áreas, em especial, enfatizava a leitura das produções

3 Os grupos de estudo e de pesquisa foram compostos por professoras do NEI sob a coordenação de especialistas por área dos diversos departamentos da universidade.

4 Ao considerar as crianças como leitoras das variadas manifestações culturais, à escola cabe promover ambientes e situações em que elas possam atuar como leitores. Isto significa dizer que portadores das simbolizações das artes devem estar à disposição das crianças no espaço educativo - músicas, pinturas, gravuras, textos escritos, entre outros - e que o professor pode mediar o contato das crianças com estes através do exercício de linguagens.

5 Neste momento foram estruturados os seguintes grupos: matemática, ciências naturais, leitura e escrita, educação física, arte, educação inclusiva e ciências sociais.

6 Como professora eu conseguia despertar a atenção e os interesses dos pequenos através de práticas teatrais, mas não tinha formação e nem leituras que possibilitassem o entendimento dessa prática como um campo de conhecimento.

7 Com o ingresso da professora Vera Rocha no doutorado em Educação da UFRN a assessoria transformou-se em pesquisa.

8 O processo de assessoria foi posteriormente registrado pela professora Vera Rocha, coordenadora do grupo de pesquisa em seu trabalho de doutorado – Construindo Caminhos: Linguagens Artísticas na Formação de Professores. (ROCHA, 2000).

da prof.^a Ana Mae Barbosa e de autores que tomavam como referência as referências contemporâneas da arte/educação na infância⁹.

Nos primeiros encontros do grupo surgiu a necessidade da organização de um curso de formação para o “Ensino da arte na Educação Infantil¹⁰”, com duração de 180h¹¹. O curso, ministrado por especialistas do Departamento de Educação e do Departamento de Ensino de Arte da UFRN, foi dividido em duas etapas: princípios dos conteúdos pertinentes à Educação Infantil; conhecimentos específicos da Arte e de seu ensino. Em paralelo ao curso e, como atividade desse, ocorreram mini-cursos coordenados por um professores com experiência da produção em linguagens artísticas específicas¹².

O curso possibilitou a diversificação de leituras e o contato com outros profissionais interessados nos estudos sobre arte na educação infantil. A formação inicial assim organizada permitiu às professoras que estivessem a todo o momento estabelecendo relações entre aspectos da Educação Infantil e aspectos da Arte; e sobre a adequação desse referencial em suas salas de aula.

Após o curso de formação, algumas professoras do NEI, por iniciativa pessoal, buscaram novas informações sobre arte/educação e se inscrevendo em disciplinas e cursos do DEART/UFRN construindo assim um referencial de ações em linguagens artísticas.

2- Compartilhando interesses

O movimento de formação coletiva e pessoal do “grupo de arte” acabou por se estender também às professoras que não faziam parte da formação inicial, levando o interesse em redimensionar o trabalho com as linguagens artísticas a ocupar o lugar devido nas preocupações do NEI. Tal movimento incitou o desejo de reorganização e legitimação do espaço da arte na proposta curricular da escola. No início de 1997¹³, a equipe se reuniu para produzir um documento escrito, que fosse

9 Ferraz e Fusari (1993); Iavelberg (s.d) Parsons (1984); Pillar (1994; 1996); Wilson (1990), entre outros;.

10 Esse curso foi aberto à participação de professores de outras escolas de Natal.

11 Tal curso foi finalizado com a produção de artigos sobre o trabalho pedagógico com as diversas linguagens da Arte, o meu artigo tratava das práticas teatrais na Educação Infantil.

12 Os mini-cursos de: Cerâmica, Música, Pintura e Teatro ocorreram como atividades do curso de Ensino da arte na Educação Infantil, no entanto estavam abertos a participação de todas as professoras do NEI e de outras escolas.

13 No início de 1997, no momento coletivo de planejamento antes do ano letivo com as crianças a nossa intenção era a começar a organização escrita da proposta curricular da escola em todas as áreas e do regimento da escola. Neste sentido o grupo de pesquisa de ensino da Arte ficou com a incumbência de articular a proposta de Arte.

síntese das referências já construídas e apontasse para encaminhamentos acerca do fazer pedagógico, com crianças de 2 a 7 anos¹⁴.

Partiu-se de alguns questionamentos para a produção do documento escrito, sobretudo porque se pretendia construir um referencial para que a “Arte como Conhecimento” norteasse a prática das professoras: Como trabalhar Arte como conhecimento em todas as salas? ; A Abordagem Triangular poderia ser colocada para crianças bem pequenas? ; Como garantir que as crianças, ao longo das cinco turmas tivessem acesso às linguagens artísticas como conhecimento?

Nem todas as questões puderam ser respondidas, neste momento, porque o diálogo do grupo apontava para relações que iam além do conhecimento específico das linguagens artísticas e o colocava diante da urgência de contextualizar e significar a Abordagem Triangular na docência com crianças, naquele contexto.

Algumas professoras concebiam, inicialmente, a Abordagem Triangular como uma fórmula¹⁵ com três eixos seqüencialmente definidos¹⁶. Para as turmas maiores (4 a 7 anos) a Abordagem Triangular era mais facilmente adequada aos objetivos do trabalho com as crianças. Já as professoras das crianças de 2 – 3 anos se mostravam confusas e chegavam a afirmar que não trabalhavam Arte com suas crianças. Essas professoras, embora diariamente usassem a música, o desenho, o jogo dramático e a pintura, por não trabalharem com as linguagens artísticas vivenciando os três “eixos” da Abordagem Triangular¹⁷, incorriam no equívoco de não reconhecer os conhecimentos do campo da arte presentes em suas práticas como leitura e experiências com linguagens.

O momento de elaboração da proposta de arte fez emergir a certeza que o grupo havia conquistado um “novo olhar” para as linguagens artísticas, com lugar definido na proposta curricular, mas que também havia outras relações a serem construídas, principalmente no que dizia respeito à

14 As crianças de 2 a 7 anos são agrupadas em cinco turmas reunidas por faixa etária.

15 O contato com o referencial que traz Arte como conhecimento era recente e apegavam-se ao que lhes parecia mais seguro e por isso a Abordagem Triangular foi de certa maneira transformada e fórmula para o ensino da Arte neste momento.

16 Refletindo sobre os modos de apropriação da Abordagem Triangular, Barbosa (2009, p XXXIII) salienta que: Hoje a metáfora do triângulo não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-nos 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. O processo pode tomar diferentes caminhos /CONTEXTO/FAZER/CIBTEXTO/VER ou VER/CONTEXTUALIZAR/VER/CONTEXTUALIZAR.

17 Ana Mae Barbosa sintetizando os princípios contemporâneos de ensino da arte salienta que a Abordagem Triangular foi originalmente constituída de uma dupla triangulação: a primeira, de natureza epistemológica, ao designar os processos de ensino e aprendizagem por três ações mental e sensorialmente básicas: criação, no fazer artístico, leitura de obra de arte e contextualização; a segunda refere-se a sua origem, baseada nos princípios de três outras abordagens: as Escuelas al Aire Libre, mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano (BARBOSA, 1998, P. 34-35).

proposição de situações de aprendizagem ¹⁸ da arte com as crianças menores, e do reconhecimento dos “eixos” da Abordagem Triangular como ações – ver/contextualizar/fazer – possíveis em todas as turmas, se forem consideradas as possibilidades e repertórios das crianças. Assim, os questionamentos da equipe diziam respeito, especialmente, à significação da Abordagem Triangular em situações de aprendizagem propostas a crianças em diferentes faixas etárias.

O material escrito, produzido nesse período, não possibilitava construir respostas que norteassem as ações de todas as professoras dessa escola, porque refletia, predominantemente, o ponto de vista dos conteúdos da Arte sem contextualizá-los em relação às demandas específicas da infância. A prática pedagógica apontava a necessidade de considerar outras referências para o entendimento da presença da Arte na educação infantil e das apropriações da Abordagem Triangular com crianças pequenas.

Buscando as relações que norteavam ou pudessem nortear a proposição de situações de aprendizagem com linguagens artísticas no NEI, e me apontassem organizadores ¹⁹ da presença da arte na educação infantil, desenvolvi meu projeto de mestrado ²⁰. A pesquisa fez um resgate das intenções que orientam as ações dos professores, ao proporem situações de aprendizagem com linguagens artísticas na educação infantil identificando os significados dessas ações em relação à estrutura da área de Arte, às demandas do trabalho com crianças de 2 a 7 anos e à dinâmica pedagógica da escola.

O texto retoma os processos de significação da presença da Arte no NEI, categorizando as intenções que as professoras atribuíram à proposição de situações de aprendizagem das linguagens artísticas, antes e depois da formação para o ensino da arte, o que significou também conhecer as significações para Abordagem Triangular, após a assessoria da professora Vera Rocha.

Na leitura de documentos relatos escritos e relatos orais, identifiquei algumas das explicações recorrentes nas justificativas das professoras: arte vista como um conhecimento que requer intencionalidade nas situações de ensino e aprendizagem; arte para expressão das crianças, arte como acesso a padrões estéticos culturais, arte para o desenvolvimento de habilidades específicas

18 Conceito utilizado por Junqueira Filho (2005) para substituir a expressão “atividade”. Com essa opção o autor contrapõe-se ao currículo por atividades, muito comum na Educação Infantil, e afirma que na situação de aprendizagem há a ação – interação de crianças e professores junto ao um objeto de conhecimento. Crianças e professores interagindo como sujeitos leitores do mundo e de si e de si no mundo.

19 Os organizadores são regularidades que norteiam as intenções dos professores em qualquer contexto.

20 “A Presença da Arte na Educação Infantil: olhares e intenções” – dissertação produzida no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PONTES, 2001).

de cada linguagem artística; e arte como um dos caminhos para acessar e comunicar o conhecimento de outras áreas.

O levantamento das intenções subjacentes situações da presença da arte, no NEI, possibilitou identificar que as professoras, conscientemente ou não, organizavam as experiências com linguagens artísticas para as crianças reconhecendo a arte como uma construção cultural e como um campo de conhecimento que possuem especificidades as quais as crianças podem ter acesso através de suas ações. A realização da pesquisa me fez perceber, ainda, que as atividades com linguagens artísticas podem ser significadas de formas diversas dependendo da relação entre a intencionalidade do professor, contexto em que são propostas e as peculiaridades do grupo de crianças para o qual se destinam.

3 - Arte como conhecimento: ampliando as experiências

As experiências com linguagens artísticas acontecem no dia-a-dia das crianças, como expressão e comunicação, de si no mundo, para os mais variados fins. Mas, há momentos em que é necessário conhecer com maior propriedade os aspectos de tais linguagens, ampliando os saberes sobre a produção cultural dos conhecimentos que as constituem. No caso do NEI a abordagem da Arte como Tema de Pesquisa possibilita a reflexão das crianças e das professoras sobre as peculiaridades deste campo de conhecimento.

O Tema de Pesquisa foi a forma encontrada pela equipe do NEI, ainda na década de 80, para articular três dimensões da docência com crianças: os conhecimentos das áreas de conteúdo, os interesses/realidades das crianças e os aspectos referentes ao desenvolvimento/ aprendizagens na infância. Em sua formulação inicial, teve como referência as propostas de Madalena Freire em - "A paixão de Conhecer o Mundo" (1991) - de Sônia Kramer - "Com a pré-escola nas mãos" (1989), bem como a organização dialógica proposta por Paulo Freire (1987). A escolha por essas dimensões da docência na Educação Infantil procurou garantir às crianças experiências em pudessem expressar, ampliar e atualizar os seus modos de atuar no mundo e de conhecerem-se como atores nesse/ desse mundo. O desenvolvimento de Temas de Pesquisa observa uma sistematização dialógica que tem o objetivo de garantir a presença tanto da fala das crianças (aquilo que já sabem e querem saber sobre o tema) quanto da fala do outro (o conhecimento já construído, as informações novas sobre o tema). O professor atua mediando a organização da relação entre a fala das crianças e as novas informações. Há, no decorrer do trabalho, e ao final de cada tema, sínteses da articulação

entre essas duas falas. As sínteses podem apontar ou não para novos Temas de Pesquisa e são articuladas em linguagens verbais e não verbais.

O modo como as especificidades das linguagens artísticas foram sistematizadas com as crianças foi permeado por estratégias que já estavam colocadas para qualquer outra área de conhecimento. O trabalho de arte/educação, a partir da Abordagem Triangular, passou a acontecer mediado pelas estratégias de ensino presentes na estrutura de trabalho por Tema de Pesquisa. Essa relação possibilitava que as ações²¹, de leitura contextualização e fazer artístico, fossem organizadas considerando o diálogo entre a percepção e expressão da criança e as novas informações acerca da arte, no intuito de uma elaboração de sínteses criadoras que significassem, para as crianças, a construção de conhecimentos sobre o universo estético e artístico.

O contato com o conhecimento contemporâneo sobre ensino da arte ressignificou as estratégias das professoras ao pensar situações aprendizagem da arte via Tema de Pesquisa, mas não se limitou somente ao espaço da sala de aula e/ou ao Tema de Pesquisa. Todas as demais situações de aprendizagem que envolviam linguagens artísticas passaram a ser significadas atentando para os aspectos estéticos e artísticos. Assim, mesmo que o repertório da arte fosse acionado em função de outras intenções, que não, prioritariamente, os conteúdos da área, as professoras passaram a ter cuidado com as escolhas dos repertórios imagéticos e da condução das experiências estéticas.

As ações da Abordagem Triangular extrapolaram a dimensão conteudista para fazer parte do cotidiano da escola nas relações entre professoras/crianças/pais. As intenções e significados atribuídos à presença da Arte na Educação Infantil passaram a ser vistos de outra forma.

A partir do acesso à Abordagem Triangular, as professoras passaram a exercer o ver/contextualizar/fazer como formas de pensar os significados para o repertório cultural das linguagens artísticas. As formas da presença da Arte no NEI foram repensadas e diversificadas pelas professoras, e pela instituição. Um bom exemplo da compreensão da Abordagem Triangular como desencadeadora de ações de aproximação à Arte do entorno das crianças, que extrapolam o espaço da escola, é o projeto de extensão "Ciranda de Sons e Tons". Nesse projeto o NEI proporciona à comunidade escolar (pais, crianças, professores e funcionários) experiências de apreciação de apresentações de artistas locais com o intuito de favorecer a construção de valores estéticos e a formação de platéias.

21 Refletindo sobre os equívocos de interpretação da Proposta Triangular, Ana Mae afirma que os componentes da proposta não são fases da aprendizagem, "mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva de aprendizagem" (BARBOSA, 1998, p. 40).

Uma vez por mês, artistas se apresentam na escola ou às crianças são levadas aos espaços de produção de arte da cidade. Crianças de todas as idades, professores, pais e funcionários são colocados diante da diversidade cultural da cidade atuando como leitores da arte do seu entorno. Juntos, vivenciam os usos sociais das linguagens artísticas como partícipes de uma cultura.

4 – Mais ações de formação

Voltando a minha/nossa história de formação, em 2003, fui convidada para participar da equipe do Paidéia²² - Núcleo de Formação Continuada para Professores de Artes e Educação Física - centro integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – MEC/SEB²³, participando da produção de materiais para os cursos de Ensino de Artes e Educação Física na Infância e atuando como professora nos referidos cursos.

Na organização de cursos e materiais, da educação infantil, nos vimos diante do desafio de estabelecer interfaces entre as áreas de Arte e de Educação Física na Infância. Encontramos com aportes teóricos a concepção de Arte e Educação Física como áreas constituídas por linguagens que fazem parte da cultura de movimento.

As linguagens da Arte e da Educação Física foram abordadas como práticas corporais diante das quais é possível exercer as ações de leitura, contextualização e fazer. Dessa forma, assumimos a Abordagem Triangular com forma de pensar sobre as expressões culturais das duas áreas.

Tomar como pressuposto da formação de professores as artes e a educação física como manifestações da cultura de movimento²⁴ significa assumir que as práticas de arte e de educação física “encarnam-se” e são significadas culturalmente, são conteúdos da cultura e de movimento. Concordamos com Mendes e Rocha quando afirmam que:

A esse conteúdo cultural corresponde comportamento de movimento, formas de movimentar-se, caracterizando assim a cultura de movimento. O conceito de cultura de movimento, então, refere-se às relações existentes

22 O Paidéia é um dos dois centros de formação continuada para professores de Artes e Educação Física da Rede Nacional de Formação Continuada/ MEC, há ainda o CAEF/ RS – Centro de Formação Continuada do Rio Grande do Sul - UFRGS.

23 A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica foi criada para o desenvolvimento e oferta de programas de formação permanente, pela implantação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas municipais e estaduais”, visando melhorar a qualidade do ensino e do aprendizado dos alunos” através da participação docente em processos de formação continuada (MELO e BORBA, 2006, p. 14).

24 O termo cultura de movimento tem sido divulgado na Educação Física brasileira a partir dos estudos do professor Elenor Kunz (1991), ultrapassa a concepção de movimento humano reduzida a um fenômeno meramente físico, tido estritamente como deslocamento do corpo no espaço (Mendes, 2006).

entre as formas de se movimentar e a compreensão de corpo de uma determinada sociedade, comunidade, de uma cultura (MENDES & ROCHA, 2004, p. 172).

Visto que as linguagens são socialmente produzidas e significadas, e que a sua recepção tem como matriz inicial a ação corporal no e sobre o entorno. As produções são concretizadas e difundidas corporalmente. O sentido dessas emerge do diálogo homem - mundo, não podendo ser localizado no sujeito ou no objeto (KUNZ, 1991). Esses fazeres/sentidos da ação corporal sobre e em acontecimentos marcados por determinado tempo e espaço são resultantes e resultam do movimento entre corpo e cultura.

Particularmente, nessa experiência de aprendizagem/ensino/formação me deparei novamente com as leituras e significações que os professores atribuem a Arte e ao seu ensino e as vi refletidas nas situações de aprendizagem que propõem às crianças. Professores que propõem às crianças significados para a Arte. Professores que sendo leitores, geralmente, necessitam ter seus repertórios ampliados no sentido da compreensão das especificidades das linguagens artísticas e de sua articulação nas situações de acesso à Arte em seus contextos de atuação.

Percebi que, o que pensam os professores ser necessário ensinar em Arte na infância é marcado por suas concepções de estética. Assim, novamente se pôs a minha frente os desafios de compreender os processos de significação dos professores para o ensino de Arte na infância. Questionamentos que me serviram e servem como desencadeadores da pesquisa de doutorado, iniciado em 2009.1 na UFRGS sob a orientação da Prof^a Dr^a Analice Dutra Pillar.

Algumas Considerações

A análise dos relatos de práticas de professores polivalentes²⁵•, com crianças de faixa etárias diferentes, tem apontado para a relação entre as vivências estéticas e artísticas das crianças e o desenvolvimento das possibilidades de leitura/fazer em linguagens artísticas.

25 O Referencial Curricular para Educação Infantil RCNEI (BRASIL, 1998, p. 4) explicita que “ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde os cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes de diversas áreas”. Assim o termo “professor polivalente” na Educação Infantil significa que o professor deve estar atento, além dos aspectos gerais do desenvolvimento infantil, aos conteúdos culturais específicos das diversas áreas de conhecimento, entre elas a área de Arte. Acredito que os “contextos” de formação das equipes de cada escola, pode ser uma das formas de estabelecimento de relações entre a “necessária” polivalência do trabalho do educador de infância e o também necessário acesso aos saberes específicos das áreas. A troca entre pares com interesses e formações diferentes pode tornar possível tal diálogo, bem como a busca de aprofundamento para as especificidades das linguagens artísticas. Assim a polivalência colocada nos documentos oficiais sobre Educação Infantil pode ganhar outros contornos em escolas em que a equipe se torna multidisciplinar, pelos desafios colocados no cotidiano do trabalho dos professores e pela ousadia destes em entende-los e explicá-los.

Os significados atribuídos às linguagens artísticas, no contexto do NEI, apontaram para a necessidade de considerar outros desdobramentos que nos permitiriam construir um referencial, mais amplo, de leitura de práticas docentes para o ensino da arte na infância. Dessa forma, percebemos que: o posicionamento de instituição, contexto particular de atuação dos professores em relação aos saberes do campo da Arte, influencia as intervenções dos professores e, ao mesmo tempo, o conjunto de professores também pode influenciar tais posicionamentos; Nos momentos de reflexão compartilhada sobre a prática, enquanto o diálogo se desenvolve, os saberes docentes são ressignificados, em um processo possibilitado pelo próprio discurso e/ou pela mediação feita por pesquisadores e profissionais da área de Arte e pelas interlocuções com teóricos de outras áreas.

A equipe do NEI tem se qualificado no sentido de pesquisar as especificidades do campo da arte na infância. Já há uma produção bibliográfica que tem como referência a docência em arte nesta escola, é está disponível nas bibliotecas da UFRN: Rocha (2000); Pontes (2001); Sousa (2004); Fonseca (2006), entre outros.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polemicas do Nosso Tempo).

FONSECA, Nayde Solange Garcia. **Linguagem Teatral na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

FERRAZ, M^a Heloísa C. de T.; FUSARI, M^a F. de Resende. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. 8^a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 2^a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IABELBERG, Rosa. Um convite a novas rotas de navegação no ensino de arte. In: Centro de Estudos da Escola da Vila. **Revista Trino nº2**. São Paulo: Cortez, s.d.

_____. O desenho cultivado da criança. In: CAVALCANTE, Zélia (Coord.). Arte na Sala de Aula. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para educação infantil. São Paulo: Ática, 1989.

KUNZ, E. Educação Física: ensino e mudanças. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1991.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel. **Linguagens Geradoras:** seleção de conteúdos na Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MARTINS, M.H. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense 1994.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M.Terezinha Telles. Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MELO, José Pereira; BORBA, Sandra Maria (Orgs.). **Caderno Informativo Paidéia:** a importância do ensino de artes e educação física na escola. Natal. UFRN/PAIDÉIA/MEC, 2005.

MENDES, Isabel Brandão Souza de; ROCHA, Vera Lourdes Pestana da. Corpo e cultura de Movimento. In: III Encontro Nacional de Ensino de Artes e Educação Física: saberes do corpo – possibilidades para o conhecimento da arte e da educação física na escola. Natal, **Anais** do III Encontro Nacional de Ensino de Artes e Educação Física, 2006, p 172 - 178.

MOREIRA, Wey Vagner (Org.). Corpo presente. Campinas, SP: Papirus, 1995.

PARSONS, Michael. **Compreender a Arte.** Lisboa: Editorial Presença, 1992.

PILLAR, Analice Dutra. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Criança e Televisão:** leituras de imagens. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Desenho e construção de conhecimento na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Desenho e escrita como sistemas de representação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias. **A presença da arte na educação infantil:** olhares e intenções. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2001.

PONTES, Gilvânia M. D; CAPISTRANO, Naire Jane; MELO, José Pereira (Orgs.). **Livro Didático 1:** o ensino de artes e educação física na infância. Natal: Paidéia, 2005.

ROCHA, Vera. **Construindo Caminhos:** linguagens artísticas na formação de professores. 2000. 178f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

ROSSI, Maria Helena. **Imagens que falam:** uma leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOUSA, Tâmara Silva. **A música na educação infantil:** saberes e práticas. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação. Natal, 2004.

WILSON, Brent. Mudando Conceitos de criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: BARBOSA, Ana Mae e SALES, Heloísa Margarido. **O ensino de arte e sua história.** 3º Simpósio Internacional sobre Ensino de Arte e sua História. São Paulo: MAC/USP, 1990.

Mini - Currículo

Gilvânia Maurício Dias de Pontes. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Mestre em Educação pela UFRN. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS sob a orientação da Prof. Dr.^a Analice Dutra Pilar. Integrante do GEARTE; Professora do Núcleo de Educação Infantil – UFRN. Participa da equipe do Paidéia - Núcleo de Formação Continuada em ensino de Artes e Educação Física da UFRN.

VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Cicera Edvânia Silva dos Santos
edyletuar@hotmail.com

Aluna do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais
Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau
Universidade Regional do Cariri – URCA

Fábio José Rodrigues da Costa
fajorodrigues@hotmail.com

Professor do Departamento de Artes Visuais
Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau
Universidade Regional do Cariri - URCA

Resumo

O presente artigo narra minha primeira vivência na segunda edição da exposição *Miradas LGBT do Cariri da Diversidade* dentro da 11ª Mostra SESC Cariri de Cultura 2009. A exposição foi exibida pela Galeria 76 na cidade de Barbalha, região do Cariri/Ceará. Para atuar como mediadora foi necessário participar de um processo educativo iniciado desde a montagem até a mediação.

Palavras-chave: Vivência - exposição - processo – mediação

Abstract

This article recounts my first experience in the second edition of the exhibition *Miradas Cariri LGBT Diversity* within the 11ª Mostra SESC Cariri of Culture 2009. The exhibition was displayed by the Gallery 76 in the city of Barbalha, Cariri / Ceará. To act as a mediator was necessary to attend an educational process started from the assembly to mediation.

Keywords: Experience - exposure - process - mediation



Exposição “Miradas LGBT do Cariri da Diversidade – julho 2009. Galeria de Artes Plásticas do SESC Juazeiro do Norte. Curadoria de Fábio Rodrigues.

1. Introdução

Minha primeira vivência com a mediação cultural foi com a segunda edição da exposição “Miradas LGBT do Cariri da Diversidade” que aconteceu paralelamente a “XI Mostra SESC de Cultura”, no período de quatorze a vinte e um de novembro de 2009.

A primeira edição da exposição aconteceu na Galeria de Artes Plásticas no Serviço Social do Comércio – SESC na unidade de Juazeiro do Norte em julho de 2009.

A Mostra SESC contava com um novo pólo na cidade de Barbalha em parceria com a Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA. Barbalha é uma das cidades que forma a região metropolitana do Cariri. A região metropolitana do Cariri é formada pelo Triângulo Crajubar composto pelas cidades de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha no interior do estado do Ceará.

Pela primeira vez a cidade de Barbalha estava contemplada como pólo durante a Mostra SESC de Cultura juntamente com as outras cidades que já sediavam como Juazeiro do Norte, Crato e Nova Olinda.

A Mostra Sesc de Cultura trazia para Barbalha e para as outras cidades uma ação educativa que provocava o público a se aproximarem e tornassem um apreciador das artes. Diferente dos outros pólos, na cidade de Barbalha havia uma equipe de mediadores presente em todo circuito. Esses mediadores estavam presentes desde o início da programação até seu término dando assistência aos visitantes tanto nos espaços das apresentações teatrais quanto na galeria de exposições.

Foi em Barbalha, onde estive mais presente. Observei o envolvimento do público com a Mostra Sesc de Cultura e o impacto que a exposição provocava nos visitantes.

2. A exposição me faz mediadora

A exposição tinha um conteúdo muito interessante e chamativo principalmente para os adolescentes que se sentiam atraídos pelo espaço que em sua parte externa se apresentava como uma simples casa com dois banners dispostos na parede frontal estendidos sobre as janelas. Um anunciava o nome da exposição e o outro identificava a Galeria 76 que foi criada para abrigar exclusivamente a Miradas.

Mas, sua parte interior era misteriosa, pois todas as paredes eram pintadas na cor preta provocando ainda mais o desejo de entrar naquele espaço para conhecê-lo e conhecer os trabalhos expostos ali.

Lembro de um grupo de rapazes adolescentes, estudantes de um colégio próximo a galeria. Eles passaram rapidamente em frente à galeria e depois voltaram com um grupo maior, ficando todos parados diante da entrada um estimulando o outro a entrar primeiro. Fui até lá e convidei todos para entrarem juntos e conhecerem a exposição, eles se sentiam constrangidos mais entraram todos e ao acompanhá-los percebi nas suas palavras que a apreensão de alguns era proveniente do preconceito pelo fato da exposição trazer em seu nome a sigla LGBT.

Acredito que tal impacto ocorreu em razão de ser a primeira exposição dessas dimensões e de tratar de um tema que não fazia parte do cotidiano daquelas pessoas. Por não ter as mesmas características da festa do padroeiro da cidade e mesmo assim ser chamativa e estimular a participação de todos os visitantes. E, ainda, pela facilidade de acesso a exposição.

A experiência partiu de um convite do professor Dr. Fábio José Rodrigues da Costa a todos os estudantes das turmas dos cursos de Licenciatura Plena em Artes Visuais e Licenciatura Plena em Teatro.

O educativo foi concebido, também, pelo professor Dr. Fábio Rodrigues, onde fomos orientados a atuar na mediação cultural nos espetáculos teatrais e na exposição.

Ele juntamente com uma equipe de estudantes da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau - URCA oferecia todo suporte para montagem, mediação e desmontagem da exposição.

Esse suporte foi ofertado a exposição Miradas LGBT já no processo de montagem, pois com todo acompanhamento e orientação pude aprender na prática os procedimentos necessários para executar uma experiência pertinente a minha formação acadêmica.

A "Galeria 76" foi uma troca de experiências de estudantes que pouco se conheciam, mas que naquele espaço tinham o propósito de adquirir uma nova compreensão no campo das artes visuais.

Ela era uma casa próxima a Escola de Artes pertencente a uma estudante do curso de Artes visuais, e foi alugada para montar a exposição Miradas LGBT do Cariri da Diversidade no período da Mostra Sesc de Cultura, recebendo o nome de Galeria 76 uma estratégia usada pela curadoria que aproveitou a numeração da própria casa.

Essa parte da experiência foi gratificante para mim porque ainda não tinha tido a oportunidade de ver tão de perto e muito menos de participar de tal processo, e naquele momento eu estava ali, uma estudante do primeiro semestre do curso de artes visuais trazendo dentro de si uma série de questionamentos, se permitindo participar daquele processo para entendê-lo vivenciando.

Vendo os trabalhos tão de perto ainda sem estarem dispostos em seu devido lugar, aprendendo como manusear, embalar e transportar corretamente para não danificá-los.

Essa inquietação geralmente acontece com o estudante de artes quando ele compreende que será necessário desconstruir todo conceito de artes que aprendeu em sua vida, para se ver realmente dentro do campo das artes, e a veja como algo que faz parte de sua vida e da vida de todos seja de forma direta ou indireta. Segundo Souza (2004) *“A aprendizagem só acontece de fato no diálogo de saberes com a atitude de escutar, de matutar, de comparar a nova informação com o que se sabe”* (p.24).

Depois da montagem, fui para a segunda parte do processo como uma das mediadoras e apesar de já ter uma idéia do que era ser um mediador e qual a sua função dentro do lugar da exposição, vivi essa experiência em minha vida. Sendo ela de muita importância tanto para meu desenvolvimento pessoal quanto profissional. Compreendi com tal vivência que um mediador não é um guia/monitor ou um tira dúvidas.

Na camisa dos mediadores da bienal de 1998 havia a frase “TIRA DÚVIDAS” veiculando uma concepção errônea, diminuidora e humilhante dessa função. Frequentemente nos deparamos com situações que “desempoderam” os arte-educadores para privilegiar curadores e críticos. (Barbosa, 2009, p.14)

Com todo esse processo e inquietação, na mediação somos provocados a buscar mais conhecimentos sobre inúmeros assuntos que façam parte direta ou não do nosso campo de estudo, para que desse modo possamos nos entender e entender o outro.

Ou seja, somos provocados pelo campo conceitual da exposição e provocamos o outro a entender as inúmeras questões conflituosas de nosso mundo para que dessa maneira consigam fazer conexões com nossa e sua realidade.

Pois o aprendizado é infinito e de alguma forma conecta-se com outros acontecimentos, o diálogo que ocorre entre o mediador e o visitante acaba sendo uma nova forma de ampliação de conhecimento. Do saber do mediador imbricado no saber do visitante é que nasce um novo saber.

E todas essas inquietações podem acontecer com qualquer indivíduo que nunca teve nenhuma aproximação com o mundo das artes. Aquele que traz consigo o conceito de arte que aprendeu na escola muitas vezes adquirido em aulas ministradas por professores de arte sem formação na área se mostram preocupados e fazem um esforço para conceituar o que vêem com o que aprenderam na escola. Este modelo tem sido o que mais observamos no Cariri cearense, ou seja, uma educação que reproduz na sala de aula o mesmo modelo de educação que o professor recebeu quando aluno.

Voltando a falar da exposição lembro que alguns visitantes ficavam indignados com as imagens que viam, pois esses traziam consigo a repressão imposta por nossa sociedade e muitas vezes por nós mesmos.



"Cícero Romão Batista". Instalação do Coletivo Bando.



"Cama de Gato", por Geraldo Júnior – "G". Artista de Juazeiro do Norte.



Exposição Miradas LGBT do Cariri da Diversidade. Novembro de 2009. Galeria 76 – Barbalha. XI Mostra SESC de Cultura.

Ao contrário de muitos que estavam encantados com o que viam e com a exposição em si. Encantados por estarem tão próximos dela, por estarem dentro dela.

Vendo os objetos ali de perto, podendo conversar sobre eles diante deles. As perguntas surgiam, sentiam-se provocados pela exposição e essas provocações lhes levavam a fazer conexões com o seu cotidiano.

Fazia parte da exposição um objeto intitulado de "*Cama de Gato*" concebido pelo artista Geraldo Junior mais conhecido por "G". Esse objeto era interativo, ele tinha o formato de um quadrado feito com canos de pvc e na sua parte interna tinha armações de elástico com uns sininhos amarrados.

Essa armação lembrava muito um labirinto, e chamava a atenção principalmente das crianças por apresentar o desafio de passar de um lado para outro sem tocar nos sininhos. Esse desafio era provocante para elas que se sentiam instigadas a ele e sempre queriam vencê-lo.

Por ser um objeto interativo sempre tive o cuidado de orientar o visitante para que o trabalho não fosse danificado e os futuros visitantes pudessem conhecê-lo no modo como foi concebido. Sem nenhuma alteração que poderia chegar a acontecer devido a algum dano.

Um mediador tem um papel mais amplo, ele provoca o visitante a pensarem juntos e desse modo fazerem conexões de determinado trabalho e/ou assunto com sua vida, com seu cotidiano.

Alencar (2008) traz outro pensamento que se soma ao pensamento de Barbosa (2009) valorizando a ferramenta de trabalho usada pelos mediadores/educadores, "o diálogo", responsável pelo processo cognitivo entre mediador e público. "(...) *construção de saberes, uma ação provocadora e investigativa, que pressupõe diálogo e reflexão*" (p. 32).

3. Considerações Finais

Essa vivência no processo educativo foi de suma importância para mim. Como estudante de artes visuais, percebi com outros olhos que a arte não delimita um caminho para o fazer artístico, esse caminho geralmente é delimitado pelo próprio artista e seu contexto de experiências.

Percebi, também, a função educativa que a imagem enquanto representação provoca nas pessoas, lhes propiciando um novo olhar sobre um objeto sempre que ele é observado.

O papel fundamental de um mediador dentro das exposições é propiciar ao visitante uma maior mediação/interação/diálogo entre ele e os elementos/objetos expostos. Com isso o visitante se sente mais estimulado para visitar outros espaços que promovam ações no campo das artes visuais chegando a tornar-se um apreciador das artes.

4. Bibliografia

ALENCAR, Valéria Peixoto de. O Mediador Cultural: Considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte. São Paulo, 2008. [dissertação]

BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão de (Orgs.). Arte/Educação como Mediação Cultural e Social. São Paulo, Unesp, 2009.

SOUZA, João Francisco de. E a Educação: ¿¿Quê??; a educação na sociedade e/ou a sociedade na educação. Recife: Bagaço, 2004.

Mini-currículos

Cicera Edvânia Silva dos Santos é estudante do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais pela Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional Cariri – URCA. Além da exposição “Miradas LGBT do Cariri da Diversidade”, mediu as exposições “Memórias de uma Paisagem Não Vista” e “Além da Lata”. Participou da montagem e desmontagem da “Mostra de Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau” e montagem das exposições “Caminhos do Cordel” e do “Museu de Paleontologia do Cariri – URCA”. Expôs trabalhos artísticos nas exposições “Percepções e Situações” e “Mostra de Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau”.

Fábio José Rodrigues da Costa é Doutor em Arte/Educação pela Universidade de Sevilla-Espanha. Professor do Departamento de Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Reigonal do Cariri – URCA. Líder do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/CNPq. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA. Membro da Federação dos Arte/Educadores do Brasil – FAEB. Membro da Rede Iberoamericana de Educação Artística – RIAEA. Membro da International Society for Education through Art – InSea. Secretário Geral do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte – CLEA.

A EAD NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE ARTE-EDUCADORES
NO CONTEXTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Eliton Perpetuo Rosa Pereira
Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte – SEDUC-GO
elitonpereira@gmail.com

Resumo

Este artigo comunica uma pesquisa inicial que se constitui parte de um projeto piloto de doutorado que investiga a formação continuada de professores de Arte da rede pública de educação de Goiás. A formação continuada em serviço à distância *online* é o foco central desta pesquisa inicial que visa esclarecer os saberes e as práticas formativas relacionadas aos modelos de EaD (educação a distância) utilizados nos cursos. A metodologia empregada tem sido a observação participante e os resultados obtidos, até o momento, revelam a complexa relação entre as necessidades docentes e os conteúdos/modelos dos cursos ofertados na modalidade EaD *online*, diante do contexto teórico da profissionalização docente.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores de Arte; EaD *Online*; Profissionalização Docente.

Abstract

This article reports an initial search that is part of a doctorate pilot project that investigates the ongoing training of public education art teachers in the Goiás/Brasil. The learning in-service distance online is the central focus of this initial research that aims to clarify the knowledge and training practices related to the models of distance education used in the courses. The methodology is the participant observation and the results obtained so far reveal a complex relationship between the needs of teachers and content / models of distance education courses offered in online mode, faced with the theoretical context of teacher professionalization.

Key Words: Continuing Education of Art Teachers; Online Distance Education; Professionalization.

Introdução

O contexto desta pesquisa inicial parte do cenário das principais experiências ocorridas nos últimos três anos na formação continuada de professores de Arte da rede pública de educação básica do estado de Goiás. Formações estas que fazem uso de ambientes de ensino à distância *online*.

Dado o grande volume de investimento governamental e a crescente oferta de cursos de extensão e especialização à distância, específicos para a formação continuada de professores (CAPES, 2009; CAMPOS & CRUZ, 2009), verifica-se a necessidade de se esclarecer, de forma crítica, questões em torno da quantidade/qualidade e especificidade da formação continuada ofertada por meio desta modalidade.

Nesse sentido, a hipótese de que a formação continuada à distância implica processos de socialização profissional (LÜDKE, 1996; GUIMARÃES, 2006), revela que a formação continuada deve contribuir para o desenvolvimento da “autonomia profissional enquanto qualidade do ofício docente” (CONTRERAS, 2002, p.32), e que este processo está diretamente relacionado à profissionalização da carreira de professor (CUNHA, 1999; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 1993; VEIGA, 1998; PUENTES *et all*, 2007).

Neste contexto teórico, as abordagens sobre o desenvolvimento da socialização e da autonomia dialogam com a produção acadêmica que trata da profissionalização docente e também com as bases teóricas da educação à distância (BARRETO, 2001; BELLONI, 2006; BOLDRIN, 2007; MORAES, 2003; MENDONÇA, 2009; PRETI, 2005; ROZINELI & ROSALEN, 2008).

A procura pelas relações, acima citadas, se faz necessária porque a modalidade de ensino à distância possui práticas e saberes específicos que propiciam modos particulares de constituir a relação professor-aluno, aluno-aluno e ensino-aprendizagem. Ou seja, possui formas peculiares de socialização e interação que engendram, nos professores em capacitação, determinados conhecimentos e competências.

Deste modo, verifica-se a necessidade de reflexão sobre as possibilidades dos professores terem, nos cursos de extensão e especialização à distância, uma oportunidade de desenvolver maior domínio de sua carreira e apoio para se profissionalizar.

Nesse sentido, a socialização profissional do professor é destacada nos trabalhos de Guimarães (2006), que vincula a este processo a possibilidade de motivação para ideais de humanização enquanto elemento relacionado aos sentimentos de identidade e dignidade profissional. Para o autor:

(...) propiciar aos professores a participação em processos formais e consistentes de socialização, articulados com a formação inicial e continuada e a organização escolar, pode ser uma forma de eles melhorarem, darem melhores contornos à sua profissionalidade, propiciando o desencadeamento da construção de práticas profissionais mais criativas e independentes, que contribuam para a profissionalização docente (GUIMARÃES, 2006, p. 130, 131).

Tendo por base os ideais apresentados acima, e analisando o contraste das propostas de cursos de formação continuada de professores na atualidade, verifica-se que há várias políticas e programas nas esferas da união, dos estados e dos municípios, que objetivam interferir positivamente no processo de desenvolvimento da educação pública de nível básico por meio da capacitação em serviço dos professores (GOIÁS, 2009; BRASIL, 1992, 1994a, 1994b, 1997, 1998, 2003, 2006). Constata-se que estas muitas ações pretendem melhorar a qualidade do ensino básico por meio da capacitação docente, valendo-se de cursos presenciais, semipresenciais e à distância *online*.

Partindo do pressuposto de que estas modalidades de cursos contribuem para a capacitação dos professores, ainda questiona-se se os projetos, planejamentos, referenciais teórico-ideológicos e metodológicos de tais cursos estão em harmonia com suas práticas formativas. Questiona-se se as metodologias peculiares da modalidade de ensino à distância *online* realmente propiciam o que propõem.

Outra questão que se coloca, é se os professores recém-ingressos na profissão se sentem atendidos nas capacitações em suas necessidades de iniciantes da carreira docente. Se nestes encontros presenciais e não-presenciais/virtuais há possibilidades para socialização e contato com professores mais experientes e, finalmente, se os cursos e as formações trazem o exercício da reflexão sobre a prática docente.

Metodologia

Entre as técnicas metodológicas necessárias para o pleno desenvolvimento de uma pesquisa deste porte, além da pesquisa bibliográfica - a coleta de dados junto ao campo de estudo, deve, a nosso ver, envolver questionários, entrevistas gravadas semi-estruturadas, grupo focal e análise de registros de interações *online*.

No entanto, para o desenvolvimento deste projeto piloto utilizou-se a observação participante, como componente metodológico necessário para o pleno conhecimento do cenário da formação continuada dos professores da rede pública de ensino de Goiás.

Na 'Observação Participante', o principal instrumento de pesquisa, é o investigador, que mantém um contato direto, freqüente e prolongado com os atores sociais e os seus contextos, onde as

diversas técnicas reforçam-se, sendo sujeitas a uma constante vigilância e adaptação segundo as reações e as situações (SANTOS, 1989).

Resultados: a formação continuada à distância em Goiás

As motivações que levam à proposição desta comunicação de experiências com formação continuada de professores no estado de Goiás podem ser compreendidas por meio do contexto da atuação de alguns departamentos da Secretaria Estadual de Educação que trabalham com a formação docente em serviço junto aos professores da rede estadual de ensino básico de Goiás.

Nestes departamentos, há projetos de formação continuada dos professores de Arte, com especial destaque para o denominado “implementação curricular”, que se constitui no desenvolvimento de estudos e pesquisas teórico/práticas com fins de produção de publicações que culminaram, até então, nos textos chamados “Cadernos do Currículo em Debate” (GOIÁS, 2009).

Entre os coordenadores deste processo houve um consenso geral para a implantação de um sistema *online* de acompanhamento de atividades dos professores da rede estadual de ensino básico. A proposta deste grupo de formadores é criar uma rede *online* para socialização de experiências entre professores e alcançar no ano de 2010 um docente de cada escola da rede pública estadual de ensino de Goiás.

Assim, a proposta de formações *online* culminou em direcionamentos para implantação de um sistema virtual interativo, usado nos cursos de formação continuada em serviço e para a socialização de experiências pedagógicas entre os professores da rede estadual de ensino básico.

Neste contexto, verifica-se a necessidade do desenvolvimento de conhecimento sistematizado sobre as possibilidades e dificuldades concretas da educação à distância na formação continuada, onde se pode vislumbrar a proposição de ações mais adequadas aos reais anseios dos professores em formação.

As pesquisas desenvolvidas no Brasil (SOUZA *et al*, 2007; GUIMARÃES, 2006; PIMENTA, 2006) mostram que este é um campo em aberto, principalmente em Goiás onde as pesquisas sobre a socialização profissional do professor em início de carreira tem se preocupado em solidificar o conhecimento sobre como se dá a socialização profissional dos professores (SOUZA, 2007). Na continuidade da produção de conhecimento, é perfeitamente possível, com base nos resultados das pesquisas já empreendidas (GUIMARÃES, 2006), propor que se façam análises da profissionalização e socialização docente nos contextos da educação a distância *online*.

Como mostra Souza (2007) há lacunas na produção de conhecimento sobre a formação continuada do professor na região Centro-Oeste onde o foco, das investigações acadêmicas, está na formação inicial. Assim, verifica-se a necessidade de pesquisa que visem contribuir para a produção de conhecimento relativo à formação de professores em Goiás, que venham fornecer dados para o desenvolvimento da reflexão crítica embasada sobre a concepção de formação de professores em cursos e capacitações à distância, com vistas à proposição de possibilidades que atendam as necessidades de formação continuada do docente em início de carreira.

Portanto, temos pré-definidos alguns cursos com os quais trabalhamos e temos contato com coordenadores, professores e/ou alunos. Estes cursos, listados abaixo, representam somente parte do quantitativo de um total bem maior de cursos de extensão e especialização que objetivam a formação continuada de professores do ensino básico em Goiás.

Listamos abaixo sete cursos no sentido de demonstrar o alcance desta política de formação de professores e a exequibilidade de pesquisas reflexivas focadas na formação continuada à distância *online*, o que revela somente parte de um total de cursos de formação continuada mais relacionados com a proposta do estudo sobre o papel da EaD *online* na formação continuada de professores:

Curso 1: “Especialização em Gestão Escolar” (360h) ofertado pela Faculdade de Educação (UFG) para um público de cerca de 400 coordenadores pedagógicos e gestores da educação básica de Goiás;

Curso 2: “Arte e Educação Física” (60h) ofertado pelo Centro de Arte e Educação Física (CAEF-UFRGS) por meio do Plano de Ações Articuladas do MEC (Demanda PAR) para 1500 professores em Goiás. Trata-se de uma parceria entre uma universidade proponente do curso e a Secretaria Estadual de Educação que, juntas somam esforços para atender a formação continuada de professores com objetivo de alcançar professores de todas as unidades escolares da rede estadual de Goiás;

Curso 3: “Educação Integral e Integrada” (280h) ofertado pelo CEPAE (UFG) para um público de cerca de 300 professores em Goiás, que conta com o apoio dos 10 pólos da Universidade Aberta do Brasil, criados em parceria com a UFG;

Curso 4: “Uso integrado das Tecnologias na Educação” (80h) ofertado pelos NTE’s de Goiás para um público de cerca de 120 professores por ano desde 2008 que pretende alcançar anualmente 600 professores a partir de 2010.

Curso 5: “Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental” (620h) ofertado pelo CEPAE/UFG pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil estruturado em no máximo quatro semestres.

Há pólos nas Cidades de Alexânia, Aparecida de Goiânia, Catalão, Cezarina, Formosa, Goianésia, São Simão e Uruana. Em 2007 foram oferecidas 450 vagas e estão previstas mais 320 para 2009/2010.

Curso 6: "Proinfo Integrado" (180h) ofertado pelos NTE's em todo Brasil, inclusive em Goiás. Constitui-se em uma Rede Nacional que objetiva a formação de, aproximadamente, 240 mil professores e gestores escolares até 2010, incluindo as três ações de formação: Curso Introdução à Educação Digital (40h), Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC (100h) e Complementação Local (40h).

Curso 7: "Reorientação Curricular na Prática: Arte" (90h). Curso oferecido pela Secretaria Estadual de Educação por meio do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, com objetivo de alcançar mil professores de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais da rede estadual de Goiás no ano de 2010.

Conclusões

Por meio da participação ativa junto a maioria dos cursos acima listados, foi possível perceber que existe uma preocupação com a atualização do professor, que enfrenta muitos embates profissionais, como, por exemplo, a defasagem metodológica de suas aulas diante de um mundo tecnológico e virtualizado vivenciado pelos alunos.

Nesse sentido, Albuquerque (2006) mostra que a maioria das pesquisas ainda aponta a predominância da concepção clássica de formação continuada de professores. Para esta autora a ênfase da formação continuada na atualidade tem se dado na perspectiva da reciclagem do professor, ou seja, na atualização da formação inicial.

Assim, a modalidade de formação continuada, oferecida pela universidade por meio de cursos de aperfeiçoamento e de Pós-Graduação (*lato sensu*), se junta a outras possibilidades de atualização, como na participação do professor em simpósios, congressos, seminários e cursos oferecidos pelas próprias secretarias de educação. O que para Candau (1996, p.150) não é suficiente, pois para este autor

(...) a formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAU, 1996, p.150).

Corroborando com essa visão, Nóvoa (1992) afirma que a formação do professor deve estimular o desenvolvimento da visão crítica e reflexiva, que lhes forneça os meios de aprimoramento

do pensamento e das práticas autônomas e facilite a dinâmica do investimento na auto formação participada, isto é, em formação construída não somente em processos solitários, mas com base na participação colegiada.

Nesse sentido, Pimenta (2006, p.72, 73), destaca que há a necessidade de se pesquisar “a formação contínua que investe na profissionalização individual”, mas que supera a perspectiva individualista, centrando estas formações “no espaço escolar, isto é, na construção do projeto pedagógico”.

Sendo assim, questionamos se a capacitação docente em serviço, posta pelas secretarias de educação e pelos centros públicos de formação de professores que se utilizam da modalidade à distância *online*, assiste essa formação participada citada por Nóvoa (1992). Questionamos se a formação continuada à distância está comprometida com as necessidades de desenvolvimento profissional do professor, como destacado por Pimenta (2006).

Candau (1996, p. 141) esclarece que, nos últimos tempos, tem-se buscado, por meio de reflexões e pesquisas, a construção de outra concepção de formação continuada. Na busca pela constituição do caminho dessa nova concepção, a autora destaca três teses que resumem os principais eixos de investimento em formação contínua, que são de consenso entre os profissionais da educação. São elas: 1) O lócus da formação a ser privilegiado deve ser a própria escola; 2) Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente; 3) Para adequado desenvolvimento da formação continuada é necessário considerar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério, haja vista que, as necessidades e os problemas dos professores em fase inicial diferem daqueles que possuem mais tempo de experiência e dos que estão no final de carreira.

Nesse contexto estão incluídos os programas para formação docente à distância, com todas as suas peculiaridades, contextos, políticas e ideologias, que envolvem processos de formação de professores sob a égide das tecnologias e da internet. Nesse sentido, estudar a profissionalização docente no contexto da formação continuada à distância, passa pelo confronto entre aqueles que defendem esta modalidade de ensino e aqueles que a criticam.

Entre os estudiosos que defendem a modalidade de ensino a distância, há os que argumentam a favor de uma concepção que vai além do uso do recurso tecnológico para uma inovação pedagógica, que acreditam que esta relação passa por uma concepção didático-pedagógica subjacente ao suporte tecnológico e à sua utilização (OLIVEIRA, 2003). Outros argumentam a favor da educação a distância tendo por base as possibilidades da inclusão digital e social, por meio desta

modalidade de ensino (LOUREIRO & FONTE, 2003). Nesse sentido, têm sido realizadas muitas experiências que consideram a “mudança paradigmática” na formação de professores e a “autonomia” do estudante na educação à distância no contexto da formação docente (PRETI, 2005).

Por outro lado, muitas são as críticas feitas à massificação do ensino por meio de modalidades que se utilizam das mídias e das novas tecnologias para o alcance quantitativo na formação de professores (BELLONI, 2006; MORAES, 2003). Estas críticas sustentam possibilidades de uma análise reflexiva acerca das atuais políticas públicas que maciçamente investem na formação continuada de professores a distância (BARRETO, 2001; CAMPOS & CRUZ, 2009). O que vem a ser respaldado também pela crítica filosófica e pedagógica à tecnologia (NEVES, 1999; RODRIGUES, 1999; SOUZA, 2006).

Nesse sentido, o embate está posto entre os que defendem a responsabilidade social das instituições formadoras de professores e aqueles que são acriticamente levados pela massificação do ensino, tanto na formação inicial quanto continuada.

Dada esta problemática, podemos questionar:

- Quais os contextos legais, históricos, sociológicos e institucionais dos planos, projetos e currículos dos cursos de formação continuada à distância ofertados em Goiás na atualidade para professores do ensino básico?

- O direito à capacitação continuada dos professores do ensino básico estaria sendo acatado por tais cursos no que tange à qualidade de formação, ou somente no que diz respeito à quantidade e variedade de cursos?

- Quais são os saberes e práticas dos cursos de formação continuada à distância que possibilitam ou deveriam possibilitar a profissionalização docente?

- Que elementos concretos poderiam ser elencados deste contexto de formação continuada de professores, com vistas a esclarecer intenções e resultados de tais cursos na atualidade?

- A modalidade à distância de formação e capacitação docente oferece alguma possibilidade para a efetivação profissional do professor recém-ingresso na docência?

- Com relação à socialização e autonomia do professor, como têm sido vistos estes cursos por aqueles que deles participam?

- Como os professores em início de carreira avaliam os cursos de capacitação continuada em serviço à distância no que tange suas necessidades de recém-ingressos na profissão?

- Que propostas poderiam ser feitas no que diz respeito à re-elaboração dos cursos de formação continuada à distância no sentido de melhor atender os professores recém-ingressos na carreira docente?

Com vistas a esclarecer estas questões, acredita-se na necessidade de propostas de pesquisas comprometidas com a produção de conhecimento sobre a profissionalização docente no sentido de compreender a relação entre a formação continuada à distância (e/ou semipresenciais) com os saberes e as práticas de formação desta modalidade e suas possíveis implicações na socialização e autonomia do professor de Arte.

Deste modo, por meio da observação participante junto aos cursos já citados, observa-se que os professores de Arte têm encontrado na formação continuada *online* preciosos momentos para socialização de experiências docentes e para a reflexão sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula na escola regular. Nesse sentido, a socialização entre pares da mesma área profissional é um considerável elemento propiciado por tais cursos. Nesse sentido, para melhor verificação das contribuições dos momentos *online* estamos empreendendo questionários que visam revelar melhor como os professores têm encarado a relação entre as formações *online* com o desenvolvimento da sua profissionalidade.

Bibliografia

BARRETO, Raquel G. As políticas de Formação de Professores: novas tecnologias e educação à distância. In: BARRETO, Raquel G. (org.). **Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BELLONI, Maria L. **Educação a Distância**. 4ª Ed. Campinas – SP. Autores Associados, 2006.

BOLDRIN, Leila C. F. **A especialização como espaço de formação continuada do professor de educação infantil em Goiás**, 2007. 180 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

BRASIL. **Educação à Distância: integração nacional pela qualidade do ensino**. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria Nacional de Educação Básica. Brasília: 1992.

_____. **Educação aberta, continuada e à distância: um novo cenário para a educação brasileira**. Relatório-Síntese. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Políticas Educacionais - Coordenação de Educação à Distância e Continuada, Brasília: 1994a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental. **Proposta de**

Diretrizes para a Educação à Distância. Brasília: Cadernos Educação Básica, série Institucional – Vol. 7, 1994b.

_____. Parecer CNE/CP 115/99 e Resolução CNE/CP 01/99. **Programas de Formação Continuada de 300 horas**, conforme prevê a Resolução nº 02, do CNE, de 26 de junho de 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p53.pdf>> Acesso em 03 de fevereiro de 2010.

_____. Decreto de número 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. **Regulamenta o Art. 80 da LDB** (Lei n.º 9.394/96). Educação à distância e a oferta da educação a distância no Brasil, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>> Acesso em 03 de fevereiro de 2010.

_____. Portaria Nº 1.403, de 9 de junho de 2003. **Institui o sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.** Ministério da Educação no Brasil, Brasília, 2003. Disponível em: www.abmes.org.br/_Download/Associados/Legislacao/2003/portaria/Port_1403_090603.doc Acesso em 03 de fevereiro de 2010.

_____. Lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. **Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.** Ministério da Educação no Brasil, Brasília, 2006. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm> Acesso em 03 de fevereiro de 2010.

CAPES - **UAB oferece cursos de formação continuada a professores da educação básica** (noticiário – sala de imprensa). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2412-uab-oferece-cursos-de-formacao-continuada-a-professores-da-educacao-basica> > Acesso em 20 de Março de 2009.

CAMPOS, Fernanda A. C.; CRUZ Luiza H. dos Reis. Políticas Para Formação de Professores: Do Modelo Presencial à Modalidade a Distância. **Revista Eletrônica - Trabalho e Educação em Perspectiva.** Nº 2. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/cadernotextos/backup/artigos/caderno_2/politicas_formacao_professores.pdf> Acesso em 30 de abril de 2009.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais:** São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139-152.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra T. Valenzuela e Revisão de Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente contradições e perspectivas. In: PASSOS, Ilma; CUNHA, Maria Isabel (orgs.). **Desmistificando a profissionalização docente**. Campinas-SP: Papyrus, 1999.

GOIÁS. **Currículo em debate** - matrizes curriculares. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. (Org.). V. 5: Goiânia, 2009.

GUIMARÃES, Valter Soares. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: **Formar para o mercado ou para a autonomia?**: O papel da universidade. Campinas- SP: Papyrus, 2006.

LOUREIRO, Robson e FONTE, Sandra Soares Della. **Indústria cultural e educação em “tempos pós-modernos”**. Campinas - SP, Papyrus, 2003.

LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa N. 99**. São Paulo, Nov, 1996. pp.5-15.

MENDONÇA, Alzino Furtado de. **Docência on-line**: comunicação mediada por computadores em rede na prática docente, 2009, 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MORAES, Raquel de A. Educação a distância: aspectos histórico-filosóficos. In: FIORENTINI, Leda M. R. & MORAES, Raquel de A. (orgs). **Linguagens e interatividade na educação à distância**. Coleção educação a distância. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NEVES, Antonio Maurício C. das. Ética, tecnologia e sociedade. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org.). **Educação tecnológica** – desafios e perspectivas. São Paulo, Cortez, 1999.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Elsa G. **Educação à distância na transição paradigmática**. Campinas – SP: Papyrus, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PIMENTA, Selma G. Pesquisa e formação de professores: contextualização histórica e epistemoló-

gica de um projeto integrado. In: **Formar para o mercado ou para a autonomia**: o papel da universidade. Campinas- SP: Papyrus, 2006.

PRETI, Oreste (org.). **Educação à distância**: sobre discursos e práticas. Brasília: Liber Livro, 2005.

PUENTES, R. V; AQUINO, O. F; NETO, A. Q. Identidade e profissionalização docente: o professor nas pesquisas educacionais brasileiras (1993-2005). **Série Estudos** – Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande – MS, n.24, p. 55-75, Jul./Dez., 2007.

RODRIGUES, Ana M. M. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org.). **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. São Paulo, Cortez, 1999.

ROZINELI, Thiago; ROSALEN, Marilena S. **Formação Continuada de Professores a Distância**. XIV Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Santos/SP, 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/55200895156PM.pdf>> Acesso: 30 de abril de 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna**, (4ª ed.). Porto: Afrontamento, 1989.

SOUZA, Ruth Catarina. A informática como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento: possibilidades pedagógicas. In: GUIMARÃES, Valter S. **Formar para o mercado ou para a autonomia?**: O papel da universidade. Campinas- SP: Papyrus, 2006.

SOUZA, Ruth C.; DOMINGUES, Maria Hermínia M.; GUIMARÃES, Valter S.; MAGALHÃES, Solange M. de O. A produção acadêmica brasileira sobre a formação de professores: desafios de um estudo interinstitucional. In: **Anais do XVI Simpósio de estudos e pesquisas da Faculdade de Educação/UFG**, 2007.

VEIGA, Ilma (org.) **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

Mini-curriculo

Eliton Perpetuo Rosa Pereira é mestre em educação musical e licenciado em música pela Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. Cursa Especialização em Tecnologias em Educação pela PUC-RJ. É efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Goiás onde atua na formação continuada de professores de Arte.

A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA TERCEIRA IDADE

João Batista Lemos dos Santos Júnior
joaofav@gmail.com
Universidade Federal de Goiás – UFG/FAV

Resumo

A terceira idade é uma fase que vai além de apenas um ciclo de vida dos seres humanos. Diante disso, a possibilidade de passar por essa etapa vencendo barreiras físicas, psicológicas e sociais é um desafio a ser enfrentado. A educação não formal é uma das maneiras de proporcionar ao indivíduo da terceira idade aumento da qualidade de vida e da auto-estima. O uso da fotografia como ferramenta para esse exercício poderá ser possível resgatando aspectos como memória e propiciando estímulos como o fazer fotográfico, análise e contextualização das imagens.

Palavras-chave: Terceira idade; Educação; Fotografia.

Abstract

The third age is a phase that goes beyond only one cycle of life of the human beings. Ahead of this, the possibility to pass for this stage being successful physical, psychological and social barriers is a challenge to be faced. The not formal education is one in the ways to provide to the individual of the third age increase of the quality of life and of auto-their esteem. The use of the photography as tool for this exercise could be possible rescuing aspects as memory and propitiating stimulations as photographic making, analysis and contextualization of the images.

Keywords: Third age; Education; Photography.

A Terceira Idade: Particularidades, arte e educação.

Mais que uma das fases de nossa vida, a terceira idade é a última etapa de um ciclo que nem todos humanos concluem. Em decorrência de uma melhor qualidade de vida aliada a uma medicina avançada e preventiva, a expectativa de vida dos indivíduos de ambos os sexos tem aumentado no

decorrer do último século na grande maioria das nações do mundo. Diante do exposto, mesmo com condições de vida física e sociais otimistas, são considerados idosos, de acordo com a Organização Mundial da Saúde, o cidadão com sessenta e cinco anos ou mais.

Apesar das particularidades, o fato de envelhecer ainda é uma fase da vida que traz medos e desafios físicos e psicológicos. Bonavito (2004) relata o fato curioso que “todos querem viver por muito tempo, mas ninguém quer chegar à velhice.” Algumas das alterações mais evidentes e observadas são as físicas, onde as características que remetem à jovialidade vão gradativamente tomando novas formas, texturas e limitações, fazendo que a cada dia que se passa se torne mais difícil não se dar conta de que o corpo não é mais o mesmo.

Além das mudanças físicas, são inegáveis as alterações sociais às quais os idosos estão sujeitos. Os membros da família tomam os mais diversos rumos e muitas vezes os mesmos residem somente com seu cônjuge ou sozinhos, visto que nem sempre o companheiro ou a companheira está vivo para gozar de sua companhia. Outro fato social relevante é a posição do idoso no mercado de trabalho, onde a aposentadoria o exclui de sua atividade laborativa e oferece muitas vezes um valor baixo e insuficiente para manutenção de suas condições básicas.

Frente a tantas ausências, limitações e particularidades, estamos diante da realidade e do desafio de proporcionar ao idoso uma qualidade de vida que seja aliada a sua sobrevivência.

Vecchia *et. al*, (2005) Discorre de um modo geral sobre a qualidade de vida:

Um conceito de qualidade de vida está relacionado à auto-estima e ao bem-estar pessoal e abrange uma série de aspectos como a capacidade funcional, o nível socioeconômico, o estado emocional, a interação social, a atividade intelectual, o autocuidado, o suporte familiar, o próprio estado de saúde, os valores culturais, éticos e a religiosidade, o estilo de vida, a satisfação com o emprego e/ou com atividades diárias e o ambiente em que se vive. (VECCHIA *et.al*, 2005, p.247).

Diante da possibilidade de trabalhar a auto-estima e enaltecemos capacidades, qualidades e potencialidades dos indivíduos na terceira idade, temos fatores potenciais a serem desenvolvidos: Interação social; atividade intelectual; valores culturais; satisfação com as atividades diárias e o ambiente que se vive.

A arte e a fotografia podem ser possibilidades para a contribuição no aumento da qualidade de vida dos indivíduos na terceira idade. Barbosa (2005) defende em sua publicação “A imagem no ensino da arte” que:

Precisamos levar a arte, que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado, a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população. (BARBOSA, 2005, p.06).

“A educação é um dos direitos universais do homem. Deve estar desprovida de todos os preconceitos, inclusive o de idade” (MACHADO & FIALHO, 2002). A educação não-formal é uma forma de acolhimento e ferramenta para inclusão dos indivíduos da terceira idade no processo de exercício de suas atividades intelectuais, visto que possui importantes características distintas do ensino-formal. Gadotti (2005) apresenta tais características diferenciando a educação formal da não formal:

A **educação formal** tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A **educação não-formal** é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema seqüencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. (GADOTTI, 2005, p.2).

Barbosa (2005) destaca a importância da arte no processo educacional formal e não formal:

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte. (BARBOSA, 2005, p.5).

As experiências que cada indivíduo traz no decorrer de sua vida são inegáveis fatores para compreensão e construção do mundo em que vivemos, e são também independentes de níveis formais de alfabetização. Costa (2009) relata que “dentre as possibilidades plurais, as experiências que cada um de nós tem do mundo são únicas, são elas que constroem o que somos, pensamos e queremos.”

Efland (2005) discorre sobre os aprendizados por meio das experiências nos mais diversos âmbitos:

Aprendemos sobre o mundo natural por meio de nossos sentidos, das múltiplas sensações de visões e sons, de calor e frio, de aspereza e delicadeza, de sabores e cheiros. Aprendemos também dentro do mundo social pelas mediações com os membros da família, amigos e mais amplamente com a comunidade. Nossa compreensão emerge desses encontros. (EFLAND, 2005, p.325).

O estímulo à experiência estética visual deve levar em consideração tais aprendizados, não limitando somente à apreciação das chamadas belas artes nos museus. A experiência estética visual é decorrente de estímulos recebidos durante toda a vida, independente de uma formação escolar formal.

Há a possibilidade e a necessidade de relacionar a arte com as demais atividades cotidianas da vida, inclusive na terceira idade, pois “apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade”. (BARBOSA, 2005).

Machado & Fialho (2002) discutem sobre o fato dos aprendentes da terceira idade trazer uma leitura do próprio corpo e dos outros, leitura essa adequada à época em que essa pessoa estava ativa em sua produção e da importância da experiência no processo de renovação educacional do indivíduo na terceira idade, enfatizando a necessidade de ressignificar essas experiências vividas:

É preciso valorizar a experiência de vida, mas também reconhecer a necessidade de “passar a limpo”, de ressignificar essa experiência, saber se desfazer de velhos conceitos para adotar os que parecem úteis na situação atual. (MACHADO & FIALHO, 2002, p.26).

Machado & Fialho (2002) discutem ainda sobre a importância da familiarização dessas pessoas com os avanços tecnológicos, citando o exemplo do computador que pode ser explorado além de das funções básicas de digitação e impressão, tornando-o ferramenta auxiliar do exercício de sua atividade criativa.

O A inserção da Fotografia como ferramenta pedagógica na terceira idade: Observar e contextualizar.

A apreciação da imagem fotográfica, seja ela oriunda da tecnologia analógica ou digital, é um exercício considerável para a recordação do passado, seja ele próximo, distante ou até desconhecido. Kossoy (2003) relata acerca da experiência visual do indivíduo diante de uma imagem de si mesmo retratado nas mais diversas situações do seu passado, levando-o à reflexão do significado que tem a fotografia na vida das pessoas:

Estamos envolvidos afetivamente com os conteúdos dessas imagens; elas nos dizem respeito e mostram como éramos, como eram nossos familiares e amigos. Essas imagens nos levam ao passado numa fração de segundo; nossa imaginação reconstrói a trama dos acontecimentos dos quais fomos personagens em sucessivas épocas e lugares. Através das fotografias reconstruímos nossas trajetórias ao longo da vida. (KOSSOY, 2002, p.100).

É comum a presença da fotografia nas famílias brasileiras, independente da região, classe social e credo. Proporcionar ao aluno da terceira idade a oportunidade de, por meio da fotografia, so-

cializar suas experiências, suas conquistas e seu passado é uma maneira de inseri-lo como cidadão no mundo, de proporcionar que ele possa ver o outro e ser visto, tornando-o notável como ser ativo e enfatizando sua importância, trabalhando assim a melhora de sua auto-estima.

No esforço de interpretação das imagens fixas, acompanhadas ou não de textos, a leitura das mesmas se abre em leque para diferentes interpretações a partir daquilo que o receptor projeta de si, em função do seu repertório cultural, de sua situação sócio-econômica, de seus preconceitos, de sua ideologia, razão por que as imagens sempre permitirão uma leitura plural. (KOSSOY, 2002, p.115).

Hernandez; Tourinho & Martins (2006) discorrem que além do ato de relatar experiências por meio de fatos históricos “narrar acontecimentos a partir de lembranças abrigam um fazer criativo”. Na execução da tarefa de escolha dos episódios narrados, o fazemos de uma maneira seletiva e construtiva, onde “a força produtiva da memória se manifesta também de forma inventiva, criando narrativas com detalhes que não podem ser necessariamente evidenciados, mas são testemunhos da nossa própria subjetividade”.

Aliada ao exercício de visão e compartilhamento das imagens fotográficas cabe a atividade de contextualização, não somente do indivíduo em seu contexto histórico e social, mas também da técnica aplicada à produção das imagens contempladas.

A história da arte trabalhada de maneira leve e desprendida de teorias longas e de memorização de períodos históricos pode ser facilmente assimilada e relacionada com o material fotográfico e com os relatos de memória dos idosos. Como exemplo de proposta, podemos discutir o fato da fotografia ter sido durante muito tempo caracterizada por sua fidedignidade e seu grau de credibilidade, um registro do real tal qual ele é (ou era), características que a colocavam como resultado de uma imagem a qual sua veracidade não é colocada em dúvida.

Diante de tais informações, podemos provocar uma discussão sobre a análise comparativa da imagem fotográfica com a imagem pictórica, destacando suas diferenças em relação ao suporte, às técnicas utilizadas em cada concepção, o papel do autor da obra e sua relação com a veracidade da imagem produzida em relação ao real nela retratado.

A inserção da Fotografia como ferramenta pedagógica na terceira idade: O fazer.

A fotografia, desde seu advento, tornou-se uma das invenções que influíram diretamente nos rumos tomados na história e na vida moderna. Suas inúmeras possibilidades inovadoras de informação e conhecimento deram suporte à pesquisa nos mais diferentes campos da ciência, não poden-

do também destacar sua importância como forma de expressão artística. O seu consumo durante décadas influenciou um inevitável aperfeiçoamento de técnicas, deixando assim de ser artesanal e tomando formas mais complexas em relação à sua tecnologia.

A fotografia “tem sua origem a partir do desejo de um indivíduo que se viu motivado a congelar em imagem um aspecto dado do real, em determinado lugar ou época” (KOSSOY, 2003). Tal registro muitas vezes não é dotado somente do caráter documental. O cenário natural em que tal indivíduo está inserido, bem como o homem em si mesmo, suas atividades, o meio cultural em que ele vive faz parte do que é captado e registrado no bidimensional, no papel fotográfico. Tais características servem de quadro para a imagem seja composta.

As possibilidades plásticas possíveis para uso na composição da imagem fotográfica conferem ao registro não somente um caráter documental, podendo assim ser explorados valores estéticos. Brassai (*apud* KOSSOY, 2005) esclarece essa dualidade:

A fotografia tem um destino duplo... Ela é filha do mundo do aparente, do instante vivido, e como tal guardará sempre algo do documento histórico ou científico sobre ele; mas ela é também filha do retângulo, um produto das belas artes, o qual requer o preenchimento agradável ou harmonioso do espaço com manchas em preto e branco ou em cores. Nesse sentido, a fotografia terá sempre um pé no campo das artes gráficas e nunca será suscetível de escapar desse fato. (BRASSAI *apud* KOSSOY, 2003, p.48).

A fotografia pode ser uma forma de expressão individual e a imaginação criadora é inerente a essa expressão, não podendo ser entendida como registro da realidade dita factual. “A fotografia não está enclausurada à condição de registro iconográfico dos cenários, personagens e fatos das mais diversas naturezas que configuram os infinitos assuntos” (KOSSOY, 2003).

Diante da possibilidade de exploração do suporte fotográfico para além do mero registro documental, temos a chance de trabalhar diversos conceitos e práticas de elementos da linguagem visual, tais como: Ponto; Linha; Forma; Textura; Ritmo, cada qual com suas particularidades e possibilidades no suporte fotográfico.

As novas tecnologias de produção de imagens digitais também abrem um leque de possibilidades a serem desenvolvidas com os alunos da terceira idade. Esta nova tecnologia da fotografia está inserida no cotidiano da sociedade. Facilitar o relacionamento desses alunos com tais tecnologias pode se concretizar de várias maneiras, desde o manuseio da câmera até o descarregamento das imagens no computador, passando ainda pela edição digital.

O uso do computador pode ser trabalhado observando as particularidades do grau de instrução dos alunos, porém a ausência de familiaridade de alguns com a ferramenta não é um fator

limitador. Tal realidade pode propiciar a cooperação, visto que o aluno mais familiarizado com a informática poderá auxiliar o próximo, estimulando assim a interação e expandido o sentimento de colaboração.

Outra maneira de usar a informática como ferramenta de interação e socialização por meio da fotografia é a facilidade de divulgação das imagens produzidas na rede mundial de computadores, a *internet*. Existem hoje diversas ferramentas *online* para divulgação de imagens, dentre elas podemos citar as redes sociais, tais como: *Orkut*, *Facebook*, *Fotolog*, *Flickr*, dentre outras. A atividade de divulgação das imagens produzidas nas redes sociais estreita o laço do aluno da terceira idade com os demais membros de sua família, tais como filhos e netos, reforçando assim os laços de relacionamento e afinidades.

É evidente a possibilidade de trabalhar fatores que exploram além do aspecto testemunhal da fotografia, visto que o autor da imagem ao resgatar suas memórias estéticas, culturais e sociais tem a possibilidade de transformar o registro fotográfico em um ato criativo e individual, materializando assim a sua visão de mundo. Tais atividades serão concretizadas diante de novas pesquisas e atividades que influenciem novas interpretações do ato fotográfico no contexto cultural e social de cada indivíduo, onde poderemos contribuir de uma maneira decisiva “para que os estudiosos da área percebam os diferentes tratamentos que os antigos temas podem merecer”, fazendo assim com que os “personagens petrificados nos textos e nas imagens do passado saiam de sua mudez sepucral” pois a história pode mostrar múltiplas facetas e infinitas imagens. (KOSSOY, 2003).

Referencias bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 7ª Edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

BONAVITO, Maria Teresinha Zerlotni. **Envelhecer e transformar: Reflexões**. Trabalho de conclusão de disciplina Corpo, Gênero e Envelhecimento. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

COSTA, Adriane Camilo. **O cinema como mediador na educação para a cultura visual**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

EFLAND, Arthur D., Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais** / Ana Mae Barbosa (org.), São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não formal**. Disponível em: <<http://www>.

paulofreire.org/MoacirGadotti/artigos/Portugues/EducaçãoPopulareEJA/Educação formal não formal.2005.pdf.> Acesso em: 02 set.2010.

HERNANDEZ, Fernando; TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. **Aprender história do ensino de arte através da realização de histórias de vida.** Revista UFG – Universidade Federal de Goiás, Ano 3, n. 2, 2006.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & Historia.** 2ª Edição. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

MACHADO, Ofélia Gomes; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. **A escola do futuro para a reinserção das pessoas da terceira idade.** Revista UNIVILLE, v.07, n. 02, p.24-30, 2002.

QUEIROZ, Z.P.V. **Participação Popular na velhice: Possibilidade real ou mera utopia?** Revista O mundo da Saúde, ano 23, v.23, nº4, p.201-213, jul/ago, 1999.

VECCHIA, Roberta Dalla; RUIZ, Tania; BOCCHI, Silvia Cristina Mangini; CORRENTE, José Eduardo. **Qualidade de vida na terceira idade: um conceito subjetivo.** Revista Brasileira de Epidemiologia, v.08, n.03, p.246-252, 2005.

Mini-curriculo

João Batista Lemos dos Santos Junior é graduado em Fotografia e Imagem pela Faculdade Cambury/GO e graduando em Licenciatura em Artes Visuais (Modalidade EAD) pela FAV/UFG. Desenvolveu seu Trabalho de conclusão de curso sobre Performance e Videoarte. Desenvolve projeto relacionado ao uso da fotografia como ferramenta pedagógica na terceira idade.

A IDENTIDADE DO OLHAR: OS USOS DA FOTOGRAFIA
NA CONSTRUÇÃO DAS MEMÓRIAS SOCIAIS

Lorena Best Urday

Lorenabesturday@gmail.com

Programa de Pós Graduação em Memória Social UNIRIO

Resumo

O presente artigo é um exercício no que se alinhavam as primeiras ideias do que se constituirá no meu projeto de pesquisa e futura dissertação de mestrado. Assim, no presente trabalho dou os apontamentos a questão foco da pesquisa: os usos da fotografia como instrumento, ação social e expressão criativa e poética no processo de construção das memórias coletivas de auto reconhecimento identitário das comunidades. Finalmente esta questão decanta no espaço educativo (formal e não formal) como espaço criativo para as memórias coletivas e suas imagens.

Palavras chave: Fotografia popular, memória social, identidade do olhar

Abstract

The present article is an exercise in which present the first ideas of that will constitute in my project of investigation and future thesis of máster. Like this, in the present work I give the approaches to the question focus of the investigation: the uses of the photograph like instrument, social action and creative expression in the process of collective memories construction. Finally, this question have an important place into the formal and communitary education, because their thematic and methodologies: identity, visual culture and interdisciplinary in the knowledge.

Keywords: Social photography, collective memories, visual identity

Introdução

*É estranho que tu, sendo homem do mar, me digas isso,
que já não há ilhas desconhecidas, homem da terra sou eu,
e não ignoro que todas as ilhas, mesmo as conhecidas,
são desconhecidas enquanto não desembarcarmos nelas.*

José Saramago. O conto da ilha desconhecida

Ilhas desconhecidas – porém habitadas – no meio das cidades: favelas, *bairros*, comunidades, *populações jovens*, *assentamentos humanos*. Denominações diversas que revelam e escondem nas suas ruas, praças, becos, casas, complexos habitacionais, quadras, galpões, bares, comércios, feiras e negócios as diversas realidades e contextos nos subúrbios das distintas cidades da América Latina. Falar de uma favela no Rio de Janeiro é muito distinto de falar sobre um *bairro* de Buenos Aires ou de um *assentamento humano* em Lima; cada realidade gera distintos processos históricos, tensões internas e relações com o que Ángel Rama denomina de “cidade letrada”.¹

A partir de estas tensões os subúrbios tem sido objeto de distintos discursos sobre os mesmos e, pelo tanto, se constituem em lugar privilegiado para a construção do “outro”, aquele outro que vive nas margens da cidade, que por vezes representa uma ameaça e por outras é enxergado como o sujeito de vida extrema, arriscada e certamente glamorosa (esta última visão gerada a partir da tendência de “estetização” da violência de dos moradores jovens das favelas). Em muitos destes casos estas visões servem unicamente para reforçar e recriar os mitos sobre a marginalidade nas favelas.² Sobre o “outro” se debruçam a literatura, a música, o cinema, sobre ele se fala, se criam, recolhem e hibridizam estéticas, se lhe mitifica, se criam visibilidades e também se gestionam esquecimentos. Nestas representações, são os escritores, cronistas, jornalistas, músicos, artistas os que atravessam o muro e falam desde estas periferias. Nos seus discursos encontramos a marca da cidade letrada que procura a ressignificação e legitimação do marginal desde as

1 En La Ciudad Letrada, Ángel Rama se adentra en las ciudades latinoamericanas para ahondar en el papel transculturador de las culturas urbanas, y en particular, para descubrir el mapa y la mecánica de la escena pública, los lugares e instituciones que organizan la vida cultural, y el diverso papel que han jugado sus actores culturales principales, los letrados: desde los primeros escribanos y cronistas de Indias, hasta los escritores y la crítica que vive en la calle, en los diarios, en el mundo de las comunicaciones, pasando por la generación de los fundadores de la escuela obligatoria, los déspotas ilustrados, los modernistas, los claustros universitarios, o la generación crítica. (BRITO, Cristian en http://www.critica.cl/html/c_brito_04.htm)

2 Sobre o mito da marginalidade nas favelas, revisar a investigação da antropóloga norteamericana Janice Perlman. O mito da marginalidade: favelas e política no Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. São Paulo: 1977.

próprias margens na construção de discursos que procuram falar do lado do “outro”, junto com ele, solidariamente. Discursos e representações que se contrapõem aos discursos produzidos na oficialidade e nos meios de comunicação de massas sobre as margens como lugares de violência, tráfico, bandidagem, promiscuidade, de baixa educação, de alta concentração de pobreza, lugares que são alvo dos programas de desenvolvimento, das políticas de inclusão social, das obras de infraestrutura, das campanhas políticas, como também lugares cujas histórias não se conhecem nem se reconhecem; ao ponto de serem objeto indiscriminado dos projetos de remoção urbanas. Porém estes discursos, embora solidários, também distam da enunciação que os próprios habitantes destes territórios elaboram sobre si mesmos.

Ao falarmos de representação ou melhor dito de representações coletivas (pois toda representação se origina no coletivo social, embora seja individual) entramos no campo do conflito e da mudança “por meio das quais os indivíduos se socializam e constituem suas memórias e identidades ao longo de suas vidas” (Sepúlveda in Rev. bras. Ci. Soc. vol. 13 n. 38 São Paulo Oct. 1998). Assim poderíamos nos perguntar pela posição daquele que cria a representação e as localizações da memória; abrindo o debate entre a memória coletiva (onde o outro enuncia e recupera o seu passado) e a memória oficial (enunciada desde o poder e suas instituições e os meios massivos de comunicação). Segundo Hugo Achugar, “toda memoria, toda recuperación y representación de la memoria implica una evaluación del pasado”. A partir desta afirmação, nos perguntamos: Quais os critérios para recuperar o passado nas comunidades nos subúrbios das cidades? Quais as instituições, coletivos, indivíduos que recuperam este passado? Como se gestionam essas memórias? Finalmente, quais os processos sociais nos que se transformam –seja no conflito, na disputa, no acordo- as memórias nas comunidades?

São diversos os atores que geram a memória coletiva na periferia urbana e o fazem de modos distintos: na música, no grafite, na literatura, nos audiovisuais, na dança, nas festas, nas comemorações coletivas e na fotografia. Para fins deste trabalho me concentro na experiência de sujeitos que são moradores das comunidades e criadores de um registro documental da sua realidade através da fotografia; trata-se do fotógrafo Bira Carvalho, do bairro da Nova Holanda na Favela da Maré no Rio de Janeiro, e de Susan, Chelsy, Yaré, Kelly e Alexis, crianças que fotografam no Asentamiento Humano El Ayllu, no povoado de San Agustín, em Lima/Peru. Esses fotógrafos estão para além dos muros que dividem a cidade letrada com as margens, eles habitam as “margens” e se enunciam desde dentro, criando apontamentos visuais para a memória coletiva. Neste sentido poderíamos afirmar que o ato de fotografar representa “um processo de auto-referência afirmativa e auto-reconhecimento dos grupos em relação à sua identidade.” (Silva 2006, p. 38).

O presente artigo é um exercício no que se alinhavam as primeiras ideias do que se constituirá no meu projeto de pesquisa e futura dissertação de mestrado. Assim, no presente trabalho dou os apontamentos a questão foco da pesquisa: os usos da fotografia como instrumento, ação social e expressão criativa e poética no processo de construção das memórias coletivas e de auto reconhecimento identitário nas comunidades onde acontece a pesquisa.

Embora, no momento em que se encontra a minha pesquisa -definição do problema-, a questão educativa tenha sido colocada como capítulo final; não posso prescindir dela. Pois ambas experiências, tanto a da Maré como a de Lima, surgem da minha experiência como arte educadora em contextos não formais, assim como meu interesse e trabalho com as memórias sociais se inscrevem dentro do meu afazer como educadora. É por este motivo que abro o presente artigo com as reflexões que inscrevem este trabalho no âmbito da educação.

Uma trama por ser tecida na educação: com os fios da imagem e os fios da memória social

Eu procuro a alma da favela nas minhas fotografias.
Bira Carvalho

No sabíamos como llevarnos este lugar, en el cual hemos nacido, en el cual hemos crecido y tenemos muchos recuerdos de él, de la gente, de los árboles. Solamente podíamos llevarnoslo en memoria y lo que hicimos fue eso, tomar fotos para poder llevarnos aunque sea un pedacito y recordar ese lugar como lo que es, nuestro hogar.
Susan Bonilla

A educação é uma atividade social fundamental, lugar da e para a experiência, espaço privilegiado para a formação e transformação dos seres humanos, suas identidades e suas memórias. E é neste lugar, o educativo, no que se inscreve a minha pesquisa de campo na fotografia de Bira Carvalho na favela da Maré e na fotografia das crianças de San Agustín em Lima. No primeiro caso, o a proposta visual de Bira existe a partir da sua formação no Projeto Imagens do Povo do Observatório das Favelas da Maré e se sustenta, em grande medida, na sua ação de fotógrafo educador de crianças na Maré; já no segundo caso a oficina que criamos junto com as crianças de San Agustín

teve, desde seu início, o intuito de ser um espaço educativo e criativo para a elaboração de uma registro visual que possa contribuir para a construção da memória social de San Agustín.

Neste sentido, a proposta da minha pesquisa procura articular as reflexões teóricas sobre a construção da memória social a partir deste tipo de fotografia com a sua aplicação e desenvolvimento no âmbito educativo. O enfoque teórico que alumbra esta investigação provém das ciências sociais, especificamente da sociologia, história e antropologia. E é a partir das ciências sociais que estou propondo uma ponte para o campo de conhecimentos da educação artística (desde as artes visuais) com a intenção de levantar questões para mediações educativas nas que se teçam criatividade, visualidade, identidade e memória.

A educação, enquanto experiência de vida e dimensão social, se constitui um campo de harmonias, conflitos, acordos e tensões onde se negociam as identidades e se constroem e reproduzem as memórias coletivas. Neste sentido, a educação é um âmbito dinâmico e diverso, onde convivem à transformação e a permanência: dentro dela nós conformamos como sujeitos e na mesma vez se gestam diversos discursos sobre a nossa identidade. Assim a educação possibilita o exercício de trocas, de visibilidades e invisibilidades, de recordações, de seleção do que lembrar, de elaboração de discursos, de gestão de esquecimentos e, por acima de tudo, de ação social.

As questões da cultura visual, do olhar e da educação do olhar se constituem no centro de atenção do afazer educativo. A certeza de que vivemos imersos numa cultura visual (que transcende qualquer limite espaço temporal) faz com que seja urgente a tarefa de construir mediações diversas para a apropriação, uso e interpretação criativa e crítica de uma enorme quantidade de produtos e estímulos visuais. Neste ponto considero necessário sublinhar que as referências à cultura visual não significam a afirmação apressada de que a imagem tem uma autonomia social, pelo contrário a posição que me interessa é a da intertextualidade e as trocas de sentidos entre diversas expressões, técnicas e modos da expressar e condensar a experiência humana: como acontece nas diversas linguagens verbais, visuais, auditivas, tácteis e sensíveis. E é neste lugar no que pretendo desenvolver uma reflexão sobre a fotografia como instrumento de mediação social que envolve os sentidos, as sensibilidades, o sentido comum e os conhecimentos. Sobre a mediação, encontro necessária a aproximação que faz Irene Tourinho no seu artigo, "Visualidades comuns, mediação e experiência cotidiana":

A mediação estende-se e visualiza poderes e ações para além da escolarização, preocupando-se com a construção de uma sociedade democrática, participativa e sensível. Mediação pressupõe interação. Dialogar com a cultura visual dos estudantes (e a nossa), integrá-la e ampliá-la são processos com os quais interagimos e a

mediação que eles exigem envolve uma prática que deve ser crítica e autocrítica. (Tourinho in Barbosa e Galvão (orgs.) 2009, p. 272)

De este modo a fotografia na educação pode funcionar como uma mediação na que se conjuga as buscas de sentido e de interpretação com uma visão para além da imagem: onde a imagem seja o indicador de contextos, ações e relações sociais. Finalmente, nesta etapa embrionária do trabalho, nos próximos apartados deste artigo me permito trazer alguns indícios que relacionam a fotografia como pista para a memória social.

A fotografia: índice da memória social

Mesmo quando não temos uma fotografia para cada situação, o imaginário cria a imagem em nós e para nós. De certo modo, em boa parte, hoje, pensamos fotograficamente.

José de Souza Martins

A fotografia tem um uso social expandido e em constante expansão (graças à facilidade da tecnologia digital), assim a proliferação de fotografias é infinita e todos fazemos uso desde meio de expressão não verbal. Logo as fotografias e as imagens digitais são “guardadas” seja em albums, em caixas que povoam nas gavetas, em cds, nas memórias dos computadores ou das próprias câmeras. De esta maneira o ato de voltar para ver as fotografias se constitui num dispositivo de lembrança sentimental: um querer reviver esse momento feliz, uma tentativa de reconstruir uma narrativa para aquele acontecimento do passado; sem que as imagens por si mesmas signifiquem o passado. Assim, as fotografias são objetos sociais, se constituem materialmente e estão inseridas no fluxo dinâmico e altamente transformador das mídias, é dizer são criações históricas e estão inseridas em contextos sociais e culturais. De este modo suas significações e apontamentos são fluidos: recordando que a fotografia não está necessariamente comprometida com a representação fixa de uma realidade e sim com os indícios, as revelações e os ocultamentos que faz da mesma. Neste sentido, a fotografia é um ato social complexo em que se tecem os olhar do fotógrafo, a fotografia em se mesma (com a presença ou ausência do referente) e as diversas interpretações que se fazem da mesma.

Pelo seu lugar tão presente no nosso imaginário e ate porque a nossa imaginação é muitas vezes fotográfica, consideramos que a fotografia (pelo sua característica de simil da realidade) é a propria memória transformada em imagens. Assim a fotografia seria uma espécie de narrativa visual

da memória. Porém, este enfoque reduz tanto as possibilidades da fotografia como objeto histórico e social e coloca à memória como uma construção narrativa predeterminada pelo que a imagem representa. Os riscos deste enfoque redutor são diversos: confundir a fotografia como uma prova indicial da memória (utilizar a fotografia como fonte de verdade e como ilustração para o discurso da memória) e passar por cima da memória como uma representação flexível, fluida e em constante transformação; plena de tensões, silêncios, escolhas, lutas, disputas, e esquecimentos próprios dos processos sociais nos que ela se insere.

Para fins da minha pesquisa proponho ampliar a visão da fotografia para uma perspectiva dialética:

- Na que se considera à fotografia como uma representação social da imagem que “têm uma relação dialética entre realidade e sistema de interpretação que terá como síntese a sua identificação, ou seja, a identidade da imagem” (Silva, *Identidade e novas mídias: a cultura visual no processo de investigação das ciências sociais*, p. 40).

- Na que as fotografias não só são um modo de autorepresentação das nossas identidades e sim também são objetos que nos instituem como sujeitos sociais (Roy Wagner, citado por Reginaldo Gonçalves, na sua vez citado por Ulpiano Bezerra de Meneses, 2005).

- Na que a fotografia é enxergada “não simplesmente como evidência da história, mas como documento inserido na própria historicidade” (Martins, 2009). Assim, segundo John Berger “a tarefa de uma fotografia alternativa é incorporar a fotografia na memória social e política, em vez de usá-la como substituta, a qual encoraja a atrofia de tal memória.” (Berger, *About Looking*, p. 62).

Pensar a fotografia como um problema para os estudos da memória social e não unicamente como uma fonte para a mesma é o desafio deste trabalho. A fotografia não somente como companheira da memória, mais como uma ação sobre a mesma. Desta maneira, a fotografia se redimensiona e complexiza, passando de ser um registro que deva ser interpretado, a uma ação que é capaz de propor transformações. Neste sentido, me interessa a proposta de Alfred Gell (citado por Ulpiano Bezerra) de enxergar a arte (especificamente as imagens) como um sistema de ação, dirigido mas para a mudança do mundo do que para a codificação de proposições simbólicas respectivo do mesmo. Assim a leitura das mensagens semióticas das imagens muitas vezes diferiram das intenções e efeitos das próprias imagens (que passam a ser consideradas como coisas –materialidades- que são produzidas e empregadas em contextos determinados). A proposta de Gell nós ajuda a centrar a nossa questão no problema social que a fotografia apresenta, indo além do estudo dos seus símbolos e significações, superando a visão da fotografia unicamente como fonte docu-

mental de determinada narrativa. Nesta tarefa vai nós ajudar a visão de Bezerra na que apela para a tridimensionalidade da fotografia: uma coisa na que operam os sentidos e valores das praticas e relações sociais. É assim como na fotografia se consideram os aspectos do visual, do visível e da visão interligados entre sim. Segundo Bezerra,

O visual, que engloba a “iconosfera” e os sistemas de comunicação visual, os ambientes visuais, a produção / circulação / consumo / ação dos recursos e produtos visuais, as instituições visuais, etc.; a estética, as influências, etc.

O visível, que diz respeito à esfera do poder, aos sistemas de controle, à “ditadura do olho”, ao ver/ser visto e ao dar-se/não-se-dar a ver, aos objetos de observação e as prescrições sociais e culturais de ostentação e invisibilidade, etc.

A visão, os instrumentos e técnicas de observação, quien observa, cómo observa, las mudanzas en su manera de mirar, os papéis do observador, os modelos e modalidades do “olhar”.(Bezerra, *Revista brasileira de história*, São Paulo: Anpuh/Humanitas, v. 23, n. 45, 2003)

Estes três ambitos da análise da fotografia na sua materialidade se constituem num aporte metodológico para o trabalho com as fotografias que apontam para a identidade do olhar tanto na favela da Maré como no *asentamiento humano* de San Agustín. De esta forma, é necessário fazer os cruzamentos teóricos entre as ciências sociais (especificamente os estudos de memória social) com os estudos da cultura visual (nos que se insere a imagem e a fotografia). Consciente de que ambos campos de conhecimento são amplos, estão em constante redefinição e a sua abertura para a interdisciplinareidade me faz correr os riscos da indeterminação; porém assumo estes riscos com a intenção de propor mediações desde a fotografia para ampliar o horizonte da memória social.

A identidade na fotografia, oculta mais do que revela

As fotografias gostam de caçar na escuridão de nossas memórias. São infinitamente menos capazes de nos mostrar o mundo do que oferecê-lo ao nosso pensamento.
Etienne Samain

No seu ensaio sobre “A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica”, Walter Benjamin salienta a grande mudança que a fotografia traz para o estatuto da arte: de como as condições de produção e a própria fotografia enquanto mercadoria mudam a concepção aurática da obra de arte e do artista. Desse modo, inaugura-se o processo de democratização da arte e a sua conse-

guinte abertura para a sua função política. O mecanismo técnico da fotografia e sua inserção no mercado permitem que qualquer um possa criar suas próprias fotografias, gerando-se uma revolução social do olhar: enquanto apropriação e possibilidade de representação de imaginários coletivos. Nesse sentido, Pierre Bourdieu afirma que,

(..) la fotografía no supone cultura transmitida por la escuela, ni por los aprendizajes y el “oficio” que confieren su precio a los consumos y a las prácticas culturales corrientemente consideradas como las más nobles, prohibidas a un recién llegado. (Bourdieu, 1980 p. 13 Intro).

Fotografia popular, inclusão visual e fotografia social são termos que se referem aos movimentos fotográficos nos quais os fotógrafos são os próprios habitantes das comunidades; no caso, comunidades populares, favelas e bairros periféricos. Trata-se de uma prática fotográfica vinculada à democratização da produção, apropriação e difusão da imagem. Assim, esta expressão fotográfica vai no sentido contrário da persistência dos mitos sobre a marginalidade urbana: lugares que concentram pobreza, violência, insalubridade, abandono, falta de educação, de infraestrutura, etc. O fotógrafo popular, ao se apropriar da linguagem, recria a sua estética, dialoga com uma cultura visual e produz um novo imaginário engajado: que não se reduz a um manifesto político e que na mesma vez tem uma imensa potência política transformadora. Desta maneira, vai gestando uma fotografia documental que mais do que nos apresentar uma realidade vai funcionar como “representação social e memória do fragmentário, que é o modo próprio de ser da sociedade contemporânea (...) como documento da tensão entre ocultação e revelação, tão característica da cotidianidade.” (Martins, 2009 p. 36). Retomo as palavras de João Roberto Ripper sobre os fotógrafos do projeto Imagens do Povo do Observatório das Favelas na Maré no Rio de Janeiro,

Sensibilizados pelo contexto que os cerca, jovens e adultos(as) vêm, então, captando, com suas câmeras fotográficas, cenas bem diferentes daquelas que compõem o imaginário social geralmente associado a espaços populares da cidade. Dessa forma, aos poucos, o olhar próximo, partícipe, carregado de afeto e mergulhado no familiar, vai construindo novas formas de representação das favelas (...) a fotografia como técnica de expressão e visão ideológica de mundo, na esperança de contribuir para a ampliação de um olhar humanista sobre a sociedade e, em especial, um olhar internalizado e não estereotipado das favelas sobre si mesmas. O sensacionalismo, a violência e o medo que caracterizam o modo como habitualmente a grande mídia mostra tais comunidades, além de minimizarem as possibilidades de cidadania para a gente que ali reside, não dão conta da riqueza que é a experiência de vida nesses locais. (Ripper, in Democracia viva, n. 36, p. 99)

O fotógrafo Bira Carvalho foi formado pela Oficina de Fotografia do CEASM (Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré) e pelo projeto Imagens do Povo. Bira é reconhecido como fo-

tógrafo na sua comunidade e não é raro encontrá-lo com sua câmera no colo, abrindo espaço com sua cadeira de rodas entre a gente ou aguardando atento em alguma esquina o momento para tirar uma fotografia. Bira tem uma busca, “procura a alma da favela nas suas fotografias”, assim ele vai percorrendo becos, ruas e espaços da Maré, atento aos sons, as luzes, aos olhares, aos gestos, aos destelhos, aos encontros com as pessoas, as sombras, as janelas entreabertas, as brincadeiras das crianças, à passagem dos veículos e, sobretudo, ao encontro com as imagens. Nas suas fotografias ele vai construindo uma poética do espaço por meio dos símbolos que encontra na sua passagem: livros entreabertos, balões com a bandeira do Brasil, o caminho de uma bola de gude, uma mão que segura outra, a luz do fim da tarde que bate no emaranhado de cabos num beco da Maré. Porém, a sua fotografia não é um mero exercício estético; procurar uma alma significa exercitar uma visão profunda sobre a complexidade da vida urbana na favela. A fotografia está além do registro do real, ela acrescenta na indagação, propõe chaves para pensar determinado tempo e espaço e nos introduz nos processos interativos entre o fotógrafo e aquele que interpreta a fotografia. Poderíamos dizer que aquilo que a fotografia mostra está para além da imagem. O fotógrafo habita e documenta como um inventor do seu tempo e espaço, segundo Bourdieu,

“...de modo que la fotografía más insignificante expresa, además de las intenciones explícitas de quien la ha tomado, el sistema de los esquemas de percepción, de pensamiento y de apreciación común a todo un grupo (...) descifrar el excedente de significado que traiciona, en la medida en que participa de la simbólica de una época, de una clase o de un grupo artístico.” (Bourdieu, 1980 p. 15 Intro)

A tarefa de interpretação desse “excedente de significado” na fotografia representa um trabalho de pesquisa teórica e de compromisso com um grupo social, com um indivíduo, com um tempo, um espaço e uma cultura em constante dinamismo. Porém, para fins deste artigo não aprofundarei nesse aspecto e me apropriarei do estilo benjaminiano de transitar de um tema para o outro; desse modo, vou transitar de uma geografia para outra, e dos becos e ruas da favela da Maré proponho o deslocamento para as “chacras” (campos de cultivo), ruas de terra, pequenas casas e campos de cultivo do *Pueblo Joven El Ayllu* na então fazenda *San Agustín en el Callao*, Lima-Peru (que passarei a denominar de *San Agustín*, como comumente é chamada pelo seus moradores).

Desde 2008 até 2010 em San Agustín tive a oportunidade de criar e coordenar a oficina fotográfica “A punto de despegar”,³ na qual trabalhei com cinco crianças do lugar: Susan, Chelsy, Yaré, Kelly e Alexis. O objetivo da oficina foi simples: olhar. Olhar o espaço de San Agustín, olhar suas

3 Para conhecer mais o projeto, visite o blog: <http://apuntodedespegar.blogspot.com>

ruas, becos, chacras, casas, árvores, seus moradores, seus comércios, a igreja, a casa da antiga fazenda, as árvores, os aviões decolando no aeroporto, olhar tudo, e assim olhar o cotidiano nos seus dias comuns, nos seus dias festivos, nos dias em que os acontecimentos fazem a história deste lugar praticamente desconhecido para o habitante de Lima. Assim mesmo, San Agustín está próximo a desaparecer, devido a que suas terras se encontram afetadas no projeto de ampliação do aeroporto internacional Jorge Chávez.

O nosso método de trabalho foi passear olhando pelo espaço de San Agustín e trocar histórias e enquanto isso acontecia, as fotos iam sendo tiradas e o modo de ver exercitado. Segundo Berger, “una imagen es una visión que ha sido recreada o reproducida. Es una apariencia, o conjunto de apariencias, que ha sido separada del lugar y el instante en que apareció por primera vez. Toda imagen encarna un modo de ver (...)” (Berger, 2002 p. 6). Outras vezes o método foi mais próximo de um registro etnográfico: fotografávamos todos os acontecimentos de uma festa popular. Outro modo fotográfico foi também conversar com os moradores de San Agustín e, enquanto ouvíamos suas lembranças, fotografávamos sua casa, seu espaço e os lugares que mencionavam nas suas recordações. Porém, a atividade fotográfica que mais desenvolvemos foi a de brincar com a câmera, pedir à família e aos amigos que possuem, registrar as brincadeiras das crianças e inventar “desafios fotográficos”. Assim as fotografias das crianças de San Agustín são praticamente uma crônica visual do seu cotidiano com uma série de significantes subjacentes que merecem ser considerados e estudados, bem como são fotografias que apontam para a memória social desde o olhar da criança, de como elas imaginam seu presente e de como tentam criar imagens para levar consigo o seu espaço de vida que não sabem se continuaram a habitar.

A fotografia que nós convoca expressa em imagens a experiência espacial e temporal do aqui e agora para criar um indício de memória: do então e do além. Memórias subjetivas dos fotografos, mais atravessadas e impregnadas absolutamente pela memória do grupo social, memórias que se constituem nas três experiências interconetadas do espaço (Trigo),

El espacio práctico es el espacio biunívocamente constituido por y constituyente de la praxis social, sobre la cual actúan los otros dos: el espacio hegemónico estratégico, ámbito de lo simbólico-hegemónico y de la producción (...) y el espacio subalterno-localizado, espacio de las tácticas cotidianas, del usuario, de la memoria. (Trigo, 280)

A fotografia não é unicamente um exercício do olhar é também o lugar onde guardamos as nossas lembranças, onde refazemos aquilo que se afastou no tempo; a fotografia nos ajuda a reconstruir de maneira diversa (em constante fluxo, as vezes na procura dos acordos, outras gerando conflitos) as nossas narrativas. Finalmente, a vivência do fazer fotográfico, tanto em Bira como

nas crianças de San Agustín se insere no processo social de construção da identidade do olhar em contextos diferentes na sua especificidade. Porém em ambos contextos acontece a denúncia social, a procura da visibilidade e de diálogos –para além dos estereótipos- com o resto da cidade. Sem perder de vista a conflitividade, a diversidade e a polissemia das memórias que se constroem a partir dos apontamentos visuais que este registro fotográfico provoca.

Consideração final

A modo de consideração final, a educação como uma dimensão permanente, constitutiva e presente da nossa experiência social precisa ser o lugar para a experiência, elaboração, agenciamento e diálogo crítico com as diversas memórias coletivas dos contextos nos que desenvolvo a presente proposta de pesquisa. E nesta configuração a fotografia pode-se constituir num instrumento e numa prática criativa, poética, polissêmica, fascinante e surpreendente para a construção das diversas vozes das memórias coletivas.

Imagens são palavras que nos faltaram
Manoel de Barros

Referências bibliográficas

- ACHUGAR, Hugo. *Leones, cazadores e historiadores, a propósito de las políticas de la memoria y del conocimiento*. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. MENDIETA, Eduardo (Ed.). *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.
- BENJAMIN, Walter. *Illuminations*. Nueva York: Schocken Books, 1968.
- BOURDIEU, Pierre. *La fotografía un arte intermedio*. México DF: Nueva Imagen, 1980.
- BERGER, John. *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gilli, 2002.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.
- KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 8, n. 12, jan-jun 2006, p. 97-115.

LINO, Elizabeth, BEST, Kristel, GONZÁLES, María, HERNÁNDEZ, Alejandro. *Oía Mentar la Hacienda San Agustín*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2007.

MARTINS, José de Souza. *Sociologia da fotografia e da imagem*. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINS, Raimundo. Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. *VIS: Imagens em deslocamento, educação e visualidade (Revista del programa de Pós Graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília)*, v.8, n.1, jan/jun. 2009.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *Rumo a uma "história visual"*, In: MARTINS, José de Souza, ECKERT, Conélia & NOVAES, Sylvia Caiuby (orgs.), *O imaginário e o poético nas ciências sociais*. Bauru, EDUSC, 2005.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. *Revista brasileira de história*, São Paulo: Anpuh/Humanitas, v. 23, n. 45, 2003, p. 11-36.

PEDROSA, Kita, GASLTADONI, Dante, RIPPER, João Roberto. A favela vê. *Democracia viva*, Rio de Janeiro, n. 36, jun. 2007, p. 96-106.

RAMA, Ángel. *La ciudad letrada*. Hanover: Ediciones del Norte 1984.

SEPÚLVEDA, Myriam dos Santos. Sobre a autonomia das novas identidades coletivas: Alguns problemas teóricos. *Revista Brasileira das Ciências Sociais*, São Paulo v. 13, n. 38, oct. 1998.

SILVA. Sérgio Luiz P. Outros olhares para outras Américas: cultura visual e fotografia na América Latina pós-tradicional. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 3, n. 45, set/dez. 2009, p. 217-225.

SILVA. Sérgio Luiz P. Identidade e novas mídias: a cultura visual no processo de investigação das ciências sociais. *Interseções*, v. 8, n. 2, dez. 2006, p. 37-48.

TOURINHO, Irene. Visualidades comuns, mediação e experiência cotidiana. In: BARBOSA, Ana Mae. GALVÃO, Rejane (Orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. Editora UNESP, São Paulo. 2009. p. 269-283.

TRIGO, Abril. Migrancia: memoria: modernidá. In: MORAÑA, Mabel (Ed.). *Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina, el desafío de los estudios culturales*. Editorial Cuarto Propio, Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana. p. 273-291.

Curriculum

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Memória Social na UNIRIO. Graduada em Comunicação Social pela UFRJ, especialidade em Mediação e ambientes educativos interculturais na UNAM México e em Educação em Imagens pela FLACSO-Argentina. Tem experiência como arte educadora no projeto Maré de Histórias da ONG CEASM na Maré (RJ) e em realidades urbanas e rurais do Perú com a ONG Warmayllu.

A IMAGEM FOTOGRÁFICA E OS DESAFIOS DE ENSINAR E APRENDER ARTES

Luiz Carlos Pinheiro Ferreira
pinferreira@unb.br
Universidade de Brasília

Resumo

A proposta do artigo apresenta a possibilidade de intercambiar o universo da imagem fotográfica com os procedimentos do ensinar e aprender artes, principalmente, no contexto das práticas escolares. Nesta perspectiva, voltada, sobretudo, para o processo da educação do olhar e, conseqüentemente da ressignificação do repertório das aulas de arte, onde o objetivo mais relevante encontra-se na aquisição de conhecimentos relacionados com o cotidiano dos sujeitos envolvidos a partir do uso de imagens fotográficas publicitárias.

Palavras-chave: Imagem fotográfica; educação do olhar; prática escolar

Abstract

The purpose of the article presents the possibility of exchanging the universe of the photographic image with the procedures of teaching and learning the arts, especially in the context of school practices. In this perspective, focused mainly to the process of training of the eye and consequently the signification of the repertoire of arts classes, where the goal is more relevant in the acquisition of knowledge related to the daily lives of individuals involved from the use of photographic images in advertising.

Keywords: Photographic image; training of the eye; school practice

A proposta que trago para apresentação neste congresso surgiu a partir das experiências adquiridas no processo de ensinar e aprender artes, principalmente no contexto escolar. O desafio de buscar alternativas para despertar a atenção e curiosidade dos alunos levou-me a apostar em propostas diferenciadas para o ensino de artes.

Nesta perspectiva, voltada, sobretudo, para propostas que no processo de ensinar e aprender artes pudesse transformar o olhar e ressignificar o contexto das aulas de artes, onde o objetivo mais

relevante estava na possibilidade de aquisição de conhecimentos relacionados com o cotidiano dos sujeitos envolvidos, cujo conceito de artes era limitado ao universo das referências oriundas de livros e reproduções de obras de artes.

Assim, desenvolvi uma proposta a partir do uso de imagens fotográficas veiculadas pelos meios de comunicação, sobretudo, aquelas advindas de revistas destinadas para o público adolescente. Estas imagens exerciam grande impacto no ambiente escolar, despertavam interesse por parte dos adolescentes e permitiam construir associações relacionadas com o contexto da história da arte.

Para melhor entendimento do conceito de imagem e sua significação no contexto do ensino de artes, apresento de forma preliminar uma introdução relacionada com o poder da imagem. Desse modo, a concepção de imagem perpassa uma série de formulações técnicas e teóricas que estão presentes na história, na literatura, na arte, na filosofia e, principalmente, no universo da imagem fotográfica.

A imagem e o poder persuasivo

Desde os tempos mais remotos, o homem apropriou-se de imagens para estabelecer sentido para si e para o outro, numa "*relação dialógica*". O homem encontrou no sentido e no significado, um forte apelo simbólico, que se fez presente nas pinturas pré-históricas, nas máscaras africanas, nas esculturas greco-romanas, nas ordenações simétricas da arquitetura clássica Renascentista e nos processos de abstração da pintura Moderna. Apenas para lembrar a infinidade de exemplos associados com o manancial de imagens que correm abundantemente no cotidiano da sociedade. Desse modo, "a imagem tem por função primeira garantir, reforçar, reafirmar e explicitar nossa relação com o mundo visual: ela desempenha papel de descoberta do visual." (GOMBRICH Apud AUMONT, 1995, p. 81). Desse modo, ao pensar na relação do homem pré-histórico com as imagens e sua possível significação simbólica, apresento na figura 1 a imagem do bisonte desenhado na parede da caverna como forma de apreensão dessa imagem.

Para essa definição que se apresenta, a imagem reflete tanto o universo da arte e suas representações, quanto às descobertas do mundo, onde a visualidade começa a acontecer desde o momento em que somos apresentados ao mundo. Certamente, com o objetivo de estabelecer relações sociais, construir sentidos através das descobertas e vicissitudes que fazem parte da constituição histórico do sujeito.

[...] uma imagem que por uma razão qualquer apresenta-se a mim carregada de significado, mesmo que eu não o saiba formular em termos discursivos ou conceituais. A partir do momento em que a imagem adquire uma



Figura 1 - Imagem da Pré-história proveniente da Gruta de Altamira – Espanha
Relacionada com o processo de apreensão da imagem, onde o homem pré-histórico começa a desvendar e descobrir o universo visual que o cerca

certa nitidez em minha mente, ponho-me a desenvolvê-la numa história, ou melhor, são as próprias imagens que desenvolvem suas potencialidades implícitas, o conto que trazem dentro de si. Em torno de cada imagem escondem-se outras, forma-se um campo de analogias, simetrias e contraposições[...] (CALVINO, 1990, p. 104)

Ao apontar esta possibilidade, Calvino oferece subsídios para sustentar as propostas que procurei desenvolver ao longo da minha trajetória como professor de arte. Ao utilizar determinadas imagens em sala de aula, não estava a priori preocupado com o contexto discursivo ou conceitual da mesma, e sim com a capacidade de intercambiar significados entre a imagem e o contexto da escola.

O processo de intercambiar aparece no pensamento de Aumont, quando articula a relação de imagens com outras imagens, pois a mesma não pode ser compreendida ou estudada sem esta relação. O autor coloca a função da imagem no contexto das trocas, das passagens, colocando-as num processo “intercambiável”.

As imagens alimentam as imagens: desse modo, encontramos filmes que contam histórias de quadros ou de fotografias. A própria publicidade está cheia de citações de outras imagens, de outras publicidades, de obras de arte, de imagens de televisão, de imagens científicas [...] (AUMONT, 1996, p. 122)

Desse modo, a concepção sobre a imagem não está isolada de outros contextos, pois a imagem apresenta-se na relação dialógica com outros campos discursivos. A proposta para este artigo está relacionada, justamente, com a possibilidade de intercambiar o universo da imagem fotográfica e os processos de ensinar e aprender, o que possibilita uma educação do olhar. Onde estas imagens possam ser reconhecidas no âmbito da escola e, principalmente, das práticas escolares que ofereçam aos sujeitos uma dimensão de conhecimento.

Barros, enquanto pesquisador das “práticas do olhar” realiza estudos, onde a questão do reconhecimento da imagem como campo discursivo torna-se relevante para o contexto da educação, portanto, como um modo de estruturação do conhecimento a partir das potencialidades do uso da imagem.

O reconhecimento das imagens como imersas em práticas educativas ao olhar pode favorecer a alteração dos discursos presentes na escola, bem como a apropriação dos conhecimentos e poderes a elas incorporados. (BARROS, 2006, p.156)

O tema sobre a imagem oferece muitas leituras, percebe-se o quanto à imagem envolve, instiga, insinua, construindo sentidos e interações, carregados de subjetividades inerentes a sua organicidade. A capacidade de presentificação da imagem confere uma particularidade específica nas relações com o sujeito, onde as “imagens são superfícies sobre as quais circula o olho” (FLUSSER, 2002, p. 71-72) e, efetivamente encontra respaldo no contexto discursivo presente, sobretudo, nas

imagens fotográficas que trazem apelos de consumo, moda, comportamento e status, o que torna o seu uso explícito.

A produção de imagens jamais é gratuita e, desde sempre, as imagens foram fabricadas para determinados usos, individuais e coletivos. [...] a maioria das imagens foi produzida para certos fins (de propaganda, de informação, religiosos, ideológicos em geral). [...] da vinculação da imagem em geral com o domínio do simbólico, o que faz com que ela esteja em situação de mediação entre o espectador e a realidade. (AUMONT, 1995, p. 78)

Ao estabelecer uma mediação entre o espectador e a realidade, a imagem fotográfica constrói sentido. Alimenta assim, os desejos mais secretos e coloca em questão o processo dialógico. Para melhor compreensão desta relação entre espectador e realidade, apresento o estatuto epistêmico sobre a imagem fotográfica e sua relação com a publicidade. Pois é, justamente, na articulação com todas essas variáveis que se apresentam no percurso da reflexão, que lanço a questão de se pensar na imagem fotográfica como uma possibilidade dialógica e polifônica. Em Kossoy encontro respaldo para toda essa “polifonia” multidisciplinar que a imagem fotográfica confere.

Quando mais me esforçava em compreender a natureza da imagem fotográfica, suas características próprias, seu estatuto, maior necessidade sentia de buscar conhecimento em diferentes disciplinas. Percebi que, se não fosse objeto de abordagens multidisciplinares, a fotografia jamais poderia ser compreendida em suas múltiplas facetas. [...] (KOSSOY, 2007, p.26-27)

Nesta perspectiva, as imagens tecem uma trama de representações, na qual, os sujeitos estão em permanente processo de interlocução, estabelecendo diálogos e necessariamente imbricados com suas relações, significações, sentidos persuasivos, simbólicos e enigmáticos. Compreender as múltiplas facetas da fotografia permite construir relações multidisciplinares, cujo contexto apresenta-se nas articulações da prática educativa, como aponta Barros:

[...] o estatuto epistemológico das imagens fotográficas no contexto das práticas discursivas (educativas) ao olhar, no intento de contribuir na construção de conceitos dirigidos à fotografia, entendida como fonte ou objeto de estudo[...] (BARROS, 2006, p.153)

Dessa forma, percebo que a imagem fotográfica no contexto da sociedade e das práticas educativas (do olhar e da escola) possibilita uma significação do mundo. Como também sua ressignificação ancorada em torno da concepção que envolve e orienta a construção de valores ideológicos, pautados principalmente, no repertório que contempla o universo fotográfico, sua linguagem e multiplicidade de sentidos.

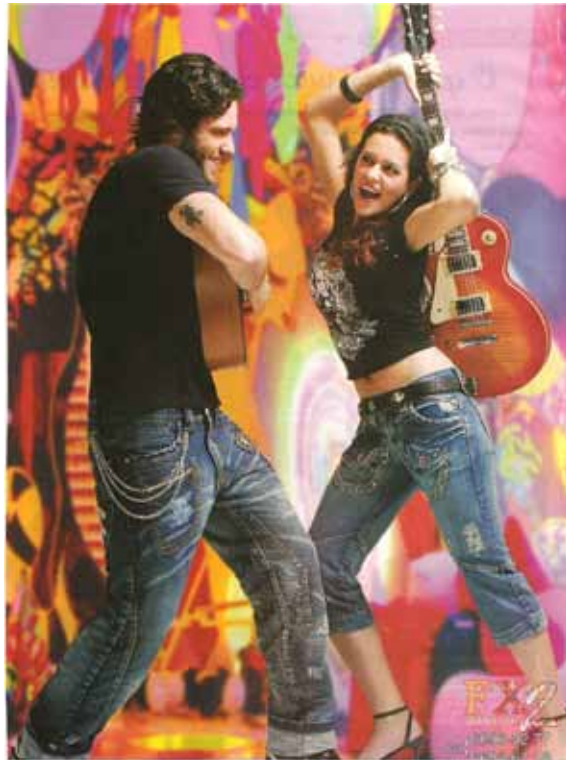


Figura 2 – Imagem fotográfica publicitária da revista Capricho

Assim, “[...] a imagem, seja da arte ou da cultura, é um testemunho antropológico. Por sua natureza e pelo modo como permite interações[...]” (MEIRA, 1993, p. 131)

Desse modo, o caráter multidisciplinar da imagem fotográfica, que permite significações e “interações”, aponta para uma conscientização da prática educativa, sobretudo, no sentido do ensinar/aprender. Onde a imagem, em sua dimensão cultural, artística, simbólica, política, ideológica e, principalmente, educativa, possa significar para o sujeito um repertório discursivo repleto de sentidos, cujo diferencial está na projeção de conceitos voltados para o conhecimento.

Na figura abaixo se observa dois jovens que posam para o anúncio da revista. Trazem na composição da imagem uma relação com a música e a moda, pois o anúncio veicula a marca do jeans e ao mesmo tempo constrói relação com a liberdade oferecida pelo produto. O ponto interessante do anúncio é a interação dialógica presente nos instrumentos musicais, o que evidencia a possibilidade de aliar consumo com conhecimento.

A fotografia e a construção da imagem

O que é fotografia? Para muitos a pergunta parecerá óbvia, ou se pensarmos na fala do menino apontada no livro de Kubrusly quando responde: “Fotografia?... É quando a televisão pára de mexer, fica tudo paradinho e a gente pode olhar as coisas devagar. É o maior barato!” (KUBRUSLY, 2003, p. 7). Dessa forma, a pergunta pode enganar e apontar diretrizes diferentes, sobretudo, de acordo com o referencial de quem responde. Ao refletir mais sobre a questão e pensar sobre a possibilidade de paralisar o tempo em um pedaço de papel, tanto a pergunta como a resposta, tornam-se irrisórias, principalmente, quando comparada às novas tecnologias presentes na vida dos sujeitos, que convivem assiduamente com tantas formas de representação de imagens. No contexto atual, o conceito fotográfico sofreu modificações consideráveis, visto o processo de modernização dos mecanismos técnicos que permitem sua apreensão e veiculação.

Para os teóricos que empreenderam tempo e dedicação para pensar sobre as origens da fotografia a resposta não se caracteriza de forma tão objetiva. No que concerne à fotografia e ao processo de sua invenção, muitos autores possuem opiniões diferentes quando se trata de indicar o nascimento de uma nova técnica. Inicialmente, a fotografia estava envolta em uma aura de criação semelhante à das artes, onde a técnica e o talento marcavam os procedimentos, que eram muito particulares para o processo fotográfico.

Para Walter Benjamin (1987, p. 91), o pensamento de diferentes pesquisadores e interessados no processo de fixar imagens levou-os a trabalhar de forma independente e em diferentes países, entretanto, todos visavam o mesmo objetivo: fixar as imagens da câmera obscura. Procedimento que remonta, segundo o próprio Benjamin, desde Leonardo da Vinci.

Arlindo Machado (1984) defende a idéia, muito provável de que a invenção da fotografia não se confunde com a descoberta das placas sensíveis à luz. O autor acredita que a data de 1826¹ é contestável para o nascimento do processo, pois a câmera fotográfica já fora inventada desde o Renascimento, com o uso da câmara escura. Desse modo, compartilha com Benjamin a possibilidade de que o ponto óptico já estava resolvido no Renascimento, portanto, o que surgiu posteriormente, deve-se aos processos de aprimoramento da técnica e dos materiais.

A fixação fotoquímica dos sinais de luz é apenas uma das técnicas constitutivas da fotografia: a câmera fotográfica, porém, já estava inventada desde o Renascimento, quando proliferou sob a forma de aparelhos construídos sob o princípio da câmara escura. [...] Os pintores Renascentistas utilizavam com muita freqüência esses aparelhos, pois eles pareciam favorecer uma reprodução mais “fiel” do mundo visível[...] (MACHADO, 1984, p.30)

Essa questão relativa aos pintores renascentistas também explica o fato, segundo Machado, dos primeiros fotógrafos trabalharem como pintores, pois utilizavam a técnica da câmara escura para conseguir uma maior fidelidade. “Não se coloca em dúvida que ela “reflete” alguma coisa que existe ou existia fora dela e que não se confunde com o seu código particular de operação.” (*Idem*, p. 33)

Na opinião de Machado, para alguns povos primitivos, a fotografia lhes roubava o espírito, desse modo, não se deixavam fotografar. O medo residia na possibilidade da fotografia tirar-lhes algo, como se uma parte de si fosse fixar-se no celulóide.

Curiosamente, Machado afirma que, assim como os povos primitivos acreditavam que a fotografia lhes roubava o espírito, Balzac usava outra explicação para não se deixar fotografar.

[...] defendia, há seu tempo, que todos os corpos físicos estavam revestidos de um numero infinito de capas fantasmáticas ou auráticas, de forma que cada vez que alguém ou algo se deixava fotografar uma de suas camadas espectrais era transferida para a película e a figura resultava empobrecida [...] (NADAR Apud MACHADO, 1984, p. 33)

A afirmação de Machado, também pode ser encontrada na obra “Sobre fotografia”, de Sontag, quando a autora enfatiza as memórias do fotógrafo Nadar. Ele diz que Balzac tinha um tipo de “pavor vago” de ser fotografado e a explicação, segundo Nadar, é que:

1 Em 1826 Niepce registra ou fixa a imagem na chapa fotográfica pela primeira vez.

todo corpo, em seu estado natural, era feito de uma série de imagens fantasmáticas sobrepostas numa infinidade de camadas, revestidas por películas infinitesimais, [...]Uma vez que o homem nunca foi capaz de criar, ou seja, de fazer algo material a partir de uma aparição, de algo impalpável, ou de fazer um objeto a partir do nada – qualquer operação daguerriana, por conseguinte, havia de se apoderar de uma das camadas do corpo que tinha em foco, destacá-la e usá-la. (SONTAG, 2004, p.174-175)

Sontag conta no livro que Nadar afirma ter se apropriado da perturbação de Balzac pelo pavor “daguerreótípo” e que essa questão tinha profunda correlação com a obra do romancista, pois:

[...]uma vez que o processo de fotografar é, por assim dizer, uma materialização do que havia de mais original em seu método de romancista. A operação balzaquiana consistia em ampliar pequenos detalhes, como numa ampliação fotográfica, justapor traços ou elementos incongruentes, como numa exposição fotográfica: dessa maneira, qualquer coisa se torna expressiva e pode ser associada a qualquer coisa. Para Balzac, o espírito de todo um ambiente podia ser revelado por um único detalhe material, por mais insignificante ou arbitrário que parecesse. O conjunto de uma vida pode estar resumido em uma aparência momentânea. E uma mudança de aparência é uma mudança na pessoa, pois ele não admitia abrigar qualquer pessoa “real” oculta atrás dessas aparências[...] (*Idem*, p. 175-176)

Interessante analisar essa situação presente na literatura de Machado e Sontag, que traz uma relação entre a escrita de Balzac com a forma de representação da imagem fotográfica. Sontag, reportando-se a Nadar, afirma que o romancista estabelecia um misterioso paralelo com a teoria sobre as “imagens fantasmáticas”, associando-as, supostamente, com a estrutura realista dos seus romances.

Explicação possível estaria presente na forma de construção de seus textos, onde a “pessoa é um conjunto de aparências, as quais podem revelar, mediante um foco adequado, infinitas camadas de significação.” (*Ibidem*, p. 176)

Superstições à parte, a fotografia de certa forma, deixava no ar uma sensação de mistério, principalmente, para aqueles que não detinham o conhecimento necessário para a sua compreensão. A fotografia aparece aos olhos daqueles ingênuos com o poder de fixação tão intenso que era capaz de arrancar-lhe o espírito, ou então no caso de Balzac, desfolhá-lo como uma cebola.

Atualmente, o processo proposto pela fotografia, ou outra forma de perpetuação da imagem, adquire um caráter totalmente diferente dos povos primitivos. Cada vez mais, os sujeitos querem “aparecer na foto”, estar na imagem, ou melhor, presentificar-se no mundo. Os sujeitos querem ter o seu corpo, rosto, vida social, eternizados na capa de uma revista, no jornal, enfim, qualquer meio que reproduza sua imagem, mesmo que para isso a fotografia tenha que lhes roubar uma camada de sua imagem. Afinal de contas, quinze minutos de fama não faz mal a ninguém!



Figura 3 – Marilyn Monroe

Nas figuras que se encontram a seguir temos um exemplo típico do uso da imagem, inicialmente na fotografia de Bert Stern e no trabalho do artista Andy Warhol. As imagens da atriz Marilyn Monroe causam impacto, pois evidenciam o apelo desenfreado da popularidade presente na imagem, que foi objeto de inspiração para muitos outros artistas, assim como, para o desenvolvimento de concepções visuais acerca do processo de manipulação da imagem.

Na verdade a fotografia poderia mais que isso ao reter a imagem em uma superfície e imortalizá-la na aparência do visível, onde o olho possa alcançar. Dessa forma, para Machado, a fotografia, em sua plenitude técnica:

[...] passará a ser encarada como aquilo que é de fato: um sistema de signos, uma “linguagem” com a qual se pode “escrever” verdades e mentiras, como em qualquer outro código significante. (MACHADO, 1993, p. 54)

Assim, as fotografias despertam indagações sobre os processos de apreensão da realidade, pois, podem “escrever” verdades e mentiras, na dimensão impositiva de fazer valer a sua imagem. Podem também, predispor situações enganosas e que desvelam uma cumplicidade com o olhar do espectador. Dessa forma, fui levado a considerar que a fotografia na sociedade atual, mesmo com todas as possibilidades técnicas que possibilitou a incorporação de mecanismos sofisticados, ainda mantém algo de eterno na memória e na lembrança de todos nós. Seja por uma questão de recordação, de desejo pelo que é visto, ou simplesmente pelo prazer de ver estampados nas revistas, - pessoas anônimas ou renomadas, objetos, produtos e toda uma infinidade de elementos que norteiam o nosso universo imagético, representacional ou iconográfico acerca do mundo e de nossos desejos.

A imagem fotográfica e o contexto da linguagem

Para pensar mais sobre o universo da fotografia e sua relação com a linguagem, trago intencionalmente, a teoria proposta por Machado, pois sua análise enfatiza a dimensão da fotografia como signo de linguagem.

O autor apresenta no seu estudo uma análise da fotografia como “ilusão especular, no sentido de trazer os arquétipos e as convenções históricas formadoras do mundo como se fossem espelhos.” (MACHADO, 1994, p. 10). O objetivo fundamental é reconhecer as bases ideológicas da fotografia, onde estão presentes os procedimentos teóricos e formais de um sistema de signos. Desse modo, explora a possibilidade da imagem figurativa no contexto das relações sociais e do comportamento humano, marcando no contexto social os atos, sentidos, gostos e situações que se estabelecem no mundo dos sujeitos.

Philippe Dubois representa outro importante interlocutor no sentido de possibilitar o processo do ato fotográfico, enfatiza a imagem-ato do fotográfico, abrange a dimensão indicial da fotografia, assim como sua recepção e contemplação.

com a fotografia, não nos é mais possível pensar a imagem fora do ato que a faz ser. A foto não é apenas uma imagem (o produto de uma técnica e de uma ação, o resultado de um fazer e de um saber-fazer, uma representação de papel que se olha simplesmente em sua clausura de objeto finito), é também, em primeiro lugar, um verdadeiro ato icônico, uma imagem, se quisermos, mas em trabalho, algo que não se pode conceber fora de suas circunstâncias, fora do jogo que a anima sem comprová-la literalmente: algo que é, portanto, ao mesmo tempo e consubstancialmente, uma imagem-ato, estando compreendido que esse "ato" não se limita trivialmente apenas ao gesto da produção propriamente dita da imagem, mas inclui também o ato de sua recepção e de sua contemplação. (DUBOIS, 2006, p.15)

A fotografia em sua gênese confere para o mundo o potencial de "prestar contas do mundo com fidelidade" (*Idem*, p. 25), onde foi atribuída uma dose de credibilidade, uma realidade ímpar na dimensão do "ver para crer". A fotografia, então, ganhou o troféu da credibilidade, atestando com veracidade aquilo que mostra.

Com essa dimensão do universo da linguagem fotográfica, procuro compreender sua significação na produção de sentidos, principalmente, se forem analisados os aspectos ideológicos da fotografia na sociedade.

A fotografia está presente nos meios impressos, nas revistas, nas figurinhas, nos cartazes que inundam as vias expressas, escolas, hospitais, repartições ou em qualquer lugar que sobre espaço para divulgar uma idéia, conceito ou produto.

A fotografia passou a fazer parte da nossa sociedade de uma maneira tão intensa e marcante. Sua permanência tornou-se definitiva, marcando um tempo/espaço na memória e na história.

Fotografia é memória e com ela se confunde. O estatuto de recorte espacial/interrupção temporal da fotografia se vê rompido na mente do receptor em função da visibilidade e "verismo" dos conteúdos fotográficos. [...] a observação do indivíduo, rememorando, através dos álbuns, suas próprias histórias de vida, constitui-se num fascinante exercício intelectual, onde podemos detectar em que medida a realidade anda próxima da ficção. (KOSSOY, 2002, p. 132)

A relação entre memória e história não caracteriza de forma imediata o objetivo desta reflexão, contudo, acrescenta interesses, principalmente, na perspectiva de compreensão da fotografia com características publicitárias. Pois, entender que antes de sua destinação para o caminho da publicidade, a fotografia serviu a outros fins, que de fato caracterizaram a questão documental e histórica.

Machado ressalta a credibilidade da objetividade da fotografia, no sentido de imprimir um sentido fidedigno, no entanto, isso não a isenta de ficar marcada pelo poder de duplicar o mundo com a fria neutralidade dos procedimentos formais.

A objetividade da fotografia lhe confere um poder de credibilidade ausente de toda obra pictórica. Sejam quais forem às objeções de nosso espírito crítico nós somos obrigados a acreditar na existência do objeto representado, efetivamente re-presentado, isto é, tornado presente no tempo e no espaço. (BAZIN Apud MACHADO, 1984, p. 10)

Atentar para o processo de inquietação e desvelamento que a fotografia publicitária media, insinua e instiga, torna-se estratégia fundamental na percepção dos mecanismos comportamentais que estratificam o sujeito, principalmente, na sua dimensão objetiva de representação do mundo.

Esta re-presentação pode ser observada ao utilizar elementos visuais para construir um repertório de significados. O anúncio apresentado na figura 4 esboça um discurso persuasivo, onde a modelo veste o produto oferecido pela empresa "775", entretanto, o mesmo vem acompanhado de outros elementos que fazem referência ao universo jovem/adolescente: pirulitos e uma maçã do amor (que fazem analogia com a Gula). Estes elementos conferem ao repertório do anúncio uma peculiaridade maior, cujo contexto esta pautado nos sete "pecados". Ao mesmo tempo, para permitir uma associação com os sete pecados propostos, o anúncio abre seis janelas para ilustrar poses e, efetivamente, vender mais produtos, idealizados e acentuados pelas palavras: Ira, Preguiça, Vaidade, Avareza, Luxúria, Inveja. Todos estão idealizados na perspectiva de credibilidade que a imagem fotográfica confere, segundo Machado. Ao mesmo tempo, existe a referência com a construção imagética do renascimento, pois as imagens menores funcionam como janelas, que avançam para outros canais de informação, o que permite um maior potencial de comunicação com o público

Desse modo, a fotografia tem por função provocar no sujeito o desejo e a intenção de fazer parte de uma sociedade mediada por imagens, determina modelos de comportamento, constrói valores ideológicos, éticos e estéticos. A fotografia participa dos espaços/tempos das escolas, mediando e consolidando formas de produção de subjetividades nas práticas do ensinar/aprender.

Questões pertinentes para os dias atuais, já que estamos inseridos numa época voltada para a visualidade, onde tudo e todos são consumidos por imagens e por desejos expostos nas vitrines, revistas, cartazes e tudo que possa se tornar suporte para respaldar o objetivo imediato dos dias atuais: *"estar no mundo e ser aceito"*.



Figura 4 – Anúncio publicitário presente na revista Atrévuda

Bibliografia

AUMONT, Jacques. A imagem. São Paulo: Papirus, 1995.

BARROS, Armando M. "Fotografia e verbalidade frente ao (sur) real: notas heterodoxas sobre o uso de imagens em pesquisa". In: **DA ROS**, S. **ZANATTA** et All (org). Imagem: intervenção e pesquisa. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/Coleção Cadernos CED v. 9, 2006.

BAZIN, André. "Ontologie de l' image photographique". Qu' est-ce que lê cinema? Paris, Cerf, Vol. I, 1985,

BENJAMIN, Walter. "Pequena História da Fotografia". Obras escolhidas, São Paulo: Brasiliense, 1987.

CALVINO, Ítalo. Seis propostas para o próximo milênio. São Paulo. Cia das Letras, 1990.

DA ROS, S. **ZANATTA** et All (org). Imagem: intervenção e pesquisa. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/Coleção Cadernos CED v. 9, 2006.

DUBOIS, Phillippe. O ato fotográfico. Campinas, SP: Papirus, 2006.

GOMBRICH, E. H. "L'art et l'illusion"; "Action et expression dans l'art occidental" In: L'écologie des images. Flammarion, 1983. Apud **AUMONT**. J. A imagem. São Paulo: Papirus, 1995.

KOSSOY, Boris. Realidades e ficções na trama fotográfica. Cotia, São Paulo: Ateliê editorial, 2002.

MACHADO, Arlindo. A ilusão especular: introdução à fotografia. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. Maquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas. São Paulo: USP, 1993.

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

NADAR. "My life as a photographer". Photography in print (org. Vicki Goldberg), Nova Iorque, Touchstone, 1981. Apud **MACHADO**. A. A ilusão especular: introdução à fotografia. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SONTAG, S. Sobre Fotografia. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

Mini-currículo

Luiz Carlos Pinheiro Ferreira: Mestre em Educação pelo PPGE da UFF em Niterói/RJ no campo de confluência: Linguagem, Subjetividade e Cultura. Graduação com Licenciatura Plena em Educação Artística/História da Arte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília e Professor Autor no Curso de Licenciatura em Artes Visuais pela UAB.

ANIMAÇÃO EM STOPMOTION: UMA INTRODUÇÃO AO AUDIOVISUAL

Alexandre Prado Sogabe
alexsogabe@gmail.com
IESF/FUNLEC
UNB

Resumo

A linguagem da animação em *Stop motion* como recurso a introdução a linguagem audiovisual é uma pesquisa desenvolvida no Museu de Imagem e Som de Mato Grosso do Sul e no curso de Pós-graduação em Arte Educação e tecnologias contemporâneas da UNB de Brasília. Consiste numa metodologia de trabalho pautada na Proposta triangular de Ana Mae Barbosa e John Dewey que conduz os participantes por meio de confecção de brinquedos ópticos, apreciação de trechos de filmes importantes e a produção de uma pequena animação em *Stop motion*.

Palavras-chave: Arte-educação: audiovisual; animação.

Abstract

The animation in stop motion as feature for the introduction in the audiovisual production is a research developed at the Museu da Imagem e do Som de Mato Grosso do Sul and in the pos graduation course in Arte Educação e tecnologias contemporâneas for the UNB from Brasília. Is a worling methodology based in the Proposta Triangular by Ana Mae Barbosa and Art Education by John Dewey that leads the participants by making "optical toys", examination of clips of film and production the a shot animation.

Keywords: Art education: audiovisual; animation.

A relevância da Proposta

É inegável que a parte multimídia das grandes redes de computadores, envolvendo simultaneamente a imagem, o som, textos e a interatividade está cada vez mais presente na vida de

grande parte da população. Introduzir na escola teorias e práticas que abordem essa forma de comunicação atual para melhor ler e expressar-se é cumprir o papel das instituições de educação, assim como, preparar os alunos para o pleno exercício da cidadania. Assim assinalam, por exemplo, os conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte:

Reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem audiovisual representando, expressando e comunicando por imagens: desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, colagem, construção, fotografia, cinema, vídeo, televisão, informática, eletrografia. (Parâmetros Curriculares Nacionais: arte, p.6. 2001.)

No trecho acima as áreas afins a proposta são cinco: fotografia, cinema, vídeo, televisão e informática. Sendo preciosa a proposta para a reflexão dessas linguagens. Nesse contexto, parece pertinente estudar a linguagem da multimídia e propor momentos de interpretação e criação com *softwares* livres, câmeras simples, bancos de filmes, fotos e sons digitais. A pesquisa se propõe a conceber e proporcionar um espaço de aprendizagem cultural, técnica e estética sobre artes audiovisuais nas escolas. Ela se apoia na proposta triangular de Ana Mae Barbosa (2005) e por isso visa levar elementos da história da multimídia e da animação aos interessados (alunos, funcionários e professores, em grupos mistos), apresentar e testar chaves de leitura ou entrada sensível nesse universo, e estimular a realização de peças audiovisuais com instrumentos tecnológicos acessíveis.

Objeto da pesquisa

A finalidade da proposta é trabalhar *cibercultura*, especialmente a multimídia destacando a animação, no sentido de compreendê-la, limitando-se a explorar aspectos históricos ligados às primeiras tecnologias da imagem em movimento, aspectos técnicos ligados à concepção, desenvolvimento e montagem de peças audiovisuais, e aspectos poéticos ligados à interpretação de filmes, comerciais, novelas, clipes e animações diversas. O contexto de aplicação do projeto são as escolas supracitadas, de ensino fundamental e médio. No âmbito da educação, cada pessoa envolvida neste projeto conhece uma realidade cultural distinta e, provavelmente, vai trabalhar com ela. No entanto, de um modo geral, vamos pesquisar um modo de familiarizar estudantes, professores e funcionários às tecnologias de arte disponíveis nos espaços escolares por meio de oficinas de história da animação, leitura e realização de peças multimidiáticas.

Realização da Proposta

A proposta está em curso na Escola Municipal Rafaela Abrão de Campo Grande Mato Grosso do Sul, tendo sido planejada para integrar o trabalho de conclusão de curso da especialização em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Processo que resultará na avaliação da proposta e reflexão sobre ação. Em anexo o plano de trabalho para a aplicação da proposta em forma de oficina.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **Imagem no ensino da arte**. São Paulo: PERSPECTIVA, 2005.
- BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1984.
- BARTHES, Roland. **Inéditos, vol.3 – imagem e moda**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BENJAMIM, Walter. **Magia e Técnica, arte e política. Obras escolhidas. Vol. I**. São Paulo : Brasiliense, 1981.
- CAUQUELIN, Anne. **Teorias da arte**. São Paulo: Martins, 2005.
- DE FLEUR, Melvin e ROKEACH, Sandra Ball. **Teorias da Comunicação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, s.d.
- DESLANDES, Jacques. **Histoire Comparée du Cinéma**. Paris: Casterman, 1966.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papyrus, 1990, p.8 e p. 55.
- JACKOBSON, Roman. **Poética em ação**. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1990.
- KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.
- LISPECTOR, Clarice. **Entrevistas/Clarice Lispector**; [org. de Claire Williams; preparação de originais e notas bibliográficas de Teresa Montero]. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

LUCENA JÚNIOR, Alberto. **Arte da Animação: técnica e estética através da história.** São Paulo: SENAC, 2002.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MAMMI, Lorenzo; SCHWARCZ, Lilia Moritz [orgs]. **8 X Fotografia: ensaios.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MATURANA, Humberto R.; MAGRO, Cristina (Trad.). **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte, MG: UFMG, 2001.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte.** Rio de Janeiro : Campus, 1987.

Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: A secretaria, 2001.

RAMOS, W. M. ; SILVA, G. A. S. E. ; SANTOS, L. M. M. **Mobilização da Universidade de Brasília para a oferta de ensino superior a distância no programa UAB.** In: I Encontro Internacional do Sistema Universidade Aberta do Brasil, 2009, Brasília.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. **Esthétique. Tous les hommes sont des artistes.** Paris: Cerf, 2004.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à Estética.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

VENTURELLI, Suzete; MACIEL, Mário. **Imagem Interativa.** Brasília: Edunb, 2008.

Sites

<http://www.ernestoleibovich.com.br/lanternamagica.htm> acessado em 02-08-2010.

<http://eba.ufmg.br/panorama/genesis/genese02.html> acessado em 02-08-2010.

<http://www.cotianet.com.br/photo/hist/camesc.htm> acessado em 02-08-2010.

http://www.mnemocine.art.br/index.php?option=com_content&view=article&id=104:principioscinema&catid=34:tecnica&Itemid=67 acessado em 02-08-2010.

<http://www.cartoonbrew.com/> acessado em 02-08-2010.

Mini-curriculum

Alexandre Prado Sogabe é graduado em Arte Visuais pela UFMS, especializado em Arte, educação e tecnologias contemporâneas, é professor na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, faz parte do núcleo de Educativo do Museu de Imagem e do Som de Mato Grosso do Sul e é professor de Fotografia no Curso de Publicidade e Propaganda da Anhanguera- Unidade I de Campo grande.

ARTE EDUCAÇÃO DIGITAL

Áureo Guilherme Mendonça
Áureo.guilhermemendonca48@gmail.com
UFF

Resumo

A arte reivindica para si o direito de ter um maior espaço de atuação no sistema educacional brasileiro, mas a questão fundamental está vinculada à profundidade dessa atuação, seu caráter verticalizante, seu desempenho para além de certos paradigmas. E uma das fontes de melhor exercício desse papel da arte tem sido os mecanismos virtuais de produção artística e sua capacidade de alcançar sempre regiões consideradas antes pela ciência como inatingíveis. E a arte educação deve procurar cada vez mais atuar nesse campo de grandes descobertas e que a instrumentaliza a se apresentar em sua face transdisciplinar.

Palavras-chave: Arte; Educação; Virtualidade.

Abstract

Art claims for itself the right to have a larger space in Brazilian education system, but the fundamental issue is bound to the depth of expertise, your vertical character, its performance beyond certain paradigms. And one of the best sources exercising that role of art has been the virtual mechanisms of artistic production and its ability to achieve always considered before by science as unattainable. And art education should seek increasingly act in this field of major discoveries and that uses itself instruments as to show up in your face transdisciplinary.

Keywords: Art; Education; Virtual reality.

O universo digital

Existe um crescimento do interesse do mundo digital pela arte e as amplas possibilidades de sua intervenção no campo científico da informática. Vários estudos, de partes diversas do planeta,

tem procurado comprovar o papel decisivo da arte nos avanços dos espaços virtuais, alcançando regiões que a ciência da computação, sozinha, não dava conta de se aproximar. Para a arte não existe um ponto final, cada margem é superada invariavelmente, como se a simples marca da impossibilidade estimulasse o desvelamento de novas áreas de atuação.

Uma outra interface desses estudos diz respeito ao convite para que o espectador intervenha no processo em uma espécie de co-autoria dos trabalhos apresentados. Essa arte provoca assim uma nova dinâmica com essa interação em que o próprio papel do autor se esgarça em um compartilhamento que transforma essa arte em um ser profundamente coletivo. Vindo da experiência de uma arte elitista nos encontramos agora com a possibilidade de uma apreensão democrática desse fluir artístico. Navegar na internet pode não ser uma simples metáfora, mas uma viagem em que temos a oportunidade ímpar de realizarmos grandes descobertas.

Ajuizemos agora esse espaço cibernético com o âmbito educacional e vamos perceber o quanto a arte pode expandir incorporando experiências completamente inusitadas e permitindo que o alunado sinta-se parte integrante de todo o processo, ampliando sua visão do real a partir do universo virtual. Uma questão se coloca aqui: em uma educação cartesiana, profundamente paradigmática, o olhar desse aluno, diante de seus avatares e as infinitas alternativas que a arte virtual lhe permite, corre o risco de se chocar com as verdades pré-estabelecidas e se sentir frustrado pela precariedade dos fundamentos teórico-metodológicos que servem de sustentação ao nosso atual sistema educacional. Ao afirmar seu caráter precário não quero julgar a plêiade de autores consagrados que são utilizados em fóruns específicos para debater problemas e encontrar soluções para nossa conturbada educação. Pelo contrário, acredito muito sinceramente nos inúmeros trabalhos de pesquisa desenvolvidos até agora no Brasil com o objetivo de dar conta das nossas mazelas institucionais. A grande questão é outra, está na ordem do desencontro entre as instâncias, pois a teoria tão bem elaborada não tem tido a receptividade nas instituições de ensino, e isto a partir de inúmeras razões de ordem prática, como, por exemplo, a excessiva carga horária dos professores da educação básica que limitam o seu tempo à pesada rotina das atividades de classe e extra-classe sobrando muito pouco para refletir seriamente sobre o seu próprio ofício. Quando pensamos então no professor de arte, a situação se agrava, pois na maioria dos estados e municípios a carga horária é mínima, obrigando esses profissionais a terem um maior número de turmas, diários e obrigações.

Por que me estendi nessa questão que já é de conhecimento geral? Para que possamos refletir exatamente sobre as vantagens da ampliação dos meios virtuais no ensino das artes tanto para alunos quanto para professores. Nesse ponto acho importante lembrar a facilidade com que

os jovens transitam pelo universo digital, especialmente os sites de relacionamento. Este dado é fundamental porque podemos contar com a adesão dos alunos que já possuem, normalmente, a prontidão necessária para que os projetos nessa área possam dar certo.

Primeiro passo: o compromisso com a arte

No Brasil sabemos que as crianças recebem formação artística desde a educação infantil, ou seja, antes mesmo do processo formal de alfabetização da língua portuguesa, meninos e meninas já se alfabetizaram em arte. Será mesmo? Se assim fosse, o espírito crítico de uma boa parte da nossa população estaria perfeitamente afinado com as manifestações artísticas contemporâneas e sabemos que não é este o caso. Uma primeira questão que podemos levantar diz respeito à própria formação dos educadores que trabalham com arte: quantos tem uma reflexão clara sobre o papel da arte e do artista em nossos dias? E mesmo que muitos tenham essa dimensão, ainda assim esbarram em inúmeros empecilhos sistêmicos que dificultam a realização de um trabalho que amplie o raio de ação estética desses alunos. Educar para a arte implica em evocar uma parte da nossa natureza extremamente reprimida por toda a gama de valores inculcados ao longo de nossa vida. Esse é o aparente paradoxo: a educação artística pressupõe (ou deveria) o deflagrar de um processo de deseducação, ou de reflexão sobre a ordem de coisas que recebemos de modo axiomático e tangencial. Esse procedimento tem uma raiz com a maiêutica socrática, de buscar questionar o nosso comportamento em sua fragilidade argumentativa e assim limpar o campo para que o olhar possa se dirigir a qualquer objeto o mais despido possível dos arraigados preconceitos.

Essa discussão também gira em torno do mito de Dionísio, pois se abrir para a arte, implica em conceber o ato de criar como um fenômeno dionisíaco, mágico, desvelador de realidades até então subterrâneas, submersas e que passam a existir pelo simples fato de que passamos a enxergar para além da nossa visão habitual. Dessa forma, o tratamento pedagógico, aqui, implica em estimular a potencialização do máximo de liberdade e conseqüente desenquadramento. Os seres predispostos a trilharem esse caminho terão como regra básica a ausência de regras. O que confirmamos – daí a dificuldade travada pelos bons professores de arte – é a impossibilidade de desenvolvermos verdadeiros estudos de arte no interior das escolas convencionais, pois isso redundaria em um grande paradoxo: a busca da liberdade no ambiente que mais a cerceia. Para que os estudos de arte pudessem resultar em algum êxito, teríamos que reinventar a escola. Experiências como a Escola da Ponte em Portugal ou da Reggio Emilio na Itália, talvez sejam o que melhor se aproximam

dessa noção de liberdade que permite à arte ser entendida em sua própria razão de ser. Isto não quer dizer que não tenhamos tido experiências louváveis em algumas de nossas escolas, com projetos que resultaram em verdadeiras aberturas para o universo da arte, entretanto, esses esforços acabam tendo um efeito muito limitado já que a escola como um todo não acompanha as mudanças propostas pelo grupo envolvido com a arte. “Eu não quero parecer apocalíptica em afirmar que 17 anos de ensino obrigatório não desenvolveu a qualidade estética da arte-educação nas escolas” (Ana Mae Barbosa).

Educar no campo da arte significa muito mais do que apenas estar aberto às múltiplas formas de expressão, é necessário também ter sensibilidade para acompanhar toda a macroestrutura que, de um modo ou outro, exerce um poder decisivo sobre o resultado final, demonstrando que, para além da qualidade da produção estética passa a ser fundamental o esquema pré-existente no próprio mercado e sua maior ou menor capacidade de provocar a direção do ato criador. Alguma coisa mais próxima do que poderíamos chamar isenção ou autonomia do artista depende do grau de consciência que se tenha desse esquema. Ser artista é saber evocar os mecanismos que possibilitam o processo de desconstrução dessas estruturas dominantes, cerceá-las, impor limites à sua atuação e aí sim, estabelecer um verdadeiro espaço, poético, de criação. Qualquer projeto pedagógico que pense, de fato, na noção tão prosaica da figura do “cidadão pleno”, deveria se preocupar em incluir em seus debates essas questões e como processa-las, de tal forma, que toda a comunidade escolar seja levada a agir no sentido de que a pretensa “plenitude” seja, pelo menos, parcialmente alcançada.

Quando falamos em educar para a arte temos, na verdade, que movimentar as partes cegas dos nossos sentidos, estimulando sempre o olhar transgressor, aquele que é capaz de romper os limites do senso comum e penetrar nas veredas subterrâneas da vida. Nesse sentido a escola convencional, em sua quase totalidade, tem prestado um grande desserviço à causa estética, formando para o mercado pessoas incapazes de um julgamento arguto e crítico, destituídas da sensibilidade necessária para ver, ouvir, cheirar e tatear o outro lado de tudo o que sempre lhe foi apresentado. Aqueles que chegaram a esse outro patamar da existência o alcançaram, na maioria das vezes, por seus próprios caminhos, de forma autodidata, ou seja, sem interferência da escola.

Ao examinarmos, entretanto, alguns documentos oficiais que tratam do ensino da arte no país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais por exemplo, temos a impressão que estamos muito próximos de resolver essas questões, pois, por mais que esses textos possam receber restrições, ainda assim eles representam uma visão amplificada e renovada do campo estético.

O aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar. A realização de trabalhos pessoais, assim como a apreciação de seus trabalhos, os dos colegas e a produção de artistas, se dá mediante a elaboração de idéias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais que o aluno vai estruturando e transformando, ao interagir com os diversos conteúdos de arte manifestados nesse processo dialógico. (PCN/ARTE)

A grande questão não reside no plano do discurso, mas no da efetivação de uma práxis que provoque a transgressão de hábitos consuetudinários e se abra para sua natureza redentora. Não tenho dúvidas de que existe um forte substrato social clamando por mudanças no meio educacional brasileiro – penso que o mesmo movimento ocorre em muitos outros países – mas, os passos concretos na direção de verdadeiras mudanças tem sido muito tímidos. Na verdade os sentimentos da maioria dos nossos educadores vivem em grande conflito, e a sua parte mais conservadora tem prevalecido na hora das tomadas de decisão.

Sabemos que esse se dar para a arte não ocorre apenas no plano formal do sistema escolar, mas se constrói também, informalmente, nos diversos espaços ocupados no dia-a-dia por cada um de nós: a família, o trabalho, o bairro, as associações que participamos, as trocas de informações com amigos e parentes, os livros e os artigos sobre o tema, todos esses elementos podem ser vitais para alterar nossas concepções estéticas e exercer alguma influência sobre o ambiente escolar. Afinal de contas, sabemos que o ato de pensar traz em si mesmo o impulso capaz de nos projetar para além do nosso círculo habitual, reforçando as estruturas de nossa condição humana. Quando insistimos no destaque ao sistema escolar é porque o consideramos o espaço privilegiado para irromper com um processo mais acelerado de mudanças e ficamos frustrados com o tom vacilante como as unidades educacionais tem praticado a arte. Assim chegamos a uma prospectiva em que a escola parece que virá a reboque do processo quando deveria ser sua principal condutora. O caminho não é simples, pois a arte não tem um papel diretamente pedagógico, a ação que exerce sobre as pessoas é de outra ordem, mais complexa, no entanto muito mais eficaz que os procedimentos didáticos interpostos no processo escolar convencional. Por isso mesmo faz-se necessário abrir o ambiente escolar para esse espaço estético intrigante e fértil, para que não fiquemos com a sensação parva de que somos Sísifos contemporâneos a transportar as mesmas palavras que rolam depois, *ad infinitum*, sem nenhum destino. E, neste ponto, reconhecer a arte como elemento que possa estruturar o currículo, se estabelecendo como núcleo dialógico das diversas disciplinas, que se encontrariam nesse pátio interno do juízo estético, é um passo vigoroso para alimentarmos a construção de uma verdadeira interdisciplinaridade e, em um plano mais avançado, chegarmos à

própria transdisciplinaridade. Precisamos nos empenhar para reconhecer na arte a possibilidade de desvelamento do mundo como na fala de Argan: “A revolta do artista não tem programas nem perspectivas de êxito: dado que o sistema não ameaça apenas a liberdade, mas a própria existência do indivíduo, a arte é o último sinal da existência, do seu fim”.

Arte digital – Um mundo mais do que virtual

As escolas brasileiras tem sido progressivamente informatizadas, seja no seu âmbito administrativo, seja no pedagógico, e isto significa dizer que ao propormos esse debate em torno da arte digital não estamos defasados da realidade vigente e idealizando alguma utopia inacessível, muito ao contrário, consideramos a possibilidade desse trabalho como perfeitamente exequível nas condições brasileiras do século XXI. Por outro lado, existe uma demanda reprimida por uma intensificação das atividades digitais, principalmente da parte dos alunos, o que reforça ainda mais a necessidade dessa nossa reflexão.

Vamos começar pensando a partir da noção de um novo paradigma estético, defendido por Félix Guattari e que envolve toda essa difícil relação histórica do homem com a máquina e que por esta nova concepção se reestruturaria com um novo jogo de interações em que poderemos aprender a captar as qualidades dos elementos maquínicos.

É evidente que a arte não detém o monopólio da criação, mas ela leva ao ponto extremo uma capacidade de invenção de coordenadas mutantes, de engendramento de qualidade de ser inéditas, jamais vistas, jamais pensadas. O limiar decisivo de constituição desse novo paradigma estético reside na aptidão desses processos de criação para se auto-afirmar como fonte existencial, como máquina auto-poiética. (GUATTARI, 1992, p. 135)

Pensar essa nova relação do humano com o maquínico é primordial como premissa para compreendermos a natureza do papel da arte no interior da tecnologia da informática, pois afinal é dessa relação e de seus desdobramentos que iremos tratar.

Os trabalhos de arte na informática já existem há algum tempo e desde o começo atestaram o seu poder para ampliar o conhecimento acerca da realidade virtual. O cinema hoje é quase impensável sem os efeitos especiais provocados quase sempre por imagens virtuais criadas nos computadores. Uma interface se projeta através da arte e estabelece canais comunicantes entre a existência real e a virtual.

Uma outra abordagem remonta aos estudos de Gaston Bachelard, que mesmo tendo antecedido ao boom da informática levanta algumas questões pertinentes à esta nossa reflexão. O ilustre

pensador francês apresentou a dicotômica relação entre o homem racional e diurno e o homem sonhador e noturno. Uma metáfora das relações entre ciência (diurna) e arte (noturna), e a óbvia necessidade que temos de viver nesses dois momentos da existência sem nos perguntarmos qual dessas instâncias predomina sobre a outra. Havia nesse questionamento de Bachelard uma interação natural e necessária entre o real (o diurno) e o virtual (o noturno). Essa questão nos remete também aos mitos de Apolo e Dionísio, um a defender a beleza e a ordem e o outro a buscar os caminhos do caos. Para Nietzsche, Sócrates teria sido o responsável pelo afastamento de Dionísio da educação grega imprimindo princípios morais que nada tinham da essencialidade do humano e com isso estabelecendo um perigoso desequilíbrio, pois Apolo (o diurno) sozinho jamais daria conta da complexidade da existência humana, que necessita também do universo noturno da arte para viver em toda a sua plenitude.

Essa marca dionisíaca está impressa na questão da virtualidade digital, pois é impossível avançar em novas descobertas no campo da informática sem quebrar paradigmas, sem alçar vôos que dissipem as rígidas fronteiras das regras científicas. E é assim que pensamos a inclusão da arte digital nas escolas: a produção de projetos que permitam os alunos criarem suas histórias, seus avatares, todo um universo plástico que se movimenta no espaço da virtualidade agregando novos conceitos em nossa compreensão do real. O professor de arte estaria à frente desses projetos, mas interagindo com as disciplinas que se dispusessem a participar contribuindo com os conteúdos que lhe são próprios e/ou as idéias emanadas a partir desses conteúdos. Caso essa interação se demonstre difícil, o professor de arte pode estabelecer projetos que trabalhem a produção de arte virtual pelos próprios alunos a partir da possibilidade de experimentar a produção artística que já é realizada na rede. Esse trabalho pode ser desenvolvido pelo professor através de um trabalho prévio de pesquisa na internet com o auxílio dos alunos. Essa possibilidade de produção digital gera uma autonomia no grupo discente que é fundamental para a sua formação na medida em que passam a perceber seu próprio crescimento e maturidade intelectual a partir dos resultados desses projetos.

Aqui retomamos a citação acima de Guattari e reafirmamos a necessidade de trabalharmos a arte digital como “máquina autopoietica”, estimulando nossa capacidade criadora e inventando novos universos para habitá-los com os personagens que personificam nossas sempre renovadas formas de enxergarmos o mundo.

Bibliografia

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte e crítica de arte*. Lisboa: Estampa, 1988.

BACHELARD, Gaston. *A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço*. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DOMINGUES, Diana (Org.). *A arte no século XXI – A humanização das tecnologias*. São Paulo: Unesp, 1997.

GUATTARI, Félix. *Caosmose – Um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia ou Helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PARENTE, André (Org.). *Imagem máquina – A era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

Mini-curriculum

O autor do texto é graduado em História pela UFF e em Pedagogia pela FERP. Seu mestrado foi em História e Crítica de Arte pela Escola de Belas Artes da UFRJ e seu doutorado foi em Literatura Comparada no curso de Letras da UFRJ. Atualmente é professor adjunto de Teoria e Crítica de Arte no curso de Produção Cultural no Pólo Universitário de Rio das Ostras da Universidade Federal Fluminense.

ARTE, NARRATIVIDADE, EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E UM DILEMA DIGITAL

Fábio Purper Machado
purper@ymail.com
UFSM

Roseane Martins Coelho
rocoelho2000@yahoo.com
UFSM

Resumo

Este é o relato de uma experiência de um semestre de Estágio Supervisionado na Licenciatura em Artes Visuais, propondo uma oficina dominical de histórias em quadrinhos na Escola Aberta Edna May Cardoso, em Santa Maria, RS, da busca por formas de mediar uma aprendizagem não-formal em arte baseada na narrativa, e de divagações sobre o rumo diferenciado mas produtivo que os meios digitais proporcionaram à pesquisa.

Palavras-chave: Artes visuais; histórias em quadrinhos; educação não-formal; tecnologia digital na educação.

Abstract

This is a report about an experience of one semester of supervised training in visual arts teaching, proposing a Sunday comics workshop at Open School Edna May Cardoso, in Santa Maria, RS, about seeking forms of non-formally teach art based on narratives, and about thoughts concerning the different but productive path digital means proportioned to the research.

Keywords: Visual arts; comics; non-formal education; digital technology on education.

Introdução

O fascínio exercido sobre o ser humano pelo uso das imagens em seqüência transcende as eras e as formas com que é propagado. Da caverna ao ciberespaço, da rua ao museu (e vice-versa),

estes ícones têm sido historicamente empregados como ferramenta reforçadora dos interesses daqueles que detém o poder sobre os meios de comunicação. O que não chega a impedir que criações artísticas sensíveis e questionadoras da realidade conquistem certas condições de visibilidade mesmo dentro do sistema que legitima esses poderes.

Neste texto relato uma oficina relacionada a uma linguagem artística que pode ser tida como exemplo típico disto, a das histórias em quadrinhos. Considero-me, desde a infância, familiar com a leitura e a criação da HQ. Tendo realizado uma pausa nesta pesquisa devido a escolhas dentro da academia, há poucos anos venho retomando a construção de um fazer relacionado a esta linguagem, da adaptação de contos e roteiros de amigos escritores à criação de minhas próprias narrativas, sejam elas bi ou tridimensionais.

Tomei como objetivo, nas pesquisas que empreendi durante a Licenciatura em Artes Visuais, entre elas este projeto de ensino e pesquisa para o Estágio Supervisionado do curso, trabalhar a narratividade e práticas artísticas através da linguagem dos quadrinhos, para compreender, a partir dos trabalhos realizados e temas postos para debate, as relações dos educandos com arte e cultura visual. Entre os ambientes onde se deu esta experiência, estão um estágio no ensino formal¹ e um numa oficina vinculada ao projeto Escola Aberta, sendo a última o foco deste artigo. Montei, ao final da pesquisa, um material gráfico com recortes do trabalho desenvolvido, para ser veiculado por meios digitais, na finalidade de propor aos participantes uma visualização distanciada de seu processo de aprendizagem artística.

Questões

É impossível traduzir dentro da prática discursiva uma experiência que se dá no campo das artes, pois a palavra, como nos diz Cattani (2002), somente auxiliará parcialmente no entendimento da obra de arte ou do processo artístico. No entanto, o sistema acadêmico exige a conversão da pesquisa, seja qual for sua linguagem de origem, em texto, para que esta seja aceita e valorizada. Nesse sentido, o relato dessa experiência se pauta em imagens e discursos colhidos dentro da oficina, e na relação entre estes.

O projeto Escola Aberta propicia encontros destinados ao uso recreativo e educacional da infra-estrutura de escolas públicas em sábados e domingos. Através dele busquei, entre os fre-

¹ Em relação à experiência com uma oitava série do Ensino Formal, apresentei textos no II CEAC (Congresso de Educação, Arte e Cultura) e III SENAFE (Seminário Nacional de Filosofia e Educação), ambos na UFSM em 2009, e no III Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual na UFG (Goiânia).

qüentadores da Escola Edna May Cardoso, da comunidade da Cohab Fernando Ferrari na cidade de Santa Maria, RS, a colaboração de estudantes que se dispusessem a dedicar alguns domingos a uma construção narrativa, sem exigência de continuidade, ou seja, participaria *quem quisesse*. Algumas das características da modalidade educacional da oficina, conforme descrita por Guilherme Corrêa (2006), são a correspondência ao interesse do oficinairo, independentemente de obrigações institucionais, e a não-necessidade de ater-se a uma única área do conhecimento. “A oficina inicia-se quando se quer conhecer algo. A pesquisa, todavia, só vai resultar em uma oficina quando se queira mostrar aos outros – qualquer um – o resultado do seu estudo.” (p. 27-28). Numa aprendizagem empreendida coletivamente, propus encontros onde se abriu espaço para debater tanto sobre imagens por mim coletadas quanto sobre as trazidas por cada participante.

Organizar grupos de pesquisa em que as diferenças entre os participantes não se dêem pelas posições hierárquicas demarcadas pela instituição e nem pela hierarquização dos saberes, naturalizada pelos programas de ensino, é o centro ativo deste tipo de pesquisa que tem como força o *conhecer com vontade*. (CORRÊA, 2006, p. 186)

Através desta pesquisa com a oficina iniciei uma relação com a educação libertária não no sentido de me rebelar contra a formalidade da academia, mas sim de buscar alternativas para alguns de seus problemas.

É exatamente este “tudo pode acontecer” que potencia romper as regras do jogo da produção de conhecimento, ou seja, olhar por onde não se viu, trazer à luz pontos de vista considerados insignificantes, indesejáveis, tortos, pequenos, mesquinhos, perguntar aquilo para o qual não se tem resposta nem provisória, especular como as coisas chegam a ser como são e por quê. (PEY, 2000, p. 72)

A contemporaneidade é vista por Charréau (2007) como um momento em que a sociedade troca sua estrutura de “produção de coisas” por uma de “produção de informação”, devido à relativa democratização de meios como fotografia, vídeo e internet, que suscitam, diferentemente da *imagem globalizada* à força, uma *imagem global*, criada no intuito de ser compartilhada, e, com isso, potencial portadora de carga doutrinária. A cibercultura abre novas possibilidades comunicacionais e novas vias de fluxo destas imagens, deste conhecimento. Segundo Pierre Lévy:

O espaço cibernético é o terreno onde está funcionando a humanidade hoje. [...] Com o espaço cibernético, temos uma ferramenta de comunicação muito diferente da mídia clássica, porque é nesse espaço que todas as mensagens se tornam interativas, ganham uma plasticidade e têm uma possibilidade de metamorfose imediata. (LÉVY, 2000, p. 13)

Cotidiano

O táxi, os aviões, o sono com a televisão ligada...
 A faixa, a parada de ônibus, o shopping e os sonhos de consumo...
 As armas de guerra, tanto na mídia quanto numa base a poucos quilômetros...
 Elementos presentes, de uma forma ou de outra, em nossas vidas diárias...

O autor aponta a ascensão de uma inteligência coletiva que aos poucos vai substituindo o sistema das mídias de massa do século XX (em que uma ideologia criada em um centro era propagada e absorvida passivamente pelos espectadores) por uma rede construída coletivamente, de forma rizomática e mutante. Essa substituição é gradual e, conforme podemos perceber até mesmo nesse recorte, ainda há grande poder de formação de imaginário coletivo sendo exercido por estes centros, principalmente os televisivos.

Relatando

Entrei em contato com a Escola Edna May Cardoso por ter sido informado que ali haveria abertura para a modalidade oficina no projeto Escola Aberta, e pela relativa proximidade a meu local de residência. A professora Fabiane, responsável local pelo projeto, demonstrou solicitude e interesse pela proposta, comprometendo-se a contatar os possíveis interessados, a princípio, como definido por mim, estudantes de Ensino Médio, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e faixas etárias equivalentes.

Os dois primeiros encontros da oficina ocorreram com uma média de quatro colaboradores por dia, de idades diferentes das que imaginava, meninos entre nove e doze anos, e num local inesperado da escola, o laboratório de informática. Isto me trouxe a dúvida entre repensar todo o projeto ou insistir em convidar adolescentes e adultos. A primeira proposta (utilizada nos dois primeiros encontros porque a maioria dos participantes foi diferente deles) foi uma apresentação de gostos e tendências relativas a quadrinhos e televisão, acompanhadas de uma seleção de imagens levadas por mim ao encontro, e do fazer de uma tira ou página de quadrinhos com temática livre. Os participantes utilizaram, com ou sem a preocupação narrativa, temas oriundos de seus cotidianos, como os sempre presentes aviões da base aérea próxima, as paradas de ônibus, edifícios, táxis e centros de consumo, recortes da vida urbana numa cidade sem a ilusão de ser um grande centro, mas que já tem muitos dos problemas de um. Um grande nome dos quadrinhos, Will Eisner, escreveu, no prefácio a "Nova York: A Grande Cidade":

Vistas de longe, as grandes cidades são um acúmulo de grandes edifícios, grandes populações e grandes áreas. Para mim, isto não é "real". O real é a cidade tal como ela é vista por seus habitantes. O verdadeiro retrato está nas frestas do chão e em torno dos menores pedaços de arquitetura, onde se faz a vida do dia-a-dia. (EISNER, 2009, p. 19. Original 1981)

A oficina que propus, em sua não-formalidade, independia da presença seqüencial de colaboradores, ou seja, à medida que foi tendo público, todos sabiam o horário dos encontros e po-

Alegorias

Situações de fantasia e ao mesmo tempo familiaridade...
Monstros de histórias de terror e seus caçadores...
Animais com atitude de gente...
O estranhamento com um mundo que parece ter perdido suas noções de proporção...
Estranhos pesadelos?
Ou símbolos para a descoberta das diferentes formas de se relacionar com a vida?

diam ir quando e se quisessem, chegando ou saindo a qualquer momento. Sem avaliação, apenas processo. Para isso procurei formular propostas que também funcionassem em separado, e creio que, apesar de ter sido cansativo apresentá-las até quatro vezes cada domingo, a diversidade das produções e temas suscitados foi bem interessante para a pesquisa. Outra dificuldade, que nesses primeiros encontros foi quase insignificante, mas aos poucos foi chegando a atrapalhar, foi a falta de domínio e de programas compatíveis com o sistema operacional de código aberto Linux Educacional, instalado nos computadores do laboratório. Uma barreira que, se não foi transposta, ao menos encontrou algumas possibilidades de contorno.

Dias antes do terceiro encontro levei um cartaz (impresso em preto e branco, em A3) à escola, à noite, e tive contato com alguns educandos do EJA, cuja faixa etária correspondia a meu projeto inicial. Eles demonstraram interesse, já citando algumas linguagens no diálogo, como o grafite, ainda que com um típico menosprezo quanto a suas próprias habilidades em desenho. Afirmaram que compareceriam e convidariam outros, o que me fez planejar uma abordagem sobre alegorias, que consistiria num debate sobre criação de histórias a partir do princípio de que elas pudessem ser um símbolo para uma idéia ou conceito.

Novamente um encontro diferente do esperado: no domingo os "maiores", entre eles um com quem havia falado na noite do cartaz, descansavam de sua prática desportiva e receberam o convite à oficina com desinteresse e deboche. Reuni as crianças em torno de uma mesa redonda do laboratório e, como ainda havia algumas que estavam participando pela primeira vez, conversamos novamente sobre os gostos, dessa vez nos estendendo para elementos do cotidiano. Algumas respostas interessantes foram "dormir até meio-dia" e "olhar TV escondido à noite". Sobre a alegoria, chegamos a defini-la como uma construção que representa uma idéia, através do exemplo evocado por um menino, o carro alegórico de carnaval, da leitura, nas telas dos computadores, de uma reprodução digital da HQ de Mauricio de Sousa "As Sombras da Vida", a partir da qual procurei explicar, em poucas palavras, o Mito da Caverna² de Platão, ao qual esta se refere, a da visualização, também digital, de imagens de tom alegórico, entre elas, reproduções de obras de Bosch, Goya, A. Paul Weber e Nam June Paik. À medida que ia propondo, alguns voltaram à mesa para a criação, em caneta sobre papel, de desenhos com narrativa e características alegóricas, e muitos quiseram desenhar no computador através do programa *Tuxpaint*, do qual exploravam algumas possibilidades, mas sem aparente conexão com a proposta.

2 O filósofo grego Platão utilizava a alegoria de prisioneiros dentro de uma caverna observando as sombras projetadas na parede para se referir à preocupação da humanidade com a dimensão material, sendo esta, para ele, mera ilusão, ou sombra, do mundo ideal – a dimensão das idéias. (GRAWUNDER, 1996)

Apropriação

Cabeça de bebê em corpo de mulher adulta...
 Bicho com cabeça de gente...
 Socialite com cabeça de cachorrinho de raça...
 Misturas de foto e desenho, proporções desencontradas...
 Será tudo isso por acaso? Será que vivemos às raias do absurdo?

Nesta ocasião, um menino relatou que ao encontrar a escola excepcionalmente fechada naquela manhã, havia pulado o muro para entrar e jogar bola, um interessante dado para demonstrar como o projeto Escola Aberta promove um acolhimento que se diferencia da rigidez das situações formais, em que o muro é, para muitos, a via escapatória de uma experiência insuportavelmente imobilizadora.

Outras crianças foram aparecendo, como uma menina de 12 anos, que após ver as imagens desenhou uma cena com animais no papel, atribuindo a um deles o balão de pensamento com uma risada. Procurei incentivar a criação alegórica mesmo nos computadores, e que salvassem suas imagens, mas não tive retorno nesse sentido, pois parecia não haver esse tipo de apego a resultados por parte dos presentes. O mais importante para a maioria deles naquele momento era a experimentação com as ferramentas digitais. A produção no encontro foi diferente do esperado, devido à relação entre a proposta e as inclinações da faixa etária ali presente. Mas foi interessante no sentido da descoberta de algumas tendências e interesses temáticos a serem utilizados posteriormente, como as histórias de suspense da “loira do banheiro” e da “coleção de bonecas”, que alguns assistiram no *Youtube* e que posteriormente serviram para eles como inspiração para a criação narrativa.

No encontro seguinte, em que propus uma colagem embasada na estética dos quadrinhos e na aleatoriedade do movimento dadaísta, começaram a aparecer algumas crianças e adolescentes exclusivamente por causa do acesso à informática; passei então a tentar um método para não perder o foco: só poderia utilizar o computador quem já tivesse participado do trabalho proposto. Neste encontro as imagens mostradas trouxeram uma idéia de montar figuras com corpo apropriado de uma fonte e cabeça de outra, e, mesmo com o incentivo de trocar outras partes das figuras na montagem, foram poucas as iniciativas que fugiram desta idéia da cabeça, o que não impediu que os resultados fossem bem interessantes, como a *socialite* com cabeça de cachorrinho de raça. Uma menina de 14 anos parecia bem interessada por quadrinhos, e, além da colagem, fez um desenho de personagens semelhantes a uma animação oriental sobre artes marciais, exibida atualmente na televisão aberta, que alegou gostar. No peito do personagem, foi desenhado o interessante detalhe de uma suástica. Ao ser questionada se conhecia o símbolo, disse que um colega o usava como pichação mas que sabia que “não era coisa boa”. Procurei esclarecer a importância religiosa da suástica e seu desvirtuamento no contexto da Segunda Guerra Mundial, e que ela poderia continuar usando o símbolo, mas ciente das interpretações que suscitaria com isso. Mesmo demonstrando compreender, propôs-se a transformá-lo para não causar mal-entendidos.

Escultura

Fusões entre ser humano e animal, tanto na forma quanto no gesto...
Criaturas de estética fortemente enraizada nas narrativas orientais...
As dificuldades de experimentação em um material até então estranho...
Na criação em argila um contexto cultural se extravasa...

A narratividade cinematográfica desenvolvida pelos quadrinistas japoneses vem nas últimas décadas ganhando consumidores de diversas faixas etárias, em vários países, e suas adaptações, animadas ou filmadas, atingem grande popularidade. Entre os diferentes subgêneros existentes, a maior parte das publicações impressas e das animações veiculadas na televisão aberta no Brasil, por exemplo, é importada da cultura de massa nipônica: “Apesar de, no Brasil, os leitores serem considerados apreciadores de cultura alternativa, contraditoriamente estão consumindo o que há de mais comercial no Japão.” (OKA, 2005, p. 93)

O encontro seguinte foi destinado à criação de personagens através da escultura em argila. Mostrei, num computador, imagens de quadrinhos e obras da história da arte e de artistas locais, que utilizam a identificação do personagem humano com atributos animais ou vegetais, e solicitei que fizessem personagens com esta característica para suas histórias. Como de costume, muitos chegavam ali sentando diretamente na frente de um computador; tentei, então, priorizar o uso para aqueles que já haviam trabalhado na proposta e lavado suas mãos.

A grande qualidade do barro é a de poder ser modelado com as mãos, sem mediação de instrumentos ou reduzida esta ao mínimo. Não é estranho que a impressão de criatividade que temos ao vê-lo tomar vida nas mãos do escultor surgisse poderosamente a imagem que nos dá o Gênesis do nascimento de Adão. (SUBIRACHS, 1995, p. 11)

A menina de 14 anos foi com seu irmão, que levou sua própria argila, e eles realizaram composições utilizando as diferenças de cores entre a dele, laranja, e a da escola, marrom. Nestas notei, novamente, clara inspiração na estética dos quadrinhos japoneses, mas aparentemente em criações próprias. Neste encontro uma menina de seis anos, que no início saiu, dizendo não gostar de argila, retornou ao final e foi a que mais participou, convertendo o mesmo pedaço de barro em vários objetos, como um pastel, uma piscina e um carro voador, com o qual brincou pela sala. Outra menina encontrou um desafio técnico ao fazer uma árvore com um ninho e um passarinho num galho. Ao final, alguns levaram seus trabalhos pra casa e outros somente um pedaço de argila, para finalidades diversas.

Conforme o planejado, a atividade da fotonovela foi proposta na semana seguinte, em que apresentei imagens de fotonovelas consagradas, incluindo um exemplo de HQ que utiliza a fotografia interagindo com o desenho, e de algumas feitas em meu outro Estágio e em minha Oficina de Monografia. Tive acesso a duas câmeras digitais para levar em cada encontro, e nenhum dos participantes portava câmera ou celular que tivesse a função fotográfica. Removi então as restrições ao uso recreativo dos computadores, e os interessados na produção visual se reuniram em dois

Fotografia

Retratos, recortes, ângulos inusitados, movimentos borrados...
 Invenções e intervenções com cores imaginárias...
 Pequenas crônicas que misturam suspense urbano e sobrenatural...
 Lirismo e esperança, curiosidade e espírito transformador...

grupos e saíram pela escola a construir suas narrativas. Pelas fotografias apresentadas de tempos em tempos no visor das câmeras, percebemos possibilidades de cenas de suspense e violência, assim como alguns retratos. A duas crianças de seis anos que queriam fotografar, iniciei respondendo que só poderiam se fossem criar uma história com as fotografias, mas, percebendo que poderia ser importante essa primeira experiência com a captação digital de imagens, acompanhei-os, em alguns momentos deste encontro e do seguinte, enquanto fotografavam de forma mais livre, o que resultou em interessantes retratos das pessoas e de locais da escola.

Para as três semanas seguintes imprimi em preto e branco as fotografias tiradas, a fim de que concretizassem suas narrativas com a colagem destas sobre papel ofício e a intervenção com caneta, e também levei as imagens em formato digital num pen-drive para quem quisesse efetuar a edição como apresentação de slides no programa *BR-Office* do laboratório. Somente uma menina, que havia coordenado um dos grupos no encontro anterior, quis editar e pediu minha orientação. Utilizou uma imagem dela mesma numa expressão de pavor e a de um menino subindo numa árvore, colocando falas pertinentes ao contexto, mas infelizmente, ao ser abandonado por ela, o computador foi desligado por outra criança sem que vissemos, perdendo assim o trabalho feito até então. As colagens no papel foram feitas por poucos participantes, incluindo uma garotinha de cerca de 4 anos, de quem não solicitei narratividade, apenas experimentação. Algumas meninas com idades entre dez e doze anos efetuaram criações mais elaboradas, compondo narrativas através de seqüências de imagens, tendo como elemento comum a temática da violência. Entre os menores, o que mais aconteceu foi uma colagem das fotos com suas descrições ao lado, o que achei válido como exercício cognitivo.

Repeti a proposta das colagens no encontro seguinte, dessa vez tentando chamar a atenção para a possibilidade de publicação digital das histórias, o que não chamou mais a atenção dos presentes do que as possibilidades recreativas dos computadores. Chegando à escola para este encontro, um menino me perguntou "Vai ter aula de computação hoje?" Respondi que a oficina não era de computação, e sim de quadrinhos, e ele participou, mas só quis jogar nos computadores. A esta altura eu já tinha a noção de que, no sentido de produção artística, poderia ter sido um erro escolher o laboratório de informática para a oficina sem que ela tivesse sido planejada para utilizar o computador e adaptada ao *Linux*, mas que uma vez tendo aberto este espaço eu seria muito mal compreendido pelas crianças se o fechasse escolhendo outra sala. Aqueles que queriam produzir apareciam e produziam, mesmo com certa divisão de atenção entre o trabalho e a diversão digital, e o questionável sistema de recompensa desenvolvido acabou tendo um uso mais flexível.

Este também foi o encontro em que minha dúvida em relação à violência expressa nas narrativas encontrou possíveis respostas. Primeiro, com uma briga entre adolescentes que ocorria na escola e que causou alvoroço entre todos, num comportamento que as crianças reproduzem e parecem de certa forma glorificar. Outra resposta veio com a nova edição digital da mesma menina do encontro anterior, composta de cenas de violência de pais contra filhos, atitude que revelou já ter presenciado. Reforçando estes fatores, creio que certos artefatos da mídia de massa podem estar servindo como referência, dos estereótipos heróicos das narrativas de entretenimento ao sensacionalismo em torno da violência doméstica nos noticiários televisivos.

Nunca houve tanta circulação e consumo de imagens da pobreza e da violência, [...] o que seria interessante se essas imagens não viessem freqüentemente descontextualizadas. A violência aparecendo como “geração espontânea” sem relação com a economia, as injustiças sociais, e tratada de forma espetacular, acontecimento sensacional, folhetim televisivo e teleshow da realidade que pode ser consumido com extremo prazer. (BENTES, 2003, p. 217)

Seria interessante para qualquer comunidade, não apenas para as de periferia, o empreendimento de trabalhos que problematizem estas questões partindo de sua realidade, no sentido de incentivar o que as pessoas têm de construtivo ao invés da violência que de diferentes formas permeia seu convívio. O passo que me propus a dar nesse sentido foi apenas uma pequena experiência com o potencial expressivo das crianças e adolescentes que se propuseram a participar. Percebo que há um respeito pelo trabalho da professora Fabiane, responsável há dois anos pelo projeto, quando procura realizar essa mediação, o que leva a crer que quando proferidas por alguém de dentro de seu contexto, as palavras apaziguadoras podem ser muito mais eficientes do que as de um estranho.

Considerações

A oficina é uma interessante alternativa para transcender a compulsoriedade da educação formal, no entanto, ela necessita de uma infra-estrutura que é difícil de ser alcançada sem o amparo de uma instituição escolar. Consegui um ambiente aparentemente ideal para esta oficina: uma Escola Aberta, com um laboratório de informática inteiro disponível, e, mesmo não sendo o público a princípio planejado, os freqüentadores interessados, tanto em produzir narratividade quanto em simplesmente experimentar materiais plásticos e (por que não?) virtuais criaram trabalhos que fizeram valer a pena as caminhadas no sol, as overdoses de chiado de caixas de som e as “surras” de um sistema operacional com o qual não era familiarizado.

Encontrei nesta escola uma demonstração do paradigma da inclusão digital que a educação pública brasileira vive hoje. Os governos usam a instalação de laboratórios de informática nas instituições de ensino como um impulso publicitário, mas no geral não se preocupam necessariamente em prover boas condições de aprendizagem de uso aos discentes e capacitação aos educadores para mediar esta experiência, muitas vezes provocando situações de burocratização e distanciamento do acesso à tecnologia. O uso do laboratório de informática da escola se apresentou como mera circunstância imprevista e acabou tendo profunda relação com as atividades desenvolvidas, tanto na construção discursiva quanto na distração dos jogos eletrônicos, a princípio indesejada, mas que aos poucos fui mediando por perceber ser útil para a familiarização dos educandos com as interfaces digitais. Os encontros em que propus atividades fotográficas também renderam uma experiência aparentemente nova para algumas das crianças, o contato criativo com novas tecnologias cuja popularização ainda é de certo modo restrita nas periferias.

Em relação à continuidade de presença de colaboradores, o Ensino Formal ainda soa mais seguro, mas é uma segurança conseguida através de uma violência cometida contra a liberdade dos educandos, contra sua inventividade e autonomia. É difícil pesquisar arte tranqüilamente com uma hora por semana marcada por uma sirene e valendo uma nota decidida por alguém que mal lhe conhece; são poucos os que conseguem aprender (e não decorar momentaneamente) alguma coisa num sistema como esse. Na oficina, desenvolve-se um aprendizado que depende da vontade, do gosto do indivíduo por aquilo que está estudando, pois ele pode sair ou voltar, fazer ou não, quando bem entender. Acredito que as questões suscitadas pelos trabalhos ali realizados dizem muito da realidade dessas crianças, e não devem ser ignoradas em seu contexto, por isso finalizei esta pesquisa disponibilizando digitalmente, no endereço também usado para divulgar minha pesquisa poética, <<http://symptomamundi.blogspot.com/2010/09/oficinahq.html>> uma coletânea de registros e impressões sobre essa experiência.

Bibliografia

BENTES, Ivana. Estéticas da Violência no Cinema. *In* Interseções: Revista de Estudos interdisciplinares. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais –UERJ ANO 5, número 1, 2003, pp. 217-237.

BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (org.). O meio como ponto zero: Metodologia da pesquisa em Arte. Porto Alegre: EDUFRGS, 2002.

CHARRÉAU, Leonardo. Imagem Global e Cultura Visual: Sobre o que se pode aprender no espaço midiático. Congresso Internacional: A Unicidade do Conhecimento. Universidade de Évora, 17 - 19 Maio de 2007.

CIRNE, Moacy. A explosão criativa dos quadrinhos. Petrópolis: Vozes, 1970.

CORRÊA, Guilherme Carlos. Educação Comunicação Anarquia. Procedências da Sociedade de Controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

EISNER, Will. Nova York. A Grande Cidade. *In* Nova York. A Vida na Grande Cidade. Tr. Augusto Pacheco Calil. São Paulo: Companhia Das Letras, 2009 (pp. 17-158, publ. original 1981).

GRAWUNDER, Maria Zenilda. A Palavra Mascarada: Sobre a Alegoria. Santa Maria: UFSM, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da Cultura Visual: Propostas para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LÉVY, Pierre. A emergência do cyberspace e as mutações culturais. *In* PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos. (org.) Ciberespaço: Um Hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000 (pp. 13 a 20).

LUYTEN, Sonia M. Bibe. O que é História em Quadrinhos. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OKA, Arnaldo Massato. Mangás traduzidos no Brasil. *In* LUYTEN, Sonia B. (org.); Cultura pop japonesa, mangá e anime. São Paulo: Hedra, 2005, P. 49-57.

PEY, Maria Oly. (org.) Pedagogia Libertária: experiências hoje. São Paulo: Imaginário, 2000

SOUSA, Mauricio de. As Sombras da Vida. 2002. Disponível em <<http://www.monica.com.br/comics/piteco/pag1.htm>>, acessado em 13.09.2008.

SUBIRACHS, Josep Maria. Um Buraco no Espaço. *In* BOZAL, Valeriano. (org.) História Geral da Arte. Escultura I. Espanha: Ediciones Del Prado, 1995.

Mini-currículos

Fábio Purper Machado é licenciado em Artes Visuais na UFSM com pesquisa em oficinas de arte e quadrinhos. Cursa o Bacharelado em Artes Visuais e a Especialização em TICs Aplicadas à Edu-

cação. Recém ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura (GEPaec) e membro do Coletivo (Des)Esperar, trabalha atualmente com escultura, ilustração, quadrinhos, cenografia, criação gráfica e edição de vídeo.

Roseane Martins Coelho é Licenciada em Artes Plásticas, mestre em Educação pela UFSM e doutora em Ensino e Aprendizagem das Artes Visuais pela Universidade de Barcelona (ES). Foi bolsista Capes para doutoramento no exterior (2002-2006). Atualmente professora adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria e pesquisadora do GEPaec.

ÁUDIO-DESCRIÇÃO: TECNOLOGIA ASSISTIVA E EDUCACIONAL NO TEATRO

Andreza da Nóbrega Arruda Silva
andrezanobrega@yahoo.com.br
Universidade Federal de Pernambuco- UFPE

Resumo

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a lacuna referente à fruição, para pessoa com deficiência visual, em função das informações advindas do arsenal de imagens disponíveis no teatro. Para isso, discorre sobre o conceito de áudio-descrição enquanto Tecnologia Assistiva e Educacional para supressão de barreiras comunicacionais, ao defender a efetivação de práticas inclusivas e a legitimação de direitos respaldados pela legislação.

Palavras-chave: Áudio-descrição, Teatro, Educação, Tecnologia.

Abstract

This article aims to reflect on the gap in the enjoyment for people with visual impairment, according to information from the arsenal of available images in the theater. For this, talks about the concept of audio description as Educational and Assistive Technology for suppression of communication barriers by adopting inclusive practices of legitimization of rights backed by legal aspects.

Keywords: Audio description, Theater, Education, Technology .

Considerações iniciais: Tecnologia no teatro.

Imersos na sociedade da informação onde a globalização e o avanço considerável na comunicação e tecnologia resultaram numa maior disponibilização de conhecimento. Ou seja, o que antes demandava anos a ser percebido, hoje, fazemos em alguns segundos. Logo, com apenas um clique é possível nos conectarmos aos mais diferentes e longínquos espaços, além de estabelecermos relações e trocarmos experiências em tempo real. Sendo assim, será que podemos concluir que a tecnologia diminui as distâncias e democratiza o acesso à informação?

Deixemos a indagação em *Standy by* e continuemos a percorrer o caminho reflexivo, para isso, atravessemos a ponte e nos transportemos as influências tecnológicas para o campo do teatro. Perceberemos então, à primeira vista, as transformações significativas na aparelhagem técnica, a exemplo da iluminação, marcada, sobretudo, pela experiência do homem intrinsecamente ligada ao desenvolvimento tecnológico.

Ao traçar um breve panorama da evolução estética da iluminação teatral, podemos destacar que no século XVI, a iluminação tinha um caráter mais artesanal, onde se utilizava velas, tochas e a própria luz natural para iluminar a cena. Apenas no século XIX, com os avanços dos estudos de Thomas Edison, e a invenção da lâmpada incandescente, é que a eletricidade começou a ser utilizada com caráter prático. Nesse mesmo período, por volta de 1882, um grupo de donos de teatro elabora um relatório recomendando que todos os teatros utilizassem a eletricidade. Era um momento de abandonar os artefatos do improvisado e minimizar o alto investimento na obtenção de energia elétrica que em alguns casos eram obtidas pelo gás. Em decorrência dessa nova demanda, o técnico em eletricidade passou a ser considerado um "mágico", pois a ele cabia realizar efeitos até antes nunca vistos. Com o passar do tempo tornou-se mais ousado. As cores eram extraídas, não mais de vinhos ou sedas, pois as lâmpadas eram pintadas da cor desejada ou utilizavam-se gelatinas. (ROSENTHAL, WERTENBAKER, 1984).

Inaugura-se o panorama da evolução estética da iluminação, enquanto construção do signo visual cênico. Vindo solidificar-se no século XX com o reconhecimento dessa arte e do seu ofício. A luz é compreendida, então, como geradora de climas, ambientações que visa provocar efeitos ao reforçar, atenuar, camuflar, realçar as emoções ou objetos na cena.

Atualmente, observamos em algumas peças que a luz assume função de personagem dialogando com um ator em cena, dentro de um jogo teatral convincente. É o momento de transitar e explorar a criatividade mediante o arsenal de recursos disponíveis tanto para a criação quanto para a operação, visto a economia de tempo advinda das mesas digitais que possibilitam a gravação do plano de luz com maior agilidade e eficiência.

Igualmente às mudanças sentidas em outros elementos cênicos como a cenografia, indumentária e sonoplastia tanto na estrutura como na criação da encenação. Saltemos o olhar para a cena atual, onde é possível perceber cenários de fundo substituídos por telões fabricados por diversos materiais cuja finalidade é possibilitar variados efeitos mediante a projeção, captação de imagens filmadas e projetadas ao vivo, vislumbra-se interações digitais com o público. Em outros casos são inseridas imagens em 3D.

Vale ressaltar que tais metamorfoses não cessam por aí, chegam também às salas de ensaio durante o processo criativo. Comumente alguns grupos recorrem à utilização de softwares desenvolvidos para serem controlados pelo movimento dos artistas/bailarinos em cena. Trata-se de uma tecnologia de sensores acionados pelo movimento interligado a outro elemento semiótico. Deste modo, a tecnologia com sensores poderá interligar ator, movimento, luz e som um a serviço do outro, provocando investigações, experimentações e inovações estéticas estabelecidas mediante a essa nova relação dialógica.

Inquestionáveis os avanços advindos das inovações tecnológicas: contributivas para as melhorias arquitetônicas, aparelhagem técnica, construção artística e maior interação com o público. Entende-se como espectador aquele que assiste, observa, testemunha uma dada situação. Por outro lado, (PAVIS, 1999) em Dicionário de Teatro, ao definir espectador nos coloca que por muito tempo esse foi esquecido e negligenciado. Porém nas últimas décadas tornou-se objeto de estudo favorito da semiologia ou da estética da recepção. Alerta, ainda, que o grande desafio seria integrar as diversas abordagens do espectador: sociologia, psicologia, semiologia, antropologia. Complexa pretensão, pois segundo o autor, não é fácil, pelo fato de que não se poderia separar o espectador, enquanto indivíduo, do público, enquanto agente coletivo que por vezes reage em bloco.

Sendo assim, para reiterar o entendimento de espectador, consultemos a concepção de indivíduo no que rege seus direitos previstos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) onde sinaliza que:

Artigo I-Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Artigo XXVII- 1. Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios. 2. Toda pessoa tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor.

Se ao nascer somos livres e ocupamos uma posição de igualdade que nos garante direito à educação a cultura e o lazer é necessário retomar essa compreensão e avaliar a efetivação e aplicabilidade desse conceito para público em sua totalidade reconhecendo os sujeitos enquanto indivíduos com características peculiares, inclusive da pessoa com deficiência visual. Não faz sentido uma arte restrita para alguns, portanto, é necessário que no teatro as imagens sejam acessíveis, pois elas constituem como elo, ponte entre uma dada realidade retratada ou imaginada e quem as vê.

Estas por sua vez, estão repletas de signos, significantes e significados essenciais a ser desvendado o que configura a magia da arte, as suas múltiplas possibilidades de leitura.

Sob os holofotes do teatro: qual o lugar da pessoa com deficiência visual?

Teatro é lugar onde se vê. Atrélado a esse *slogan* instalam-se as barreiras comunicacionais para a pessoa com deficiência visual, não em função da deficiência, mas em decorrência a ausência de recursos assistivos que lhes garantam igualdade de oportunidade.

Em resposta a essa demanda, eis que surge a Tecnologia Assistiva no intuito de promover e ampliar habilidades nas atividades funcionais, laborais, sociais, afetivas da pessoa com deficiência. Visualizar o que presume essa nova tecnologia e suas possíveis aplicações ao ensino do teatro é que vamos discutir a seguir.

A Tecnologia Assistiva-TA é tão antiga quanto à própria humanidade. Recordar a história dos nossos antepassados nos revela que o homem da caverna já fazia uso de ferramentas especialmente desenvolvidas para superar as barreiras impostas pela natureza e os problemas do cotidiano. Aos poucos, criou soluções práticas e objetos que possibilitaram prosseguir os rumos do desenvolvimento. Da pedra lascada ao metal fundido. Do nômade, ao sedentarismo e posteriormente, a civilização.

Apesar de uma prática antiga, o termo Tecnologia Assistiva é novo, ele é utilizado para identificar todo o arsenal de serviços, equipamentos, estratégias e práticas que contribuem para proporcionar e ampliar habilidades de pessoas com alguma limitação motora ou sensorial a fim de garantir sua autonomia e inclusão.

Em 16 de novembro de 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República- SEDH/PR, através da portaria 142, instituiu o Comitê de Ajudas Técnicas- CAT, formado por especialistas brasileiros cujo objetivo é discutir e apresentar propostas de políticas governamentais entre sociedade civil e órgãos públicos referentes à área de TA (BERSH,2008). Em 14 de dezembro de 2007, esses especialistas após revisão rigorosa do referencial teórico estrangeiro aprovam o seguinte conceito:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CORDE- Comitê de ajudas técnicas-ATA VII).

Para fins didáticos (BERSH,2008) propõe a classificação da TA nas seguintes categorias: auxílios para a vida diária e prática, comunicação aumentativa e alternativa, recursos de acessibilidade ao computador,sistema de controle de ambientes, projetos arquitetônicos para acessibilidade, ór-

teses e próteses, adequação postural, auxílios de mobilidade, auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo, adaptação de veículos e auxílios para cegos e pessoas com visão subnormal. Sendo indicado para esta última categoria, dispositivos de auxílio óptico como lentes, lupas e telelupas, softwares leitores de tela, hardwares como impressoras braille, lupa eletrônica. Incluiríamos ainda nessa categoria a áudio-descrição.

Esse recurso de acessibilidade comunicacional denominado de áudio-descrição consiste numa técnica de tradução intersemiótica que tem por objetivo transformar o que é visto em palavras por meio da descrição objetiva (LIMA,2008). Tal atividade é realizada por um profissional chamado áudio-descritor, que faz um estudo prévio da obra e elabora um roteiro a ser executado ao vivo, aplicado ao teatro, dança e ópera, devido à especificidade das mesmas. Neste caso, utiliza-se equipamento e procedimentos semelhantes ao da tradução simultânea. De uma cabine com isolamento acústico, o profissional fala ao microfone que é captado e retransmitido através de sinal de rádio FM ou infravermelho para o usuário que recebeu o equipamento ao chegar ao espaço. Existe a opção da locução ser pré-gravada em estúdio para filmes, museus, games. Ou ainda, o roteiro poderá ser transcrito e editado juntamente as imagens impressas presentes em livros didáticos, catálogos, revistas entre outras.

A áudio-descrição emerge nos anos 60 (ainda sem esse nome), nos Estados Unidos, quando Chet Avery, administrador com deficiência visual do Departamento de Educação dos Estados Unidos, alerta e incentiva pessoas a áudio descreverem mídia educacional, para pessoas com deficiência visual ou com baixa visão. Em 1972 o professor na Universidade de São Francisco, Gregory Frazier, investiga a conceituação de peças de teatro descritas. Porém, é apenas em 1980, após um convite para um debate com Dra. Margaret Pfanstiehl, fundadora do *Metropolitan Washington Ear Radio Reading Service*, com o seu marido, Chet Avery que se discutem os mecanismos que podem tornar peças de teatro ao vivo mais acessíveis. Conferindo-lhe, desde então, reconhecimento como pioneira em favor da descrição em mídia televisiva, educacional e peças de teatro. Conforme reitera (SNYDER, 2004,p.192)

In 1980, Wayne White, House Manager at Arena Stage in Washington, DC, assembled a group of people to advise the theatre on accessibility issues. Avery was part of the group and spoke with Wayne White about description possibilities. Also a part of the group was Margaret Pfanstiehl, a blind woman who led The Metropolitan Washington Ear, a radio reading service catering for the blind. The Ear regularly used its studios to broadcast readings of newspapers and magazines to individuals who were blind or otherwise had little access to print. Already equipped with recording facilities and a crew of volunteer 'voice talents', Pfanstiehl and her husband developed the world's first ongoing audio description programme for the performing arts.

A tendência dos países de primeiro mundo é transformar a realidade que por muitos anos era excludente e de negação de direitos constitucionais Em sociedades mais igualitárias. À exemplo dos Estados Unidos, Inglaterra, Japão, Espanha e Alemanha têm investido em pesquisas e mudanças em suas leis de acessibilidade.

O Brasil desde 2000, por meio da promulgação da Lei Federal nº 10.098 sobre acessibilidade comunicacional e sua regulamentação em Dezembro de 2004 pelo Decreto Federal 5.296 prevê no Art. 17 que o Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação, entendida nesse documento como qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa. O CAPÍTULO VII discorre sobre a acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização onde prever que:

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento. (grifos nossos)

Passa a vigorar após aprovação da norma complementar, 01/2006 pela portaria Nº 310 DE 27 DE JUNHO DE 2006 cujo objetivo é complementar as disposições da Lei 10.098/2000, apresenta as seguintes definições:

3.1. Acessibilidade: é a condição para utilização, com segurança e autonomia, dos serviços, dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência auditiva, visual ou intelectual.

3.3. Áudio-descrição: corresponde a uma locução, em língua portuguesa, sobreposta ao som original do programa, destinada a descrever imagens, sons, textos e demais informações que não poderiam ser percebidos ou compreendidos por pessoas com deficiência visual.

Os prazos estabelecidos nessa ocasião primavam que no mínimo, uma hora, na programação veiculada no horário compreendido entre 8 (oito) e 14 (quatorze) horas, e uma hora na programação veiculada no horário compreendido entre 20 (vinte) e 2 (duas) horas, dentro do prazo de 24 (vinte e

quatro) meses, contado a partir da data de publicação desta Norma; e previa que em 132 (cento e trinta e dois) meses a totalidade da programação diária.

Diante dessas normas, as televisões passaram a ser pressionadas a cumprirem o regimento, o que resultou em várias recorrências por parte da Agência Nacional de Telecomunicações-ANATEL justificando a falta de profissionais capacitados protelando os prazos conforme as portarias Nº 466 de 30/07/2008, a de Nº 661 de 14/08/2008 e a mais recente a de Nº 188 de 24/03/2010 onde o ministro de estado das comunicações, assina um novo decreto, estabelecendo os seguintes prazos:

7.2.1 Quando se tratar de geradora cedente de programação (“cabeça-de-rede”) licenciada para transmitir com tecnologia digital:

a) no mínimo, duas horas semanais, na programação veiculada no horário compreendido entre 6 (seis) e 2 (duas) horas, dentro do prazo de 12 (doze) meses, a contar de 1o de julho de 2010;

g) no mínimo, vinte horas semanais, na programação veiculada no horário compreendido entre 6 (seis) e 2 (duas) horas, dentro do prazo de 120 (cento e vinte) meses, a contar de 1o de julho de 2010.

Presume-se aguardar dez anos para que parte da programação faça uso do recurso da áudio-descrição nesse tipo de mídia. Entre entraves e resistências o panorama nacional já revela algumas iniciativas e relato de experiência dessa atividade, com representantes de diversos estados brasileiros.

Em 2005, é veiculado no circuito comercial o filme com AD “Irmãos de Fé”, do Padre Marcelo. Porém, já em 2003 as irmãs Lara e Graciela Pozzobon promoviam o festival “Assim Vivemos”, no Rio de Janeiro nas salas do Centro Cultural do Brasil CCBB. Em Porto Alegre, o clube do Silêncio realiza trabalho com curta metragem. Citemos ainda, Livia Motta que coordena o teatro Vivo e oferece regularmente programação com o recurso. Na região Nordeste, a professora Dra. Eliana Franco, com o grupo de pesquisa da UFBA, TRAMAD (Tradução, Mídia e *Audiodescrição*), dedica-se ao estudo sistemático e implementação da acessibilidade audiovisual. Pela Universidade Federal de Pernambuco, o professor Dr. Francisco Lima, coordena o Centro de Estudos Inclusivos, realizando diversos trabalhos em artes visuais, teatro, ações formativas como palestras e seminários com AD.

Ainda, sob orientação do professor Dr. Francisco Lima, e atrelada a nossa pesquisa de mestrado em Educação Inclusiva, propomos um projeto piloto de Tecnologia Assistiva com AD, ao Festival Palco Giratório Recife promovido pelo SESC, concedida pela coordenadora do evento, Galiana Brasil, garantindo assim, a realização do primeiro Festival de Artes Cênicas em Pernambuco com acessibilidade para pessoas com deficiência visual. Nesta ocasião, optamos por fazer um recorte das diversas linguagens, teatro adulto com “Um Rito de Mães” encenação de Cláudio Lira, teatro infanto-juvenil “Guerreiros da

Bagunça” encenação de Rudimar Constâncio, teatro de animação “Fio Mágico” encenação de Carla Denize e do espetáculo de dança “Leve” criação de Renata Muniz e Maria Agrelli. Vale ressaltar, que esse último gênero, de dança, nunca antes havia sido realizado com esse recurso no Estado.

Tal experiência resultou em vários questionamentos e reflexões a cerca das possibilidades que o arte-educador teria ao trabalhar o conteúdo do teatro com a adoção da ferramenta tecnológica, áudio-descrição. Aqui compreendida como Tecnologia Assistiva e Educacional, uma vez que está projetada também para favorecer o ensino e a aprendizagem, beneficiando a área de artes. No que se referem os pressupostos da arte/educação e do teatro, é essencial que os pilares metodológicos (apreciar, produzir e contextualizar) não sejam negligenciados.

A áudio-descrição vem no sentido de suprimir a lacuna da fruição, pois a como diria (BOURDIEU,2004), a obra não é fruto simplesmente do artista, mas é construída através do diálogo em tempo real. Numa troca entre várias formas de linguagens visual, sonora, gestual tátil. Onde o leitor não está reduzido ao olhar, ele tem a possibilidade de agir sobre a obra e de modificá-la, tornando-se assim, co-autor diante do seu campo imagético e suas vivências individuais.

A seguir relataremos um possível caminho para o trabalho do áudio-descritor no teatro, com isso, não pretendemos prescrever fórmulas, mas ilustrar e elencar escolhas metodológicas dessa atividade. Depois de definido a obra e o local de realização da encenação inicia-se o trabalho, dividido substancialmente em três etapas, a saber:

1º etapa Pré/AD (atividade que antecede a áudio descrição):

1.1. Investigação exploratória (espaço):

Visitar o espaço cênico; identificar possíveis barreiras (arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais); discutir e propor plano alternativo de remoção das barreiras; coletar informações da história do espaço, placas informativas e outras informações a respeito do espaço.

1.2. Investigação exploratória (obra):

Entrevistar encenador, atores e técnicos, acompanhar ensaios; estudar, analisar e discutir proposta de encenação; coletar materiais de suporte (DVD do espetáculo mais recente e na íntegra, fotografias de cenário, indumentária e da maquiagem individual de cada ator); elencar os momentos essenciais para a entrada da AD; mapear o ritmo das cenas.

1.3. Elaboração do roteiro

Criação de roteiro descritivo com áudio-descrições a serem veiculadas, preferencialmente, nos intervalos silenciosos da trama, orientado pela regra geral da técnica, “descreva o que você

vê". Discussão do roteiro com a equipe do teatro; ensaiar a elocução da áudio-descrição; reelaborar roteiro.

2º etapa Áudio-descrição para o teatro (recepção, mediação e locução)

Recepção/mediação; Descrever espaço, aspectos da arquitetura, localização de banheiro, saída de emergência, loja de conveniência, leitura de placas; Monitorar reconhecimento do palco com descrição dos elementos (desde que esteja em comum acordo entre a produção e que seja de interesse dos usuários); descrição da indumentária, cenografia, maquiagem, desde que elas não se caracterizem como elemento surpresa a ser descoberto posteriormente. Ler programa do espetáculo; disponibilizar programa em braile e em CD com inserção de AD das imagens ilustrativas e/ou fotografias.

Locução; áudio-descrição do espetáculo; locução do roteiro da áudio-descrição entre os intervalos das falas dos atores descrevendo movimentação física, mudanças de luz, espaço, vestimenta. A locução está a serviço da obra e parte integrante que pulsa conforme o ritmo do espetáculo.

3º etapa- Pós/AD Coleta de dados

Averiguar com os usuários do recurso os aspectos positivos e negativos da AD. Dados imprescindíveis para construção do trabalho.

Inferimos algumas contribuições dessa Tecnologia Assistiva no ensino do teatro: acesso às informações visuais essenciais para compreensão da obra; estimular as pessoas com baixa visão para percepção de cores, formas, traçados das imagens, primando pelo desenvolvimento e utilização do resíduo visual; apresentar os vários elementos constituintes do teatro, abertura para intercâmbio entre artistas e áudio-descritor; garantir a independência da pessoa com deficiência ao fazer suas próprias conclusões do que foi visto.

Em consonância a isso, é necessário construir uma sociedade para todos, com equiparação de direitos e oportunidades conforme os postulados da filosofia inclusiva (SASSAKI, 1998; MANTOAN, 2001; LIMA, 2009). Cujas implicações para o contexto educacional sinalizam que as escolas inclusivas são escolas para todos, primando por um sistema educacional de qualidade que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno. Esse ambiente educativo desafia as possibilidades de aprendizagem e estratégias didáticas do professor (CARVALHO, 2006).

Sendo assim, eis o convite para a remodelação e reflexão da prática pedagógica onde cabe ao educador inclusivo munidos de tecnologias assumir o papel de investigar, analisar e aplicar estratégias de ensino que envolva a todos na construção da aprendizagem. Pois se “Hoje tem espetáculo? Tem sim senhor” e que ele esteja ao alcance de todos. A áudio-descrição é a tecnologia assistiva e educacional que prima em diminuir as distâncias e democratizar o acesso à informação.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte:** anos oitenta e novos tempos. São Paulo : Perspectiva, 1991.

_____. **Tópicos Utópicos.** Ed. C/Arte, Belo Horizonte, 1998.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva.** Porto Alegre, CEDI, 2008. Disponível em <http://www.assistiva.com.br/Introducao%20TA%20Rita%20Bersch.pdf> Acesso em 15/08/2010.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte:** os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Zouk, 2003.

Carvalho, R.E, **Inclusão:** colocando os pingos nos “is”, São Paulo: Mediação, 2004.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** Porto Alegre: Mediação; 2004.

Conselho de Ajudas Técnicas, apresenta conceituação de tecnologia assistiva: <http://www.acao-brasil.org.br/CMS08/seo-politica-de-acessibilidade-11.htm> Acesso em 15/08/2010.

CORDE, Comitê de Ajudas Técnicas, Portaria que institui o Comitê. Disponível em http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp Acesso em 15/08/2010.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php Acesso em 13/08/2010.

Legislação sobre Acessibilidade. Disponível em <http://www.mc.gov.br/o-ministerio/documentacao-sobre-acessibilidade-consulta-publica> Lei nº 10.098, de 19/12/2000; Portaria Nº 310, de 27/06/2006; Portaria nº 466 de 30/07/2008; Portaria nº 661 de 14/08/2008; Portaria nº 188 de 24/03/2010; Norma Nº 001/2006, de 27/06/2006 Acesso em 02/08/2010.

LIMA, Francisco J, LIMA, Rosângela A. F, GUEDES, Lívia C. **Em Defesa da Áudio-descrição:** contribuições da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, 2009. Revista Brasileira de tradução Visual. Disponível em <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/10/7> Acesso em 24/07/2010.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PAVIS, Patrice. Dicionário de Teatro. Ed. Perspectiva, São. Paulo, 1999.

ROSENTHAL, Jean. WERTENBAKER, Lael. The magic of light, Revista Cadernos de Teatro nº 102/1984. Disponível em 30/08/2010 <http://lionel-fischer.blogspot.com/2009/06/historia-da-iluminacao.html> Acesso em 20/08/2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

SNYDER, Joel. **Audio description:** The visual made verbal, 2004. Disponível em: <http://www.audiodescribe.com/links/ADThe%20Visual%20Made%20Verbal.pdf> Acesso em 15/08/2010.

Currículo do autora

Arte-educadora, áudio-descritora, atriz e integrante do grupo de Pesquisa Teatral Quadro de Cena (PE) cujos principais trabalhos foram "O amor do Galo pela Galinha D'água" (2006,2007), "Historinhas de Dentro" (2008/2009,2010), e em (2009) participou do espetáculo "Meninas de Engenho", do grupo Engenho de Teatro. Desenvolve pesquisa em Teatro e Inclusão. Mestranda em Educação Inclusiva (UFPE) orientada pelo professor Dr. Francisco Lima.

ENSINO DE ARTE CONTEMPORÂNEA VIA EAD

Shirley Elias Vilela
shirleyculturavisual@hotmail.com

Resumo

Este trabalho visa relatar uma experiência vivida no AVA do curso de formação de tutores e orientadores acadêmicos de ensino de artes da UFG. Neste ensaio serão abordados conceitos essenciais da arte contemporânea, da metodologia colaborativa em rede, assim como dúvidas e inquietações dos cursistas em relação ao ensino de artes à distância. Serão relatados os passos do processo de ensino-aprendizagem que versou sobre os princípios básicos de ensino a distância, comportamento do tutor, a formação do professor com embasamento na arte contemporânea, assim como as possibilidades da aplicação desta em um AVA. Utilizamos como arcabouço a metodologia qualitativa que visa cobrir um campo transdisciplinar assumindo inúmeros paradigmas de análise criando e atribuindo significados ao conhecimento produzido neste já citado AVA. Ao final do curso foi proposto uma produção de uma obra de arte contemporânea via EaD.

Palavras-chave: Arte contemporânea, Ambiente Virtual de Aprendizagem, Ensino a Distância.

Abstract

This paper describes an experience at AVA's training course for tutors and academic advisors for teaching the arts of UFG. In this trial will be addressed key concepts of contemporary art, the methodology collaborative network, as well as questions and concerns of teacher students regarding the teaching of arts in the distance. Are reported on the steps of the process of teaching and learning that was about the basics of distance learning, behavior of the tutor, teacher training trough in contemporary art as well as the possibilities of applying this in a VLE. We used the qualitative methodology as a framework which aims to cover a transdisciplinary field assuming various paradigms of analysis by creating and assigning meaning to the knowledge produced in the aforementioned AVA. At the end of the course was offered a production of a contemporary work of art via distance education.

Keywords: Contemporary Art, Virtual Learning Environment, distance learning.

Considerações iniciais

Estamos hoje em um tempo compactado, espaços e territórios diversos. O cotidiano funciona pela estrutura das surpresas, fluidez do tempo, pela sobrevivência em busca de espaços. Dentro deste contexto percebemos um investimento e expectativa continua em aplicação dos saberes que extrapolam o processo didático que normalmente estamos habituados, surgindo novos ambientes e novos paradigmas.

O ensino a distancia exige uma mixagem metodológica que elenca conhecimento específico do conteúdo a ser ensinado nas disciplinas propostas, didática aplicada a este ambiente específico e logicamente uso de tecnologia e das ferramentas desta. Este é um novo espaço marcado por características devidas que vai reverberar de modo diferenciado para cada um que o acessa estando este mergulhado em uma realidade social e identidade específica. É a construção do conhecimento baseado na resignificação e na necessidade de promover um espaço/lugar que incitem a aprendizagem baseada na interação cooperativa e colaborativa fluidificando fronteiras que permitam a visibilidade deste método. O EaD tem que estar baseado na aprendizagem significativa de interação, contextualização e realização coerente dos ciclos de aprendizagem. O estudante via EaD passa habitar e ocupar este ambiente de expectativas embriagado pelo desafio de aprender conteúdos e dominar tecnologia que entre si corroboram. A dimensão da construção deste ambiente e da habitação (ocupação) do mesmo é um processo profundamente subjetivo, sendo difícil relatar a dimensão do ser quando o habita. A educação a distancia rompe com a relação usual espaço/tempo propondo modelos híbridos envolvendo espaços curriculares mediados pelas tecnologias de informação e comunicação. Acredito ser necessária a formação de docentes respeitando o contexto educacional e o cultural local além do uso das novas tecnologias. Todo esse processo proporciona autonomia dos sujeitos e a descentralização dos saberes, pois se baseia em uma rede de organismos vivos de profunda importância. Os espaços virtuais elaborados proporcionam um fluxo de conhecimento e reduz a distancia entre os sujeitos uma vez que o espaço ocupado torna-se lugar, ou seja, com um objetivo, uma função. Essa construção da educação passa pela produção de material didático e a interação entre este material, os professores e alunos. O dialogo entre professores, formadores, orientadores, tutores, alunos, coordenadores administrativos e outros são de profunda necessidade para um processo coeso e principalmente democrático.

Elencando a subjetividade destaco funções importantes. Uma delas é do coordenador educacional (aquele que planeja o curso), pois este articula os assuntos e conteúdos, os objetivos e as

estratégias pedagógicas. Este deve ancorar seu trabalho em conteúdos específicos de seu curso, mas também estratégias pedagógicas dentro do arcabouço teórico da psicologia e da educação (como Vigotsky). Desta forma evitamos a evasão tão discutida nos ambientes de EaD.

O ensino a distância na UFG

A estruturação e a política do EaD na UFG passa principalmente pelo apoio do CIAR que é um órgão responsável por facilitar a aprendizagem em rede, por meio da integração das tecnologias da informação e comunicação. Este proporciona a aprendizagem colaborativa, favorecendo o protagonismo dos diversos sujeitos atuantes no processo e a intervenção de novos conhecimentos, ampliando as possibilidades de expressão favorecendo o acesso a mais e mais informações. Proporciona a integração de um conjunto de metodologias e recursos tecnológicos a fim de produzir a cultura da educação a distância. Uma das premissas deste contexto é atribuir significados ao aprendizado e isto é possível por meio da proposta do acompanhamento virtual e assessoramento constante, entretanto preocupando-se também com a qualidade da teoria do conhecimento específico exercendo um ensino de qualidade, uma vez que a proposta é formar professores que desdobrarão seus conhecimentos em sala de aula em uma determinada comunidade.

A educação a distância é sem dúvida, a maior e mais audaciosa proposta de ensino dos tempos hodiernos, em um mundo globalizado onde tempo é essencial. No caso da estrutura e política do EaD na UFG podemos nos remeter a metáfora do rizoma de Delleuze e Guattari (1995) "O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada até suas concreções em bulbos e tubérculos." Qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a outro como os órgãos que estruturam o EaD na UFG. Podendo ser estes acessados por inúmeras entradas. Estes órgãos (estruturas) promovem saberes e funções que se desterritorializam e se interpenetram. No caso do EaD, a sintonia e a comunicação entre esses atores devem estar em total consonância, devido às características próprias deste.

Desta forma entra a atuação fundamental do tutor. A relação entre tutores e alunos em EaD dentro da metodologia colaborativa acontece em varias instancias e de diversas maneiras. Primeiramente com o apoio de inúmeras ferramentas como e-mail, chats, fóruns, recursos diversos de multimídia que possibilitem a comunicação e a interação entre todos que participem do processo. O aluno deve ser visto como um ser afetivo, construtor de seu próprio conhecimento. O tutor deve criar condições para que a aprendizagem ocorra contribuindo assim para sua autonomia. E como diz

Freire (FREIRE, 2005, p.35) “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

O tutor deve equilibrar-se entre a presença e a distancia, ou seja, está distante fisicamente, mas presente constantemente em seu acompanhamento, motivando facilitando, mediando, avaliando o processo ensino-aprendizagem. Deve comunicar-se bem, ter bom domínio de linguagem, conhecer a proposta do curso, planejar ações relacionando-as com as abordagens elencadas nos links propostos, manter-se constantemente em processo auto-avaliativo e com flexibilidade constante. Enfim, promover a participação, integração e colaboração entre todos os presentes no curso. Segundo Sheila Campello ressalta que (CAMPELLO, p.7) o bom tutor tem que dominar bem o conteúdo da área (disciplina) lecionada, pois será ele o mestre em ação, que avaliará a atuação do educando, afinal deverá exercer o controle contínuo do curso. Comunicar-se bem, afetosamente, coerentemente de forma segura, tolerante, atender simpaticamente caracteriza não só um dom, mas quesitos essenciais. São todos estes itens que transformam a tutoria baseada no método colaborativo humanizada, construtiva e positiva. Essa mediação (VYGOTSKY, 1984.) permite e destaca a importância da relação e da interação dos participantes processando e contribuindo com a aprendizagem. Tutor e aluno são sujeitos um do aprendizado do outro. O Tutor do EaD deve então trabalhar com e na mediação (construção permanente), sendo ele um elemento fundamental para o sucesso da aprendizagem colaborativa. Concluindo, o que se espera de um tutor é que tenha uma atuação ampla e segura de sua mediação, esta deve estar centrada no ato de desenvolver colaborativamente o processo de ensino-aprendizagem. A mediação consciente e focada torna-se eixo propulsor do sucesso de um curso e da expectativa da aprendizagem.

Vejamos o depoimento de uma aluna do curso de formação de orientadores e tutores em arte UFG organizado pelo CIAR e sendo esta ao mesmo tempo tutora da graduação licenciatura em artes a distância da mesma universidade;

“Estou atuando como tutora a distância do curso de artes desde o início deste semestre. Antes disso trabalhei no CIAR por dois anos estagiando. É interessante porque nesse meu percurso pude ver o EaD de vários ângulos e agora estou vendo como aluna. Acho que ser aluna a distância é fundamental para quem se propõe trabalhar com EaD inclusive como professor (seja autor, formador, orientador), pois assim sentiremos na pele as dificuldades e vantagens que o aluno de EaD tem e poderemos colaborar com nossos alunos da melhor maneira. É importante a todos os atores envolvidos no processo do ensino a distância conhecer sobre essa modalidade. As pessoas que atuam diretamente no pólo, principalmente o coordenador e o tutor precisam entender o processo a distância e serem proativos no atendimento ao aluno e também entenderem do AVA e das ferramentas utilizadas e também recursos de internet como blogs, sites de publicação de vídeos como Youtube etc. Aos

professores autores e formadores que escrevem e planejam a disciplina cabe uma responsabilidade importante de concretizá-la e por isso acredito que ter sido aluna a distância (mesmo em um curso de curta duração como esse de formação) é importante. Ao tutor a distância cabe estar atento ao aluno, tirando dúvidas, aguçando a curiosidade, fornecendo possibilidades de aprofundar nos conteúdos.”¹

Este é um depoimento de uma tutora do curso de arte da UFG que assumiu uma postura de aprendiz ativo, articulando o ensino com a pesquisa, elencando constante investigação sobre seu procedimento pedagógico. Desta forma buscou entender como se dava o desenvolvimento cognitivo e afetivo do educando via EaD assim como o uso das linguagens, expectativas e necessidades que se vive do outro lado do computador. Lembrando Paulo Freire que destacava que o professor não deve fazer para seus alunos e sim com seus alunos. Neste processo é destacada a formação de sujeitos reflexivos, partilhadores de experiências aliadas a valores, crenças. É interessante como é importante prepararmos os alunos para estes novos paradigmas da arte. É importante criar um ambiente de ensino-aprendizagem, como espaços de referências (não para doutrinar) para compartilhar identidades e propostas. O mediador tem a função de ajudar a construir interpretações da realidade, do eu e do outro a partir das experiências coletivas compreender a contemporaneidade e influenciar (criticamente) nossa maneira de ver o mundo. O no caso específico do professor de ensino de artes, deve provocar, explicitar desejos e expectativas de subjetividade, um dos arcabouços da Arte Contemporânea.

O ensino de artes à distância

O curso de artes destacado em questão propõe que nós educadores mudemos a realidade construída até então em sala de aula. Infelizmente segundo pesquisas ainda se busca juízo de valor na interpretação da Arte Contemporânea. A Cultura Visual seria uma referência para pensar a arte de forma crítica tendo como arcabouço o tempo histórico no qual vivemos. A Arte Contemporânea deve ser constantemente abordada em contextos educativos com enfoque crítico e cultural. Sugere-se em sala de aula buscar o auxílio da Cultura Visual, pois esta permite perceber que as obras interagem com o nosso tempo, inserindo os alunos frente aos problemas hodiernos, visando compreendê-los e transformá-los.

Entre os debates realizados neste AVA foram pertinentes as seguintes conclusões: Evitar um modo “correto” de ler a arte abrindo espaço para multiplicidade de olhares no processo de in-

¹ Depoimento/participação transcrito de Cursista retirado do AVA em “Fórum de discussão- Atividade I”, curso de formação de tutores e orientadores acadêmicos de licenciatura em arte via EaD/2010.

interpretação. Necessidade de levar o outro a entender que nossos modos de ver são culturalmente construídos. Evitar o senso comum em relação às artes, abordando um ensino crítico e construtivo. Necessidade de promover uma educação orientada para as visualidades contemporâneas, pois esta permite dialogar sobre nosso tempo, tomar consciência, agir criticamente a partir das imagens depositadas no dia-a-dia. Destacar a força construtiva da subjetividade dos alunos. Compreender a arte como saber cultural gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade. Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais. Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos. Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais.

Vejamos então algumas dúvidas e inquietações de uma cursista em resposta a algumas destas provocações feitas pela tutora:

“Você traz questões muito importantes para a nossa formação enquanto educadores. Como nós hoje vemos a arte contemporânea dentro e fora dos salões de arte? Que tipo de relação estamos tecendo na hora de apresentar no currículo escolar? Que juízo de valores passamos para os nossos alunos? Será que nós damos oportunidade para que eles possam ver o trabalho do artista antes de qualquer comentário do que é bom ou ruim, o do que é belo ou feio? Então, será que temos que contextualizar o antes ou eu posso inverter as coisas? E que diferença isso faz? Vejo que a problemática maior é como apresentamos as produções contemporâneas aos alunados, isso põe em jogo valores, o que eu gosto ou não gosto pode interferir no pensar deles, de repente, até ir mais além, contribuir para uma reação de rejeição da arte na contemporaneidade.”²

Desafio lançado...

Foi pensando em todos estes desafios que uma das tutoras deste mesmo curso propôs uma ação. Virtualmente dividiu a turma em dois grupos. O Grupo I teria que elaborar uma proposta de obra de arte para que o Grupo II a executasse. Neste contexto, o Grupo I teria do dia 02 ao dia 07 de agosto deste presente ano, para discutir e planejar sua proposta no Fórum de Planejamento de Atividade - Grupo I (foi aberto um fórum específico para este fim). O objetivo era expor um projeto contendo: tema da obra, objetivos, justificativa e metodologia de trabalho. A tutora ressaltou que todos deveriam pensar no projeto de maneira a considerar que o Grupo II teria apenas 06 dias para executar a proposta. Entretanto o grupo II deveria discutir como executar a proposta (no Fórum de

² Partes da Fala transcrita de participação de outra cursista em “Fórum I”

Planejamento de Atividade - Grupo II, aberto no AVA para este fim). Determinariam o título da obra e, por fim, apresentariam. O projeto do grupo I finalizou-se da seguinte forma:

Tema

A Arte Contemporânea e suas relações existenciais

“Realizar um trabalho colaborativo onde os estudantes falem de suas angústias e dificuldades enquanto problemas existenciais vividos hoje, aplicados em uma obra de arte na contemporaneidade. Criar uma caixa transparente onde o grupo irá colocar em forma de cartas e bilhetes seus relatos sobre os pontos de vista positivos e negativos do “existir” de cada um deles.”

Justificativa

“Assim, do ponto de vista de *Sartre*, artistas, não devem fazer arte sobre o existencialismo, devem fazer arte sobre sua própria existência, talvez usando o existencialismo como uma ferramenta para destravar a representação da existência. A arte contemporânea certamente nos relaciona com as nossas inquietações existenciais do mundo sagrado e do profano na contemporaneidade, nesse sentido a proposta metodológica de desenvolvimento do trabalho em questão, se desdobrará a partir do tema, buscando uma relação entre os “Sete pecados capitais”: Gula, luxúria, avareza, ira, soberba, vaidade e preguiça. Os pecados capitais “modernos” seriam: poluição ambiental, manipulação genética, acumulação de riqueza excessiva, geração de pobreza, consumo e tráfico de drogas, experimentos moralmente discutíveis e violação de direitos fundamentais da natureza humana. Buscar por meio da arte contemporânea, através de textos, imagens, vídeos, impressões poéticas como se comporta, se constitui e se desdobra esses “Sete pecados capitais” hoje.”

Metodologia

“A proposta de trabalho deve ser apresentada aos alunos via AVA/Moodle. Seriam apresentadas suas angústias existenciais, por meio de textos explanando dificuldades encontradas em suas experiências pessoais (relacionando-as com os sete novos pecados capitais). Esses textos seriam individuais, ou seja, cada um faria o seu, contribuindo para a construção da obra como um todo. O grupo providenciaria uma caixa de acrílico transparente para colocar todos os textos. De-

verão realizar uma performance lembrando os “Sete pecados na capital,” filmando o processo de adição dos escritos nesta caixa de acrílico. Os alunos podem tecer considerações acerca da experiência via fórum criado para este fim. Ao final da experiência, a arte contemporânea em todo seu processo deve ser divulgada.”

O resultado

O projeto foi executado com adaptações pelo grupo II. O resultado foi um vídeo intitulado; “Os sete pecados capitais” que foi disponibilizado no link do youtube, <http://www.youtube.com/watch?v=rCpEPzgpw7A>. Contemplemos então a análise da tutora acerca do processo:

“Ficou muito bom! O que mais me impressionou, de imediato, foi o modo como conseguiram adaptar a proposta do Grupo I às condições que dispunham isto é, pouco tempo e impossibilidade (da maioria) de encontrarem-se presencialmente. De fato, ‘o cubo’ foi realizado! O resultado deste trabalho, só reforça o fato de que é possível pensar e fazer arte via EaD. Sei que alguns de vocês são novatos nessa área e por isso é importante vivenciar experiências assim para compreender que é possível. Não considero a dificuldade que alguns relataram enfrentar nesta atividade, uma especificidade do EaD. Acreditem, presencialmente, também é um desafio trabalhar em equipe. Aqui na FAV, na modalidade a distância, já temos resultados excepcionais de produções realizadas por alunos do curso de licenciatura em artes visuais. **Por isto, mantenham sempre em mente, as dificuldades existem para serem vencidas! E, vocês venceram.**”³

Considerações finais

Artistas, professores do ensino de artes, professores artistas utilizam efetivamente as novas tecnologias criando uma “arte aberta”, rizomática e interativa. A arte no AVA vai facilitar a interatividade, as possibilidades hipertextuais, as colagens de imagens, a não linearidade do discurso, o uso da cultura visual, a “desformatação” do olhar. A arte passa a reivindicar a possibilidade de rede, de conexão. É importante salientar que os ambientes de suporte para educação à distância, por mais que ofereçam ferramentas que propiciem a cooperação e interação, não irão conseguir sozinhos, o acompanhamento é o ponto fundamental para o funcionamento dos ambientes e a construção da aprendizagem. Por experiência vivida em alguns AVAS, um tutor consciente e presente faz muita diferença.

³ Apreciação e avaliação da tutora retirada “Fórum de planejamento de atividade- Grupo II” encontrado em Ambiente Virtual de Aprendizagem do mesmo citado curso.

As mudanças do mundo contemporâneo criam incessantes modificações no pensamento humano descortinando novos paradigmas e um dos centros destas modificações é a educação à distância. O processo é gradativo, necessário é ousar e apostar na construção de redes de conhecimento a partir de diversos trânsitos por entre os campos do saber. “As dificuldades existem para serem vencidas!”

Referências bibliográficas

CAMPELLO, Sheila Maria Conde. **Pró-licenciatura. Formação de tutores**. Disponível em: <<http://moodle.ciar.ufg.br/my/recursos>>. Acesso em: 01 de julho de 2010.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

FRANZ, Teresinha. Educação para uma compreensão crítica da arte. *In*: OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2005, pp. 161-174.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34.

HERNANDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais. *In*: OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2005, pp. 21-42.

LEAL, Regina Barros. **A importância do tutor no processo de aprendizagem à distância**. Revista Iberoamericana de Educación. versão digital n. 36-3, 25/06/05. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/947Barros.PDF>>. Acesso em: 02 de julho de 2010.

MARTINS, Raimundo. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. *In*: OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2005, pp. 133-145.

TRINDADE, Antonio Alberto. **EAD Digital: em busca de uma compreensão teórica da área**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, SP, 2007.

ROUGE, Isabelle de Maison. **A arte contemporânea**. Lisboa: Inquérito, 2003.

VALENÇA, Kelly; PEREIRA, Alexandre; MARTINS, Raimundo. Um olhar formatado'. In: **Anais do I Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual**. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, FAV/UFG, 2008. CD-ROM, pp. 1-10.

VALENÇA, Kelly. **"Quem é que vai pôr isso na parede da casa?"** Disponível em: <<http://moodle.ciar.ufg.br/my/recursos>>. Acesso em: 21 de agosto de 2010.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

Mini-Currículo

A autora do texto é graduada em História e em Design de Moda, ambos pela UFG. Fez mestrado em Cultura Visual FAV/UFG. Atuou no ensino superior nas disciplinas de História da arte e História da vestimenta. Tem experiência de vinte anos em sala de aula no ensino fundamental e médio.

ENSINO DE ARTE E TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS:
A UTILIZAÇÃO DA WEB COMO INSTRUMENTO EDUCACIONAL

Patrícia de Paula Pereira
patriciadepaula@gmail.com
Escola de Belas Artes/UFMG

Resumo

A *web* abriga uma vasta possibilidade de materiais multimídia, que representam na esfera dos ambientes educativos, diferentes possibilidades de apoio pedagógico para o processo de ensino/aprendizagem, em áreas de estudo diversas. Estes materiais podem ser explorados de acordo com o potencial interativo de cada instrumento presente no sistema computacional. Considerando, então, que há potencialidades interativas nesses espaços com intenções educacionais, bem como nos materiais digitais que podem ser apresentados sob a forma de recursos pedagógicos, este trabalho busca desenvolver uma reflexão em torno de tais instrumentos como mais uma possibilidade de material didático para o ensino/aprendizagem em Artes Visuais, mediado por computador, via *web*.

Palavras-chave: ensino; arte; *web*.

Abstract

The web hosts a vast possibility of multimedia material that represents, in the sphere of educational environments, different possibilities of pedagogical support for teaching and learning in diverse fields of study. These materials can be operated in accordance with the interactive potential of each instrument present in the computer system. Considering, then, that there is a interative potential in these spaces of educational intentions, and that the digital materials can be presented in the form of teaching resources, this work seeks to develop a reflection on such instruments as another means of teaching material for teaching learning in visual arts, mediated by computer via the web.

Keywords: education; art; *web*.

1.0 – O ensino de arte e a web

A *web* vem se mostrando como um importante instrumento para o conhecimento em arte diante das possibilidades de democratização e divulgação da informação, ou mesmo de criação e interação. Pode-se indicar aqui, ainda que brevemente, algumas referências nesse sentido como: a *net.art*, os museus, fundações, organizações, galerias e páginas de artistas.

Porém, é importante advertir que o fato de poder fazer uso desses instrumentos de comunicação e informação não significa, necessariamente, abandonar ou simplesmente substituir os modos de conceber o conhecimento artístico do mundo tangível, como visita a museus e galerias, ou mesmo as produções de obras de artes visuais originadas a partir de instrumentos tradicionais, tais como a pintura, a escultura, a gravura e o desenho. Pelo contrário, correlacionar atualmente experiências pessoais com as possibilidades de pensamento e criação artística, por intermédio de instrumentos tradicionais e/ou tecnologias contemporâneas, é essencial “para que se consiga ver, significar e produzir arte” (Pimentel, 2002, p. 114). Segundo a autora,

Todas essas modalidades [de produção visual] resultam dos avanços técnicos e transformações estéticas ocorridas ao longo dos séculos. Poderão ser reinventadas a qualquer momento, mas jamais descartadas do processo de ensino-aprendizagem em arte. [...] Neste início do século XXI o que se apresenta é a possibilidade de aprofundamento do saber em cada uma dessas modalidades artísticas e do redimensionamento das relações possíveis com elas. O ensino de artes visuais requer entendimento sobre os conteúdos, os materiais e técnicas com os quais se esteja trabalhando, assim como a compreensão destes recursos em diversos momentos da história da arte, inclusive da arte contemporânea. É preciso passar por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar; articulando percepção, imaginação, conhecimento, produção e, principalmente, sensibilidade artística pessoal e coletiva, coisas que o contato tão-somente com o mundo virtual não permite, embora possibilite um alto grau de interação, principalmente com as obras de arte produzidas via *web* (PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Desenvolvimento Profissional – Minicursos/Vídeos. Arte: Ensino Fundamental – CRV. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Fonte: <http://crv.educacao.mg.gov.br/>, 2008).

Diante das considerações acima, será que é possível confiar todo um processo de ensino/aprendizagem ao mundo virtual? Talvez, a longo prazo fique cada vez mais evidente a importância tanto dos meios tradicionais de ensino – o contato face a face e corpo a corpo entre os indivíduos –, quanto dos instrumentos tecnológicos disponíveis, como a *web*, sem que um sobreponha a importância do outro.

Atualmente, a sociedade brasileira tem dado muita atenção às possibilidades de ensino/aprendizagem apresentadas por meio dos ciberespaços, visto que estes tem uma grande importân-

cia no processo de comunicação e democratização da informação para as relações humanas, significando um considerável avanço quanto às possibilidades de interação entre grupos de pessoas que não precisam, necessariamente, estar na mesma localização geográfica para que tal intercâmbio aconteça.

Sabe-se, por exemplo, que muitos cursos de Educação a Distância (EAD) já estão sendo oferecidos via *web*, além de construções coletivas de conhecimento formadas por grupos de pessoas que acabam culminando nas comunidades virtuais. Entretanto, por se tratar ainda de experiências relativamente recentes, ainda não houve tempo suficiente para uma avaliação mais criteriosa sobre esses tipos de projetos disponibilizados no mundo virtual e nem como os recursos de programação de tais ambientes estão sendo geridos. Por isso, é importante lembrar que do mesmo modo que a *web* possui características interessantes para o processo de ensino/aprendizagem, porém esse espaço também pode apresentar suas limitações enquanto instrumento educacional.

O usuário da *web* pode entendê-la totalmente ou parcialmente. Sabendo pouco sobre sua estrutura de funcionamento e qualidade de informação, ele só lida com o processo produtivo e não com o processo construtor crítico de conhecimento. Se, por um lado, há uma gama de materiais disponíveis para a formação do indivíduo via <www>, por outro, assim como as pessoas podem criar personagens e informações enganosas para colocar no mundo virtual, o mesmo pode acontecer com aqueles que precisam de conhecimento seguro para a construção do saber, pois nem tudo o que aparece na *internet* tem conteúdos ou referências confiáveis.

O problema da tecnologia é o uso que se faz dela e não a ferramenta em si. Nesse sentido, Ash (2000) aponta dois erros: “subestimar a velocidade da informação e subestimar as conseqüências” (Ash, 2000, p. 83). É preciso encontrar, então, fontes de análises e de ações para lidar com esses espaços proporcionados pelas tecnologias contemporâneas. Afinal, essas análises e ações vão depender de como serão as relações estabelecidas entre as pessoas para conviver com esses sistemas do mundo virtual.

Para Levy (2000), sobre o ambiente virtual existem dois fatos bem demarcados: o primeiro diz respeito ao desejo de ocupação individual/coletiva deste instrumento diferente de comunicação; o segundo está ligado a abertura desse novo ambiente “e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômicos, político, cultural e humano” (Levy, 2000, p. 11).

Tudo pode e deve ser questionado. Para toda ou qualquer discussão que envolva o tema tecnologias contemporâneas e, conseqüentemente, seu vínculo com a humanidade, surgem inda-

gações sobre sua importância para os diversos campos do saber e da vida, bem como sobre seus problemas e possíveis soluções. Para cada situação/problema apresentado, há sempre mais questionamentos do que propriamente respostas ou soluções.

Nesse sentido, é importante estarmos predispostos a refletir sobre essa série de fatos atribuídos as tecnologias do mundo virtual e sua relação com as pessoas envolvidas nesse processo, sejam tais reflexões de caráter positivo ou não. Queremos evitar, com essa atitude, o julgamento precipitado de valores quanto às perspectivas de avanços e retrocessos tecnológicos do ambiente contemporâneo que, atualmente, está no limiar do tangível e do virtual. Como diz Levy,

Certamente nunca antes as mudanças das técnicas, da economia e dos costumes foram tão rápidas e desestabilizantes. Ora, a virtualização constitui justamente a essência, ou a ponta fina, da mutação em curso. Enquanto tal, a virtualização não é nem boa, nem má, nem neutra. Ela se apresenta como o movimento mesmo do “devir outro” – ou heterogênesse – do humano. Antes de temê-la, condená-la ou lançar-se às cegas a ela, proponho que se faça o esforço de apreender, de pensar, de compreender em toda a sua amplitude a virtualização (Levy, 1996, p. 11-12).

Assim, retomamos a idéia já esboçada anteriormente de que pretendemos elaborar um processo de reflexão que seja baseado nas potencialidades dos espaços virtuais direcionados ao trabalho pedagógico de ensino/aprendizagem em artes visuais, visto que possibilitam meios importantes de cognição para as relações humanas, através do alcance coletivo de diversos recursos interativos de comunicação.

Um dos pontos acerca do presente trabalho diz respeito aos ambientes virtuais para fins educacionais, pois entendemos que esses espaços possuem uma gama de materiais multimídia que servem justamente para a apresentação de informações pedagógicas que, por sua vez, recorrem simultaneamente a diversos meios digitais, mesclando textos, sons, imagens fixas/animadas, vídeos, games e tantos outros.

Consideramos que tais materiais servem como uma importante fonte de recursos pedagógicos nesses ambientes virtuais, quer sejam reservados a formação do professor ou destinados a ampliar o conhecimento de seus alunos. O que observamos, a partir de tal perspectiva, e que temos disponível nesses portais uma infinidade de materiais que estão sendo explorados com intenções didáticas.

A idéia que deveremos levar adiante diz respeito a possibilidade de uso de instrumentos digitais como material didático. Parte-se da constatação de que tais instrumentos são criados e geridos por alguém e para alguém que está sempre no limiar do tangível e do virtual. Esses ambientes

devem – ou pelo menos deveriam – ser gerenciados, construídos e mantidos pela competência de profissionais técnicos e pedagógicos, visando a novas abordagens e novas estratégias para a qualidade do processo de cognição dos indivíduos envolvidos, e não simplesmente dar acesso quantitativo aos produtos gerados pelas tecnologias contemporâneas, sem considerar sua qualidade conceitual e material.

2.0 - O uso da web como ferramenta educacional

A popularização da *internet* ampliou em escala mundial algumas possibilidades de formação intelectual, aproximando as pessoas do acesso mais imediato a fontes de informações geradoras de conhecimento que, antes, eram restritas a determinados grupos e regiões.

A variedade de ferramentas presentes em tal ambiente acaba por permitir diferenciados níveis de interação para as pessoas que, aos estarem conectadas em rede, podem fazer uso de:

- integração de diferentes mídias, que poderão ser utilizadas como material didático;
- diversas formas de cooperação/colaboração potencializadas entre interagentes-sistema computacional-interagentes;
- comunicação on-line;
- democratização da informação;
- possibilidade de trocas de experiências interculturais entre as pessoas.

A cultura no mundo virtual desdobra-se em várias dimensões, sendo uma delas o encontro da diversidade cultural. Segundo Barbosa (2002),

Para definir diversidade cultural, temos que navegar por uma complexa rede de termos. Alguns falam sobre multiculturalismo, outros sobre pluriculturalidade (PCNs), e temos ainda o termo a eu ver mais apropriado – Interculturalidade. Enquanto os termos “Multicultural” e Pluricultural” ressupõem a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, termo “Intercultural” significa a interação entre diferentes culturas. Esse deveria ser o objetivo a Arte-Educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a escola forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações (Barbosa, 2002, p. 19).

Porem, disponibilizar materiais e informações educacionais de forma segura e contínua implica uma grande demanda de tempo, custos e um bom gerenciamento do sistema virtual a ser desenvolvido. Desenvolver ambientes virtuais que integrem diversas tecnologias capazes de atender questões didáticas, inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, não é tarefa fácil.

Dois pontos são extremamente importantes nesse sentido, segundo Lopes (2001): primeiro é preciso pensar na qualidade de recursos tecnológicos existentes atualmente e que possam ser incorporados, com sucesso, na construção desses espaços virtuais direcionados ao apoio educacional.

Assim, serão maiores as possibilidades de estruturar ambientes e de construir materiais voltados ao ensino, além de poder ampliar a fonte de conteúdos, envolver os sujeitos e facilitar o processo de entendimento dos recursos disponíveis. O segundo ponto essencial é prever o modo de estruturação desses ambientes, para que possam atender as pretensões pedagógicas.

Os ambientes virtuais sempre serão distintos, pois cada espaço virtual possui características próprias e são construídos com base nas análises individuais de cada demanda. Sendo assim, eles devem ser pensados e estruturados de acordo com as necessidades do público que se deseja atingir.

Segundo Dotta (Lopes, 2001), para o planejamento de um *web-site*, destinado a qualquer área de atuação, deverão ser levantadas cinco questões básicas:

1) Para quem?

Definir o público específico que se deseja atingir para que o interagente possa ter acesso a algumas características previamente identificadas.

2) Para quê?

O objetivo para o qual o conteúdo está sendo elaborado ajuda a pensar na trajetória do que está sendo proposto.

3) O quê?

Diz respeito ao tipo de assunto e materiais que se deseja disponibilizar. Porém, quanto maior for a variedade destes, maior será também a complexidade do ambiente virtual, inclusive, no que se refere às tecnologias utilizadas na construção do espaço.

4) Como?

É preciso saber como será a atuação do espaço virtual dentro do ambiente *web*. Isso acaba por definir os modos de sua construção, bem como a definição dos recursos a serem utilizados. Pensar na ferramenta ideal também não é tarefa fácil, uma vez que a tecnologia desses ambientes é efêmera e difícil de ser acompanhada. Por isso, é importante refletir sobre quais recursos tecnológicos contemporâneos poderão ser incluídos nesse meio. É necessário entender, também, qual o ritmo e o nível de conhecimento dos interagentes sobre as ferramentas do sistema, assim como buscar a melhor forma de apresentá-las, visto que é de extrema importância conceber um espaço onde as pessoas possam interagir de maneira plena com aquilo que está sendo criado. Dessa forma, é necessário pensar até mesmo na configuração ou no tipo de máquina mais utilizada pelos sujeitos que se pretende atingir.

5) Quando?

É preciso prever quando e com que frequência novas informações e materiais poderão estar disponíveis para acesso.

Os ambientes virtuais com intenções educacionais devem ser concebidos de forma que possibilitem, por meio de uma interface, o acesso a diversas áreas daquele espaço, ajudando o indivíduo a obter um maior desempenho de seus recursos. Tais áreas são responsáveis pelo convívio de pessoas no sistema e pela inserção de novos conteúdos e materiais que devem estar em constante processo de aprimoramento.

Desse ponto de vista, Lopes (2001) afirma que a construção desses ambientes, que apóiam a educação conectada, depende de uma boa equipe de desenvolvimento *web* para esclarecimento de dúvidas, resolução de problemas técnicos e oferecimento de suporte/auxílio (Lopes, 2001, p. 36).

Para garantir qualidade de conteúdo, a construção desses espaços virtuais deve, ou pelo menos deveria, contar com recursos de áreas específicas para a constituição do *web-site* a ser desenvolvido. É fundamental, nesse processo, a soma de competências de profissionais técnicos, pedagogos e *designers* para alicerçar, respectivamente, suas ferramentas, seus conteúdos e o *layout* a ser concebido. Nesse sentido, o papel do usuário certamente é essencial, pois poderá contribuir de maneira crítica para o aprimoramento dos recursos que estão disponíveis via *web*, informando sobre aquilo que funciona ou não.

Todavia, é preciso abertura do sistema para atender as demandas desse público, buscando métodos inovadores e formatos educacionais mais diferenciados daqueles já, tradicionalmente, conhecidos. Ou ainda,

Mais importantes do que saber quantas pessoas e quanto tempo serão necessários para desenvolver e gerenciar o ambiente, é ter em mente o tipo de profissional que estará envolvido nesse trabalho, que conhecimento e competência ele deve possuir [...]. O ideal para o desenvolvimento de um ambiente *web* é formar uma equipe que tenha bons profissionais, tanto na área técnica e pedagógica, quanto artística (Lopes, 2001, p. 57).

Para Maia e Garcia (2000), esses espaços devem oferecer ferramentas que possam facilitar a navegação, pesquisa, interatividade e aprendizagem do indivíduo, oferecendo diferentes graus de autonomia e auxiliar na visualização dos conteúdos, acesso a e-mails, esclarecimento de dúvidas nos fóruns, listas de discussão, e/ou aquisição de arquivos (download) ou programas. Nesse ambiente, o interagente é responsável por gerenciar sua frequência de acesso, que poderá ser realizada a qualquer hora, a partir de qualquer local.

Porém, para que tudo isso aconteça de maneira plena, segundo Lopes (2001), é necessário formar uma equipe interdisciplinar, relacionada aos objetivos do ambiente, que, em geral, é composta por vários profissionais, como por exemplo:

- *information architect*;
- *web designer*;
- *web writer*;
- coordenador de projetos;
- especialista em conteúdos e consultorias;
- testadores;
- profissionais de pesquisa;
- especialistas em multimídia;
- diretores de arte.

Esses profissionais, trabalhando em equipe, devem estar dispostos a colaborar entre si, trocando idéias e informações, além de procurarem promover uma sinergia em favor de um espaço virtual funcional. A partir de tal conscientização, todos se tornam colaboradores, opinando, sugerindo, criticando ou contribuindo com novas idéias.

Contudo, o autor chama a atenção para as restrições presentes no processo de expansão dos ambientes virtuais para fins educacionais:

[...] ainda são limitados os recursos humanos, na área educacional, familiarizados com essa tecnologia. No entanto, compete a [esta mesma área] participar e ajudar a integrar os diferentes segmentos da sociedade junto à internet, bem como criar soluções de igualdade para o acesso a esses meios, pois essa é uma condição fundamental para o desenvolvimento social, cultural e intelectual do homem. Utilizar a internet para fins educacionais é um desafio que professores e instituições terão de enfrentar (Lopes, 2001, p. 38).

O autor completa tal pensamento com as palavras de Reinhard

A tecnologia sozinha, seja ela de redes ou não, não é solução para os problemas educacionais. Colher benefícios dos computadores ou das redes requer antes de tudo extensivo treinamento dos professores, novos materiais curriculares e, mais importante, mudanças nos modelos educacionais (Lopes, 2001, p. 39).

A tecnologia do mundo virtual significa dar novas oportunidades de desenvolvimento de experiências pioneiras no contexto educacional atual. Por meio desses meios de comunicação será possível realizar atendimento contínuo a construção de projetos e trabalhos de pesquisa, valorizando, entre outras coisas, a produção intelectual, disponibilizando temas ou assuntos de interesse

comum para serem discutidos e aprofundados. Tudo isso facilita o desenvolvimento de trabalhos colaborativos, estimulando o sentido de grupo e consolidando uma nova maneira de trabalho para os professores.

Referências

ASH, Andy. *Bite the ICT Bullet: Using the world wide web in Art Education*. In: HICKMAN, Richard (Org.). *Art Education 11-18: meaning, purpose and direction*. London and New York: CONTINUUM, 2000.

BAPTISTA, Luiza Parreiras. *net.art: um instantâneo da Arte na Era informacional*. 2001. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS, A. C. Algumas idéias sobre Hipertexto. p. 23 <www.unbvirtual.unb.br/html/hipertextos.htm>apud LOPES, Glauco dos Santos. *Ambientes virtuais de ensino: aspectos estruturais e tecnológicos*. 2001. 158 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

DOTTA, Silvia. *Construção de sites*. São Paulo: Global, 2000.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 2000.

_____. *O que é virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.

LOPES, Glauco dos Santos. *Ambientes virtuais de ensino: aspectos estruturais e tecnológicos*. 2001. 158 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

PIMENTEL, Lucia Gouvea. *Desenvolvimento Profissional – Minicursos/Vídeos. Arte: Ensino Fundamental – CRV*. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Fonte: <http://crv.educacao.mg.gov.br/>, 2008.

_____. *Metodologia do ensino de artes visuais*. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Org.). *Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais*. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

_____. *Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

REINHARDT, A. *As novas formas de aprender*. [S. l. : s.n.], 1995.

SILVA, Maria Alice Baggioda. *Narrativa multimídia utilizando realidade virtual aplicada à aprendizagem*. 1999. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

Mini-curriculo

Patrícia de Paula Pereira possui graduação em Licenciatura em Desenho e Plástica (2004), Bacharelado em Escultura (2006) e Mestrado em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). Atualmente é professora efetiva da Escola de Belas Artes da UFMG. Tem experiência na área de Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte e tecnologias contemporâneas.

ENSINO DE ARTES VISUAIS NA ESCOLA:
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ARTE DIGITAL

Simone Woytecken de Carvalho
Simonevisuais@hotmail.com
UEPG/PR.

Ana Luiza Ruschel Nunes
analui@uepg.br
UEPG/PR.

Resumo

Este estudo faz parte da Linha de Pesquisa e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura GEPAVEC- CNPq/UEPG/PR. Neste momento delineado pela chegada dos computadores às escolas, e pela exigência social e educacional em utilizá-los, os professores encontram-se cientes da necessidade de englobar a tecnologia como mais uma possibilidade na ação educacional. Assim, a pesquisa tem origem numa investigação com Poética em Artes Visuais, tendo em vista as novas tecnologias e sua complexidade na formação continuada de professores de escolas Estaduais do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa/PR.

Palavras-chave: Formação Continuada; Arte Digital; Educação.

Abstract

This study is part of the Research Line and Group Study and Research in Visual Arts, Education and Culture GEPAVEC-CNPq/UEPG/PR. Right now outlined by the arrival of computers to schools, and social and educational requirement to use them, teachers are aware of the need to embrace the technology as another means of education in action. Thus, research has its origin in a research Poetics in Visual Arts, in view of new technology and complexity for the continuous training of teachers in state schools of the Regional Education Center of Ponta Grossa / PR.

Keywords: Continuing Education; Digital Arts; and Education.

Introdução

Este estudo iniciado em 2008 tem sua continuidade em 2009 e 2010 do processo investigativo intitulado: "Formação Inicial e Continuada de professores de Artes Visuais e o percurso criativo com poéticas em arte digital" Projeto de autoria da Coordenadora da Linha e Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura- GEPAVEC- Diretórios de Grupos do CNPq/UEPG, tendo uma bolsa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq /2008-2009), acadêmica do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, participante do Grupo de Pesquisa já mencionado. A pesquisa acima desdobrou-se em duas, uma investigando a Formação Inicial com Poéticas Digitais e obteve resultados mais contundentes na investigação de arte digital na formação inicial de professores tendo como pesquisados os acadêmicos do 2º ano, e decidiu-se numa outra pesquisa no grupo dar melhor desenvolvimento na pesquisa pelo viés da formação continuada em arte digital com professores de Artes Visuais, tendo como colaboradores os professores atuantes na Educação Básica das escolas do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa/PR,

Nesta direção, e ao fazer uma reflexão teórica sobre arte e tecnologia, compreende-se num contexto mais contemporâneo que com os avanços da tecnologia e os modos de produção da sociedade, dentre eles a o modo de produção tecnológico e a interatividade por meio eletrônicos, em que os estudantes criam páginas na web, animações, gráficos, vídeos, sendo visível a força da Arte Digital convertendo-se em uma nova alternativa, como conhecimento, comunicação e linguagem, aliando a ciência, a arte e tecnologia e com isto o enfrentamento dos novos modos de produção e nestas a Arte. Isto exigiu a necessária e emergente formação continuada dos professores de artes para que se apropriem do conhecimento da tecnologia e da técnica de forma mais qualificada e que possam utilizá-la como mais uma possibilidade de criação digital em Artes Visuais.

É um campo que se encontra cada vez mais ampliado, pois as novas tecnologias digitais podem expandir as possibilidades do ambiente escolar não só em relação ao uso e exploração desses recursos, como também, para os modos de desenvolvimento da capacidade de pensar, criar e participar de uma sociedade que hoje têm como pressuposto o modo de produção tecnológico.

Sensibilizar os professores atuantes na escola e iniciá-los com processos criativos digitais diante do modo de produção tecnológico que sem dúvida condiciona, e , é condicionante da formação humana contemporânea, exigência fundamental de integração entre a arte e o mundo da vida, nos atuais processos de ensino, proporcionando tempo e espaço para conhecer, metamorfosear e poetizar a arte numa interação com a educação. Isto é fundante tendo em vista a formação conti-

nuada dos professores em processos criativos na superação do embotamento da criatividade e as anestésias da prática artística dos professores em relação à prática e produção e construção criativa artística que infelizmente ainda permanecem na repetição de um fazer artístico estereotipado, carregado de clichês e vinculado predominantemente ainda na arte moderna.

Segundo Ferreira (2008)

Devemos ter presente, ainda, que a arte tecnológica tem como meta sensibilizar por meio do uso de técnicas e processos. O seu maior propósito é produzir emoções de caráter estético, pelo seu conteúdo original. Por isso mesmo acreditamos que o público necessita de um novo olhar sobre as obras de arte elaboradas pelos meios eletrônicos.

Assim a arte e tecnologia na contemporaneidade, não colocam em segunda categoria a sensibilidade, e sim desenvolve a capacidade subjetiva e sensível humana. Entretanto é preciso que artistas, arte-educadores, e alunos passem por um processo criativo, poético autoral e coletivo para que possam vivenciar e sentir o processo convencional de criação artística e o processo criativo digital contemporâneo em arte, para compreender que a arte digital e sensibilidade estética andam juntas produzindo emoções de caráter estético, e de sensações digitais.

Nesta direção podemos pensar de que arte contemporânea estamos falando, e compreendendo. E assim, de acordo com Cauquelin (2005, p. 11) "Arte contemporânea é a arte do agora, a arte que se manifesta no mesmo momento em que o público a observa. Tão somente se trata de *arte moderna* se entendermos por moderno o século XX em geral"

Por outro lado pensar e vivenciar o cotidiano do mundo contemporâneo, nos remete a dimensão poética, na educação e arte, ou poíesis como o foco desta pesquisa sobre a construção na arte digital, num processo de investigação reabre e estabelece percursos de tempo e espaço de experimentação poética, num campo expandido e ampliado de desmembramentos metodológicos do processo criativo e o desenvolvimento da educação do sensível na formação continuada de professores de Artes Visuais, professores das escolas públicas do Núcleo Regional da cidade de Ponta Grossa/PR, partindo da observação e reflexão da realidade de cada um dos participantes, tendo o computador como ateliê na produção em arte digital num percurso e repertório pessoal autoral, mas também de interatividade.

Assim a pesquisa é alavancadora de novos conhecimentos, pois oportuniza aos docentes e seus alunos um novo percurso colaborativo no ensino das artes visuais e tecnologias digitais, através da reflexão-ação e da reflexão sobre a ação, para com isso vivenciar a construção poética na elaboração artística em interação com a tecnologia a partir da realidade cotidiana de cada indivíduo e de sua cultura vivida.

Julio Plaza (1998) ao abordar sobre processos criativos com os meios eletrônicos na construção de “poéticas digitais” afirma que a arte se modifica de acordo com a estrutura cultural e econômica de cada sociedade. A cada passo da evolução humana os aparatos técnicos se aprimoram e por isso ocorrem modificações no modo de interagir com a arte. A evolução da forma de se fazer arte segundo este mesmo autor, passa por três fronteiras quando surgem novas tecnologias: a) *pré industrial*- com a interação do homem e do objeto através da pintura, desenho, caligrafia, escultura, dança. b) *período industrial*- através da gravura, fotografia, cinema e artes gráficas, onde a representação era fiel ao real. C) *pós industrial*- com a chegada da tecnologia digital com informações visuais, sonoras e verbais, todas juntas representavam o mesmo objeto.

Formação continuada de professores

Desenvolver uma pesquisa tendo como temática e foco de investigação a Formação Continuada de Professores de Artes Visuais, e ainda buscar a construção de uma metodologia possível de encontro às novas tecnologias, exige bases teórica e estudos mais aprofundados em relação a estas categorias. Para isso alguns conceitos norteadores fundamentam esta investigação.

Entende-se por *Formação Continuada*:

A formação recebida por formandos já profissionalizados e com vida ativa, tendo por base a atualização contínua a mudanças dos conhecimentos, das técnicas e das convicções de trabalho, o melhoramento de suas qualificações profissionais e a sua promoção profissional e social. (NASCIMENTO, 1995 apud MERCADO, 1999, p. 105).

A respeito da formação continuada, Perrenoud (2000, p.165) afirma que, “uma formação comum no estabelecimento (quando se convive na mesma escola), faz evoluir o conjunto do grupo, em condições mais próximas do que uns e outros que vivem cotidianamente”.

Segundo Garcia,

A formação centrada na escola compreende as estratégias que empregam conjuntamente os formadores e os professores para dirigir programas de formação de maneira que respondam as necessidades definidas da escola e para elevar as normas de ensino e de aprendizagem na classe. Esta concepção se fundamenta no desenvolvimento profissional do professor entendida a escola como o lugar onde surgem e se podem resolver a maior parte dos problemas do ensino. Por isso esta formação se realiza prioritariamente no local de trabalho e durante o tempo escolar por envolver mais os professores. (GARCIA, 1996 apud MERCADO, 1999, p.137).

Para tanto é necessário na formação continuada que todos tenham uma concepção sobre poética digital e nesta direção compreende-se por poética digital a poesia que surge para estabelecer

uma conexão entre poesias visual, sonora e verbal existente, ou seja, a poesia das novas mídias. As produções artísticas são ficções reveladoras, criadas pelos sentidos, percepção, imaginação, sentimento, pensamento e memória simbólica do ser humano. Esses sentidos são imprescindíveis para que uma elaboração poética possa ser construída nesse instante poético. A construção poética se origina na percepção que se encontra em conexão direta com o espírito, ou seja, com o sentir e conhecer.

Segundo Bachelard (1998), para construir um *instante poético*, o poeta destrói a continuidade simples do tempo ligado, para atar nesse instante numerosas simultaneidades. Assim, oriundo dessas simultaneidades dos sentidos, o ser humano poetiza sua relação com o mundo, e o artista ao se debruçar sobre seu universo interior e exterior, usa a *techné*, sua capacidade de operar os meios com sabedoria, com a *poiesis*, sua capacidade de criação, desvelando verdades presentes na natureza e na vida que ficariam submersas sem sua presentificação.

A sensibilidade do artista traduz-se no seu instante poético, onde cognitivamente materializa em diferentes suportes materiais e imateriais, o pensar sobre o mundo e do mundo no instante do tempo e espaço da realidade e a poesia, através do trabalho criador, ele é único na preparação de cada um dos trabalhos pensado, construído, e traduzido em uma imagem. Assim a poética surge como reveladora das nossas verdades exteriores e interiores, aliando o mundo da vida e o mundo da arte na formação humana.

Martins (1998, p.46) afirma, “nessa construção, o artista percebe, relê e repropõe o mundo, a vida e a própria arte, produzindo imagens únicas e insubstituíveis, imagens poéticas”.

Cabe assim ao professor possibilitar a cada um de seus alunos o fazer artístico como marca e poética pessoal.

Da obra de arte transpiram completamente a personalidade e a espiritualidade originais do artista (*no nosso caso dos professores de Artes Visuais*), que antes de se manifestarem no assunto e no tema se manifestam no irrepetível e personalíssimo modo de formá-las [...] Conteúdo da obra é a própria pessoa do criador que ao mesmo tempo, se faz forma. (ECO, 1986, p. 17)

Para tanto objetiva-se na presente pesquisa um percurso permanentemente de investigação-ação de forma compartilhada com o grupo de professores, para estudar através de um Grupo de Trabalho co-laborativo, com discussão e reflexão dos percursos ao utilizar a tecnologia digital como uma alternativa e forma de ampliar o campo de possibilidades do ambiente escolar, tendo a dimensão poética da educação em arte, ou *poiesis*, como objetivo desta formação com pesquisa sobre a construção expressiva na arte digital, investigando como diz Bachelard (1998) o tempo, o espaço de



Fig. 1 - Laboratório do Departamento de Artes/UEPG
Fotografia de Simone Woytecken de Carvalho
Fonte: Portfólio das pesquisadoras



Fig. 2 – Formação da Bolsista de Iniciação Científica- CNPq.
Laboratório de Artes/UEPG
Fotografia de Ricardo de Paula Timoteo.
Fonte: Portfólio das pesquisadoras



Fig.3 – Professor em formação continuada
Laboratório de Informática na Escola Amálio Pinheiro
Ponta Grossa/PR
Fotografia de Ana Luiza Ruschel Nunes
Portfólio das pesquisadoras

experienciação poética, a processualidade do processo criativo e o desenvolvimento da educação do sensível na formação continuada de professores de Artes Visuais de escolas públicas do Núcleo Regional de Educação, da cidade de Ponta Grossa/PR.

Assim, a *poiésis*, considera-se como uma vontade autoral, constituída no instante poético, ou seja, a poesia, cuja narrativa visual e textual somam-se desvendando a produção, a ação criativa, enfim a práxis na construção da Artes Visuais através de procedimentos utilizando os saberes e fazeres em que forma e conteúdo se fundem na busca de novas narrativas cultural, pedagógica e social, no espaço virtual, tendo o computador como espaço de ateliê.

Percursos e trilhas do caminhar metodológico investigativo

A abordagem da pesquisa é qualitativa delineada pela investigação-ação. Assim a análise qualitativa que, segundo LÜDKE; ANDRÉ (1986, p.11), tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. O método de pesquisa é o da pesquisa-ação através de processos compartilhados que para. Kemmis e Metaggart: (1998, p.9)

A investigação-ação é uma forma de indagação introspectiva coletiva empreendida por participantes em situações sociais com objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça de suas práticas sociais e educativas, assim como sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar.

Soma-se ainda ao que o autor acima explicita, ou seja, o que Thiollent (1996, p.15) nos diz que a “pesquisa-ação é quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no problema da observação”. E é isto o que estamos empreendendo neste caminhar da pesquisa. Essa se dará em colaboração entre pesquisadores e pesquisados num percurso de aprendizado mútuo.

Assim este processo de investigação -ação tem como um dos espaços os laboratórios de informática do Departamento de Artes/UEPG/PR.(Fig.1 e 2)

Também alguns Laboratórios de Informática (Fig. 3), de escolas Estaduais da cidade de Ponta Grossa/PR.

Os instrumentos de captura e análise dos dados são: observação participante onde pesquisadores e pesquisados estão envolvidos cotidianamente neste processo, entrevista com grupos focais e também de forma individual com cada participante colaborador da pesquisa (BAUER,2002). Também o diário de campo com registro do mediador do processo como um todo em especial do desenvolvimento criativo da arte digital e seu percurso produtivo, o portfólio virtual de cada pesquisado e dos pesquisadores do processo, fotografia digital como mais uma ampliação para a criação

poética, computadores e software – programas especiais para produção em arte. Sendo assim, os envolvidos como pesquisados são um total de 100 (cem) professores de Arte atuantes nas escolas, sendo um total de com grupos de 25 professores por grupo, num total de 4 (quatro) grupos, e cada etapa de formação de 60 horas, sendo 20 horas à distância.

Cada professor posterior a formação irá desenvolver com seus alunos na escola uma prática educativa possibilitando multiplicar e processar o ensino e aprendizagem através do processo de educação em arte dialógico e emancipatório em arte digital numa prática educativa no Laboratório de Informática da escola. Esta prática da arte digital proporcionará o conhecimento e o desenvolvimento e formação humana, na acessibilidade de lidar com as ferramentas e saberes para a criação em arte num outro modo de produzir, em que a ciência, técnica, tecnologia e sociedade estejam presentes na reflexão e ação frente ao mundo do conhecimento artístico na sociedade atual.

A caminhada se faz caminhando: alguns resultados

Os resultados mais contundentes na investigação de arte digital na formação inicial num primeiro momento para num segundo momento investigar no grupo de pesquisa outro problema de pesquisa, daí dando continuidade em outra pesquisa pelo viés da *formação continuada de professores de artes*, tendo como colaboradores os professores das escolas do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa/PR, E sendo assim, e estando em fase processual, destacamos alguns resultados já detectados. Que se faz necessário transformar em aprendizagens significativas, o ensino de arte na escola. Propiciar uma nova cultura didático-pedagógico frente à inserção das tecnologias digitais no ensino de artes visuais. Isto nos desafia, como diz Ana Luiza, em sua pesquisa realizada em 2004 que ao desenvolver uma pesquisa sobre arte e tecnologia, mais especificamente sobre o processo poético digital e os novos modos de produção em artes visuais, nos faz referência ao computador como ferramenta e hiper-ferramenta dizendo,

Com tudo isso, sem dúvida o computador com seus programas gráficos, abre uma nova perspectiva na criação artística, por meios tecnológicos que atingem significativamente o modo das pessoas de produzir, conviver, relacionar-se, transformando substancialmente a forma de criar em arte, seja no seu plano de expressão e comunicação através dos elementos formais, em que o conteúdo aí se fundiu em narrativas visuais, exigindo um novo sentido estético e poético, cujas vivências traduzem-se em tempo e espaço que se manifestam por uma sociedade global frente ao contexto do século XXI. (NUNES, 2009, s/p)

Assim, inserir o ensino de arte numa concepção mais contemporânea, destacando que é possível hoje trabalhar arte digital na escola, de forma positiva, com os programas gráficos possíveis (softwares) através do computador o tornando primeiro uma ferramenta e posteriormente como hiper-ferramenta produzindo arte via tecnologia e não apenas tendo o computador como ferramenta, é um desafio na atualidade, diante da formação de professores de artes visuais. Propiciar que professores de artes visuais possam conhecer, acessar e produzir poéticas em arte digital tendo uma formação continuada, usando o computador como ateliê de produção. Implantar uma metodologia do ensino da arte na escola pelos professores de artes visuais, no processo criativo das poéticas visuais oportunizando aos alunos o acesso e possibilidade de criação de poéticas visuais. Construir conhecimento dos saberes disciplinares, em consonância com os saberes espontâneos ligados ao mundo cultural artístico e visual vivido e percebido, produzido através de conhecimento da linguagem visual e tecnologias digitais, bem como dos saberes pedagógicos e metodológicos do ensino da arte, em que forma e conteúdo perpassam por uma produção e criação reflexiva e crítica na compreensão da cultura e sociedade.

Notou-se que o processo de criação autoral encontra barreiras inconscientes e inibidoras para alguns acadêmicos e igualmente para alguns professores que durante sua trajetória histórica de formação não tiveram oportunidade e acessibilidade de formação, vivências e habilidades artísticas criativas através da produção via computador. Ao propiciar pelo Grupo de Estudo reflexões sobre o processo criativo digital e teorias foi percebido, assim, que os padrões estéticos repetitivos imperam no fazer artístico dos mesmos e apresentam uma concepção clássica e formal da arte nos padrões estéticos gregos da arte na sua forma mais idealizada e formal.. Para a maioria dos participantes a percepção do sensível foi sentida e sensitiva, cujas sensações tornaram significativas as aprendizagens da prática criativa no aprofundamento teórico-prático de sua "poiésis", onde emergiram repita-se sensações digitais e a satisfação e subjetivação pelas visualidades e visibilidades com um novo sentido, ou seja uma criação imaterial em arte até então não experimentada. Num total de cinco professores de uma escola apenas um possui até então experiência em poéticas digitais em arte e os demais não possuem conhecimento e experiência prática artística em arte digital, e sendo assim têm dificuldades maiores em seu processo criativo, pois não haviam utilizado e nem sabiam e compreendiam a linguagem das ferramentas e software para desenho e produção artística disponibilizado pelo Linux (escola) usando o programa mais simples disponível, que é o Gimp.

No início da criação segundo Nunes(2006) o pensamento dos colaboradores, foi a de que na arte digital tudo era mecânico e sem significado, mas ao construir as poéticas, entenderam que a



Fig.5 - Calçadas de Ponta Grossa/PR
Arte Digital
Produção da Profa. Ana
Formação continuada
Fonte: Portfólio das pesquisadoras



Fig.6 - Jarras.
Arte Digital
Produção da Profa. Neuci Martins.
Formação continuada
Fonte: Portfólio das pesquisadora

sensibilidade está presente na criação da arte digital e que somos nós humanos, que humanizamos o computador a serviço de uma humanidade mais humanizada (NUNES, 2009).

A experiência com softwares na experienciAÇÃO e criAÇÃO, deu possibilidades interativas com a máquina, transpondo barreiras técnicas, de recurso, de percurso metodológicos com o computador como ferramenta na criação da arte digital, e também a possibilidade de conhecer e compreender como trabalhar os recursos gráficos e programas, disponíveis no tratamento e expressão criativa de imagens.

Ao questionar uma das professoras em formação continuada, sobre qual o seu percurso criativo da poética ao produzir sua obra de arte e qual a importância desse processo teve em sua vida, pensou e disse: “... a natureza morta me atrai e buscar maneiras diferentes de representá-la sempre foi um desafio pra mim e a arte digital vem de encontro a essa minha busca, ela possibilita inúmeros recursos para produzir uma obra de arte original” (fala da professora).

Em relação ao manejo dos programas que utilizou (Paint, Gimp), com possibilidade na escola, e de quais foram suas maiores dificuldades, destacamos a narrativa de uma das professoras “... as dificuldades foram em manusear as ferramentas do Programa, tem que ter mais firmeza no traço. No vaso do Lírio seria o trabalho duplo, pois trata-se de duas produções digitais, primeiro a foto da obra original na escola, do tema, e depois de digitalizada, trabalha-la no Gimp”, e o resultado pode ser lido e apreciado por todos como se observa na obra “Jarras” na Fig. 55, acima. Este processo desafiou a todos envolvidos, sentindo a necessidade de cada vez mais formação contínua.

Como nos diz JUSTUS (2009 p...)

Que há uma urgente necessidade de um novo olhar sobre o ensino das Artes Visuais com uma didática pedagógica diferenciada visando incorporação das novas disciplinas com abordagens tecnológicas que preparem o professor para o planejamento, implantação e avaliação da utilização do computador como ferramenta de trabalho em sala de aula.

Esta constatação acima é importante porque este novo olhar precisa de enfrentamentos de conhecimento e experiência na produção em arte digital, pois o contexto sócio educativo esta a exigir novas formas didáticas na aprendizagem e conhecimento sobre tecnologia e arte.

Considerações finais

Conclui-se que as tecnologias digitais em Artes Visuais ainda não estavam presentes na escola envolvida. A pesquisa mostrou que o computador era usado para a produção digital, e, portanto

percebeu-se que o ensino da arte estava sob os fundamentos e produção que podemos dizer convencional, no processo de criação, e a arte e sua criação digital ainda não adentrou na sala de aula na escola investigada.

Contudo, pode-se afirmar que a produção poética digital é possível a partir de um processo de criação, transformando as ferramentas e o modo de produzir arte na contemporaneidade que nos leve a refletir sobre a percepção da complexidade do uso do computador como instrumental de comunicação e interação humana, nos oferecendo disponibilidades de conhecimentos científicos na área de Artes.

Atualmente arte, ciência, técnica e tecnologia se interconectam numa relação inter e multidisciplinar, em que cada um tem sua parcela na compreensão do todo dos fenômenos estudados.

Sendo assim ainda esta pesquisa esta em processo, agora não apenas com cinco professores(2009-2010), mas com 100 (cem) professores de arte das escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação, da cidade de Ponta Grossa/PR em sua abrangência nos Campos Gerais no período de 2011, cuja investigação se amplia, em que a extensão e pesquisa indissociadas aglutina parceria com a comunidade educacional na formação continuada de professores de Artes Visuais.

Bibliografia

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Devaneio**. São Paulo; Martins Fontes, 1998.

ECO, UMBERTO. **Os Limites da Interpretação**. São Paulo: perspectiva, 2000.

FERREIRA, Aurora. **Arte, Tecnologia e educação: as relações com a criatividade**. São Paulo: Annablume, 2008.

JUSTUS, Thaisa. **Poéticas em Arte Digital: um olhar contemporâneo na formação de professores**. 2009, 134p. TCC (Graduação Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009

LÜDKE, Menga. **A avaliação do aluno e a questão curricular**. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO**, V. Brasília, 1988.

MERCADO, Luís P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Macaíó: Ed-ufal, 1999.

Martins, Mirian. C. F. D. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**/Gisa Picosque, M. Terezinha T. G. São Paulo. FTD, 1998.

NUNES, Ana Luiza Ruschel . **Arte digital na formação continuada de professores de Artes Visuais: o computador como ferramenta e hipeferramenta.** In: Anais (cd-room, p.3056 a 3070) do 18º Encontro Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas- ANPAP, Salvador / Bahia, 2009.

NUNES, Ana Luiza Ruschel; JUSTUS, Thaisa.(bolsita PIBIC/CNPq) **“Formação Inicial e Contínua de professores de Artes Visuais e o percurso criativo com poéticas em arte digital”** Relatório de Pesquisa- Linha de pesquisa Artes Visuais, Educação e Cultura – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

PERRENOUD, Philippe ET AL. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PLAZA, Julio & TAVARES, Monica. **Processos Criativos com os Meios Eletrônicos: Poéticas Digitais.** São Paulo: HUCITEC, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 2000.

Mini-currículo

Simone Woytecken de Carvalho é acadêmica do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - UEPG, Bolsista PIBIC/CNPq. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura – GEPAVEC-CNPq/UEPG/PR.

Ana Luiza Ruschel Nunes. Graduada em Licenciatura em Artes Plásticas, Mestre (PPGE-UFSM/RS) e Doutora em Educação (PPGE-UNICAMP/SP). Professora e pesquisadora do Departamento de Artes e atua no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, Coordenadora da Linha e do Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura- GEPAVEC- CNPq/PROPESP-UEPG, membro associada da ANPAP, e membro associada da FAEB.

INTERTERRITORIALIDADE NA E-ARTE/EDUCAÇÃO MUSICAL:
UMA EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DO LABORATÓRIO MUSICAL INTERMIDIÁTICO

Carmel Rizzotto Borba
carmel.rizzotto@hotmail.com
EMAC/UFG

Fernanda Pereira da Cunha
fernanda.pcunha@hotmail.com
Professora Adjunta - FAV/UFG

Resumo

Este texto aborda uma experiência pedagógica em um *Laboratório Musical Intermidiático* concebido como uma das intervenções e-Arte/Educativas para potencializar o processo de ensino/aprendizagem da disciplina de Núcleo Livre Introdução à História e Culturas Africanas, oferecida pela FH/UFG. A educação musical crítica intermidiática, pode expandir para múltiplas conexões interterritoriais possibilitando ao aluno um processo de intersignificações, bem como o desenvolvimento perceptivo/cognitivo.

Palavras Chaves: Música, e-Arte/Educação, interterritorialidade, Laboratório

Abstract

This paper discusses a teaching experience in a laboratory designed as a Musical intermediate e-Arte/Educativas of interventions to enhance the teaching and learning the discipline of Nucleus Free Introduction to African History and Culture offered by the FH / UFG. Music education intermediate criticism, can expand to multiple inter-territorial connections allowing the student a intersignifications process, as well as developing perceptual / cognitive.

Keywords: Music, e-Art/Education, Interterritoriality, Laboratory

Introdução

Este texto vem abordar uma vivência acerca de um *Laboratório Musical Intermidiático* concebido como uma das intervenções e-Arte/Educativas¹ para potencializar o processo de ensino/aprendizagem da disciplina de Núcleo Livre Introdução à História e Culturas Africanas,² oferecida pela Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás – FH/UFG no primeiro semestre de 2010.

As intervenções e-Arte/Educativas concebidas pelo Grupo de Pesquisa *e-Arte/Educação Crítica* sistematizaram o projeto e-Arte/Educativo, o qual foi dominado de *e-Mochileiros: Para estudar história da África*³ como meio integrador para mediação pedagógica para estas intervenções, cujo *Laboratório Musical Intermidiático* é uma das referidas intervenções.

Objetivou-se, a criação e desenvolvimento de animações experimentais críticas – as produções cartográficas críticas desenvolvidas pelos alunos -, as quais contemplem narrativas intermidiáticas⁴ sobre a cultura da África tendo como base o mapa mudo das regiões: África Setentrional, África Oriental, África Ocidental, África Central, África Austral ou Meridional. Evidenciou-se a necessidade de um site, no qual hospedamos as ações pedagógicas de nossa experiência e-Arte/Educativa.

Nos apropriamos da arte e o seu ensino como meio integrador do processo de ensino e aprendizagem para dinamizar a disciplina Núcleo Livre⁵ *Introdução à Cultura Africana*, de modo que o aluno pudesse experienciar os conteúdos trabalhados em aula através de vivências que fossem significativas, contextualizadas nos diferentes universos que viessem a proporcionando (re)significações críticas/autônomas em relação ao conteúdo proposto até então ministrado antes de nossas intervenções na referida disciplina.

Por meio de nossas intervenções, a arte se tornou elemento pilar das aulas, transpondo a educação disciplinar tradicional linear, que pode acabar por fragmentar o conteúdo, reverberando

1 Foram realizadas 16 aulas no mês de junho/julho, sendo que ocorreram durante quatro sextas-feiras seqüenciais, divididas em 4 horas/aula cada semana respectivamente. O laboratório Musical Intermidiático ocorreu na segunda sexta-feira.

2 A referida disciplina foi ministrada pela profa. Dra. Eliesse Scaramal – Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás – FH/UFG.

3 Ver na íntegra no site www.interteias.pro.br/africa

4 A terminologia intermidiático informa a especificidade epistemológica, delimitação vértice que qualifica o campo do Sistema Triangular Intermidiático em relação à Proposta Triangular. Esta derivação digital poderá dar maior subsídio arte/educativo aos desdobramentos contemporâneos da multimídia/intermídia como ambiente comunicacional simbólico e, assim, das manifestações das artes multi/intermidiáticas. In: CUNHA, Fernanda Pereira da. *Cultura digital na e-arte/educação: educação digital crítica*. 2008. Tese (Doutorado) apresentada à Escola de Comunicações e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo, pg. 163.

5 Denomina-se “Núcleo Livre” são disciplinas obrigatórias da matriz curricular, oferecidas a todos os cursos de graduação da UFG. Deste modo, um discente de determinado curso de graduação pode cursar disciplinas oferecidas por outros cursos.

em ações integradoras, não-lineares através das (inter)relações territoriais epistêmicas entre *Arte Intermidiática e História da África*, estabelecendo um outro paradigma na disciplina de Núcleo Livre: Introdução à Culturas Africanas.

1. Interterritorialidade: ensino da arte expandido

A educação através a arte pode ampliar as capacidades humanas para o aprendizado, expandindo-o para múltiplas conexões de domínios da interterritorialidade no processo de intersignificação de conhecimentos.

O conceito de território está diretamente associado à localidade, lugar. Segundo Barbosa e Amaral (2008), a interterritorialidade tem a ver com a relação recíproca de idéias e com o fluxo de apropriações tanto na área de conhecimento quanto da arte.

O eixo central educativo se desloca para além de acumular conhecimento através de estruturas sistematizadas, prontas. Deseja-se que se estabeleça a vontade de aprender, de ser um sujeito instigativo e interessado no conhecer, na busca crítica, indócil culminando em (re)significações efetivas para sua vida por meio de experiências vivenciadas no processo de ensino/aprendizagem da arte, calcado numa pedagogia questionadora, libertadora como nos adverte Paulo Freire em prol do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo.

O aluno deve ser encorajado a questionar e por isto crítico e curioso, desenvolvendo autogovernança, tecendo a sua própria tessitura nos diferentes territórios de conhecimento. Neste sentido, como explica Barbosa e Amaral (2008), nosso objetivo pilar se calcou em operarmos com o conceito expandido pela arte, o qual se alicerça

“em idéias concebidas por criadores de imagens, sons, movimentos e textos, confrontadas por críticos, escritores, antropólogos, psicanalistas e educadores. Eles e elas, ao atravessarem domínios, analisavam os mecanismos de produção e apropriação da cultura visual na atualidade, discutindo a interterritorialidade das diversas linguagens: verbal, audiovisual, cênica, assim como as diversas mídias e contextos nos quais operam as multi-significações humanas.” (BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian, 2008, pg. 19)

Conceber o conceito expandido de arte e seu ensino, nos trás a necessidade primordial da compreensão da educação mediatizada pelo mundo e não o contrário, como explica Barbosa:

“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, pelas leituras pessoais auto-sonorizadas do mundo fenomênico e das “paisagens interiores” (BARBOSA, 2008, pp. 11-2)

No *Laboratório Musical Intermediático*, operamos as intersignificações no processo da e-Arte Musical no viés da cultura digital, a qual está intrínseca a metalinguagem, pois, os adventos contemporâneos socioculturais e tecnológicos inserem um novo sistema de comunicação, que integra a expressão escrita, a expressão oral e a expressão audiovisual, originando uma forma de expressão e cultura – a metalinguagem – que estabelece um novo estado da mente humana.

O objetivo vem a ser o desenvolvimento do pensamento cognitivo/perceptivo da metalinguagem do educando – da mente digital; intermediática, podendo possibilitar o processo de ensino/aprendizagem de forma mais intersignificativa, dinamizando a capacidade de ler/interpretar expandidamente e integradamente os diversos universos (digital e não-digital) que está ao seu redor.

Educar para o desenvolvimento da consciência crítica através da consumação estética Dewiana⁶ foi o objetivo motriz da nossa intervenção e-Arte/Educativa Musical na disciplina de Introdução à História e Culturas Africanas, para que os alunos desenvolvessem capacidades perceptivas/cognitivas em prol da consciência crítica e reflexiva fomentando a sua capacidade de situar-se no mundo em que vive, expandindo as possibilidades de interrelacionar/ interconectar as suas paisagens interiores com o mundo fenomênico.

Urge assim, em nossa ação pedagógica a necessidade de uma abordagem metodológica questionadora, calcada no aluno/pesquisador com autonomia de escolhas em seu exercício empírico e reflexivo em solucionar problemas cuja culminância consumatória é a expressão autônoma/crítico. Assim, como recomenda Cunha, sobre o processo educacional em que

“não deve se ater à aplicação dos modelos prontos. Ao contrário, devemos analisá-los para entender o princípio articulatório da proposta metodológica e buscarmos a fundamentação de cada uma. Penso que devemos escolher e criar os caminhos (metodológicos) levando em consideração a pertinência em relação a cada obra ou conjunto de obras, a partir das dimensões intervalares que elas nos propiciam, visando a ampliar nesse diálogo (íntimo/ intersticial entre autor/obra/professor-mediador/aluno-fruidor) a construção viva e significativa de conhecimento em arte e pela arte”. (RIZZI, *In*: http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=15).

O método utilizado em nossa intervenção e-Arte/Educativa foi de integração e de mediação para conduzir não só a finalização de um trabalho (ênfase no produto), mas tornar-lo uma experiên-

6 John Dewey

cia consumatória entre o aluno e o conteúdo, a qual o conhecimento advém de uma experiência completa ao ponto de poder ser continuada para além das fronteiras de onde se encontra, não finalizada, onde a consumação é uma apreciação corruptível (porque rompe as barreiras, rompe os limites) que permeia toda a experiência, de maneira a desenvolver nos alunos senso crítico necessário para refletirem com autogovernança.

Com base no exposto necessitávamos de uma abordagem metodológica contextualizadora, flexível, a qual contemplasse em sala de aula a diversidade cultural e expressiva, para que, então, viesse a atender nossos objetivos educativos em prol do desenvolvimento da inventividade, da singularidade, do desenvolvimento da consciência crítica e dos múltiplos interesses de cada aluno, bem como viabilizasse o diálogo não só com os alunos, mas também com os múltiplos conteúdos em que desejávamos estabelecer um ambiente de interterritorialidade entre a arte e educação e a disciplina de História em questão. Optamos, então, pelo Sistema Triangular Digital, o qual é uma derivação da Proposta Triangular, a qual é

“uma abordagem *em processo*, portanto, contínua, dado seu aspecto orgânico, por ser uma perspectiva cuja gênese epistemológica se alicerça em seu caráter genuinamente contextual, para o desenvolvimento da identidade cultural e da cognição/percepção. É uma abordagem arte/educativa para o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica do mundo. Está, assim, em oposição à cultura de definições que “é mera educação bancária”. (CUNHA, 2008, p. 164)

Para a realização do *Laboratório Musical Intermidiático* escolhemos o Sistema Triangular Digital que “coloca em operação a rede cognitiva de aprendizagem”, fazendo com que os processos mentais sejam interligados não só com o Laboratório, mas também com as outras intervenções, sendo que cada uma completava a outra, formando uma experiência articulada “entre a educação artística (fazer) e a educação estética (apreciação)” (BARBOSA, 1998, p. 41).

Estabeleceu-se a construção de nossa ação metodologia pela multiplicidade da arte que alcança territórios em dimensões mais significativas no processo do aprender.

A intervenção teve como eixo propulsor a problematização, pois o objetivo metodológico era que os alunos buscassem respostas, bem como novos questionamentos.

A educação proporcionada pela intervenção de arte e seu ensino não foi uma educação tecnicista. Se alicerça na cultura e na expressão através da interrelação dos diferentes valores em prol do reconhecimento das identidades culturais. Para tanto, o processo de ensino/aprendizagem tem que estar “calcado no diálogo, na troca, na interculturalidade. Para ensinar temos que aprender. Para aprender, temos que estar abertos para ouvir o que o mundo tem a dizer” (CUNHA, 2009, p. 241).

3. Intervenção laboratorial musical: uma experiência em sala de aula

Tínhamos como premissa pedagógica em nosso plano de ação, um processo de ensino/aprendizagem de reelaboração do conteúdo da disciplina de Núcleo Livre de História através da participação efetiva os estudantes, por meio das intervenções e-Arte/Educativas, em que se potencializasse a aproximação entre os estudantes e o conteúdo da disciplina em questão, levando a um refinamento de (re)significação afetiva/efetiva. Baseamos-nos em ações pedagógicas referenciadas no diálogo e no questionamento.

Entretanto, após o primeiro contato de nossa equipe com estes estudantes, identificamos acentuada apatia na turma. Deste modo, após esta referida identificação nos reunimos para re-elaborarmos estratégias metodológicas que pudessem atraí-los, sensibilizá-los, despertá-los com o objetivo de aguçarmos a curiosidade bem como o interesse dos alunos, para que se envolvessem de fato e então pudessem estabelecer uma instância dialógica entre estes estudantes e o conteúdo a ser potencializado na disciplina em que estes discentes pudessem vivenciar significativamente em suas vidas acadêmicas uma experiência educativa que pudesse ir para além dos muros da Universidade.

Mas, como chamar a atenção dos alunos? De que modo poderíamos transpor o estado de apatia que em se encontravam? Tínhamos poucas aulas previstas.

Carmel Rizzotto, membro nossa equipe, graduanda em Licenciatura em Canto Lírico, aceitou cantar uma música à Capella da peça *Madrigal* de Lorenzo Fernandez para os estudantes. Naquele mesmo dia, ela realizaria um *Laboratório Musical Intermidiático* Crítico. Então, decidimos que ela iniciaria a aula cantando repentinamente para o grupo de estudantes ali presentes. Queríamos pegá-los desavisados, literalmente desejávamos impactá-los na tentativa de abalarmos a estrutura apática que demonstravam nossa tentativa de despertá-los, portanto, foi uma apresentação surpresa de Canto Lírico. E conseguimos.

No correr da apresentação, os estudantes expressaram reações, como por exemplo, de susto, de surpresa. Muitos ficaram estáticos, alguns resistiram; outros se mostraram curiosos. Risos. Sorrisos. Aplausos.

A partir deste momento, até com os alunos mais tímidos passamos a ter maior aproximação. O canto lírico de algum modo quebrou o distanciamento e o estado da aparente inércia daqueles estudantes. Ali, daquele momento até o término de nossas intervenções se estabeleceu o processo de diálogo entre a equipe e a sala de aula.



Figura 1: Registro da primeira ação da Intervenção do Laboratório Musical Intermidiático realizado pela graduanda de Licenciatura em Canto EMAC/UFG Carmel Rizzotto: canta uma peça À Capella da música Madrigal de Lorenzo Fernandez na segunda sexta-feira. Junho de 2010.



Figura 2: A foto mostra parte da turma de Núcleo Livre logo após a apresentação À Capella da música Madrigal de Lorenzo Fernandez na segunda sexta-feira. Junho de 2010.



Figura 3: A foto mostra os objetos do cotidiano usados em sala de aula

A maioria dos estudantes ali presentes tiveram o seu primeiro contato com a música Erudita. Era algo que não estavam acostumados a escutar, nem vivenciar em seus cotidianos. Houve um estranhamento; (des)conforto auditivo, se instaurou ar de imprevisibilidade. Evidenciou-se estranhezas destes alunos com relação ao tipo de música em detrimento de seus hábitos musicais, pois na sua maioria consomem códigos musicais impostos pela indústria massiva. Esta zona de (des)conforto foi posteriormente (re)significando quando os alunos inter-relacionaram suas bagagens culturais, com os estilos musicais africanos com os códigos musicais eruditos, pois tiveram que expressarem-se musicalmente inter-relacionando os vértices musicais acima descritos [ver Figuras 1 e 2].

Optamos por nós mesmos experimentar, em primeira instância, as ações que proporíamos a estes alunos, apresentando-lhes nossos rascunhos, ou seja, o nosso processo gerativo musical, para que nós dividíssemos com eles as nossas experiências que eles viriam a passar, o desenvolvimento de nosso trabalho, as soluções de problema, as improvisações, as escolhas de materiais diversos para a criação das músicas típicas de cada região africana. Pretendíamos encorajá-los na tentativa implícita de demonstrar que se nós, estudantes como eles podíamos concretizar um projeto, eles também poderiam.

Apresentamos um site⁷ com conteúdos audiovisuais das regiões: África Setentrional, África Oriental, África Ocidental, África Central, África Austral ou Meridional, para que os estudantes tivessem o primeiro contato com este gênero de música, onde foi proposto um desafio de criarem músicas advindas desse site com base nas respectivas regiões por grupo.

Tínhamos que transpor o sistema tradicional de ensino, para que se instaurasse um ambiente mais propício e encorajador para que os alunos se motivassem a realizar a imersão musical de modo autônomo, para que pudessem, compreender e interagir, decodificar e analisar inventivamente até reverberarem na culminação nos processos de suas expressões musicais críticas.

Foram utilizados no *Laboratório Musical Intermidiático*, objetos diversificados do cotidiano como, por exemplo, baldes, panelas, pedaços de madeiras, caixinha de fósforo, além de sons corporais e o canto, os quais foram usados no processo de criação de canções típicas de cada país africano com o objetivo de aproximá-los de modo mais lúdico e sem a necessidade de ter um conhecimento técnico mais aprofundado da teoria musical bem como sua prática [ver Figura 3].

Os objetos do cotidiano contextualizados como instrumentos musicais, se tornaram recursos intermediadores no processo de ensino/aprendizagem “capaz de romper limites, subverter critérios e instaurar novos paradigmas” (BARBOSA; FERRARA; VERNASCHI, 1993, p. 73 *apud CUNHA*).

⁷ <http://www.afromix.org/html/musique/pays/afrique-du-sud/index.pt.html> (acessado em 18/09/2010)

A utilização destes objetos fez com que o aluno percebesse que o conhecimento não advém da repetição; que ser um compositor não é algo elitizado ou complicado. O ensino musical nas escolas devido seu modo tradicional de educação, muitas vezes coíbe a capacidade de inventividade e fluência musical do estudante

“A metodologia da oficina de música tem como objetivo levar o aluno a adquirir uma estrutura de pensamento, não através da transmissão de informações ou do incentivo a um alto grau de abstração, mas por ser o que é: uma oficina, um espaço aberto a experiência como som, ao desenvolvimento sensorial. Desta forma, ela também não nega o aspecto racional, na medida em que ele é importante no momento da organização, da estruturação de sons...” (CAMPOS, 1988, p. 37).

Neste contexto, o objetivo é a motivação, o estímulo à criatividade, oferecendo maior compreensão do fenômeno musical, pois se pretendia romper com o paradigma de que a música é uma disciplina isolada, afastada do universo em que estamos inseridos. Foi através do desenvolvimento da capacidade de realização das composições elaborados pelos grupos de alunos, que despertou neles a consciência de que se pode manipular objetos ou utensílios comuns com fins musicais, interterritorializar suas vivências com outras informações.

A manipulação, individual ou em equipe, de objetos sonoros, descobertos ou inventados pelos próprios estudantes os levam ao desenvolvimento da capacidade criativa existente em todos nós, e assim ao autoconhecimento e neste caso, sobretudo a auto-estima pela auto-valorização.

O *Laboratório Musical Intermidiático* trabalhou com a manipulação não só de objetos, mas também provocou, encorajou a liberdade de expressão, a auto-estima, a coragem e a vontade através das habilidades inventivas de cada grupo, tornando-os assim, interessados em aprender, a criar, a não ter medo de tentar, Sem medo de errar, este erros foram (re)significados; incorporados; rearranjados e se tornaram música.

O Laboratório Experimental teve como meta a busca, o descobrimento e a indagação sobre as músicas típicas dos países africanos. Nesta ambiência, não se resumiu a uma tarefa artística mecânica, pelo contrário, desenvolveu o interesse e inventividade do aluno para além dos muros da Universidade em que o estudante está inserido, coloca em sua bagagem experiências consumatórias.

Contextualização se deu em todo o processo com o estabelecimento de inter-relação, de vínculo. Foi um processo dialógico de interpretação de mundos(internos e externos), e fez com que os alunos potencializem, dinamizem e viabilizem a capacidade de intersignificação de seus valores

através do acionamento concomitante de três ações mentais:⁸ **e-Fazer**, “ação pela qual pode-se vivenciar a execução empírica de produções artísticas intermediáticas”; **e-Ler**, “ler a imagem é vivenciá-la, consumá-la, entendê-la” e **e-Contextualizar**, “ampliar os campos de sentidos das obras digitais estabelecendo comparações em diversos tempos e espaços em relação ao próprio intérprete e ao mundo que o cerca”, sendo três vértices não-lineares, que acontecem simultaneamente, tornando assim, o processo de ensino/aprendizagem mais efetivo (CUNHA, 2008, p. 235).

O processo e-Arte/Educativo do *Laboratório Musical Intermediático*, se constituiu em três ações não-lineares:

Descondicionamento: desconstrução de modelos já formulados de ensino, sem motivação, bem como a desconstrução da apatia imperante em sala de aula.

Experimentação: vivência com os instrumentos para desenvolver a capacidade inventiva crítica no viés da autonomia. Assim, intimidade com a música e com os sons. Houve uma aproximação musical através do Laboratório para realizarem o trabalho sem que se sentissem inseguros, quebrando a resistência ali inicialmente presente.

Produção: processo de materialização da idéia. A produção musical transformou a inércia por meio de suas expressões musicais em ação de um ensino inerte em uma experiência (re)significação e (re)estruturação.

O sistema de avaliação deu-se de forma contextualizada, do qual o “conteúdo é denominado como meio, não como fim, e os alunos devem propor e esclarecer problemas, não apenas oferecer soluções” (GARDNER, 2000, p. 115 *apud* CUNHA), enaltecendo a qualidade estética, a qual está intimamente ligada com o contexto, quanto mais íntimo e próximo do contexto, melhor aprendido é agregado pelo aluno.

O processo avaliativo teve como objetivo medir conhecimentos qualitativos e não somente quantitativos, que é o utilizado pela educação linear, tradicional. A Intervenção desenvolveu um roteiro intermediático através de caminhos múltiplos, que supôs uma “idéia, uma intenção expressiva”.

Os alunos interconectaram e expressão musical nas animações intermediáticas que estavam produzindo, assim, houve a busca em encontrar equilíbrio visual, musical na busca de uma narrativa, contextualizada no projeto criado por eles.

Os alunos passaram por uma mudança importante, pois conseguiram se desvencilhar do modelo tradicional e começaram a interagir entre si sob outra perspectiva, uma metamorfose de si próprio, da apatia e passividade ao participativo, ativo e vívido.

⁸ O Sistema Triangular Intermediático é concebido e sistematizado pela professora Fernanda Pereira da Cunha, o qual é um sistema derivado da Proposta Triangular concebida pela professora Ana Mae Barbosa.

“Os fatos e os conceitos no currículo requerido em estudos sociais, ciências, línguas e as outras disciplinas não são apelativas para os estudantes... Isto significa que eles selecionam (para aumentar o interesse) aquilo que percebem como divertido, Diversão, é o oposto de sentar e escutar. É ser ativo em eventos externos, conduzindo experiências, manipulando objetos, construindo modelos...fazendo, aprendendo que a diversão é uma forte condução de ensinar” (JACKSON, 1998, p. 179).

Foi desenvolvida a capacidade de reflexão e apreciação por parte dos alunos através de uma experiência motivadora, divertida que os levou a trabalharem em seus projetos sob diferentes perspectivas.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (orgs.) *Interterritorialidade. Mídias, contextos e educação*. São Paulo, Ed. SENAC, 2008.

_____. *Arte/educação contemporânea*. Consonâncias internacionais. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Tópicos e utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CUNHA, Fernanda Pereira da. *Cultura Digital na e-Arte/Educação: Educação Digital Crítica*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2008.

CAMPOS, Denise Álvares. *Oficina de Música: Uma Caracterização de sua Metodologia*. Goiânia, Ed. Cegraf/UFG, 1988.

JACKSON, Philip W. *John Dewey And The Lessons Of Art*. Yale University Press, London, 1998.

CUNHA, Fernanda Pereira da. *In: Licenciatura em Artes Visuais: módulo 6/ Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Artes Visuais*. Goiânia, FUNAPE, 2010.

RIZZI, Christina. *Contemporaneidade (mas não onipotência) do Sistema de Leitura de Obra de Arte Image Watching*. *In: http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=15*, Acessado em 18/09/2010.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Mini-curriculum

Carmel Rizzotto Borba é graduanda em Licenciatura em Canto Lírico EMAC/UFG. Desenvolve pesquisa no âmbito entre a música e e-Arte/Educação no Grupo de Pesquisa e-Arte/Educação Crítica e é bolsista PIBIC.

Fernanda Pereira da Cunha é Licenciada em Artes pela FAAP(1997), mestrado em Artes pela ECA/USP (2004) e doutorado em Artes pela ECA/USP (2008). Atua principalmente nos seguintes temas: intermídia, educação digital, e-Arte/Educação. Atualmente é professora adjunta da FAV/UFG. Atua como líder do grupo de pesquisa e-Arte/Educação Crítica, certificado pela CNPq e UFG.

O ENSINO DE ARTE COM BASE EM TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ

José Maximiano Arruda Ximenes de Lima
max@ifce.edu.br
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Resumo

Este artigo é um relato de experiência das aulas de Web Arte do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará. As tecnologias computacionais utilizadas nas aulas e desenvolvimento das mesmas são apresentadas. Verifica-se que atualmente, muitas escolas tem laboratório de informática com acesso à internet. Os adolescentes iniciam muito cedo no mundo virtual e sua familiaridade com essas mídias é notória. Os professores de Arte não podem fechar os olhos para essa realidade. Apresentá-las no papel da iniciação artística; além de ser interessante para ele, contribuirá para uma maior repercussão positiva do ensino da arte.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Arte tecnológica; Web Arte.

Abstract

This article is an experience of the lessons of Web Art Degree in Visual Arts from the Federal Institute of Ceara. The computer technology used in class and develop them are presented. It appears that currently, many schools have computer lab with Internet access. Teenagers begin very early in the virtual world and his familiarity with these media is notorious. Art teachers can not close our eyes to this reality. Presenting them in the role of artistic initiation, besides being interesting to him, contribute to greater positive impact of art education.

Keywords: Art Education, Art Technology, Web Art

Introdução

O Ensino de arte utilizando-se tecnologias contemporâneas está ganhando bastante espaço e aceitação nas escolas, em especial nos alunos de ensino médio.

Várias reformas no sistema educacional brasileiro foram realizadas no período compreendido entre 1759 a 1911; mas nenhuma apresentou abertura para o estudo da imagem, limitavam-se, a ofertar o ensino do desenho com base na Academia de Belas Artes no modelo europeu.

Em 1921, no I Encontro nacional de Professores do Brasil realizado em São Paulo; houve a primeira participação dos educadores nas decisões e rumos do ensino no Brasil. Até então, apenas os políticos ditavam esses rumos. Com relação ao ensino da arte, nesta época, os professores passaram a basear suas práticas educacionais na livre expressão, nos moldes da pedagogia experimental proposta por John Dewey.

Em 1931, o ensino superior no Brasil foi sistematizado. Anísio Teixeira funda o primeiro curso de formação de professores de artes baseada nas ideias de Dewey; mesmo assim o curso limitava-se ao ensino prático do desenho, outras habilitações não existiam (BARBOSA, 1978). Outro marco importante para o ensino da arte no Brasil foi a criação da Escolinha de Arte do Brasil em 1948 na cidade do Rio de Janeiro que se baseava nas ideias de Herbert Read. Essas foram multiplicadas em alguns estados brasileiros nas décadas de 1950, 1960 e 1970.

Apenas em 1971, a Educação artística foi inserida no currículo brasileiro, através do artigo 7º da lei LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Esta inclusão representou outro avanço, tendo em vista que outras especificidades da Arte foram colocadas no contexto educacional; mesmo assim ainda não foi conferido o *status* de disciplina. Com a LDB 5.692/71, Os professores tinham que trabalhar com Artes plásticas, Artes Cênicas, Desenho e Música. Observou-se que eles não estavam preparados para atuar nessas diversas modalidades e segundo Gouthier (2008) “em 1973, para suprir a demanda criada, vieram os cursos superiores para preparar os professores polivalentes, inaugurando a Licenciatura em Educação Artística. Uma formação com duas opções, a Licenciatura Curta, em dois anos, e a Licenciatura Plena, em quatro” (p. 53). De acordo com os PCN-Arte (1998), na década 70-80, a formação do professor de arte ficou mais confusa. “... não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (p. 28).

Diante desse quadro confuso, na década de 1980, correntes na tentativa de recuperar o ensino da arte ficaram mais fortes. Essas queriam que a arte fosse considerada uma área de conhecimento. Surge então: a Proposta Triangular para o ensino de Arte, estruturada por Ana Mae Barbosa. Ela baseou-se no método DBAE- Arte Educação Baseada em Disciplinas de Richard Hamilton e Richard Smith que se fundamenta na história da arte, na criação artística e na análise da obra de arte. Segundo Barbosa (1998) “a tarefa estética integrada na leitura da obra ou do campo de senti-

do da arte é ajudar a clarificar problemas, a entender nossa experiência da arte, a discriminar entre opções, a tomar decisões, a emitir juízos de valor” (p. 41).

No início dos anos 1990 houve uma mobilização nacional para aprovação da arte como área de conhecimento; caravanas saindo de todos estados brasileiros foram à Brasília reivindicar a permanência da arte como conteúdo curricular na então NOVA LDB. Esta mobilização surtiu efeitos positivos, sendo referendada na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 26, Parágrafo 2º, com o seguinte texto : o ensino da arte é componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Depois da aprovação da LDB nº 9.394/96, o Ministério da Educação criou os Parâmetros Curriculares Nacionais, nas suas diversas áreas e em especial destaca-se (PCN - ARTE) que dentre outras orientações, reforça a proposta triangular de Ana Mae sugerindo que: “ o aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando obras artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender , o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar e o comunicar”. (PCN, 1998, p19). Nesta mesma década, a Educação brasileira passa por um dos grandes desafios, a inclusão do computador na escola como ferramenta pedagógica. Comprova-se nesse momento que o processo educacional tem nova importância com o uso do computador em sala de aula (ANDRADE, 2000). Softwares educativos são desenvolvidos para auxiliar no ensino. No que tange ao ensino da arte, professores fazem as primeiras inserções utilizando-se de programas de desenho e pintura, criando desenhos no computador e infogravuras. Segundo Pimentel (1999), com o uso dessas novas tecnologias a “realidade, verdade, totalidade, espaço e tempo adquirem conceituação diversa da tradicional. [...] O tempo e o espaço ganham outra dimensão com o uso das telecomunicações” (p. 37).

Diante do exposto, O objetivo deste trabalho é descrever, por meio de um relato de experiência, como os alunos do curso de licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará (IFCE) aprendem, preparam-se para ensinar e produzem seus trabalhos de Web Arte.

Na seção 2, concentram-se algumas tecnologias contemporâneas mais utilizadas atualmente nas escolas brasileiras. Na Seção 3. Um breve relato das experiências realizadas nas aulas da disciplina Web Arte d curso de licenciatura em Artes Visuais do IFCE. Na Seção 4. encerra-se com as considerações finais.

Uso da Tecnologia Contemporânea na escola

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nesse mesmo período, em especial a internet, invadem as escolas e lares. Segundo Kenski (2008), “o impacto das novas tecnologias refletiu-se de maneira ampliada sobre a própria natureza do que é ciência, do que é conhecimento. Exige uma reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber e sobre as formas de ensinar e aprender” (p. 45). Mas essa internet não surgiu com esse nome e propósito. Ela foi criada na década de 1950, pela necessidade de descentralizar as informações, no auge da Guerra Fria, originada de pesquisas na ARPA¹, formando a rede de comunicação do governo americano. Dessa forma, os computadores estavam interligados mesmo distantes fisicamente; com isso, os dados estavam distribuídos por toda rede evitando a possível destruição total das informações. Mas com o fim da Guerra Fria, o propósito inicial da rede perdeu o seu principal objetivo. Na busca de nova finalidade surgiu a ARPAnet em 1960. Esse projeto interligou a rede militar com algumas Universidades dos Estados Unidos da América. Dez anos depois a rede foi expandida ligando-se a outras instituições acadêmicas da Europa.

Com o crescimento desta rede foi necessário padronizar um protocolo² de comunicação. Utilizou-se primeiro o NCP³ e depois o TCP/IP⁴ para transmissão de dados e conexão entre as redes. Com o TCP/IP surgiu a internet. Mesmo com essa tecnologia, a utilização ainda era difícil para a maioria da população; as páginas de internet eram identificadas por números. A internet só ficou popular em 1991 quando o inglês Tim Berners-Lee criou o WWW⁵, (TANENBAUM, 2003).

Com o WWW, o uso da internet ficou muito mais fácil; as páginas eram identificadas por nomes e não por números. As instituições de ensino começaram a utilizar a internet como mediadora do ensino/aprendizagem no início de forma tímida utilizando-a apenas para pesquisas e depois com o ensino a distância na era digital.

A internet tem se apresentado como um recurso importante que converge as várias tecnologias a serviço da EaD. Possibilita aos usuários a obtenção de informação e a intercomunicação entre eles. Este processo de comunicação pode ser estabelecido de duas maneiras: sincronamente – a comunicação é estabelecida em tempo real, estando os usuários distantes apenas geograficamente; e assincronamente - a comunicação não é estabelecida em tempo real (off-line), estando

1 *Advanced Research Project Agency*

2 Protocolos são regras que controlam os pacotes enviados e recebidos em uma comunicação de dados.

3 *Network Control Protocol*

4 *Transmission Control Protocol/Internet Protocol*

5 World Wide Web= rede mundial de computadores

os usuários distantes temporalmente. Destaca-se a Web, que estabelece um padrão internacional para comunicação multimídia. Esta tecnologia é potencialmente importante para a implementação de sistemas computacionais para EaD. “Hoje começamos a ter acesso a programas que facilitam a criação de ambientes virtuais, que colocam alunos e professores juntos na internet. Mas Moran (2000), alerta para a atenção e uso de critérios específicos no encaminhamento e processo das atividades através da internet, para que o foco da aprendizagem seja “a busca da informação significativa, da pesquisa, do desenvolvimento de projetos e não predominantemente a transmissão de conteúdos. As aulas se estruturam em projetos e conteúdos” (p. 2). Segundo Callegaro (1999), “... a internet é apropriada para elaborar projetos de arte e do ensino de arte que não se definam numa imagem única e que estão abertos para a criação compartilhada” (p. 8). Barbosa (2005) reforça essa utilização relatando que “a cultura contemporânea, ao inter-relacionar a necessidade e expressão, criou o ambiente propício para a integração da inteligência, da emoção e da tecnologia transformando a cognição em uma forma de consumo que estimula a imaginação” (p. 111). O uso da internet e softwares de autoria web favorecem a inserção da arte no contexto educacional tendo em vista que muitos adolescentes usam-na para relacionar-se, temos como exemplo o sucesso do Orkut, you tube, facebook entre outros. A introdução da prática artística por meio desses softwares contribuem significativamente no âmbito do ensino de arte na escola e em especial no ensino médio. O uso do computador na escola atualmente é uma prática constante nas diversas disciplinas. A maioria das escolas tem laboratório de informática. Participar desse ciberespaço garante ao jovem seu acesso a vida digital que segundo Lévy (1999) define o ciberespaço “como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos [...] na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização” (p. 92).

O ensino de arte com base em tecnologias contemporâneas: relato de experiência nas aulas do IFCE

No curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE existem duas disciplinas que envolvem Arte tecnológica: Infogravura e Web Arte. Nesse trabalho, abordaremos a segunda. A disciplina Web Arte foi ministrada durante seis semestres consecutivos, com um total de 25 alunos por semestre. Utilizaram-se os softwares de animação Flash e Corel RAVE. Para produção de material de autoria Web o DreamWeaver. As aulas tinham duração de 4 horas semanais, totalizando 80

créditos. A metodologia empregada foi a abordagem triangular. Adota-se como principal referencial teórico para o estudo dos aspectos filosóficos, a proposta de Pierre LÉVY.

O processo de ensino aprendizagem é desenvolvido com as seguintes fases: seminário sobre arte tecnológica, aulas expositivas dialogadas com uso do computador, produção de Web Arte autoral, desenvolvimento e apresentação em forma de seminário de um plano de aula, pesquisa e Artigo científico sobre sua produção autoral e exposição de trabalho concluído.

Nos seminários sobre arte tecnológica os alunos estudam temas e artistas desse movimento. Cada aluno fica com um tema, faz uma pesquisa e depois o apresenta aos outros colegas.

Aulas expositivas dialogadas

Com relação às aulas expositivas dialogadas com uso do computador, o professor apresenta aos alunos um trabalho na web de um artista nacional ou internacional. Depois dessa observação é feita uma análise do trabalho tentando identificar sua categoria e conceitos envolvidos. Passando-se a fase de análise são apresentadas as ferramentas e softwares necessários para a produção do mesmo. Essa apresentação é dividida em 3 fases: os alunos observam e compreendem a função computacional da ferramenta, vêem um exemplo sendo feito, entendem a metodologia empregada e realizam seus experimentos sob orientação do professor. Ao final de cada aula aplica-se um estudo dirigido no computador como forma de fixar as ferramentas apresentadas, sendo considerada a avaliação contínua do processo. Também são propostos desafios para casa, a cada aula, para ser entregue uma semana após a aula. Esses exercícios são enviados para o e-mail do professor ou publicados na internet; quando entregue na web, o aluno envia e-mail ao professor informando o endereço virtual do mesmo. O primeiro exercício sugerido aos alunos é a Web Arte (RETARDO n.2 de Fabio Oliveira).

Desenvolvida em Macromedia Flash, composta de um único arquivo SWF com som. Assim que o visitante entra no site através do endereço <http://sites.uol.com.br/jsnunes/retardo>, uma nova tela se abre: nela, surgem as palavras "one moment..." seguidas de um indicador de download²⁶. Conjuntamente, surge um trecho da música "Xulunga (spirit dance)", de Dead Can Dance²⁷, de trinta segundos, que irá se repetir continuamente. O indicador de download irá persistir por cerca de seis minutos seguidos, onde além de "crescer" conforme o tempo, irá também, gradualmente esvaecer. Ao fim, indica-se o término – sem que qualquer outro conteúdo fosse apresentado – e numa outra janela, os créditos.(NUNES, 2003, p 100).

Esse exercício utiliza-se de poucas ferramentas, sua execução é bastante fácil e com uma ótima proposta conceitual. Dessa forma propicia ao aluno a possibilidade de fazer uma boa análise

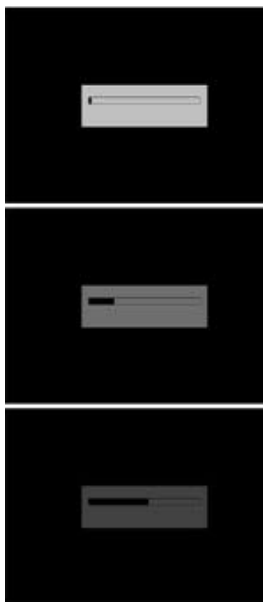


Figura1. Web Arte Retardo n.2 de Fabio Oliveira



Figura 2. Web Arte - Casa Escura de Fabio Oliveira

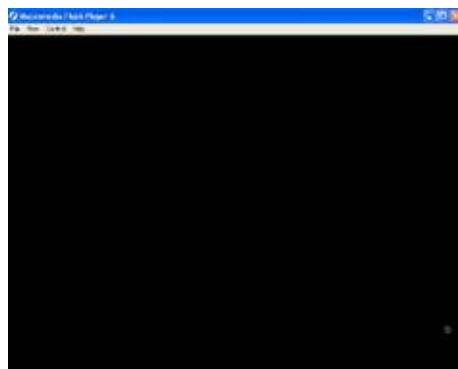


Figura 4. Tela inicial do Psychedelic Sound

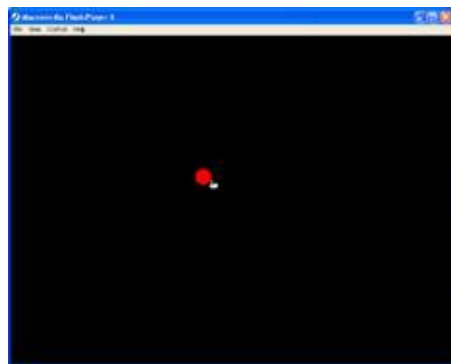


Figura 5. Tela do Psychedelic Sound ao passar o mouse em um local específico.

e ao mesmo tempo fazendo-o entender que não precisa utilizar vários recursos computacionais para desenvolver um bom trabalho autoral. Com base nesse exercício os alunos são provocados a desenvolver uma produção autoral com o mesmo tema.

Outro exercício proposto é a Web Arte CASA ESCURA.

Casa Escura é constituído de sete arquivos SWF, linkados de modo linear, ou seja, o visitante irá passar por cada um deles num percurso que possui um fim determinado. Cada um dos arquivos é constituído por uma tela completamente preta, sem qualquer texto ou figura visível e botões retangulares igualmente de cor escura, tornando-se impossível determinar a sua localização somente pela via visual. Estes botões, invisíveis, carregam uma mesma ação: quando o mouse adentrar a área em que corresponde o botão, um som, associado àquele elemento, será acionado. A partir daí, cada botão recebe a associação de um som diferente e embora possuam, todos, a “mãozinha” típica de links da Internet, somente um deles estabelece vínculo para ir para uma nova tela. Os efeitos sonoros existentes no decorrer das telas reproduzem alguns sons típicos do universo doméstico – daí o nome Casa Escura – como portas, telefone, eletrodomésticos, relógios, entre outros. Porém, em cada tela, um botão irá estar associado a uma voz, com comandos que visam a indicar o caminho para o visitante. Indicações como “siga!”, “por aqui!”, “venha!”, apresentam onde deverá ser clicado para que a exploração continue, numa nova tela com novos sons. Num meio visual por excelência, Casa Escura propõe a experiência do invisível, num patamar de imersão em que prevalece a dimensão do som puro e simples. A interface é não mais visual mas sonora, tátil na extensão de nossa mão. (NUNES,2003, p 96).

Outro exercício importante que trabalha com o sensorial, especificamente audição e visão é a Web Arte de categoria participativa, de minha autoria, intitulada: *psychedelic sound*. Desenvolvida em Flash, ao acessar, o usuário ver apenas um fundo preto. Ao passar o mouse na tela, bolas de diversas cores aparecem e cada uma tem um som correspondente, quer dizer, uma nota musical no sistema dodecafônico. A cada momento que o mouse vai percorrendo a tela as notas vão tocando e formando uma composição dodecafônica e sensações visuais também são percebidas por meio das diversas cores das bolas que se apresentam. Ela fica praticamente infinita, porque um único usuário tem milhões de possibilidades de composição. Esse exercício permite aos alunos trabalharem com botões, alteração na ativação dos botões e na inserção de comportamentos para os mesmos. Apresenta-se na figura 4 algumas telas capturadas.

Alguns resultados obtidos

Continuando o processo de ensino aprendizagem, os alunos desde o início do semestre são estimulados a produzirem uma Web Arte. Os mesmos concluem a disciplina apresentando um artigo científico e uma aula sobre sua produção autoral. Cada aluno tem 30 minutos para apresentar



Figura 3. Aberrações

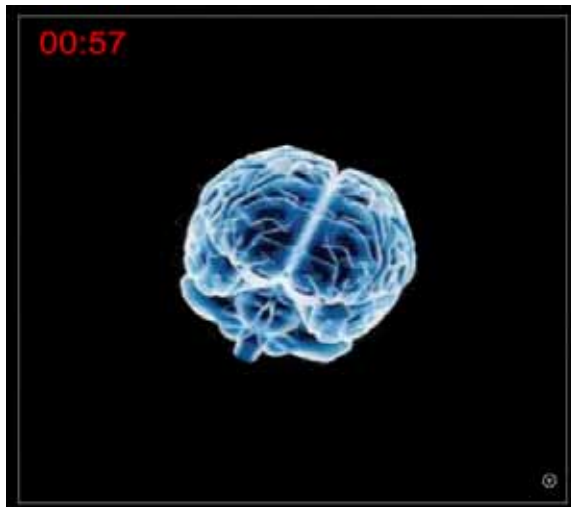


Figura 4. Travas do ser humano

esses trabalhos. Não existe um direcionamento com relação ao tema. A única interferência do professor está na indicação de um trabalho classificado como participativo. Segundo (NUNES,2003), a Web Arte pode ser classificada em três categorias: Metalinguísticos, Narrativos e participativos. Os metalinguísticos discutem a informática e os meios digitais, telemáticos. Uma crítica do próprio suporte. Essa modalidade Foi muito utilizada no início da Web Arte. Os Narrativos não abordam temas que criticam o próprio suporte e sim tentam apresentar ao usuário um discurso narrativo. Os participativos necessitam de ativa participação dos usuários, quer dizer, a obra está em constante construção e interferência dos internautas.

A figura 3, do aluno Rafael Lima verde, intitulado Aberrações é uma web Arte que propõe um pensar sobre a relação homem-animal utilizando-se de animações e jogos de palavras desenvolvida no programa Corel Rave. A figura humana é transfigurada em três animais: sapo, boi e peixe. Textos são inseridos na animação sugerindo indicações às características de cada animal. Trata-se da irracionalidade, da animalidade e das relações instintivas inerentes ao homem na qual a modernidade tenta subtrair. A percepção da animalidade no homem, sua inseparável relação com a natureza vem de encontro ao racionalismo humanista, ao artificialismo civilizatório que tenta a "domesticação" do bicho homem.

A figura 4 é a captura de uma parte da Web Arte da aluna Karla Iene. A imagem do cérebro representa a capacidade intelectual humana, a qual acaba tendo que se adequar às situações que lhe são impostas. Estudos na área de psicologia provam que o excesso de informações pode ser prejudicial à saúde mental, o estresse é exemplo de uma das conseqüências possíveis. As palavras (salário, contas, trabalho, *stress*, pressão, compromisso, trânsito, velocidade, conhecimento) remetem a situação de trava do sistema nervoso humano.

Foram realizadas seis animações diferentes entre si tendo o programa Corel Rave como recurso. Posteriormente foram salvas em outros formatos como Flash, trabalhadas e lincadas umas as outras com uma ordenação certa. Somente o domínio destas técnicas viabilizou a existência da obra.

Considerações finais

A utilização da tecnologia no ensino da arte, especialmente em uma licenciatura de Artes Visuais, apresenta-se como um poderoso recurso. Os alunos ao concluírem o curso estarão preparados para trabalharem como artistas web, ensinar esses softwares aos seus alunos e desenvolver pesquisas envolvendo arte e tecnologia.

Observou-se que os alunos apresentam interesse e conseguem desenvolver trabalhos autorais com um nível bem satisfatório. A necessidade de apresentar uma aula, explicando sua produção autoral; ajuda no desenvolvimento do seu futuro papel de professor de artes.

Durante esses semestres pesquisados, observou-se que, a maioria dos alunos desenvolveu trabalhos autorais e prosseguiram utilizando essa modalidade artística em sua vida profissional.

Bibliografia

ANDRADE, Pedro Pereira de. **Novas tecnologias em Informática**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. 198 p.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas**. In: **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. Org. Ana Mae Barbosa. São Paulo: Cortez, 2005, p. 98-112.

CALLEGARO, Tania. **Ensino de Arte e os projetos colaborativos via internet**. Tese (Doutorado). São Paulo: Escola de Comunicação e Artes - ECA. Universidade de São Paulo - USP, 1999.

GOUTHIER, Juliana. Inventário e partilha. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Escola de Belas Artes - EBA. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Editora Papirus, 2008.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: papirus, 2000.

Nunes, Fábio Oliveira. **Web arte no Brasil : algumas poéticas e interfaces no universo da rede Internet**. Dissertação (Mestrado). Campinas, SP. 2003.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Importância dos recursos tecnológicos na sociedade contempo-

rânea. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 135-157. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> (acesso em 26 de abril de 2009).

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Limites em expansão: Licenciatura em artes visuais**. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

TANENBAUM, Andrew S.. **Redes de Computadores**. São Paulo: Campus, 2000.

Mini-currículo

Autor do texto é graduado em Educação Artística pela UFRN/RN. Professor Titular das disciplinas Web Arte e Infogravura do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará. Desenvolveu seu projeto de mestrado sobre ensino de artes à distância e tecnologia computacional. Doutorando em Artes/UFMG na linha ensino de arte, sob orientação da Doutora Lucia Pimentel.

O OLHAR CRÍTICO NAS AULAS DE ARTES: USO DA FOTOGRAFIA COMO AUXÍLIO NO APRENDIZADO EM ARTES VISUAIS

Danilson Oliveira de Vasconcelos
danilsonv@gmail.com

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE

Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos
flapedrosa@gmail.com

Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Resumo

Este artigo tem como objetivo relatar a experiência docente na área de Artes em uma escola pública. Os recursos tecnológicos da escola (data-show ou vídeo), serviram de base para a atuação metodológica. Tendo em vista a pertinência das representações imagéticas que permeiam cultura de massa, fez-se necessário a adoção de outro procedimento para o ensino da disciplina Arte aproveitando o interesse em comum dos alunos pela utilização da fotografia digital de máquinas digitais e celulares. A proposta da *Abordagem Triangular* embasou o processo metodológico do ensino/aprendizagem nos itens percepção e criticidade através de aulas com análise de imagens.

Palavras-chave: Rio São Francisco; fotografia; cultura.

Abstract

This article aims at reporting the experience of teaching Arts in a public school. The school technology resources (data-show, or video) provided the basis for the work methodology. Given the relevance of images representations that across mass culture, it was necessary to adopt another procedure for teaching Art discipline leveraging the common interests of students by the use of digital photography digital cameras and mobile phones. The proposal of Triangular Approach underlie the methodology of teaching and learning in perception and critic items through lecture with images analysis.

Keywords: River San Francisco; photography; culture.

Sou professor de Língua Portuguesa e Artes em escolas públicas há alguns anos e sempre me questionei com as práticas empregadas nas aulas de artes, pois o que sempre me incomodou em todas as turmas que eu iniciava, era a pertinência para o desenho de “tema livre” ou para as “cópias de obras de artes”. Essas matrizes pareciam ser as únicas que os alunos conheciam como possibilidade na utilização de leitura de imagens.

A fim de auxiliar aos professores na execução de seus trabalhos com os alunos é que surgiu em 1996, através da reformulação da LDB, os parâmetros curriculares nacionais - PCN's. Inserindo desta maneira nas escolas outras configurações para o processo do ensino/aprendizagem em Artes. Assim, esta disciplina escolar se apresentou em experimentações expressivas com o teatro, com a dança, com a música. Na prática, o ensino de Artes às vezes por questões metodológicas ou materiais, faz com que algumas escolas, tradicionalmente, se fixem a duas formas de envolver o aluno na disciplina: teoricamente (História da Arte) ou na prática (trabalho manual). O problema é que se o ensino se restringe à fundamentação teórica, esta desestimula o interesse dos alunos que verão a disciplina mais como um conteúdo “chato” e se o ensino de artes se restringe só prática, corre-se o risco de ser confundida pelos alunos como uma espécie de “barganha” para alcançar notas, assim descumprindo a devida importância ao processo de criação ou busca estética por um trabalho bem finalizado. Assim, pode-se indagar como deveríamos nos situar dentro do ensino da Arte na escola. O ideal ainda parece ser uma múltipla abordagem ou uma *Abordagem Triangular*: O fazer artístico (criação), a contextualização (histórica, antropológica, sociológica, etc.), e a leitura da imagem (análise da obra de arte) que foi apresentada e desenvolvida pela arte/educadora Ana Mae Barbosa nos anos de 1980.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A Abordagem triangular.

A Abordagem Triangular do Ensino da Arte foi primeiramente denominada Metodologia triangular do Ensino da Arte posteriormente corrigida para Abordagem ou Proposta por sua idealizadora, a professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa no final dos anos de 1980. A proposta foi produzida por sua reflexão a partir dos estudos de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre* (México); o *Critical Studies* (Inglaterra); e o *Discipline Based Art Education - DBAE* (Estados Unidos). Sua proposta é que a composição do programa do ensino de arte seja elaborada com base em três

ações básicas que executamos no relacionamento com a arte: fazer arte, contextualizar (“A contextualização pode ser uma mediação entre a percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia”) e ler obras de arte (BARBOSA, 1998, p.43). Relacionando-se às três ações básicas e suas áreas de conhecimento pode se estruturar de forma combinatória seis seqüências de possibilidades:

Seqüência 1	Apreciar	Fazer	Contextualizar
Seqüência 2	Fazer	Apreciar	Contextualizar
Seqüência 3	Contextualizar	Fazer	Apreciar
Seqüência 4	Apreciar	Contextualizar	Fazer
Seqüência 5	Contextualizar	Apreciar	Fazer
Seqüência 6	Fazer	Contextualizar	Apreciar

Tabela 1 – Estrutura das seis seqüências combinatórias

A utilização da leitura de imagem proposta aqui deve ser usada no desenvolvimento da crítica estética dos alunos através de análise de todo tipo de suporte imagético (anúncios publicitários, fotos artísticas, capas de revistas, propagandas de televisão, etc), que são usadas diariamente por uma cultura de massa a fim de atrair novos consumidores cada vez mais jovens.

2 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

O presente estudo, pretende focar-se na prática do ensino de Artes através de abordagens tecnológicas, ou melhor, através de suportes disponibilizados pela tecnologia contemporânea como celulares que fotografam e máquinas fotográficas digitais. Através desta experiência, procura-se estimular o conhecimento dos alunos através da fotografia:

É certo que quando todo educando participa de uma atividade artística, está assimilando conhecimentos, muitas vezes sem perceber. O mais importante, porém, é constatar que a arte está presente na vida de todo ser humano, até mesmo nos que se consideram inaptos para o fazer artístico. (FERREIRA, 2008, p.31)

Após o término dos trabalhos de campo fez-se uma seleção coletiva de algumas fotos, para dividi-las em duas categorias: fotos coloridas e fotos em preto e branco, estas últimas inspiradas nas cenas fotografadas por Henri Cartier-Bresson.

Já que o *blog* é um recurso interativo muito utilizado pelos jovens para a divulgação de assuntos e fotografias, a última etapa da atividade foi o desenvolvimento de uma exposição virtual em uma página deste tipo de suporte.

O objetivo geral deste trabalho é relatar a experiência docente na prática do Ensino de Artes através de suportes tecnológicos como a fotografia digital e sua disponibilização virtual, tendo por embasamento prático-metodológico a *Abordagem Triangular*.

O objetivo específico é favorecer aos alunos a educação do olhar através da prática fotográfica e da análise crítica de imagens. Nesse sentido, a fotografia daria aos alunos suporte para desenvolverem uma outra visão sobre o meio que vivem, pois o “ver” nesse caso, sairia do âmbito físico para alcançar a percepção simbólica.

o ver não diz respeito somente à questão física de um objeto ser focalizado pelo olho, o ver em sentido mais amplo requer um grau de profundidade muito maior, porque o indivíduo tem, antes de tudo, de perceber o objeto em suas relações com o sistema simbólico que lhe dá significado. (ZAMBONI in BARBOSA, 2003, p.73)

A justificativa para a pesquisa está na necessidade de se levantar questões relacionadas a pouca atuação da fotografia no ensino da arte em algumas escolas públicas. O início do percurso começa com a percepção do uso de celulares e máquinas digitais como aliados para as práticas da fotografia artística. O desenvolvimento das aulas foi embasado também na discussão sobre a sensibilidade do olhar de Henri Cartier-Bresson, e de suas imagens que nos serviram para as questões levantadas pelos alunos como: O que ou a quem olhar? O que deve ser bonito para fotografar? Estas e outras perguntas que surgiram ainda em sala, serviram no processo da construção da aprendizagem dos alunos que sem perceberem já estariam aprendendo a “analisarem suas escolhas” durante o ato cognitivo.

Para ajudar aos alunos no processo fotográfico, foram propostas três temáticas que dariam suporte para a realização dos trabalhos: figura humana, paisagem e objeto. A etapa final da proposta foi a seleção das fotos, o processo de descolorização¹, digital de algumas através do uso de um programa do Windows Vista e a formulação de uma exposição virtual em uma página de *blog*.

¹ Na pasta de imagens do programa do Windows, podemos converter fotos coloridas para preto e branco, basta clicar na opção “corrigir”, localizada na barra de tarefas. Através da função “ajustar cor” controla-se a temperatura da cor, tonalidade e saturação.

3. Metodologia

3.1 Primeiros passos no caminho da tecnologia.

Os primeiros contatos que tive com o objeto aqui estudado (a fotografia e seu uso nas aulas de arte) surgiram através de minha esposa Flávia Pedrosa quando ainda éramos professores de artes na Escola de Artes Casulo, localizada na cidade de Palmácia-CE. Na época, tínhamos sempre que formular oficinas para os alunos e Flávia tinha desenvolvido uma oficina que relacionava a fotografia e a Internet. (PEDROSA, 2009).

Em 2009 mudei-me para Juazeiro da Bahia, e alguns meses depois eu consegui trabalhar em uma escola pública de Petrolina-Pe, onde formulava as aulas com base nos PCN's. As primeiras aulas foram restritas a teoria até o momento que comecei a notar durante as aulas alguns casos de troca de mensagens por meio de celulares. A princípio aquilo não me incomodou, pois achava que os alunos não estariam levando a aula a sério, por ser uma disciplina de artes.

Andando pelos corredores da escola pude perceber que o uso do celular e da máquina fotográfica era mais frequente do que podia imaginar. O que era natural para uma geração que interagiu através do orkut, do sms, do Twitter, do blog, etc. E partindo dessa realidade, decidi usar a tecnologia a meu favor, propondo aos alunos do 6º, 7º e 8º ano, o uso de máquinas fotográficas e celulares para a prática das aulas de artes.

Para evitar que a proposta da aula se desviasse do objetivo, pedi aos alunos para seguir três diretrizes básicas para as fotografias: figura humana, paisagem e objeto, lembrando a eles que deveriam experimentar outros ângulos para suas fotos, mesmo que parecessem estranhas para outras pessoas. Desta maneira livre-os do medo de qualquer crítica, pois o primeiro momento seria para a experimentação. Assim, as atividades com a captação de imagens serviram para:

1. Desinibir toda ou qualquer descrença no ato criador.
2. Desenvolver a sensibilização para as questões sociais e culturais que pudessem envolver o rio São Francisco.
3. Atrair o interesse para a leitura visual, para produção artística e para a crítica.

Durante o processo, percebi que o primeiro obstáculo que retardaria o desenvolvimento da proposta estaria relacionado ao tempo, pois carga horária disponibilizada para a disciplina se limitava ao tempo de 45 minutos por aula. O que era muito pouco para se trabalhar com os aspectos criativos dos alunos, pois dificilmente a escola me favoreceria com duas aulas de artes como ocorre

com outras disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, etc. Estando com o tempo contado, instrui os alunos para fotografar dentro do perímetro da escola. Outro problema que tive de enfrentar durante a experiência foi a falta de máquinas e celulares suficientes para todos os alunos, mas isso foi rapidamente contornado com a divisão do trabalho em equipes.

O esquema funcionava da seguinte maneira: cada grupo ficava com um aparelho (máquina ou celular), enquanto um dos componentes fotografava os outros utilizavam uma pequena chapa de papelão, vazado ao centro por um quadrado que media 4x6 cm. Com este artifício improvisamos um visor, para que se fizesse o enquadramento do objeto escolhido, fazendo naturalmente os cortes que achassem necessários. Após enquadrar seu objeto com o papelão, o aluno deveria se fixar no local até que o outro componente lhe passasse o aparelho. Desta maneira não correria o risco de perder o foco.

5 Discussão e considerações finais

5.1 Alfabetizando com as imagens

Reuni todas as fotos em um arquivo de computador para que pudesse projetá-las na sala de aula na semana seguinte. Aproveitei para reunir informações e obras fotográficas de Henri Cartier-Bresson, pois elas poderiam despertar nos alunos algum interesse. Para mim, as fotos desse mestre não traziam apenas flagrantes da vida em seus conteúdos e sim narrações imagéticas. As imagens falavam daquilo que as pessoas estivessem dispostas a ouvir e Bresson foi um bom ouvinte dessas narrativas em sua época. Um bom exemplo disso está na foto intitulada *Au bord de la Marne* (ver figura 1) que revela um momento de lazer, entre dois casais que fazem um picnic à beira do rio enquanto esperam fisgar alguns peixes.

A primeira ideia que nos vem à cabeça quando olhamos a cena, é a tranquilidade presente na vida dessas pessoas, pois nenhuma delas parece estar preocupada com algo. Mas a imagem tem uma dimensão dualista: uma que narra um fato corriqueiro da cultura européia do passado e outra se contrapõe ao cotidiano fugaz do nosso mundo contemporâneo. Já dizia Bakhtin (1986, p.5) que “o autor é prisioneiro de sua época, de sua contemporaneidade, as épocas posteriores o liberam dessa prisão”, uma obra póstuma vai se enriquecendo de significados. (BAKHTIN in MACHADO 2003, p.198). Assim, talvez a leitura da imagem para Bresson tenha se encerrado naquele momento, mas ainda continuava se transfigurando em outros olhares.



Figura 1 – Au bord de la Marne, 1938 - Henri Cartier-Bresson

Analisando o aspecto simbólico da foto *Au bord de la Marne* pela ótica atual dos acontecimentos, pode se entender que a cena nos leva a uma época em que o ser humano aproveitava melhor a vida, ou ao princípio do *Carpe diem*², citado por Horácio: melhor aproveitar a vida, pois o tempo é fugaz e todos nós estamos condenados um fim existencial. Essa foi uma das leituras debatidas sobre as fotos de Bresson durante as aulas com os alunos. Propus a todas as turmas que vinculássemos uma conexão com as próximas fotos entre o Rio São Francisco e as relações culturais que ele mantinha com os povos baianos e pernambucanos.

A pesquisadora Ana Mae Barbosa diz que a construção do conhecimento em arte acontece quando há o cruzamento entre a experimentação, a codificação e a informação. Começaremos, portanto, a discussão através da associação das três questões que envolveram a aprendizagem dos alunos.

Sabe-se que há, entre os alunos, a visão de que podem estar propícios à sensibilidade para a arte e os que acreditam não ter essa qualidade. O fato é que independente desta ou daquela condição, todos têm a capacidade de perceberem e modificarem algo em seu mundo cognitivo e isto ocorre com a primeira questão da aprendizagem: *a experimentação*.

A experimentação com a imagem também pode fomentar algo através da sua leitura. Lembremos de Zamboni quando fala que o “ver” não diz respeito somente à questão física, mas antes de tudo ao perceber do objeto em suas relações com o sistema simbólico que lhe dá significado.

Perceber um rio e suas facetas era um convite à experimentação, mas, sobretudo um convite à percepção do sistema simbólico, do meio social em que os alunos estavam inseridos. Na maioria das fotos, nota-se a presença de um elemento em comum: a água, mas cada aluno teve seu modo de ler os códigos ou informações apresentadas pelo rio São Francisco, correspondendo assim ao segundo ponto da aprendizagem: *a codificação*.

As informações repassadas pelas fotos revelaram o ponto de vista que cada aluno promoveu no trabalho de observação de onde viviam. O diálogo desenvolvido entre os fotógrafos e o objeto fotografado corresponde a terceira questão da aprendizagem: *a informação*, disposta em cada imagem fotográfica.

A imagem do rio surge como coadjuvante já que na relação homem e rio, o segundo serve apenas como “pano de fundo” para que o primeiro se destaque como figura central do local (ver figura 2).



Figura 2 – Proposta figura humana: Cena da vida ribeirinha - PE.

² Filosofia defendida pelo poeta romano Horácio em sua obra *Odes* (I, 11.8). A idéia da palavra pode gerar vários sentidos como: “Colha o dia” ou “Colha o dia como se fosse um fruto maduro que amanhã estará podre” ou “Aproveite a vida e não fique apenas pensando no futuro”.



Figura 3 – Proposta paisagem: uvas de Lagoa Grande - PE.



Figura 4 – Proposta objeto: Ponte Presidente Dutra, ícone de Juazeiro - BA.

A foto produzida para proposta paisagem foi feita em uma vitivinícola do município de Lagoa Grande (ver figura 3). Segundo a leitura feita pelo aluno a foto tem como princípio a ideia de que as águas do São Francisco são geradoras de vida e produtoras de recursos econômicos.

A terceira proposta tem como representação a ponte Presidente Dutra (ver figura 4), construída nos anos 50. Este ícone da união entre petrolinenses e juazeirenses, foi marco de uma época em que navegavam grandes embarcações pelas águas do velho Chico.

Pretendeu-se nesta pesquisa trazer questões para maiores reflexões em trabalhos futuros que envolvessem o uso de recursos tecnológicos (fotográficos) na área do Ensino em Artes Visuais. A utilização da mídia fotográfica na abordagem educativa deve ser vista como mais uma possibilidade atual, pois não se pode negar que os altos índices de casos de uso de celulares durante as aulas demonstram a preferência dos alunos pela interação com o uso tecnológico. O que reforça a necessidade de uma nova metodologia para as aulas que ainda se restringem ao tradicional.

O trabalho desenvolvido pelos alunos sobre o rio São Francisco revelou-se de forma positiva como prática, sendo válida para as aulas de artes já que os alunos souberam explorar a fotografia dentro das três propostas temáticas. Fica então demonstrado que o uso deste tipo de recurso tecnológico pode e deve ser mais utilizado dentro de propostas para as aulas de artes.

Embora o tempo fixo de 45 minutos na carga horária das aulas tenha acarretado várias “quebras” de raciocínio durante as semanas que antecederam o trabalho em campo, destaco que a prática fotográfica foi bem sucedida dentro do ensino de Artes, e pode ser aplicada nos finais de semana o que trouxe bons resultados para a liberdade de produção, pois os alunos não estiveram limitados ao tempo estipulado pela a escola.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Com/Arte, 1998.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. – 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Aurora. **Arte, tecnologia e educação: as relações com a criatividade**. São Paulo: Annablume, 2008.

MACHADO, Arlindo. **Máquina e Imaginário: O Desafio das Poéticas Tecnológicas**. – São Paulo: EDUSP, 1993.

PEDROSA, Flavia Maria de Brito. **A fotografia e a Internet: o uso das mídias eletrônicas no**

ensino de artes visuais, 2009. Disponível em: <<http://www.revasf.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/15>>

Mini-currículo

Autor do texto é pós-graduado em Língua Portuguesa e Arte-Educação pela URCA/CE. Graduado em Letras pela UFC e em Artes Plásticas pelo IFCE/CE. Desenvolveu seu projeto de fotografia durante as aulas de arte que ministrava em uma escola pública de Petrolina. Em sua especialização analisou o uso das sinonímias: Adorar, venerar e contemplar, dentro das situações discursivas que envolviam o culto às imagens religiosas.

A co-autora do texto é mestranda em Artes Visuais, na linha Ensino de Artes Visuais no Brasil na UFPB, especialista em Língua Portuguesa e Arte-educação na URCA/CE, graduada em Artes Plásticas IFCE. Professora responsável pela área Teoria e Ensino de Arte no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF. Presidente da Associação Baiana de Arte/Educadores (AEBA), membro do INSEA.

O USO DAS TECNOLOGIAS COMO INSTRUMENTO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM NAS AULAS DE ARTES

Helga Valéria de Lima Souza.
Helgaarte@gmail.com
Universidade de Brasília- UnB

Resumo

Esta pesquisa objetiva compreender de que maneira e com quais funções a internet é utilizada pelos alunos do 6º ao 9º ano e 1ª série do segundo grau, de uma escola particular, classe A, para a partir de então, baseando-se no entendimento da linguagem e dos sentidos das funções atribuídas por este grupo à internet, mediar o uso da mesma, objetivando o desenvolvimento de material didático específico a cada série como complemento dos livros adotados pela escola, e a apropriação desta cultura como conhecimento embaçador para atuações pedagógicas nos processos cognitivos do aprendizado em artes.

Palavras chaves: tecnologia, processos cognitivos, artes.

Abstract

This research aims to understand how and what functions the Internet is used by the students of 6th to 9th grade and 1st grade of high school, a private school, class A, so since then, based on the understanding of language and the sense of the duties assigned by this group to the Internet, using the same broker, aimed at developing educational materials specific to each series in addition to the books adopted by the school, and the appropriation of this culture as aware tarnishable for educational performances in the cognitive processes of learning in the arts.

Keywords: technology, cognitive processes, arts.

Apresentação

Para iniciar este estudo, foi preciso antes de tudo buscar alguns conceitos. Conceitos sob os quais este trabalho está construído. Conceitos acadêmicos e visões existentes no senso-comum,

ou seja, conceitos e visões existentes dentro e fora das teorias educacionais acadêmicas, dentro e fora da rede mundial de computadores, dos estudos da sociologia, das teorias sobre pesquisa qualitativa, da praxe em sala de aula, e do bate papo informal que oferecem suporte e/ou subsidiam de diversas formas os processos de ensino e aprendizado.

Minhas observações iniciaram no primeiro dia de aula, quando pedi para as turmas seus e-mails. O espanto foi geral. Todos ficaram surpresos e animados ao mesmo tempo. A indagação: para que os e-mails?, foi prontamente respondida entre eles pela lógica do uso dos bate papos, MSM, envio de fotos, e troca de e-mail definidos como “legais”.

E-mails legais, para os alunos, são e-mails com anexo de filmes, fotos ou desenhos nos quais a temática quase sempre recorre ao preconceito racial, aos descréditos com a figura feminina, a questão gênero, a situações constrangedoras nas quais pessoas sem estudo são expostas de forma ridícula e etc. Um bom exemplo, apesar de antigo, é o e-mail de uma doméstica no qual um adolescente a filma tentando falar www sem o conseguir. Este e-mail percorreu e percorre inúmeros endereços eletrônicos de crianças e adolescentes que se divertem com a dificuldade apresentada pela mulher para pronunciar a letra w.

“O que eles devem ter em comum para formar uma comunidade ou sociedade são os objetivos, as crenças, as aspirações, os conhecimentos – um modo comum de compreender – mentalidade similar (...) Não se pode transmitir fisicamente tais coisas de uma pessoa a outra pessoa, do modo como se passam tijolos de mão em mão (...) Para a comunicação assegurar a participação em uma compreensão comum, necessita assegurar análogas disposições emotivas e intelectuais – isto é, modos análogos de reagir em face de uma atividade em perspectiva e dos meios de realizá-la.” (Dewey, p 4).

Desenvolvimento

Foi a partir da visão dos alunos do 6º ao 9º ano e do 1º ano do segundo grau de uma escola particular classe alta, em relação à utilização da internet, que se iniciou a construção de minha problemática: para quais funções a internet é utilizada pelos alunos? Será que nós, professores, devemos nos voltar ao entendimento da forma pela qual a internet se apropria dos espaços de comunicação entre os jovens? Ou seja, da forma pela qual a tecnologia vem dominando cada vez mais as relações sociais das crianças e dos adolescentes, para partindo da utilização deste conhecimento o professor alcançar uma melhor e mais funcional utilização das tecnologias em sala de aula? Seria a utilização estrutural em forma de grupos, comunidades, blogs e a utilização de jogos alguma destas possibilidades?

Ao tentar explicar que o e-mail seria para nós um instrumento de estudo, logo surgiram dificuldades em forma de argumentações: “meu pai não deixa eu ter e-mail”; “na minha casa existem três computadores: o do meu pai, do meu irmão e da minha irmã mais velha, mas eu não posso utilizar nem um deles”; “na minha casa a internet é de minuto e minha mãe não deixa eu usar”. Minha atitude foi então a de tentar esclarecer, que o e-mail seria utilizado para o envio de matérias para estudo, e caso algum pai ou mãe achasse necessário, poderia me procurar para esclarecimentos, pois que seria indispensável o uso dos mesmos.

Na seqüência da minha proposta, iniciei o desenvolvimento de PowerPoint para a apresentação em sala de aula e posterior envio aos alunos por e-mail. O material desenvolvido tratava-se de uma serie de slides nos quais havia os principais tópicos de cada módulo a ser estudado, e imagens correspondentes, porem nunca repetidas das já apresentadas nos livros escolares. As imagens eram pesquisadas e copiadas do Google ou livros de arte, e os tópicos tirados do livro didático.

Criei um Gmail específico para o colégio e relatei os alunos por serei. Meu objetivo principal era iniciar um **programa de estudos** (uma proposta de métodos de estudo), no qual o uso da internet passaria a ser meu objeto mediador nos processos de aprendizagem curricular. Meus objetivos específicos seriam o de desenvolver nos alunos o hábito do uso da internet para estudo, para uma comunicação direcionada as questões relevantes ocorridas e debatida em sala de aula, e para uma iniciação conceitual da importância e dos métodos de pesquisa possíveis através da internet.

“Para completar a síntese dialética que viabiliza as novas formas de aprendizagem on-line devemos buscar os conceitos de interação e colaboração, que fundamentam a teoria autopoética de Humberto Maturana e Francisco Varela (...) É sobre eles que se ergue a abordagem teórico-metodológica aplicada aos estudos realizados por meio do uso das tecnologias contemporâneas e em formações a distâncias, viabilizadas por meio da Web.” (Sheila Campelo, mod. 6, p10). Arteduca.

Pude observar que o retorno referente à abertura dos e-mails pelos alunos de todas as séries era negativo. Em todas as turmas uma minoria (2 ou 3 alunos) abria e sabia me disser na aula seguinte do que se tratava o e-mail enviado. Este fato se repetiu também no envio do segundo e-mail, o que gerou já desde inicio, um número considerável de e-mail não pesquisado e respondido.

Passei a agregar aos e-mails informações, vocabulário, e links que favorecessem o interesse dos alunos pela abertura dos e-mails, comentando sempre este acréscimo durante o período nos quais estávamos juntos em sala de aula, nos corredores do colégio, nos encontros casuais na biblioteca (a biblioteca do colégio possui computadores para o uso dos alunos) e etc. “Dar e receber

ordens modifica a atividade e seus efeitos, mas por si mesmo não constitui uma co-participação de escopos e comunicação de interesses.” (Dewey, p 5).

Analisando estes primeiros fatos, observo o que defino como um novo paradigma entre as crianças e adolescentes, ou seja, o desenvolvimento de paradigmas relacionados à função e ao modo como é utilizada a internet entre alunos com possibilidade de acesso. Para esse grupo é prioritário estar conectado e dominar o uso de twitter, facebook, etc.

“Uma perspectiva psicológica levou-me também a estudar o que os computadores têm vindo a significar para diversos tipos de pessoas. Observo diferenças de gêneros, de personalidade, e atento especialmente no que me parece colocar algumas pessoas <<em risco>>. Enquanto para algumas crianças o computador intensifica o desenvolvimento pessoal, para outras ele transforma-se num <<atoleiro>>.” (Turkle, p 19).

O paradigma ao qual me refiro dita novas formas de aceitação em grupos sociais a partir da dominação e da forma como são utilizados determinados programas virtuais por crianças e adolescentes. Em relação à sala de aula, se por um lado, há a necessidade do domínio dos programas de bate papo, MSN, Orkut, jogos eletrônicos e etc para serem aceitos ao grupo, por outro lado, no que se refere à utilização da internet como instrumento de estudo, o que há são as conceituações inversas, que se apresentam em forma de deboche, piadas e gracinhas através da afirmação categórica de que não se abre e-mail da professora ou da escola. “De acordo com os interesses e as ocupações do grupo, algumas coisas tornam-se objeto de grande estima; outras, de aversão”. (Dewey, p 18).

Tenho observado, tanto em ambiente escolar quando em grupos familiares esta postura. Entre algumas ações, destaco o que considero como um abuso de tolerância em relação às inúmeras fotos, praticamente repetitivas, postadas pelos adolescentes, com destaque para as meninas. Trata-se de páginas e páginas de fotos em frente ao espelho, com poses, caras e bicos, nas quais os colegas postam comentários e elogios.

Lembro de um período no qual me encontrava em Porto Alegre-RS, trabalhando no museu de artes na Bienal do Mercosul. Em um determinado momento, após a mediação com um grupo de alunos com idade entre 11 e 13 anos, ao me dirigir ao banheiro encontro uma menina tirando fotos em frente ao espelho. Logo após a minha entrada, chega uma professora a procurá-la. A menina que ao invés de estar participando da visita, estava tirando fotos no banheiro sem nenhum constrangimento. Ela sabia que seus colegas concordavam com sua atitude, e que sua ação estava correspondendo ao esperado pelo grupo. A aceitação foi confirmada pela demonstração de indignação da turma diante da chamada de atenção da professora para com a aluna.

“Os adolescentes utilizam diversos tipos de materiais para construírem o seu sentido de identidade. Utilizam as suas relações com o vestiário, com os discos, com causas. Existe uma maneira óbvia de os computadores passarem a fazer parte deste processo: podem transformar-se num modo de vida.” (Turkle, p 119).

A lembrança da atitude da aluna no museu me levou a utilização da máquina fotográfica em sala de aula. Passei a fotografar com um olhar direcionado para o meu objetivo (abertura do e-mail) as aulas práticas. Optei pelas aulas práticas (pintura, desenho, colagens e etc.) por serem as de maior interesse dos alunos. Comunicava o envio das fotos anexadas aos e-mails, levando por em uma ou duas semanas para postá-las. A expectativa do envio das fotos os fazia abrir os e-mails, e a demora causava a reabertura e a procura das fotos no PowerPoint. Desta forma, além de conseguir a abertura dos e-mails por uma parte dos alunos, ainda recebi de alguns (minoria) comentários e questionamentos sobre os links e as imagens. Considerei estas ações um avanço na proposta e o início da nossa comunicação.

Paralelamente as minhas análises em sala de aula tenho me correspondido e debatido com pais, professores e amigos minhas observações. Como resposta as minhas indagações pude observar que os adultos sentem orgulho em relatar como suas crianças dominam as máquinas. Seus relatos apresentam geralmente a noção de um domínio dito como natural e espontâneo pelas crianças e adolescentes, e de uma utilização mais ampla e segura que as deles. É fácil perceber um brilho nos olhos dos adultos, e comum se ouvir uma avalanche de casos de sucesso ocorridos quando o assunto é crianças e máquinas.

No entanto, quando especifico a questão ensino/aprendizagem/escola, percebo que nada ou quase nada é sabido em relação ao uso das crianças pela internet. Esta observação me leva a um novo questionamento: Estará havendo aí, um paralelo na visão dos adultos em relação às crianças e o domínio das tecnologias, com um dos grandes questionamentos e entraves existentes nos estudos e pesquisas da área das artes: o domínio? Ou simplesmente a naturalidade e facilidade com que as crianças e adolescentes lidam com a tecnologia trata-se do que é teoricamente definido como aprendizagem ou educação informal?

Segundo Alberto Gaspar¹, a educação informal é aquela que se “distingue-se das demais por não se constituir num sistema organizado e estruturado, sendo freqüentemente acidental ou não intencional”. Se dividirmos as crianças e os adolescentes em grupos de aquisição de conhecimento em relação aos meios tecnológicos, sendo o primeiro com aprendizagem informal e o

¹ Alberto Gaspar. Departamento de Física e Química da UNESP- Guaratinguetá

segundo com aprendizagem escolar, é fácil perceber a grande vantagem do domínio do primeiro sobre o segundo.

Sob este foco podemos observar que em relação ao domínio do uso das tecnologias, há uma aprendizagem não curricular, não direcionada e não programada dominante entre nossas crianças e adolescentes, ocorrendo simplesmente como parte do processo de socialização dos cidadãos assim como já foram entendidas em outros tempos, questões relacionadas à sexualidade, a política, a saúde e etc. Como diminuir esta lacuna? Ou como utilizar a sedução dominante na educação informal no cotidiano das escolas para o uso das tecnologias?

Ao me comunicar com um amigo, Oscar -jornalista/chargista- pelo bate papo do Gmail, questionei sobre a forma como ele percebe o uso do computador por seu filho, estudante da Católica de Taguatinga, 4ª série. Questionei se ele o acompanhava se sabia se havia tarefas escolares desenvolvidas pela net. Em sua visão

_Esta geração já nasce com gene binário na cabeça. Desde pequeno ele tem facilidade de lidar com pc. Ele não é nada nerd, mas sabe usar o pc a favor dele.

_O que significa a favor dele?

_Brincar, se comunicar e pesquisar.

Outro amigo, Joka -jornalista/chargista- ao ser igualmente questionado, me apresentou a seguinte questão.

_Tenho um filho de 13 anos, que estamos em guerra por conta do uso do pc. Meus dois netos me falam; Vô tenho que pesquisar algo na Net. A coisa mais natural do mundo. Fico espantado e penso isso é bom ou ruim? Incentivo eles a folhear os livros, mas não funcionam. O que eles acreditam hoje é na Net.

A internet, no que diz respeito ao seu uso como instrumento educativo, necessita de métodos adequados a sua dinâmica, pois que se trata de um meio inovador, abrangente de inúmeras variáveis tais como Chats, Orkut e etc. Aos meus estudos se juntou a proposta do desenvolvimento de um Blog para cada uma das turmas, e de minha parte a ampliação de leituras sobre o uso e visão das mídias pela sociedade de uma forma geral.

Segundo Gustavo Lins Ribeiro², tecnofobia é

“marcada pela desigualdade da distribuição sócio-política-econômica do acesso à tecnologia e por um imaginário onde coabitam discursos alternativos ou cosmologias mágico-religiosas com seus demiurgos, é em geral,

2 Gustavo Lins Ribeiro. Mestre em Antropologia –UnB e doutor pela City University of New York. Professor titular do Departamento de Antropologia. Professor do Centro de Pesquisa sobre as Américas de Brasília. Diretor do Instituto de Ciências Sociais da UnB.

relegada a um segundo plano, mas ocasionalmente, sobretudo quando o homem parece querer brincar de Deus, reúne energias com poder normativo e regulatório”.

Já a tecnopia é “caudatária da ideologia do progresso e de uma visão evolutiva da história da tecnologia (...) é hegemônica e, neste momento de crises de utopias, é, em larga medida o grande metarrelato salvífico do mundo contemporâneo”.

Dentro do entendimento sobre tecnopia e tecnofobia, pude identificar alguns pais, professores e amigos. A partir deste entendimento, pude me embasar e compreender melhor a realidade na qual me insiro em sala de aula, provocando a partir de um “afastamento metodológico”, ou seja, de um novo posicionamento em relação à realidade dos meus alunos, uma compreensão melhor de suas relações com as tecnologias.

Andrew Feeberg³, teórico da Teoria Crítica da Tecnologia, trabalha a trinta anos estudando a sociedade e suas relações com as tecnologias, e como definição do que é tecnologia, utilizarei a idéia apresentada pelo professor Renato Dagnino⁴ que nos trás a definição de que tecnologia é “o resultado da ação de um ator social sobre um processo de trabalho que ele controla, que em função de um contexto social permite que ele se aproprie do resultado físico da ação”.

Feeberg que atuou para a democratização de projetos de educação na América Latina on line nos últimos 20 anos propõe um novo olhar para a questão da tecnologia ao adotar perspectivas filosóficas e sociopolíticas dos Estudos Sociais de Ciência & Tecnologia. Ele defende a visão de que nem sempre a tecnologia é positiva e que assim sendo, nem sempre percorre um trajeto evolutivo apresentando/ofertando ao homem em todas as suas produções, melhorias nas áreas da saúde, produtividade, economia e educação.

Há uma grande importante em conhecermos visões que se opõe ao que a principio nos parece correto. É somente através da conscientização em choque, ou seja, do conhecimento dos dois lados da mesma moeda que podemos nos definir com segurança por quais caminhos, tendências e posicionamentos iremos nos lançar.

3 Andrew Feeberg. Graduado em Filosofia pela Universidade da Califórnia. Professor Titular vinculado ao Canadá Research Chair de Filosofia da Tecnologia na Universidade Simon Fraser- Vancouver-Canadá.

4 Renato Peixoto Dagnino. Graduado em Engenharia- Porto Alegre/RGS. Mestre e doutor em Economia. Livre docência na UNICAMP. Pós-Doutorado em Estudo Sociais da Ciência e Tecnologia na Universidade de Sussex

Conclusão

Os estudos e vivências apresentados neste trabalho, apesar de não haver tempo determinado para seu fim estão agora exclusivamente em fase teórica devido a minha saída da escola. Provavelmente reiniciará em outro contexto, o que me levará a novas realidades e análises.

Assim entendo que a lógica da somatória de conhecimentos, agora aqui reunidas neste trabalho em forma de propostas e vivências diversas, externas e internas a sala de aula, é a lógica da necessidade e importância da construção de um conhecimento embasado em diversas vertentes, para que assim haja a possibilidade de uma visão mais ampla, a qual possibilitará uma prática crítica e analítica em sala de aula, na função de professora, para a qual estudo e na qual me proponho a trabalhar.

“Tentai comunicar plena e cuidadosamente a outra pessoa vossa experiência pessoal, principalmente em se tratando de algo complicado, que notareis mudar-se vossa própria atitude para com a referida experiência” (Dewey, p 6).

Referências

- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 2008.
- CASTELLS, Manuell. **A Sociedade em Rede, vol. I.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DEWEY, Jonh. **Democracia e educação.** Companhia Editora Nacional. São Paulo- SP, 1979.
- FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Tradução Joice Elias Cossta,- 3º ed.- Porto Alegre: Artmed, 2009.
- KINCHELOE, Kathleen S. Berry. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem.** Tradução Roberto Cataldo Costa.- Porto Alegre: Artmed, 2007.
- NEDER, Ricardo T. **A Teoria Crítica de Andrew Feenberg: racionalidade, democracia, poder e tecnologia.** Brasília, CAPES. 2010.
- RIBEIRO, Gustav Lins. **TECNOTOPIA versus TECNOFOBIA. O MAL-ESTAR NO SÉCULO XXI.** IN: SÉRIE ANTROPOLÓGICA. Brasília, 1999.
- TURKLE, Sherry. **O Segundo eu:** Os computadores e o Espírito humano. Tradução: Manoel Ma-

dureira, 1ª ed. Editora Presença- Lisboa, 1989.

Regras da ABNT. Disponível em http://www.faculdade.pioxii-es.com.br/anexos/normas_de_trabalhos_cientificos.pdf. Acesso em: 31 de Dez. 2010, 11:15h.

CAMPELO, Sheila. **A educação em arte em uma perspectiva pós-moderna.** Módulo 6, p10. Disponível em: <www.arteduca.unb.br/ava>. Acesso em 25 de Maio. 2010, 16h.

Currículo

Especialização em Arte, Educ. e Tec. Contemporâneas, 2010. Pós e Extensão UnB: A Teoria Crítica da Tecnologia, 2010. Libras APADA ,básico 2010 (cursando nível II). Curso Form. de Mediadores e Professores- Mediadores, Porto Alegre 2009. Aluna Especial Mestrado em Artes UnB (início 2009). Graduação em Licenciatura em Artes Visuais-UFG- 2008.

OBJETOS DE APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS

Alexandra Cristina Moreira Caetano
alexandracmcaetano@yahoo.com.br
MídiaLab – VIS/IdA - UnB

Resumo

O presente trabalho discorre sobre o desenvolvimento de objetos de aprendizagem em artes. Tendo em vista que a utilização do meio digital como forma de expressão da arte é cada vez mais significativa. Torna-se imprescindível pensar em como aproveitar o potencial tecnológico e comunicacional tanto dos recursos disponíveis quanto da produção dos artistas computacionais tendo por finalidade os processos de aprendizagem. Como o desenvolvimento do material digital é também parte de um processo de criação, o objeto de aprendizagem já possui áreas potencialmente abertas para receber os demais complementos modulares.

Palavras-chave: arte/educação, educação a distância, objetos de aprendizagem

Abstract

This work is on the development of learning objects in arts because the development of digital means in arts is progressing. There is a need to benefit from the technological and communicational potential from the available resources as well as from the production of computational artists with the aim on learning processes. As the development of the digital material is also part of the process of creation, the learning object already has open areas to receive the remaining modular complements.

Key-words: art/education, education online, learning objects

Introdução

A partir da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), passa a ser exigida a formação em Artes para que o professor possa lecionar a disciplina nas escolas, que inclua a teoria e a prática artística, integrando artes plásticas, música e teatro.

Acena-se para a necessidade de uma formação contextualizante que leve o aluno a refletir criticamente sobre a arte, aliando teoria e prática. Lowenfeld (1977) já defendia que, num sistema educacional equilibrado, a capacidade criadora potencial do indivíduo desabrocha à medida que o pensamento, o sentimento e a percepção são igualmente desenvolvidos. Osinski (2002, p.96), anos depois, completa este pensamento ao afirmar que “a função da escola seria estimular cada aluno para que, identificado com suas próprias experiências, desenvolvesse o máximo os conceitos que expressam seus sentimentos, suas emoções e sua sensibilidade estética.”

Surge, neste contexto, a preocupação em realizar a formação dos professores focando a nova realidade do ensino de artes no país. Muitos professores que atuavam na área não possuíam sequer formação superior, tornando-se necessária a criação de cursos de formação voltados especificamente para os professores que atuavam no mercado, bem como para aqueles que pretendiam tornar-se professores de artes. Para conseguir realizar a formação continuada dos professores em ação e para que fossem oferecidas licenciaturas dentro dos novos moldes, surgiram cursos na modalidade a distância em artes com o intuito de cobrir a grande demanda, além de levar estes conhecimentos a grande parte do vasto território nacional.

Observou-se também o surgimento de cursos livres em artes a distância com foco na integração de teoria e prática. Estes cursos acabam por ser os grandes laboratórios de possibilidades e de experimentações do ensino de artes a distância.

O ensino de artes a distância apresenta alguns diferenciais, por ser necessariamente um curso teórico-prático. Surgem, então, estudos e pesquisas voltados para o desenvolvimento de recursos, de ferramentas e de metodologias que privilegiassem o ensino e a aprendizagem a distância no contexto das artes. Neste artigo, focamos no desenvolvimento e na viabilização de objetos de aprendizagem em artes, integrando ferramentas e outros recursos que possam agregar qualidade aos cursos a distância.

Particularidades do Ensino a distância

A Educação a distância, EaD, é vista como uma solução tanto para a formação e atualização de profissionais, proporcionando economia de tempo e espaço, além de possibilitar maior aproveitamento dos estudos ajustando-os à disponibilidade destes recursos. É uma modalidade educativa em constante expansão devido ao desenvolvimento de tecnologias, especialmente na área de informática e telecomunicações. Vincula-se a recursos comunicacionais que facilitem a transmissão de conteúdos e a construção de diálogo entre as partes interessadas, visto que faz uso destes

recursos para compartilhar conhecimentos e informações, buscando a mediação do processo de ensino-aprendizagem.

Esta modalidade educativa caracteriza-se essencialmente por oferecer estudos autônomos, com flexibilidade de tempo e de espaço para que os alunos optem por quando e onde aprender, e isso sem falar na maior diversidade de informações que podem ser veiculadas e trocadas com a utilização de recursos tecnológicos.

Segundo Moore (apud BELLONI, 2001), a Educação a Distância é definida

como a família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que numa situação presencial (contígua) seriam desempenhados na presença do aprendente de modo que a comunicação entre o professor e o aprendente deve ser facilitada por dispositivos impressos, eletrônicos e outros. (MOORE apud BELLONI, 2001, p. 25)

Nesta modalidade de ensino, é possível que pessoas dispersas geograficamente e em horários distintos cumpram o programa e o cronograma proposto utilizando-se de ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas para interação com o professor e com os colegas. Posteriormente, Moore (apud BELLONI, 2001, p.26) haveria de complementar sua definição afirmando que a EaD “é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação”.

Assim, o domínio de tecnologia como mediador neste tipo de aprendizagem torna-se essencial, bem como a formação dos profissionais que atuam ou pretendem atuar educacionalmente com estas tecnologias. Não é a tecnologia que garantirá a qualidade desta modalidade educativa, mas o domínio das tecnologias da comunicação e da informação (TICs), bem como das tecnologias educacionais (TE) são o ponto de partida para o alcance desta qualidade.

A EaD tem, portanto, como objetivo principal alcançar um público que não teria acesso a essas informações, ou aos cursos oferecidos, sem ser desta forma. Basta dizer que um número cada vez maior de jovens e de adultos participa de atividades que ocorrem no *ciberespaço*, onde ocorrem os momentos de aprendizagem.

A modalidade a distância expande quantitativamente, procurando estruturar-se qualitativamente, para representar uma real democratização do ensino. No entanto, já é possível confirmar que o desenvolvimento das TICs permitiu a maior acessibilidade ao conhecimento/saber por parte de um maior número de pessoas. A aproximação das pessoas distantes no espaço e a comunicação em tempo real via Internet transformaram em realidade a sociedade globalizada. O aproveitamento desses recursos na EaD passou a ser de fundamental importância para garantir

rapidez no acesso e *feedback* dos dados recebidos e enviados, facilitando a comunicação entre as partes interessadas, além de possibilitar a implementação de novos sistemas que venham a promover uma qualidade maior para os cursos ministrados à distância.

Litwin (2001, p.79) afirma que “adaptar-se aos desenvolvimentos tecnológicos resulta na capacidade para identificar e pôr em prática novas atividades cognitivas”. A diversidade de ferramentas e recursos disponibilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem permite elaborar aulas criativas e materiais instrucionais que auxiliem o estudante em seu processo de aprendizagem.

Este processo de ensino e de aprendizagem, em EaD, ocorre nos ambientes virtuais de aprendizagem que foram estruturados para que os estudantes tenham acesso ao conteúdo instrucional, acompanhados por um tutor que irá mediar essa aprendizagem, orientando-lhes e abrindo caminhos para que aprendizagem significativa. A necessidade de um tutor que acompanhe os usuários da plataforma demonstra a importância que tem os profissionais da área dominarem as tecnologias com as quais operam. Mas não basta um tutor experiente e que tenha domínio das tecnologias utilizadas na plataforma, é importante que o curso tenha sido estruturado, desenvolvido e implementado por pessoas capacitadas.

Este estudo surge com o intuito de analisar os recursos e ferramentas utilizados nos cursos de artes oferecidos em ambiente Web. Com a expansão do ensino de artes e com a necessidade de também garantir formação de docentes em arte-educação, torna-se importante focar os recursos e ferramentas dos ambientes virtuais de aprendizagem para que os mesmos possam garantir o diferencial que as artes requerem.

Ensino de Artes a distância

A compreensão de que a manifestação artística é multifacetada, não possuindo valores hierárquicos condicionados ao seu caráter mais erudito ou popular, tem sido de grande importância para que se vislumbre, para a arte-educação, novos caminhos mais afinados com as realidades socioculturais das diferentes comunidades. (OSINSKI, 2002, p.115)

O ensino de artes a distância oferece muitos desafios, em função da adequação entre o que é desejável, o que é possível e o que é exequível. Na Web, encontram-se cursos que exploram ferramentas e recursos presentes nos ambientes virtuais de aprendizagem, adaptando-os às necessidades de cunho teórico e prático do campo das artes. Neste sentido, existem cursos experimentais ministrados por artistas (docência online independente), cursos organizados e oferecidos por

professores universitários (regra geral associados à disciplina ministrada presencialmente), e cursos com certificação realizados por instituições de ensino (extensão, graduação e pós-graduação).

Antes de discutir sobre as ferramentas e os recursos da modalidade a distância, refletiu-se sobre as questões mais amplas que permeiam o ensino da arte: (1) Como os alunos aprendem arte; (2) O que é importante ser ensinado em artes; (3) Como os conteúdos de aprendizagem em arte podem ser organizados. Estas questões norteiam a estruturação do curso, em qualquer modalidade de ensino. Mas privilegiando neste momento a educação a distância, entende-se que a Abordagem Triangular do Ensino de Arte pode ser aplicada a um ambiente virtual de aprendizagem – AVA, a sala de aula virtual de um curso a distância.

A Abordagem Triangular do Ensino de Arte é adequada a EaD por compartilhar com esta modalidade características como ser construtiva, interacionista, dialogal, multiculturalista. Segundo Rizzi (2008, p.337), a Abordagem Triangular “postula que a construção do conhecimento da arte acontece quando há o cruzamento entre experimentação, codificação e informação”. Este cruzamento ocorre a partir das ações básicas a serem realizadas no relacionamento com a arte: fazer arte, contextualizar e ler obras de arte.

A autora explica que esta abordagem permite uma interação dinâmica e multidimensional entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da arte, ou seja, possibilita o inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar e o inter-relacionamento das ações decorrentes: decodificar, experimentar, refletir e informar. O diagrama abaixo apresenta as inter-relações possíveis e permite que se estruture ferramentas e recursos do AVA que explorem estas ações e suas relações.

Os cursos oferecidos na Web buscam explorar as inter-relações propostas, aliando teoria e prática. Entretanto, para Santos (2007), EaD em Arte de qualidade requer que os pontos abaixo sejam satisfeitos, contudo nem sempre isso é possível, tornando-se necessária a adaptação em função dos recursos disponíveis.

- a) arte/educadores preparados para EaD;
- b) projeto político-pedagógico;
- c) tecnologia adequada à área: vídeos, câmeras digitais fotográficas e filmadoras, computadores com configurações atuais para docentes e discentes, laboratório de multimídia;
- d) materiais instrucionais: textos e apostilados de apoio;
- e) metodologia educacional ativa, centrada no educando;
- f) mídia de armazenamento disponível (DVDs, CD-ROMs) com conteúdos;

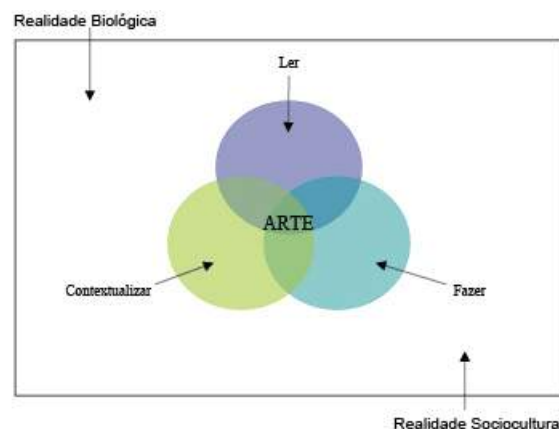


Diagrama 1 - Esquema da Abordagem Triangular (RIZZI, 2008, p.345)

- g) produção e avaliação continuada de criação em cultura digital: portfólio digital, vídeo folio, web produções, produções de artes visuais em exposições coletivas presenciais;
- h) discentes e docentes como usuários avançados, conhecimentos de Windows, Linux, sistemas operacionais e de edição de imagem e de texto;
- i) trabalhos de grupo em rede;
- j) interação telemática entre discente e docente;
- k) plantão de dúvidas via sistemas de interação on-line, tais como MSN (chat);
- l) ambiente virtual que favoreça o uso predominante de audiovisuais;
- m) biblioteca audiovisual;
- n) secretaria altamente eficiente;
- o) estágio supervisionado com uso didático de tecnologias contemporâneas;
- p) materiais didáticos impressos de alta qualidade, cursos personalizados.

Santos apresenta o que seria o ideal, sabe-se, porém, que o real encontra-se ainda distante de atender a todos os requisitos indicados. Foi possível verificar, em diferentes cursos online voltados para o ensino de Artes como é possível alcançar resultados positivos sem que se apresente uma estrutura completa.

Em análise de recursos e ferramentas utilizados em cursos de artes, observou-se que além dos tradicionalmente usados, tais como fórum, envio de tarefa, chat, wiki, questionário, disponibilização de vídeo, áudio, pdf, arquivos de texto e imagem, recorre-se também ao uso de blogs, galerias virtuais, tutoriais, aulas em tempo real via MSN ou skype e em algumas poucas ocasiões encontramos os objetos de aprendizagem em artes.

Pensando tanto na integração de recursos digitais, quanto na importância da construção do conhecimento para o processo de ensino e aprendizagem que adotamos neste trabalho conceituamos objeto de aprendizagem como recurso digital granular, que agrega diferentes componentes midiáticos que permita sua reutilização. Por outro lado, deve possuir estrutura completa – princípio, meio e fim –, permitindo sua adoção como recurso complementar no processo de ensino e aprendizagem, tanto como suporte ao ensino presencial quanto ao ensino a distância. O OA deve possibilitar que o aluno construa e avalie seu aprendizado na medida em que percorre as telas do objeto, tornando significativa sua aprendizagem.

Porém, mesmo agregando teoria e prática, outros fatores tornam este recurso vantajoso ao processo de ensino e aprendizagem.



Figura 1: Tela de Abertura – OA Abstracionismo



Figura 2: Tela Sobre a Obra



Figura3: Tela de Apresentação dos Módulos

Objetos de aprendizagem em Artes

Pedagogicamente o objeto de aprendizagem torna-se interessante por permitir a simulação e a prática, visto que conteúdo instrucional e objetivos são encontrados em outros materiais midiáticos disponíveis como recursos da tecnologia educacional. O aluno não apenas estuda os conteúdos disponibilizados como também têm a oportunidade de verificar sua aprendizagem por meio de atividades práticas, simulações e/ou auto-avaliações, possibilitando a aprendizagem significativa.

As características dos objetos de aprendizagem abrem campo não apenas para a construção de objetos multimidiáticos, mas especialmente para o resgate do lado lúdico do aprendizado, possibilitando introdução de atividades e de provocações que tentem para os jogos. O resgate do lúdico no processo de ensino aprendizagem é importante dentro das propostas construtivistas, e pode ser particularmente interessante para o ensino de artes, construindo outras formas de interação dos alunos com o conteúdo e com as obras de arte estudadas.

Combinar o potencial técnico com o potencial didático dos objetos de aprendizagem torna-se possível ao focarmos seu desenvolvimento baseado na teoria da aprendizagem significativa. Cabe, portanto, ao professor proporcionar um ambiente que desafie e motive para a exploração, a reflexão, a depuração de ideias e a descoberta (SOUZA, YONEZAWA e SILVA, 2007). Propõe-se a dinâmica do "aprender a aprender", em que o professor em constante reavaliação de sua prática tem a possibilidade de aprender com a forma como os alunos utilizam o material digital disposto no objeto de aprendizagem.

O objeto de aprendizagem deve, portanto, estar contextualizado e oferecer ao aluno pontos de conexão com outros conhecimentos e conteúdos afins apresentados numa determinada sequência de aprendizagem. Com isso, espera-se que o aluno consiga estabelecer relacionamentos hierárquicos, sejam por relações de generalização-especialização, ou todo-parte, ou relacionamentos associativos. Por meio destes relacionamentos a aprendizagem é construída e torna-se significativa na medida em que os conteúdos passam a fazer sentido e agregar novos significados.

Os alunos se beneficiam da personalização do aprendizado, visto que eles optam pelo como e em quanto tempo percorrerão o objeto. A estrutura do objeto permite avanços e retrocessos para que o aluno explore as possibilidades hipertextuais do seu aprendizado. Em contrapartida, os cursos podem ser construídos de acordo com as necessidades individuais, ou seja, numa densidade de informação possível de ser significada em um tempo adequado. Do ponto de vista técnico, os objetos são elementos que podem ser construídos e modificados usando diferentes ferramentas e,

ainda, empregados em diversas plataformas de hardware e software, agregando as características já referenciadas.

A flexibilidade dos objetos de aprendizagem é importante haja vista que, segundo Ausubel (apud MOREIRA, 2006) o desenvolvimento cognitivo é um processo dinâmico, no qual se observa a constante interação entre novos e antigos significados, resultando em uma estrutura cognitiva mais diferenciada, ou seja, um processo em constante renovação. A possibilidade de acrescentar conteúdos e de remodelar o OA, ou partes deste objeto, permite criar um todo dinâmico que possa ser adaptado a diferentes contextos, bem como permite que o mesmo seja explorado com diferentes focos dentro da mesma temática.

Para compreender como o objeto de aprendizagem encaixa-se perfeitamente no processo de ensino-aprendizagem, partimos do princípio que a aprendizagem significativa pode ser atingida por meio da descoberta, ou da recepção. Segundo Moreira (2006), a aprendizagem por descoberta é a que melhor se relaciona com as teorias construtivistas, uma vez que nela os conteúdos não são recebidos pelo aprendiz de modo completamente acabado.

Para Junior e Barros (2005),

“Os princípios para a construção dos objetos de aprendizagem buscam integrar a usabilidade do design e a usabilidade pedagógica. Segundo Martins (2004) a usabilidade de design engloba estudos na área da ergonomia, focados em usuário-interface-sistema, conceito que busca definir as características da utilização, do desempenho na interação e leitura das - e nas - interfaces computacionais pelo usuário. Já a usabilidade pedagógica se refere à necessidade de aprendizagem significativa e à utilização de ambientes para aprendizagem construtivista. As características da aprendizagem e o uso da tecnologia são inter-relacionados, interativos e interdependentes.”

No OA o conteúdo apresentado nas telas Web não é fornecido de forma compacta, como em um texto, mas fragmentado, pontuando apenas alguns aspectos essenciais da teoria, buscando estabelecer links com outras partes do conteúdo ou despertando a curiosidade do aluno para outros aspectos não revelados. Já na aprendizagem receptiva, de acordo com Moreira, os conteúdos a serem aprendidos são repassados ao aluno em forma final, restando a este o processo de organização do conteúdo em suas estruturas cognitivas. O OA possibilita que sejam anexados textos ou mesmo que o aluno seja direcionado de forma hipertextual a outras referências e textos mais completos sobre os temas estudados.

Portanto, a aprendizagem é significativa na medida em que os materiais são potencialmente significativos e o aluno demonstra disposição para aprender. Os materiais devem ser contextualizados, corresponderem ao interesse da disciplina e oferecerem possibilidade de pesquisa e conexão com outros conhecimentos estudados pelo aluno.

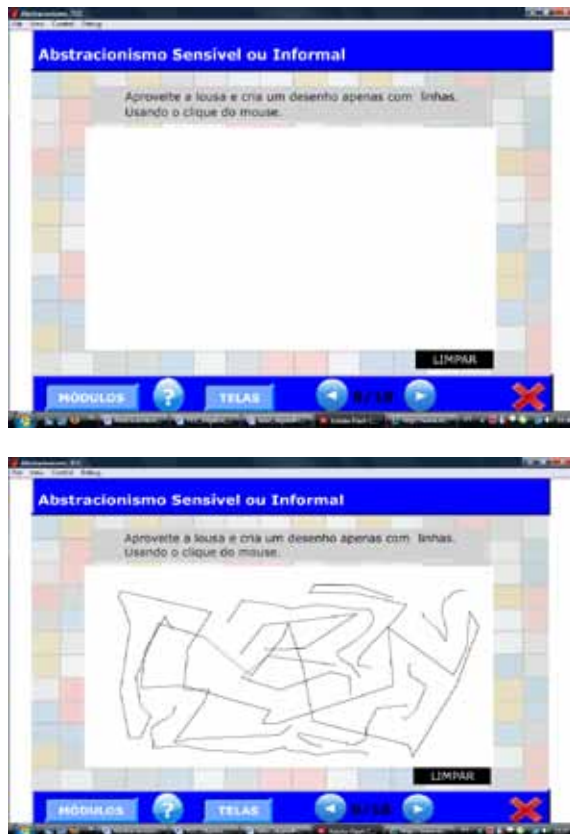


Figura 4: Lousa mágica

Silva (2006) reflete sobre o redimensionamento do fazer artístico, que ocorre a partir da invasão tecnológica nos campos do saber e do fazer, e proporciona a quebra do tradicionalismo e conservadorismo na arte. Neste contexto, assistimos ao surgimento de estéticas tecnológicas, que passam inevitavelmente pela questão da interatividade e da possibilidade de constante (re)construção. Os objetos de aprendizagem atendem a princípios estéticos que mesclam possibilidades estéticas, fugindo à forma de apresentação tradicional do conteúdo programático ao aluno.

Ao fazer uso de recursos midiáticos em arte-educação, defrontamos com os OAs que oferecem ao professor a possibilidade de explorar diferentes linguagens expressivas e recursos midiáticos, como também possibilita desenvolver com os alunos atividades que contribuam para o despertar da criatividade. Favorecendo, portanto, a aprendizagem significativa ao aliar conteúdo e prática, despertando a curiosidade e o interesse do aluno.

Segundo Ott (apud BARBOSA, 2002, p.113), “a arte pode assumir diversos significados em suas várias dimensões, mas como conhecimento proporciona meios para a compreensão do pensamento e das expressões de uma cultura”. É preciso proporcionar ao aluno a descoberta da arte como conhecimento, como expressão da cultura, se considerarmos que viabilizar visitas a museus suficientes para cobrir esse contexto histórico-cultural é quase impossível. Devemos pensar em meios, com a ajuda dos suportes tecnológicos, para levar os alunos a compreender a produção artístico-cultural em seu contexto histórico sem necessariamente precisar ir ao museu e ver *in loco* a referida obra, ou produção de um artista. E os objetos de aprendizagem exploram tanto a construção multimidiática quando a possibilidade de interconexões e interação com os artistas e suas obras.

Conclusão

Os estudos realizados servem de ponto de partida para a construção de outros objetos de aprendizagem visando a atender a uma demanda latente em arte-educação. Os objetos de aprendizagem desenvolvidos para serem usados como complemento ou mesmo suporte para o estudo de artes devem conter não apenas atividades teóricas, mas especialmente atividades em que o cursista possa colocar em prática os conceitos e teorias estudados.

O desenvolvimento de material instrucional, de qualquer natureza, envolve pesquisa e estudos para fundamentar a parte teórica, bem como domínio das técnicas e softwares para construção dos objetos. Recomenda-se que o desenvolvimento dos objetos de aprendizagem seja realizado por uma equipe para que seja possível explorar outros recursos potenciais das ferramentas utilizadas.

A construção de estruturas modulares possibilita o reuso e facilita a complementação do material original em função da fragmentação prevista.

Desenvolver objetos de aprendizagem focando o ensino e aprendizagem de artes visuais é uma escolha baseada nas possibilidades que os meios digitais oferecem em termos de armazenamento e dinâmica de apresentação de conteúdo. Esse recurso é pensado por permitir a integração com outros recursos e ferramentas criando dinâmicas de interação que levam o aluno a um estudo personalizado, baseado em suas escolhas. Se desafiante e criativo oferecem maior possibilidade de aceitação, além de despertar o aluno tanto para as artes, para a cultura, e para o uso pedagógico do computador e dos recursos digitais.

Bibliografia

- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BELLONI, Maria Luiza, **Educação à Distância**, Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- JUNIOR, Wagner Antonio; BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Objetos de Aprendizagem Virtuais: Material Didático para a Educação Básica**, 04/2005
- LITWIN, Edith, **Das tradições à virtualidade**, In: Unidade 1 – e-book Educação a distância, SENAC, p.74-81 (acesso restrito mediante login e senha)
- MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora da UnB, 2006.
- OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, História e Ensino – uma trajetória**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção questões da nossa época, v.79)
- 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, pp.335-348
- SANTOS, Wanderley Alves dos. **Ensino de Arte na modalidade a Distância: uma proposta e desafios com as tecnologias contemporâneas para uma prática de excelência**. set. 2007. Revista Solta a Voz, v. 18, n. 2 p.260-261
- SILVA, Angela Carrancho (org.) **Escola com arte – multicaminhos para a transformação**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SOUZA, Aguinaldo Robinson; YONEZAWA, Wilson Massashiro; SILVA, Paula Martins da. **Desenvolvimento de Habilidades em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) por meio de objetos de aprendizagem.** In: PRATA, Carmem Lúcia; NASCIMENTO, Anna Cristina Aun de Azevedo. **Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico** – Brasília: MEC, SEED, 2007, pp.49-57.

Mini-currículo

Alexandra Cristina Moreira Caetano – Mestre em Artes, na linha de pesquisa de arte e tecnologia pela UnB. Especialista em Artes Visuais, cultura e criação, pelo SENAC/DF. Especialista em Educação a distância, pelo SENAC/DF. Pedagoga pela FUMEC/MG. Coordenadora do projeto consorciado Câmera Interativa para CyberTv ao projeto WIKINARUA – MidiaLab_UnB. Artista computacional.

POEMAS TEATRAIS: AS POSSIBILIDADES CRIATIVAS
NA TRIANGULAÇÃO DAS ARTES, TECNOLOGIA E LITERATURA

Letícia Neumann Morum Simão
Proff_leticia@hotmail.com
UnB (Universidade de Brasília)

Cynthia Martins Machado
cynfers@hotmail.com
SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal)

Resumo

Este artigo apresenta um projeto interdisciplinar que visa fomentar a elaboração de uma apresentação artística baseada em estudos e experimentações orientadas - tendo como base a investigação do universo literário contemporâneo, sobretudo a poesia, a linguagem teatral e as tecnologias contemporâneas - promovendo o desenvolvimento do aluno em suas potencialidades, tais como: a capacidade de análise e compreensão da leitura, a de "ler imagens" e a de se expressar socialmente.

Palavras-chave: leitura; tecnologias contemporâneas; poemas; teatro; cenário.

Abstract

This article presents an interdisciplinary project that aims to encourage the development of an artistic presentation based on studies and experiences oriented - based on the investigation of the contemporary literary world, especially poetry, the theatrical language and the contemporary technologies - promoting the development of the student their potential, such as the ability to analyze and understand the reading, "read pictures" and to express themselves socially.

Keywords: reading; contemporary technologies, poems, theater, scenario

O presente artigo apresenta um projeto interdisciplinar que, ao elaborar a montagem cênica de obras literárias, desenvolve no aluno a compreensão da leitura, o comprometimento com o trabalho colaborativo e a oralidade em pequenos grupos e em público. O projeto, que envolve Artes,

Literatura, Informática e Produção de Texto, proporciona ao aluno o estudo da linguagem, da contextualização histórica e cultural das obras e ainda da interpretação do texto literário. O aprendizado construído nesse processo é externado por meio da linguagem cênica e visual, tendo como cenário, imagens virtuais que, em sincronia com a encenação, auxilia na transmissão da mensagem.

As informações do projeto estarão organizadas de tal forma que, inicialmente, apresentaremos uma breve exposição dos motivos pelos quais julgamos importante a aplicação deste trabalho nas séries do ensino médio. Sob essa concepção, o projeto mostra a influência da leitura no aprendizado do aluno em todo seu processo educacional tendo o trabalho colaborativo e o uso das tecnologias contemporâneas como recursos pedagógicos que o auxiliarão na busca de novos conhecimentos. Em seguida, será apresentada a metodologia usada na construção da montagem cênica, objeto central que norteia todas as outras atividades. Considerando que uma leitura proficiente é essencial para que o educando possa refletir sobre o lido e o contexto em que está inserido, a metodologia se baseia na proposta triangular criada por Ana Mae Barbosa e será descrita de forma a explicar os três vértices nela contidos. Por fim apresentaremos as experiências vivenciadas pelos alunos e educadores descritas nas considerações finais deste artigo.

Justificativa

A linguagem perpassa as atividades individuais e coletivas do ser humano. Assume diferentes tipos que se cruzam, se completam e se modificam continuamente, movimento que acompanha a transformação do homem e suas formas de organizações sociais. No entanto, a defasagem na linguagem escrita causa ao indivíduo um imenso prejuízo na compreensão da leitura. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF (dez./2009), o Instituto Paulo Montenegro concluiu que um quarto dos brasileiros com idades entre 15 e 64 anos conseguem ler e entender bem um livro. O que acontece com um jovem que lê, mas não compreende o sentido do texto? Socialmente, o que de mais prejudicial pode acontecer com alguém que não compreende o que lê são a sua pobreza e insegurança existenciais. E quais são as consequências disso no processo de formação desse jovem? O Educador João Guilherme Quental, na reportagem exibida no programa de televisão Fantástico, em 06/07/2003, explica que o aluno que não compreende bem o que se lê, não interpreta corretamente o enunciado das questões de uma prova. Pior que isso, ao ler o livro didático o aluno não compreende as informações nele contidas e, conseqüentemente, não alcança o aprendizado esperado e desejado porque boa parte da formação intelectual obtém-se

na leitura, “nessa agricultura mental que consiste em colher das palavras o sabor e a substância” (PERISSÉ, 1998).

Nesse mundo em constante transformação, os estudos de linguagens tornam-se cada vez mais importantes. É por meio das linguagens que interagimos com as pessoas, informando ou recebendo informações, esclarecendo ou defendendo pontos de vistas, alterando a opinião de outros ou a nossa própria, expressamos nossas emoções, sentimentos, ideias, inquietações...

Tão importante quanto o entendimento da leitura é o trabalho em grupo e o desenvolvimento do aprendizado por meio do processo colaborativo. Por meio dessa metodologia o aluno desenvolve a liberdade, a criação, a ampliação de horizontes e a capacidade de refletir e transformar, porque exerce a troca de experiências com os colegas. O protagonismo juvenil e o empoderamento social também são importantes características desenvolvidas a partir dessa metodologia. O primeiro se destina a possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. O segundo conceito aborda a questão do sentir-se pertencente ao espaço social. Sentimento muito importante para exercer a participação social gerando uma sociedade civil organizada; o espírito comunitário construindo a identidade coletiva; e a confiança nas relações sociais respeitando as diferenças e pluralidade. É nesse contexto que a linguagem teatral, contando com a colaboração das novas tecnologias, é usada para produzir o resultado do processo de aprendizagem.

A mediação dos educadores envolvidos no processo ofereceu suporte para a leitura, interpretação e contextualização de obras variadas, resgatando a cultura literária nos seus aspectos artísticos, históricos e sociais, e ao mesmo tempo, cruzando-as com o mundo contemporâneo em que vivemos, buscando relações entre a linguagem teatral, visual e tecnológica. Para tanto, são realizadas atividades pedagógicas não lineares e não necessariamente sequenciais. Inicialmente são apresentadas aos jovens duas fontes distintas: textos literários (poemas, músicas e peças teatrais) e recursos tecnológicos (computadores e equipamento multimídia) para o estudo e interpretação. Assim, as atividades realizadas contemplam os três vértices da proposta triangular de Ana Mae Barbosa: a leitura, a contextualização e a produção, nessa ordem.

Objeto da pesquisa

O projeto foi desenvolvido nas 15 turmas das séries finais do ensino médio (2ª e 3ª séries), do Centro de Ensino Médio Setor Oeste - Brasília/DF, com uma média de 36 alunos em cada turma. A escola dispõe de um ambiente adequado para o desenvolvimento das atividades, oferecendo

computadores com softwares livres configurados para edição de textos, imagens, som e vídeo; sala de artes equipada com materiais cênicos diversos; projetor multimídia; equipamento de som e recursos literários necessários para a execução do projeto.

Objetivos

Geral

Fomentar a criação de uma apresentação artística baseada em estudos e experimentações orientadas - tendo como base a investigação do universo literário contemporâneo, sobretudo a poesia, a linguagem teatral e as tecnologias contemporâneas - promovendo o desenvolvimento do aluno em suas potencialidades, principalmente a capacidade de se expressar socialmente.

Específicos

- promover a leitura e a interpretação de poemas e textos teatrais em pequenos grupos, estabelecendo o debate crítico como meio de construção de novos conhecimentos;
- desenvolver no aluno a capacidade de análise e compreensão da obra de arte possibilitando sua leitura e a sensibilização;
- contribuir para que o aluno verbalize ideias na interpretação em equipe do texto literário participando, assim, da produção artística final;
- estimular o aluno a se expressar em público por meio da leitura de poemas e encenações teatrais em concomitância com a linguagem visual na forma digital;
- possibilitar que o aluno se reconheça como membro ativo de um grupo que representa importante papel no desenvolvimento e realização de atividades colaborativas utilizando a linguagem verbal, corporal e visual;
- contribuir para a reconstrução da postura social do aluno por meio de argumentações individuais, interagindo com a equipe de trabalho no processo de apreciação, estudo e criação da encenação teatral, bem como na apresentação da obra literária;
- oferecer meios para que o aluno reconheça e compreenda a informática como suporte para a expressão da linguagem artística estabelecendo as relações existentes entre palavras e imagens, empregando-as no cenário virtual.

Metodologia

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte. (Barbosa, 1991, p.05)

O projeto tem como alicerce a metodologia da proposta triangular do ensino das artes. A aplicação do projeto se divide em eixos (leitura, contextualização e produção) desenvolvidos simultaneamente utilizando uma metodologia dinâmica. A contextualização é realizada a partir da leitura que desencadeia a elaboração da produção da atividade final, na qual se vê ainda a ação da leitura e da contextualização. O trabalho é realizado em conjunto com quatro disciplinas: Artes, Informática, Literatura e Produção de Texto, caracterizando-se, assim, como um trabalho interdisciplinar.

As atividades propostas no eixo LEITURA apresentam o universo literário em toda sua dimensão e estimulam os alunos à investigação. São estudados poemas, músicas e peças teatrais e para cada turma é destinado de três a cinco autores para a escolha da obra. Segundo Barbosa (1998), *"leitura de imagem é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam"*. Assim, estimulados ao estudo da literatura, os próprios alunos fazem a escolha das obras e posteriormente se agrupam por critérios simples envolvendo similaridade do tema, afinidade e identidade, sempre respeitando o interesse individual, utilizando-o como facilitador do trabalho coletivo. As aulas são conduzidas com a colaboração dos professores da área de Literatura e Arte que são responsáveis pela contextualização histórica e artística da obra e do autor. Esse estudo se utiliza da percepção e expressão das emoções, da interação entre as pessoas e o compartilhamento do próprio conhecimento com o grupo, com intuito de facilitar o entendimento na leitura da obra. O registro textual será feito por etapas e neste eixo os grupos deverão justificar a escolha da obra e produzir o texto explicando a interpretação do poema, música ou peça teatral escolhido.

No eixo CONTEXTUALIZAÇÃO a prioridade é a utilização de recursos tecnológicos e a montagem cênica como estofos para que o aluno estabeleça as relações entre a leitura da obra e sua experiência, individual e coletiva, visando sempre à compreensão e a construção do conhecimento. No eixo tecnológico, uma nova linguagem é apresentada aos alunos: a imagem virtual, estática ou em movimento. Esse recurso contribui com a encenação na transmissão da mensagem e por isso é importante que o aluno entenda que a imagem "fala" e pode dar suporte à essa encenação. Para

tanto serão oferecidas duas atividades distintas. A primeira atividade são aulas de informática utilizando os recursos tecnológicos (computador e periféricos) necessários para a elaboração do cenário virtual. Este elemento assume a função de contribuir para a transmissão da mensagem por haver a possibilidade de ambientação das cenas e interação com a realidade virtual projetada no palco. A segunda atividade são as oficinas de teatro, focadas nos elementos fundamentais da criação teatral (improvisação, estudo da personagem, expressão corporal e expressão vocal). O professor de Arte é responsável pelo processo de definição do roteiro cênico, a construção da personagem e a marcação de cena, recursos essenciais para a montagem cênica.

O eixo PRODUÇÃO da proposta triangular é contemplado pela elaboração dos projetos de execução, pelos ensaios da apresentação artística e pela elaboração do registro textual. Culmina com uma apresentação pública no ambiente escolar construindo o evento denominado “Sarau Poético com Cenário Virtual”. Os projetos de execução são programados nas aulas de Arte, onde os alunos elaboram croquis, mapa de palco, mapa de movimentação e o roteiro cênico. É também nesta fase que os grupos definem os objetos cenográficos, reais ou virtuais, que serão inseridos na apresentação. Os ensaios são orientados pelos educadores das diversas disciplinas envolvidas no projeto, com a intenção de preparar os alunos para uma boa atuação na encenação de seu trabalho e encorajá-los a vencer o medo de se expressar frente ao público. O registro textual do trabalho se resume na elaboração de um projeto escrito e, neste eixo, os grupos escrevem o relatório de todos os passos do início ao fim do trabalho, além de revisar o texto da justificativa, contextualização da obra e do autor e da interpretação do grupo. Essa atividade, em especial, recebe a orientação nas aulas de Produção de Texto e Literatura que atendem os alunos tanto nas aulas em seus horários rotineiros quanto no turno contrário nas oficinas de texto.

Na apresentação, os grupos vivenciam a troca de experiências adquiridas ao longo do processo de trabalho, agregando suas diferentes visões artísticas, valores e conceitos. A apresentação prioriza a valorização do conhecimento gerado durante o projeto, e não o processo (ensino como expressão) ou o produto (ensino como técnica) resultante de todo o trabalho. O evento faz parte da programação cultural da instituição, com duração de uma semana, assumindo também um caráter de entretenimento no ambiente escolar. O sarau é realizado na sala de Educação Física por ser capaz de acolher os 120 alunos destinados a assistir as montagens cênicas. Os horários são definidos de acordo com as quatro disciplinas e obedecem os dias de aula de cada turma. Durante essa semana as aulas de Artes, Informática, Literatura e Produção de Texto são realizadas no local das apresentações, assim os alunos seguem o horário habitual de aula.

Enfim, a atividade do sarau poético reúne em si os três eixos da proposta triangular. O educando, atuando ou assistindo, realiza a leitura, a contextualização e a produção envolvido nos três eixos por meio da participação no evento como sujeito e/ou receptor.

Considerações finais

A leitura vai além da palavra. (Prof. Cynthia Machado)

As implicações escolares educacionais do desenvolvimento humano assinalam a importância desse projeto interdisciplinar no ensino da leitura e interpretação das obras literárias. Os resultados obtidos ao final da aplicação do projeto, observando alguns aspectos do desenvolvimento desses adolescentes, mediados pedagogicamente pela linguagem cênica, permitem confirmar a qualidade das interações pessoais e culturais no trabalho colaborativo promovendo a leitura e a compreensão das obras literárias.

O projeto assume o desafio de promover o entendimento da leitura indo de encontro aos índices negativos das pesquisas educacionais, que dizem que os alunos não compreendem o que leem, e mostrando que o trabalho em grupo nesse processo, além de promover a verbalização de ideias, estimula as relações sociais. Sabendo que a proposta pautou-se no entendimento de que estimular a leitura é muito mais que ensinar a decifrar símbolos, as atividades realizadas prepararam o aluno a ler linhas e entrelinhas de um texto por meio da mediação dos professores envolvidos.

A leitura é o ponto de partida para o desenvolvimento desse trabalho. (Joana D'Arc – Aluna da 3ª série F)

O trabalho colaborativo, que se refere a um grupo de pessoas que desejam e trabalham pelo mesmo propósito, permitiu ao aluno se tornar ativo na busca do seu próprio conhecimento, tornando-o mais crítico e conseqüentemente mais capaz de argumentar e defender seu ponto de vista dentro e fora do grupo o qual fez parte, estimulando a exposição de ideias por meio da oralidade, sem medo de se expor. Além disso, notamos que esse desenvolvimento da oralidade, da linguagem corporal e da formação de novos conhecimentos, provocam no aluno um melhor relacionamento social e a perda da timidez.

Trabalhar em grupo é sempre um exercício que nos proporciona a intercomunicação, o aperfeiçoamento e o aprendizado a partir da convivência. (Diego Guedes – Aluno da 3ª série E)

O presente projeto demonstra, em seu referencial teórico e na descrição da metodologia, o uso da imagem virtual como uma eficaz linguagem de comunicação, leitura e compreensão da

obra literária, onde desempenha a função de compor a montagem cênica em parceria com a interpretação oral e corporal do aluno. Ao usar imagens virtuais como cenário e até como objetos cenográficos, os alunos experimentaram a possibilidade de ler outros sinais, diferentes das linguagens verbais – oral e escrita. Essa nova visão sobre o ato de ler, usando as tecnologias contemporâneas como aliadas, é demonstrada na reação da plateia a cada apresentação e no projeto escrito onde cada grupo explica o uso das imagens e o que elas dizem dentro da encenação montada por eles.

Pude sentir a sensação maravilhosa de unir poema, criatividade e tecnologia. (Ellen Brito – Aluna da 3ª série I)

Com base no exposto foram obtidos ótimos resultados, onde podemos comprovar que os alunos realmente assumem uma nova postura frente a leitura, adquirindo conhecimento formal na elaboração da montagem cênica sincronizada com o cenário virtual, tornando-se leitores mais conscientes e críticos.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRAGA, Mariluci. Realidade Virtual e Educação. Revista de Biologia e Ciências da Terra. Vol 01. Ano 2001.

CAGLIARI, Luiz C. Alfabetização e Lingüística. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

HELIODORA, Bárbara. O Teatro Explicado aos Meus Filhos. Rio de Janeiro, Ed. Agir, 2008.

KOUDELA, Ingrid. Jogos Teatrais. São Paulo: Perspectiva, 2006.

PAVIS, Patrice. Dicionário de teatro. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), 2000.

REVERBEL, Olga. O texto no palco. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

ROUBINE, Jean-Jacques. A Arte do Ator. Rio de Janeiro, Ed. Jorge Zahar, 1987.

SANTAELLA, Lucia. Navegar no Ciberespaço. O Perfil Cognitivo do Leitor Imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

STANISLAVSKI, Constantin. Manual do Ator. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

VENTURELLI, Suzete. Arte: espaço, tempo, imagem. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

BYLAARDT, Cid Ottoni. Compreensão e interpretação de textos. Ano 1993. Disponível em: <http://www.vestibular1.com.br> (acessado em: 27/06/2010).

Mini-currículo

Letícia Neumann Morum Simão é graduada em educação física pela UCB/DF. Desenvolveu seu projeto de especialização sobre arte, educação e tecnologias contemporâneas (arteduca).

Cynthia Martins Machado é graduada em artes cênicas pela FBT-FADC/DF.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: MÉTODOS E POSSIBILIDADES DE UMA EXPERIÊNCIA

Kelly Bianca Clifford Valença
kellybiancacv@yahoo.com.br
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Resumo

Este artigo trata de uma reunião de propostas metodológicas desenvolvidas no ensino de arte integrando tecnologias diversas. As aulas foram realizadas em instituições pública e particular de ensinos formal e não formal, respectivamente, com estudantes da educação básica de Brasília e Goiânia. Neste contexto, as reflexões suscitadas por tais atividades, deram origem à necessidade de sistematizar os processos de trabalhos construídos, discutindo questões de ensino e de tecnologia, para compartilhar as experiências em pauta com outros profissionais da área educacional. A socialização das metodologias educacionais envolvidas neste estudo, podem favorecer um ensino de arte mais engajado com a contemporaneidade.

Palavras-chave: Tecnologia, educação, ensino de arte.

Abstract

The present work concerns a meeting of methodological approaches developed in Art Teaching in which diverse technologies are incorporated. The classes were held in public and private schools of formal and informal education, with students of basic education of Brasilia and Goiania. In this context, the considerations raised by such activities originated the need to systematize the constructed working processes. Thus, issues of Education and Technology have been discussed with the will to share experiences with other professionals of educational area. The socialization of educational methodologies involving the theme of this study may contribute to an Art Teaching more engaged with the contemporaneity.

Keywords: Technology, education, art teaching.

O termo tecnologia é frequentemente utilizado de modo a fazer referência às mais diversas áreas do conhecimento humano, a exemplo da tecnologia da informação, tecnologia de alimentos, tecnologia educacional, tecnologia digital, dentre tantas outras possibilidades. De acordo com Rajah (2003),

“Considerando-se a raiz grega da palavra “tecnologia” – *tekhnologia*, que se refere ao “tratamento sistemático de uma arte ou artesanato” revela-se a proximidade das relações entre “tecnologia” e arte” (p. 167).

De fato, a grosso modo, falar de tecnologia nada mais é do que falar de técnicas. Ou ainda, falar do “(...) conjunto de princípios, métodos e procedimentos (...)” (BERGER, 2003, p. 40).

Cada época carrega consigo suas tecnologias. Dito de outro modo, as tecnologias de ‘nosso tempo’ (DOMINGUES, 2003), incluem tecnologias de outros tempos. Neste contexto, uma caneta é tão tecnológica quanto o mais recente *notebook* disponível no mercado. A diferença entre os dois exemplos citados, apenas perpassa por uma questão de temporalidade uma vez que a caneta já foi a tecnologia ‘mais recente’.

Sob este enfoque, o artigo em pauta trata de uma pesquisa de campo realizada com alunos da educação básica, provenientes de escolas públicas e privadas durante os anos de 2006 e 2008. O objetivo foi investigar metodologias possíveis envolvendo o uso de tecnologias no ensino de arte e, conseqüentemente, recrudescer a minha prática docente. Neste estudo, me refiro não só às tecnologias contemporâneas, isto é, as tecnologias de nosso tempo, mas à tecnologia no sentido amplo da palavra, independente do período no qual surgiu.

1. Motivações e inquietudes de um percurso sinuoso

A causa que me incentivou a desenvolver essa investigação foi a escassez de materiais e estrutura disponibilizados à disciplina de arte sobretudo em escolas públicas brasileiras. Preocupei-me em fazer uma análise comparativa entre a realidade que encontrei numa escola particular de ensino formal de Brasília, cuja maioria dos estudantes eram de classe média, com a realidade vivenciada numa instituição de ensino não formal de Goiânia, cujos alunos eram oriundos de escolas públicas e no contra-turno do ensino formal, desenvolviam atividades em oficinas ofertadas por um projeto social financiado por uma ONG local. Apesar da relação entre os dois universos da pesquisa ser um tanto destoante – uma escola era pública e a outra particular; uma de ensino formal e a outra de ensino não formal; numa os alunos pertenciam à classe média, na outra, eram bem pobres – o tema que norteou as duas experiências foi o mesmo: arte e tecnologia. Outrossim, o tempo de execução de ambos os trabalhos também coincidiu como o de um bimestre de atividades.

No total, essa pesquisa foi desenvolvida com três turmas da Instituição particular devido a sugestões dos próprios alunos, o que considerei juz acatar. Já na Instituição que acolhia estudantes da rede pública, o trabalho foi realizado com seis turmas. Na época em que a pesquisa foi efetivada,

entre os anos de 2006 e 2008, a faixa etária dos estudantes de ambas as instituições, perpassavam entre 7 e 14 anos de idade.

Na escola particular a pesquisa se deu em 2006. A minha pretensão era desenvolver tal trabalho na rede pública concomitantemente. Contudo, não consegui fazê-lo devido a minha altíssima carga horária de trabalho praticamente me impossibilitar de assumir qualquer outra atividade. Passei o ano de 2007 inteiro refletindo e escrevendo sobre tal experiência, decidida a concluí-la. Em 2008, a pesquisa foi finalizada em Goiânia e passei a me preocupar com a organização dos resultados obtidos. A tabela 01 pontua maiores detalhes desses dois universos.

Cidades da pesquisa	Bairro (Setor)*	Setor Institucional	Classe social	Faixa etária e anos dos alunos	Período de desenvolvimento
Brasília	2006-2007	Asa Norte	Privado	Média	6 a 14 anos 1º ao 8º ano
Goiânia	2007-2008	Finsocial	ONG	Pobre	

* Goiânia e Brasília são cidades originalmente planejadas que substituíram a nomenclatura 'bairro' pelo termo 'setor'.

A escola particular envolvida na experiência aqui tratada está localizada na Asa Norte do Plano Piloto de Brasília. Em contraposição, foi na Região Noroeste de Goiânia, mais especificamente no Setor Finsocial, o local do trabalho realizado na ONG. A seguir, descreverei mais detalhes desses dois universos. Essa informação é relevante para a pesquisa por detalhar questões estruturais e, por conseguinte, evidenciar contrastes entre as duas instituições.

2. Realidades destoantes de uma mesma história

A estrutura disponibilizada pela escola de Brasília contava com uma sala de aula arejada exclusiva para o ensino de artes visuais com ventiladores em boas condições de uso, armários para acolher os materiais, escaninhos – que eram utilizados para guardar os trabalhos e portfolios dos estudantes – mesas contínuas e cadeiras em bom estado de uso e um grande mural que abrigava algumas das atividades realizadas no decorrer do ano. Além disto, a escola dispunha de um motorista particular e de uma ampla área que integrava sala de vídeo, sala de informática, pátio externo, quadra esportiva, piscina, sala de professores, sala de orientação educacional, sala de coordenação pedagógica, sala de coordenação administrativa, sala de direção, secretaria, biblioteca, banheiros

feminino e masculino exclusivos para os professores, cantina, cozinha com nutricionista, dentre outros espaços. Toda a estrutura descrita, configura uma instituição com recursos suficientes para que o desenvolvimento das atividades diárias se dê confortavelmente.

Por outro lado e de modo contrastante, o local de aulas dos alunos oriundos da rede pública em Goiânia era bem precário. As 'salas' de aula eram restritas a um espaço que mal comportava 30 alunos. O telhado era de cimento amianto, o que causou, por diversas vezes, um imenso mal estar nos estudantes devido o calor que permeia o Município de Goiânia durante uma considerável parte do ano. Este motivo foi responsável pela ministração de boa parte das aulas embaixo de uma árvore.

Havia uma minúscula sala de coordenação e não havia sala exclusiva para o serviço de psicologia que era ofertado aos alunos. Logo, este espaço era improvisado nos corredores. Havia uma tv com aparelho de DVD e uma cozinha quase inutilizável. A sala de artes visuais – bem como o armário nela contido – eram divididos com outros professores que, em horários distintos davam suas respectivas aulas.

O local utilizado pelos alunos da rede pública era cedido por uma igreja do Setor que, em parceria com a ONG responsável pelo projeto social, visava atender ao máximo possível de estudantes proporcionando aulas de artes visuais, dança, teatro, coral, percussão, capoeira, inglês, reforço escolar, contação de histórias, xadrez e atendimento psicológico. O objetivo era de educar através da arte e contribuir com a construção de cidadãos inseridos socialmente no contexto e mundo que vivem, de maneira a transformá-lo.

Apesar da precariedade descrita acima, alguns materiais eram disponibilizados. Faltava, porém, na maioria das vezes, estrutura e verba para qualquer item que não estivesse contido nos materiais estocados. Na escola particular, por outro lado, o acesso à materiais de toda ordem era quase que ilimitado. Aqueles que, por ventura, a escola não tivesse, era solicitado e adquirido num curto espaço de tempo.

O grande desafio que permeava meus pensamentos ao sair de uma realidade de fartura para uma condição de escassez, era fazer uso do pouco que era proporcionado, sem comprometer a qualidade do ensino e, por conseguinte, da aprendizagem dos alunos. Os questionamentos que se fizeram presentes nos momentos de reflexão sobre esse percurso eram: até que ponto os recursos são imprescindíveis a um trabalho bem sucedido? O fato de termos os instrumentos ideais à realização de um trabalho, determinam que o mesmo será bem sucedido? Acredito – e almejo – que as respostas destes levantamentos sejam descortinadas no decorrer deste relato.

3. Desdobramentos metodológicos

Esta investigação apoia-se nas bases metodológicas discutidas por Denzin e Lincoln (2006) que percebem a pesquisa qualitativa como uma perspectiva que projeta "(...) uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não [podem ser] examinados ou medidos (...)" (p. 23). Com efeito, a aproximação deste pensamento com a investigação descrita reside no fato dela ser essencialmente subjetiva. Trata-se, portanto, de uma experiência interpretativa que, longe de pretender se configurar como verdade fixa e absoluta, reflete nada mais que os repertórios de quem interpreta (VALENÇA, 2009). Sem dúvidas, pesquisas dessa natureza, isto é, qualitativa, carregam consigo a complexidade tão discutida por Tavares (2003) necessitando, por isto mesmo, do exercício de uma percepção sensível e vigilante.

Em síntese, as aulas envolvendo tecnologias foram planejadas, ministradas e avaliadas. A participação dos estudantes durante esse processo foi fator *sine qua non*. Eles contribuíram com idéias, escolhas e comentários que indubitavelmente fez desse trajeto uma parceria entre professor e aluno. Acredito que isto foi um aspecto favorável à pesquisa por compreender que vivemos "(...) num tempo em que as tendências pedagógicas adotadas como paradigmas propõem um trabalho docente voltado para a realidade do aluno" (VALENÇA, 2009).

Assim, visando experimentar metodologias envolvendo o uso de tecnologias no ensino de arte e comparar os resultados desses trabalhos nos dois âmbitos da pesquisa: ONG e privado, me utilizei, sobretudo, de anotações realizadas em diários de campo. Afinal, lidava com "experiências vividas" (DENZIN e LINCOLN, 2006). Além destas anotações, as vozes dos alunos também foram levadas em consideração não só durante o processo como após o mesmo. A avaliação final realizada em ambas as instituições consistiu em conversas coletivas com os estudantes que participaram das atividades. Esses momentos foram registrados em notas de campo e, posteriormente analisados e descritos em relatório final.

No que concerne às etapas da pesquisa, a tabela 01 configura um resumo do processo. Todas as etapas foram realizadas no decorrer dos anos de 2006 e 2008.

Tabela.01: Cronograma das etapas da pesquisa

Etapas	Atividades
I	Levantamento bibliográfico pertinente à pesquisa
II	Planejamento das aulas e seleção dos conteúdos trabalhados
III	Efetivação das aulas
IV	Avaliação do processo com os alunos
V	Exposição dos resultados para a comunidade das Instituições envolvidas
VI	Análise dos resultados
VII	Sistematização da pesquisa através da construção de um relatório final
VIII	Adequação do relatório final à normas de publicações de artigos em periódicos nacionais.

3.1. Projeto Luz: Ausência e Presença! e Projeto Reflexos

Os referidos projetos foram vivenciados na Instituição privada e tiveram como principal premissa o uso de tecnologias em seus desenvolvimentos. Um dos objetivos previstos foi integrar tecnologia, arte e conteúdos sem que se perdesse a relação com o tema escolhido pelos alunos.

No caso do projeto *Luz: Ausência e Presença!*, o tema escolhido foi o preto e o branco. As atividades foram realizadas por duas turmas da educação básica e culminaram numa exposição na própria escola.

Já o projeto *Reflexos*, vivenciado por uma única turma da mesma Instituição, teve origem após uma pesquisa, elaborada pelos alunos, fundamentada na pergunta: qual é a sua cor preferida? Tal investigação se estendeu a todos os estudantes da escola e o resultado apontou que mais de 70% das crianças e adolescentes preferiam a cor azul. A partir daí, o título *Reflexos* foi escolhido. No término do projeto, uma exposição também foi montada na escola.

Os conteúdos abordados em ambos os projetos estão explicitados nas tabelas 02 e 03.



Figura.01: Performance baseada em filmes de Charles Chaplin



Figura.02: Fotografia de reflexos em vidro



Figura.03: Fotografia de sombras no chão

Tabela.02: Conteúdos e técnicas abordadas no projeto *Luz: Ausência e Presença!*

Conteúdos	Técnicas
Imagens acromáticas	Performance e fotografia
Vida e obras de Charles Chaplin	

Tabela.03: Conteúdos e técnicas abordadas no projeto Reflexos.

Conteúdos	Técnicas
Imagens monocromáticas	Fotografia e edição de imagens

Os conteúdos expostos na tabela 01 foram abordados em salas de aula e de vídeo. Primeiramente os alunos fizeram uma pesquisa sobre a vida, obras e imagens de Charles Chaplin. Essa atividade foi manuscrita, discutida em sala e entregue antes de começarmos a assistir os filmes do artista escolhido. Após cada sessão fílmica, um debate era realizado em sala a partir de questões previamente levantadas, tais como: Em que época se passava a história? Quais eram os personagens envolvidos? Qual o gênero predominante no filme? Que interpretação foi possível fazer? Que elementos do cenário e figurino chamaram à atenção? Por que? Dentre outros questionamentos que acabavam sendo sugeridos pelas crianças no desenrolar do debate.

Em seguida, começamos a arrecadar empréstimos de roupas e adereços compatíveis com os filmes assistidos objetivando a realização de uma performance fundamentada em movimentos e expressões apreendidas. Uma vez arrecadadas as roupas, técnicas de fotografia foram ensinadas e exercitadas em aula específica. Por fim, a atuação ficou a cargo de uma equipe de estudantes, enquanto outra fez o registro fotográfico (figura 01).

No projeto *Reflexos*, julguei pertinente explorar o conteúdo imagens monocromáticas devido à relação com a já mencionada pesquisa 'qual é sua cor preferida'? Assim, com a pretensão de não perder o vínculo com o título sugerido e eleito pelos alunos, imagens refletidas em vidros, sombras e até água foram capturadas através da fotografia. Num segundo momento, esses registros foram levados à sala de informática e, com o auxílio do professor responsável pela disciplina, os alunos aprenderam algumas técnicas de edição de imagens, dentre elas, a de transformação de fotografias policromáticas em fotografias acromáticas e monocromáticas. As figuras 02 e 03 constituem parte dos resultados.

3.2. Projeto Blog de Papel

Conforme já descrito, a realidade estrutural, física e material da outra instituição trabalhada destoava em todos os sentidos da escola privada. Em princípio, houve um vislumbamento de impossibilidade total de realizar qualquer atividade que fosse naquilo que era chamado de espaço. Mas, começar, da maneira que fosse, era preciso. E após muita reflexão a respeito da escassez de material, surgiu a idéia de realização de um projeto que integrasse tecnologias mais 'antigas', tais como lápis, papel, tesoura e cola, com tecnologias contemporâneas, a exemplo do computador, câmera fotográfica digital e *softwares*.

A fim de elucidar, a contemporaneidade que me refiro é àquela "(...) do aqui e do agora" conforme Thistlewood (2005, p. 115), ou ainda, àquela do tempo em que vivemos, exposta por Oliveira e Freitag (2008).

Os conteúdos e técnicas trabalhadas nesse projeto podem ser verificados na tabela 04.

Tabela.04: Conteúdos e técnicas abordadas no projeto *Blog de Papel*.

Conteúdos	Técnicas
<i>Software x hardware</i>	Desenho
<i>Blog: conceito e pré-ceitos</i>	Pintura à lápis de cor
Diagramação	Recorte e colagem

A confecção de um *blog* artesanal foi uma opção plausível devido a falta de equipamentos que possibilitassem a elaboração de um *blog* virtual. Também consideramos esta idéia conveniente por se tratar de um instrumento que lida com questões relacionadas à identidade das pessoas. E nada melhor do que refletir sobre tal, nas fases que a identidade encontra-se em plena construção: a infância e adolescência.

Um dos meus maiores desafios nesse projeto foi lidar com tecnologia contemporânea sem dispor de tudo o que precisava da mesma. Logo, me utilizei de figuras salvas como arquivos JPG em CD e, com o auxílio de uma televisão, essas imagens funcionaram como um excelente subsídio às aulas. De fato, em consonância com Barbosa (1996), é muito difícil para o aluno compreender assuntos referentes à arte e imagem, sem o uso desta última, pois, no mínimo os conteúdos acabam ficando abstratos na mente do estudante.

Neste contexto, imagens de páginas da internet como *blogs*, *google*, *orkut* e *msn* foram expostas e discutidas. Conceitos básicos de informática também tiveram vez. *Software*, *hardware*



Figura.04: Perfil e autorretratos simulando fotografias 3x4

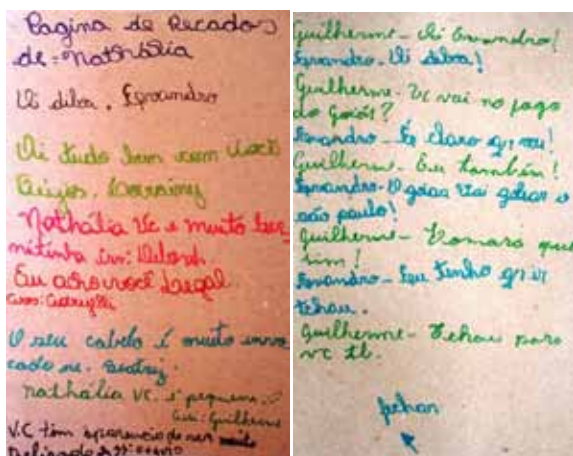


Figura.05: Página de recados e página de 'bate-papo'

e alguns equipamentos que conseguimos emprestado – como um *notbook* e *mousepad* – foram levados às aulas.

Em seguida, os alunos tiveram acesso à explicações sobre diagramação e, assim, a confecção artística do *blog* foi direcionada. Conforme pode ser verificado nas figuras 04 e 05, cada aluno criou um perfil, um autorretrato – tentando simular uma fotografia –, uma página de recados – na qual todos os colegas interagiram –, e uma página de 'bate-papo' cuja construção se deu em dupla.

4. Resultados e análises de caminhos que se entrecruzam

Terminado o período das aulas e atividades planejadas, dei início à análise dos resultados obtidos. Esta etapa foi extensa devido à vasta gama de materiais que tinha após quase três anos. Planejamentos, atividades, fotografias e notas realizadas em diários de campo constituíram o arcabouço de instrumentos para análise. Levando-se em consideração os objetivos almejados com este estudo, a análise dos dados coletados apontou, em resumo, para os seguintes resultados:

A recepção dos alunos de ambos os universos abordados no que tange ao uso de tecnologias como TV, DVD, *notebook* e câmera fotográfica digital, foi positiva.

Eles não só expressavam gostar do manuseio/interação para com tais equipamentos como participavam das aulas com perguntas, sugestões e curiosidades que acabavam nos fazendo, em muitos momentos, ir além do planejado. Um exemplo disto foi a construção de uma página na internet contemplando fotografias de todos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos da instituição particular que, em 2008 também acolheu imagens dos trabalhos elaborados pelos alunos da rede pública.

Por muitos momentos, tive a impressão de ser privilegiada pela faixa etária dos participantes. Afinal, sabemos que ainda há muita resistência às tecnologias contemporâneas, sobretudo, por parte daqueles que nasceram em períodos anteriores à essas invenções. Infelizmente isto é um fato recorrente na história e pode ser evidenciado, por exemplo, na crítica ao advento do cinema por parte do escritor Duhamel (1930 *apud* PIGNATARI, 1976)

É um divertimento de escravos, um passatempo de iletrados, de pobres criaturas aturdidas por suas necessidades e preocupações... um espetáculo que não exige nenhum esforço, que não supõe nenhuma seqüência nas idéias, não suscita questões, não aborda seriamente nenhum problema, não inflama qualquer paixão, não provoca no fundo dos corações nenhuma centelha, não alimenta qualquer esperança (p. 81)

A escassez de estrutura física e de materiais não necessariamente é indicativo de impossibilidade de trabalho e, nem mesmo, de tarefa mal sucedida.

É fato que a comodidade imbuída no fornecimento de materiais e estrutura por parte da escola particular analisada foi um ponto a favor do trabalho desenvolvido. Contudo, a escassez desses recursos não necessariamente funcionam como um ponto contra, simplesmente porque a questão não são os instrumentos, mas o uso que se faz deles. Sem perder de vista um dos principais objetivos do ensino de arte ao meu ver – o de educar através da arte – materiais simples e de fácil acesso foram utilizados no projeto *Blog de Papel*. Papel pardo, cola, tesoura, lápis e borracha, canetinhas e lápis de cor. O que garantiu uma aprendizagem significativa, em minha análise, foi a maneira como as aulas foram direcionadas, a intencionalidade/planejamento das propostas e, não menos importante, a carência dos alunos; carências de toda ordem que iam desde o afeto ao conhecimento. Conhecemos crianças que nunca haviam tocado num *mousepad* e se quer ouvido falar em *blog*. Acredito que isto contribuiu com o entusiasmo manifestado diariamente por parte dos envolvidos.

Também é pertinente considerar que o conceito de material artístico na contemporaneidade

ampliou-se enormemente, incorporando desde os procedimentos de apropriação (indicados por Marcel Duchamp) até o uso de materiais orgânicos, animais vivos ou processos biológicos, qualquer objeto ou matéria guarda a possibilidade de ser um objeto de arte em potencial, de ser 'transformada' em arte (ROSENBERG, 1975, p. 226).

Logo, o critério 'material industrializado' como sinônimo de pré-requisito para um trabalho que garanta uma aprendizagem significativa, parece ultrapassado. Da mesma forma, a ausência dos recursos ou, ainda, o uso de recursos alternativos, também não são garantia de coisa alguma. O instrumento didático funcionou, nesta experiência, como um auxílio ao trabalho e não como algo indispensável.

A construção dos *blogs* refletiram em instâncias a princípio não cogitadas, a exemplo dos exercícios da leitura, escrita, aprimoramento da coordenação motora fina e caligrafia dos alunos.

Além de verificarmos que estas habilidades estavam mais desenvolvidas no final do processo, o autoconhecimento também foi recrudescido. Sujeitos que no início do projeto se quer sabiam responder qual era a sua cor preferida e nunca haviam tentado se representar através do desenho, foram levados a pensar a respeito e fazê-lo de maneira divertida e estimulante.

Como é possível observar na figura 05, ao invés de fotografias, autorretratos foram elaborados para ocupar o lugar das mesmas nos blogs de papel. Deste modo, as referidas produções, revelam muito mais que características físicas das identidades autoras.

Um aluno negro de 12 anos, ao realizar esta atividade, coloriu a representação de sua pele com a cor rosa claro. Um colega perguntou-lhe então por que preferia tal cor. Ele respondeu que

“É porque todos os desenhos que eu vejo, eu vejo só rosa”¹. Refletindo sobre a resposta, penso no quão as imagens que norteiam o nosso cotidiano, sejam pela tv, revista, internet e até obras de arte, dentre outros, (...) “reforçam estereótipos, reafirmam ideologias (...) e representações dominantes” (DENZIN; LINCOLN 2006, p.126).

Assim, os autorretratos aqui tratados, são, em verdade, retratos de influências artísticas e culturais dos sujeitos representados. Reflexos do que eles são, bem como retratos do que gostariam de ser. Conscientizar-se disso contribuiu para uma reflexão e discussão acerca da pergunta que não queria calar naquela aula: quem sou?

Conclusão

Planejar atividades de modo a integrar conteúdos e técnicas artística estabelecendo relações estreitas entre ambos, não constitui tarefa fácil. Para tanto, o auxílio à exposições, revistas especializadas e troca de experiências com outros profissionais se fez imprescindível.

Refletir sobre o papel docente em contextos públicos e privados pode auxiliar o aprimoramento da prática de professores, contudo, cada vez mais percebo que a sistematização dessa prática em forma de registros fotográfico, escrito e, por que não dizer, em forma de publicação, tem um alcance muito maior. Se cada professor de arte, em algum momento, se dedicasse mais ao pensar e registrar suas práticas, teríamos um arcabouço de experiências muito maior, que facilitaria e enriqueceria os repertórios e trabalho de todos.

Com isto, a minha expectativa é de suscitar em cada professor/leitor deste artigo, a vontade de começar a compartilhar suas experiências e, conseqüentemente, contribuir com um ensino de arte mais engajado com outras realidades.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BERGER, René. Tornar-se os primitivos do futuro ? . *In*: DOMINGUES, Diana (Org.). Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade. São Paulo: UNESP, 2003, pp. 39-45.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Ivonna. O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens.

¹ Depoimento registrado no diário de campo em Agosto de 2008.

Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOMINGUES, Diana (Org.). Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade. São Paulo: UNESP, 2003.

OLIVEIRA, Marilda; FREITAG, Vanessa. A produção contemporânea como espaço de conflito no ensino de artes. *Visualidade e Educação*. Goiânia, n. 3, pp. 117-130, 2008.

PIGNATARI, Decio. Informação - linguagem - comunicação. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.

RAJAH, Niranján. Entre arte e ciência: tecnologia de internet e arte baseada na rede. *In: DOMINGUES, Diana (Org.). Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade*. São Paulo: Unesp, 2003, pp. 167-180.

ROSENBERG, Harold. Desestetização. *In: BATTCOCK, Gregory (Org.). A nova arte*. São Paulo: Perspectiva, 1975. pp. 226-240.

TAVARES, Maria Tereza. Uma escola: texto e contexto. *In: GARCIA, Regina (Org.). Método: a pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp. 43-61.

THISTLEOOD, David. Arte contemporânea na educação: construção, des-construção, re-construção, reações dos estudantes britânicos e brasileiros ao contemporâneo. *In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte educação contemporânea: consonâncias internacionais*. Tradução: Martin Grossmann e Maria Inês Amoroso. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 113 -125.

VALENÇA, Kelly. Arte contemporânea na formação de professores: um estudo com alunos da Licenciatura em Artes Visuais da UFG. 2009. 113 p. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) - Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

Mini-curriculum

Kelly Bianca Clifford Valença é professora efetiva do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais (FAV) da mesma Instituição. Atualmente desenvolve pesquisas sobre ensino de arte, cultura visual, e formação docente.

TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: REDES SOCIOTÉCNICAS E OBJETOS PROGRAMÁVEIS

Sara Moreno Rocha
saramoreno@ufmg.br
Escola de Belas Artes da UFMG

Resumo

A discussão do uso das Tecnologias Contemporâneas no Ensino de Artes Visuais é essencial para a adequação dos meios e conteúdos utilizados, e também para a elaboração de ambientes de aprendizado mais efetivos. Este artigo relata o início de uma pesquisa¹ sobre o uso de redes sociotécnicas e objetos programáveis no processo de ensino/aprendizagem. A pesquisa empreendida busca analisar como essas tecnologias contemporâneas podem potencializar a construção do conhecimento em Arte a partir da interlocução entre a atividade criativa e as possibilidades de programação, interação e compartilhamento próprios desses meios.

Palavras-chave: Ensino de Arte, Tecnologias contemporâneas, redes sociotécnicas, objetos programáveis.

Abstract

The discussion on the use of Contemporary Technologies in Art Education is essential to adequate the resources and contents used, and also for the development of more effective learning environments. This article reports the beginning of a research on the use of sociotechnical networks and programmable objects in the process of teaching and learning. This research intends to analyze how these contemporary technologies can enhance the construction of knowledge in Art, from the dialogue between the creative activity and the possibilities of programming, interaction and sharing present on these media.

Keywords: Art education, contemporary technologies, sociotechnical networks, programmable objects.

¹ Pesquisa iniciada em Agosto de 2010 no programa de pós-graduação da Escola de Belas Artes da UFMG, intitulada “**Tecnologias Contemporâneas no ensino de Artes Visuais: redes sociotécnicas e objetos programáveis**” e orientada pela Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel.

Introdução

As Tecnologias Contemporâneas², em especial as tecnologias de informação e comunicação, são agentes de uma nova revolução, não só na forma e na velocidade em que dados são distribuídos e compartilhados, mas também na maneira com que lidamos com o conhecimento. Há um potencial para o aprendizado nas redes sociotécnicas³ e nos objetos programáveis⁴ elaborados contemporaneamente, nas suas formas de construir, representar e compartilhar o conhecimento, que os colocam em um lugar de destaque na cultura de hoje.

Tanto crianças como adultos hoje convivem a todo tempo com aparelhos eletrônicos e digitais, *softwares* e redes que influenciam diretamente na organização das suas vidas. Tornou-se uma atividade ordinária acessar redes de informação e comunicação a qualquer hora, em qualquer lugar e, por conseguinte, usufruir dos produtos nelas disponíveis – textos, imagens, músicas, vídeos etc. Tornamo-nos mais do que usuários dessas redes e desses produtos, somos também produtores de conteúdo. Isso só é possível através do desenvolvimento de interfaces que nos colocam em contato com os sistemas digitais e seus bancos de dados, transformando esses dados em conteúdo passível de ser fruído, manipulado e distribuído.

A área de Ensino de Arte lança mão de todos os recursos disponíveis não só para criar, mas para compreender, contextualizar e, portanto, aprender a *pensar arte*, construindo conhecimentos neste campo (PIMENTEL, 2002). Especificamente para o Ensino de Artes Visuais⁵, as possibilidades de pesquisa, criação, reelaboração e circulação de experiências artísticas são expandidas quando trabalhadas no meio digital, especialmente em rede (BARCELOS, 2002; PEREIRA, 2008; GIRALDEZ, 2009).

Porém, é necessário discutir como as tecnologias contemporâneas, em especial as ligadas à informática, estão sendo apropriadas no processo de ensino/aprendizagem, tanto por indivíduos

2 Qualquer tecnologia utilizada atualmente é contemporânea (do lápis ao Iphone). Entretanto, neste artigo utiliza-se o termo Tecnologias Contemporâneas para referir-se às tecnologias desenvolvidas no último século, ligadas às redes, à informática e aos dispositivos digitais.

3 Redes sociais possibilitadas por alguma forma de tecnologia. Ex: Arte Postal, Internet, comunidades de relacionamento, comunidades de compartilhamento de fotografia e música, etc.

4 Objetos físicos em que se pode programar comportamentos. Ex: lâmpada que acende com sensor de movimento, celular, mesa interativa.

5 Considera-se aqui a produção de arte no campo expandido e, embora o foco sejam as Artes Visuais, compreende-se que contaminação entre os meios da arte contemporânea produzem coexistências e os hibridismos entre a arte dita de cunho “tradicional” e a “pós-mídia” (KRAUSS, 2006). Tratando-se de Arte Contemporânea e Artemídia, o foco deixa de ser a especificidade de uma mídia para abranger um projeto de criação a partir de imagens, textos, sons e outras formas estéticas.

autônomos quanto em instituições de ensino. Em educação, são comuns concepções de que o computador e a internet devem ser integrados nas atividades de aprendizado por serem *atuais* e por isso terem o apelo de *instigar* e *entretêr* quem os utiliza. Ainda é comum o uso da tecnologia digital para *fazer coisas que o lápis e o papel fazem* – atividades onde o uso do computador tem a contribuição de poupar recursos materiais e por vezes reduzir o tempo da atividade prática, mas sem encontrar ganhos estéticos no processo. Dessa maneira, encobre-se a contribuição que a informática traz em sua essência: a possibilidade de programar, experienciar e compartilhar coisas com uma nova potência, indo além da distribuição de informação, construindo conhecimento.

Arte e tecnologias contemporâneas

Autores como Edmond Couchot e Phillipe Dubois fomentam a discussão sobre a utilização das tecnologias de criação de imagens a partir do século XIX, traçando relações entre a arte e o desenvolvimento de tecnologias como a Fotografia, o Cinema, o Vídeo e a Informática. Para Dubois, devemos nos afastar da *retórica do novo* que permeou o surgimento das invenções das máquinas de imagens, para perceber as suas relações não só com a dimensão técnica ou mimética, mas com a dimensão estética.

Em suma, a dimensão mimética da imagem corresponde a um problema de ordem estética, e não é sobre-determinada pelo dispositivo tecnológico em si mesmo. Todo dispositivo tecnológico pode, com seus próprios meios, jogar com a dialética entre a semelhança e dessemelhança, analogia e desfiguração, forma e informe. A bem da verdade, é exatamente este jogo diferencial e modulável que é a condição da verdadeira invenção em matéria de imagem: a invenção essencial é sempre estética, nunca técnica. (DUBOIS, 2004. p.57)

Segundo esses autores assistiríamos, nesse processo histórico de desenvolvimento tecnológico, a uma crescente desmaterialização da imagem, que se tornaria cada vez menos “objetual” e mais “virtual”. A imagem digital, em última instância, nos distanciaria da dimensão física e representativa para um sistema baseado na construção de imagens sem referente, onde não precisa existir a mimese do real. Assim, por exemplo, mesmo que no início do desenvolvimento de *softwares* gráficos as atenções se voltem para a recriação ou a semelhança do “mundo real”, a arte digital tem a potência de criar experiências estéticas de forma totalmente nova. Na artemídia⁶ os

⁶ Neste artigo utiliza-se o termo “artemídia” para referir-se a obras de arte digital, *net.art* e outras manifestações que utilizem tecnologias de informação e comunicação como meio para realização de suas experiências. Machado (2007, p.7) define artemídia como “formas de expressão artística que se apropriem de recursos tecnológicos das mídias e da indústria do entretenimento, ou intervêm em seus canais de difusão, para propor alternativas qualitativas”.

parâmetros de criação, de comunicação e relação entre os sujeitos se modificam, criando também novas formas de afeto.

Muitas obras de artemídia vão além da produção de imagens digitais: tomam partido das possibilidades de programação de ambientes ou dispositivos para criar sistemas em que a interação do expectador é que produz ou desencadeia a obra, baseadas em comportamentos de interação e/ou rede. Ao deslocar o público do papel de espectador para o de co-autoria da obra, novas possibilidades surgem no campo de criação artística, tornando incoerentes paradigmas anteriores, como os de representação e recepção.

Arlindo Machado problematiza a utilização da tecnologia na Arte, dizendo que, "*Em sua acepção própria, a artemídia é algo mais que a mera utilização de câmeras, computadores e sintetizadores na produção de arte, ou a simples inserção da arte em circuitos massivos como a televisão e a internet.*" (MACHADO, 2007, p.8). O papel do artista não seria, portanto, o de atuar dentro das possibilidades programadas do aparato técnico que utiliza, mas subverter a lógica industrial das máquinas, se apropriando efetivamente de uma tecnologia e criando para ela novos usos e sentidos.

Tecnologias contemporâneas e o Ensino de Arte

Assim como a Arte se modificou a partir da exploração de tecnologias ligadas à informática, também no Ensino de Arte temos o florescer de novas possibilidades de utilização dessas tecnologias, trazendo consigo mudanças não só no tipo de imagens ou experiências exploradas, mas no paradigma de como a arte pode ser ensinada e aprendida.

Os professores de Arte têm descoberto os recursos de pesquisa da *web*, assim como os *softwares* de criação de imagens, utilizando-os em sua metodologia, seja como ferramenta ou como material didático. Isso representa um importante passo na direção da integração da escola com o desenvolvimento tecnológico e cultural por que passa o mundo. Entretanto, podemos pensar as tecnologias contemporâneas mais do que como *ferramentas* - elas podem atuar como *recursos* ou como o próprio *meio* para o ensino de Artes Visuais:

Somente o uso da tecnologia, com o simples aproveitamento das facilidades que ela oferece, não garante o desenvolvimento de um pensamento artístico ou da construção de um saber em Arte. Conhecer o instrumento de trabalho e as possibilidades que ele oferece é essencial, mas ir além da mera aplicação dessas possibilidades é fundamental. (PIMENTEL, 2002, p. 117)

Portanto, discutir as possibilidades didáticas das tecnologias utilizadas atualmente, sugerindo usos que favoreçam a construção de conhecimento em arte, é necessário e inclui conexões entre diversos

agentes: a pessoa autônoma que navega na rede em busca de formação independente, as instituições de ensino, as proposições artísticas que utilizam Tecnologias Contemporâneas. Andrea Giraldez discute o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Arte, dizendo que essas tecnologias

(...) constituem um elemento-chave no processo de redefinição da escola e da educação. Não obstante, não promovem por si mesmas a mudança. Neste sentido, é necessário situá-las em um contexto e definir previamente qual é a sua função na educação em geral e no ensino de arte em particular, e quais ações devem ser levadas a cabo para sua integração na aula. (GIRALDEZ, 2009. tradução livre.)

A área de Tecnologias do Ensino explora as possibilidades didáticas das tecnologias contemporâneas e a criação de recursos aplicados ao ensino/aprendizagem. Pesquisas interdisciplinares apontam para a necessidade de se repensar as estratégias de aprendizado em um mundo cada vez mais caracterizado pela presença da tecnologia informatizada, em especial redes sociotécnicas (onde a velocidade e acessibilidade à informação, aliadas as possibilidades de comunicação e trocas entre as pessoas, designam novas maneiras de se buscar informação e construir conhecimento) e objetos programáveis (que permitem novas maneiras de comunicação e interação do indivíduo com outras pessoas e com o meio). (RESNIK, 2007; CROOK, 2008).

Estas novas tecnologias trazem com elas o potencial de transformar fundamentalmente como e o quê as pessoas aprendem durante toda a vida. Da mesma forma que os avanços na biotecnologia fizeram possível a “revolução verde” na agricultura, as novas tecnologias digitais possibilitarão uma “revolução do aprendizado” na educação. (...) Para tirar proveito das novas tecnologias, precisamos repensar nossas concepções de aprendizagem e educação — e nossas idéias sobre como as novas tecnologias as suportam. (RESNIK, 2002, p.01)

Nos anos 1960, Seymour Papert e outros pesquisadores iniciaram um projeto de pesquisa no Massachusetts Institute of Technology (MIT) dedicado ao estudo de como as crianças pensam e aprendem, e como o desenvolvimento de novas abordagens educacionais e tecnologias podem ajudá-las a aprenderem coisas novas de maneira nova. A base teórica desses estudos, o Construcionismo, influenciou desde então educadores e pesquisadores (principalmente nos Estados Unidos e Reino Unido) a pensarem em direções para uma reforma educacional que leve em conta o papel da tecnologia no aprendizado. Os trabalhos dessa linha se desenvolveram sobre a aplicação de projetos envolvendo linguagem de programação de computadores no ensino de crianças, tendo afinidades com a pedagogia de projetos.

O construcionismo é tanto uma teoria quanto uma estratégia para o aprendizado. Foi arquitetado sobre as teorias ‘construtivistas’ de Jean Piaget, afirmando que o conhecimento não é simplesmente transmitido do profes-

sor para o estudante, mas ativamente construído pela mente de quem aprende. Crianças não ‘têm’ idéias, elas ‘formam’ idéias. Além disso, o construcionismo sugere que os aprendizes tem mais facilidade de formar novas idéias quando eles estão ativamente empenhados em fazer algum tipo de artefato – seja um robô, um poema, um castelo de areia ou um programa de computador – o qual eles podem refletir e partilhar com outros. Assim, o construcionismo envolve dois tipos de construção interligados: a construção de conhecimento no contexto da construção de artefatos pessoalmente significativos. (KAFAI, RESNIK, 1996. tradução livre.)

Como teoria do aprendizado, o Construcionismo descreve a construção de conhecimento não só em termos cognitivos, mas também afetivos. Para a teoria, aprende-se enquanto o indivíduo constrói e reconstrói conhecimento a partir da sua experiência no mundo, especialmente quando a construção de conhecimento envolve que o aprendiz esteja comprometido na produção de um objeto. No envolvimento com um projeto de aprendizagem, a própria representação do conhecimento também é construída, estabelecendo significados pessoais para o aprendiz. Essa experiência é tanto cognitiva quanto afetiva.

Embora os estudos teóricos e práticos relacionados a essa teoria terem focado principalmente no Ensino de Ciências, as interlocuções com o Ensino de Arte são muitas. O grupo de pesquisa *Lifelong Kindergarten*, do *Media Lab* – MIT, tem desenvolvido projetos onde crianças constroem e programam suas próprias criações, aprendendo ciências, computação e *design* a partir de projetos e atividades colaborativas. (RESNIK, 2000; 2007). Para tanto, alguns materiais didáticos foram desenvolvidos na forma de híbridos de brinquedos e computadores, onde a interface “amigável” coloca o aprendiz em contato com as possibilidades de montagem ou programação de forma descomplicada, possibilitando a criações interativas tanto no meio físico quanto no meio virtual.

Essas iniciativas propõem que, através da criação de seus próprios objetos interativos, animações, *games*, entre outras invenções, o aprendiz assuma o controle sobre os recursos que antes estavam ocultos pela “caixa preta” da tecnologia, interferindo imaginativamente no mundo. Assim, apresentam uma maneira de se relacionar com a tecnologia contemporânea que vai além da aprendizagem e emprego de suas ferramentas.

As experiências do MIT foram realizadas sob a premissa de que a aprendizagem da programação é hoje um conhecimento importante, que deveria ser explorado desde a fase escolar, e que o envolvimento com esses projetos podem ser uma nova maneira de se ensinar e aprender conteúdos (como os de ciências) que na escola são abordados de maneira tradicional há séculos. Os recursos desenvolvidos pelo *Media Lab* são usados em práticas pedagógicas, muitas vezes em projetos interdisciplinares envolvendo conteúdos de arte e *design* (RESNIK, BERG, EISENBERG, 2000), mas sem a orientação para a construção de conhecimento em Arte, embora muitos dos pro-

jetos realizados pelas crianças sejam orientados para a produção em artemídia. Na pesquisa empreendida, buscamos direcionar o uso pedagógico dessas tecnologias especificamente na construção de conhecimento em Artes Visuais. Assim, objetiva-se que conhecimento em arte seja efetivamente construído a partir da interlocução entre a atividade criativa e as possibilidades de programação, interação e compartilhamento das Tecnologias Contemporâneas.

Redes sociotécnicas e objetos programáveis no ensino de Artes Visuais

A pesquisa em curso visa a construção de projetos educativos em artemídia de maneira acessível a crianças e leigos. Para tanto, as interfaces utilizadas necessitam ser operadas por pessoas sem conhecimentos específicos em programação digital ou que sem experiência com componentes eletrônicos, mas que desejam produzir conteúdos ou objetos que respondam as suas próprias demandas criativas.

No caso da programação digital, é necessário buscar interfaces que sejam de operação intuitiva o bastante para que uma pessoa que não saiba escrever em linguagem de programação possa operar os conteúdos. Alguns *softwares* de programação oferecem essa possibilidade, pois suas interfaces se baseiam em elementos gráficos que são manipulados na tela do computador, produzindo efeitos na programação do objeto.

Uma das experiências desenvolvidas no *Media Lab* do MIT é o *Scratch*⁷, projeto que traz uma linguagem de programação acessível às crianças, possibilitando a criação de materiais multimídia interativos e sua disponibilização *online*, numa comunidade onde usuários do mundo todo podem acessar, modificar, distribuir e opinar sobre suas criações. A interface gráfica do *Scratch* se baseia na lógica de associação de *blocos* (como peças de um quebra-cabeça) que, quando incorporados ao projeto, modificam a aparência ou função do elemento que está sendo programado, seja ele virtual ou posteriormente incorporado a um objeto tangível.

Para a construção de objetos interativos, geralmente são necessários, além do conhecimento de programação digital, habilidades em construir componentes elétricos e eletrônicos, o que dificulta a sua aplicação no ensino. Artistas que desenvolvem projetos de arte digital têm usado microcontroladores de operação simplificada, como o *Arduino Board*⁸, para programação de objetos interativos ou sistemas que utilizem informações do ambiente para produzir efeitos no computador.



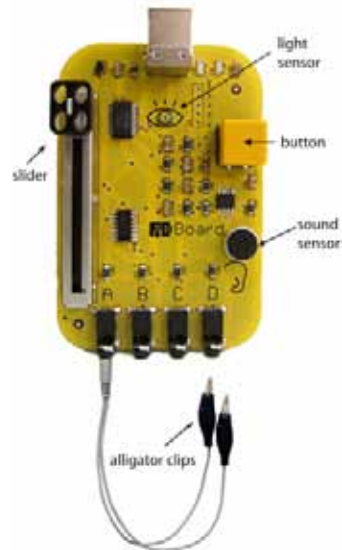
Exemplo de interface gráfica de programação
<http://info.scratch.mit.edu/sites/infoscratch.media.mit.edu/files/file/ScratchProgrammingConcepts-v14.pdf>



Programação no Scratch
<http://info.scratch.mit.edu/sites/infoscratch.media.mit.edu/docs/ScratchGettingStartedv14.pdf>

⁷ <http://scratch.mit.edu/> acesso em 15/09/2010.

⁸ <http://www.arduino.cc/> acesso em 15/09/2010.



Picoboard – versão comercial da placa que controla os Crickets
<http://www.picocricket.com/picoboard.html>



Objeto interativo controlado por um Cricket
<http://www.flickr.com/photos/44408708@N08/4688384219/>

Inspirado na função criativa do *Arduino*, e tendo como precedente no ensino para crianças os *Legó Mindstorms*⁹, muito utilizados como material didático no aprendizado de robótica, o MIT desenvolveu os *Crickets*¹⁰.

Os *Crickets* são pequeninos dispositivos programáveis que podem ser ligados diretamente a objetos comuns e programados pelo computador para controlar sensores (de som, calor, toque) e atuadores (motores, luzes etc). Para facilitar a etapa de programação, o software *Scratch* é utilizado.

Um problema na utilização de dispositivos como os *Crickets* no ensino é que eles ainda não são um material de fácil aquisição ou baixo custo, não possuindo uma produção e distribuição ampla que possibilitaria sua utilização em instituições de ensino no Brasil.

Uma prática que oferece uma alternativa de baixo custo, e está sendo utilizada em projetos educativos, é o *circuit bending*, que propõe operar desvios nos circuitos eletrônicos de objetos comuns, produzindo sons ou efeitos de luz nesses objetos. Apesar de cumprir os objetivos de interferir criativamente nos sistemas que nos cercam, prática do *circuit bending* ainda envolve um trabalho intenso nos circuitos elétricos dos objetos, dificultando sua aplicação com vários grupos de aprendizagem. É necessário portanto desenvolver materiais didáticos alternativos que facilitem a utilização dessas tecnologias em projetos educativos, porém de fácil aquisição e baixo custo.

Considerações finais

Embora os recursos materiais e técnicos para o trabalho com projetos de artemídia no ensino ainda sejam limitados, muitos recursos para a pesquisa, apreciação, criação e difusão da arte estão disponíveis de forma livre, através da *web*: *sites* de museus e revistas especializadas; fóruns e listas de discussão; *sites* de projetos de *net.art*; *games*; entre outras possibilidades. A orientação desses recursos escapa às divisões entre ensino formal e não-formal, possibilitando o uso tanto no aprendizado autônomo quanto apropriados pelas instituições de ensino. Muitas dessas iniciativas têm versões utilizando a língua portuguesa e usuários no Brasil.

Seguindo a proposição de Giraldez,

As TIC [tecnologias de informação e comunicação], em especial a Internet, podem contribuir ao menos de três maneiras nos processos de ensino e aprendizagem artística: (1) como recurso para a apreciação de obras artísti-

9 <http://mindstorms.lego.com> acesso em 15/09/2010.

10 <http://www.picocricket.com/> acesso em 15/09/2010.

cas e para a obtenção de dados relacionados com sua história e contexto social e cultural; (2) como recurso para a criação; e (3) como meio de difusão e comunicação. (GIRALDEZ, 2009. tradução livre.)

Assim, a *web* pode ser vista como uma rede de pesquisa e colaboração, baseada no acesso e construção de conteúdo multimídia, que possui interfaces propícias para o ensino/aprendizagem de arte. Porém, para a área de Ensino de Arte, onde a manipulação de conteúdo é essencial para que se complete o triângulo fruir/criar/contextualizar¹¹, é necessário pensar que tipo de interfaces utilizadas tornam o conteúdo e as formas de participação mais dinâmicas, por exemplo o uso de recursos da *web 2.0*¹², potencializando assim a construção de conhecimento em arte e a produção de forma interativa e cooperativa. A programação dessas interfaces pode transformá-las em meios mais efetivos para o ensino de artes visuais.

Afastando-nos da *retórica do novo*, podemos pensar por que motivos a arte se apropria das tecnologias contemporâneas, e conseqüentemente qual a contribuição dessas tecnologias no ensino de arte.

A artemídia, como qualquer arte fortemente determinada pela mediação técnica, coloca o artista diante do desafio permanente de, ao mesmo tempo em que se abre às formas de produzir do presente, contrapor-se também ao determinismo tecnológico, recusar o projeto industrial já embutido nas máquinas e aparelhos, evitando assim que sua obra resulte simplesmente num endosso dos objetivos da produtividade da sociedade tecnológica. Longe de se deixar escravizar pelas normas de trabalho, pelos modos estandarizados de operar e de se relacionar com as máquinas; longe ainda de se deixar seduzir pela festa de efeitos e clichês que atualmente domina o entretenimento de massa, o artista digno desse nome busca se apropriar das tecnologias mecânicas, audiovisuais, eletrônicas e digitais numa perspectiva inovadora, fazendo-as trabalhar em benefício de suas idéias estéticas. O desafio da artemídia não está, portanto, na mera apologia ingênua das atuais possibilidades de criação. A artemídia deve, pelo contrário, traçar uma diferença nítida entre o que é, de um lado, a produção industrial de estímulos agradáveis para as mídias de massa e, de outro, a busca de uma ética e uma estética para a era eletrônica. (MACHADO, 2007, p.16)

A cultura contemporânea está entrelaçada com a cultura das redes sociotécnicas e dos objetos programáveis. A Arte Contemporânea volta sua atenção para essas relações e produz obras

11 Abordagem triangular disseminada pela arte/educadora Ana Mae Barbosa. (BARBOSA, 1998).

12 Web 2.0 é um termo amplo designado para caracterizar uma série de mudanças nos recursos de programação e usabilidade na rede e uma conseqüente mudança na percepção das suas funções. Na web 2.0 a troca de material, interação entre usuários e participação do usuário no conteúdo é mais ativa do que a colocação básica de hipertexto que caracterizou os seus primórdios. A web 2.0 possui recursos interessantes para a educação, pois permite que o usuário tenha controle do seu próprio aprendizado e acesse as ferramentas de seu interesse; permite o uso expressivo dos meios digitais; facilita e encoraja o trabalho colaborativo e distribuição do conhecimento, entre outros. (CROOK, 2008).

que discutem o envolvimento do homem com o meio digital, suas possibilidades de interação e produção de sentidos fora da lógica programada dos produtos da cultura industrial. O questionamento que as experiências com as tecnologias contemporâneas suscitam no campo do Ensino de Arte não está ligado somente ao uso da tecnologia como ferramenta, mas ao envolvimento de quem aprende no mundo digital, de forma crítica e sensível, de forma a criar novos sentidos e usos artísticos destes meios. Discutindo-se as possibilidades de uso de redes sociotécnicas e objetos programáveis no Ensino de Artes Visuais, podem ser criados ambientes de aprendizado mais efetivos, potencializando a produção de conhecimento em Arte.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARCELOS, Fátima Pinheiro de. *O uso das tecnologias informatizadas no ensino fundamental I: o uso do computador no ensino das artes visuais*. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

COUCHOT, Edmond. Da representação à simulação. In: PARENTE, André. *Imagem-máquina*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

CROOK, Charles. *Web 2.0 technologies for learning: The current landscape – opportunities, challenges and tensions*. 2008. Disponível em www.becta.org.uk. acesso em 13/03/2010.

DUBOIS, Philippe. *Cinema, Vídeo, Godard*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

GIRALDEZ, Andrea. Enseñar artes en un mundo digital: diez propuestas para la formación del profesorado. In: *Revista Pos: Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte / Educação*. (no prelo).

KAFAI, Yasmin (ed). RESNIK, Mitchel (ed). *Constructionism in Practice: Designing, Thinking, and Learning in a Digital World*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

KRAUSS, Rosalynd. *Two Moments from the Post-Medium Condition*. October. Spring 2006, No. 116, Cambridge: MIT Press, 2006. P. 55-62.

MACHADO, Arlindo. *Arte e mídia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

PEREIRA, Patrícia de Paula. *O estudo de jogos eletrônicos como material didático para o ensino de artes visuais via web*. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade

Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

_____. *Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

RESNIK, M., BERG, R., EISENBERG, M. *Beyond Black Boxes: Bringing Transparency and Aesthetics Back to Scientific Investigation*. *Journal of the Learning Sciences*, vol. 9, no. 1, pp. 7-30. 2000. Disponível em: <http://ilk.media.mit.edu/papers/bbb/> . Acesso em 12/03/2010.

RESNIK, Mitchel. *Sowing the Seeds for a More Creative Society*. International Society for Technology in Education: Learning & Leading with Technology. December/ January 2007-08

_____. *Rethinking Learning in the Digital Age*. In *The Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World*, edited by G. Kirkman. Oxford University Press.2002. disponível em: <http://ilk.media.mit.edu/papers.php> acesso em 13/03/2010.

<http://scratch.mit.edu/> acesso em 15/09/2010.

<http://mindstorms.lego.com> acesso em 15/09/2010.

<http://web.media.mit.edu/~dmerrill/siftables.html> acesso em 15/09/2010.

<http://www.picocricket.com/> acesso em 15/09/2010.

<http://info.scratch.mit.edu/sites/infoscratch.media.mit.edu/docs/Programming-with-Scratch.pdf> acesso em 15/09/2010.

<http://www.arduino.cc/> acesso em 15/09/2010.

Currículo da autora:

Sara Moreno Rocha é artista e educadora. É Bacharel em Pintura e Licenciada em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da UFMG e Especialista em Arte Contemporânea pela PUC/MG. Atualmente cursa o Mestrado em Artes na Escola de Belas Artes da UFMG.

TRAMAS ENTRE O ENSINO DE ARTE E A MICROSSÉRIE HOJE É DIA DE MARIA

João Batista Mafaldo Júnior
mafaldojunior@gmail.com

Programa associado de Pós-graduação em Artes Visuais UFPB e UFPE

Resumo

O presente texto tem o propósito de refletir sobre o tema cidade como território híbrido sensibilizador da imaginação. Pretendemos a partir da segunda jornada da microssérie *HOJE É DIA DE MARIA*, especificamente do recorte de uma cena (*frame*) sobre o episódio denominado a cidade analisar os processos criativos cenográficos, as conexões múltiplas das diferentes linguagens artísticas e suas tramas entre o ensino da arte.

Palavras-chave: ensino de arte – cenografia – “microssérie”.

Abstract

This text is meant to reflect on the theme city as hybrid sensitizer territory of the imagination. We want from the second round of the microarray *TODAY IS THE DAY OF MARY*, specifically trimming of a scene (*frame*) on the episode called the city to analyze the creative processes scenery, multiple connections of different artistic forms and their webs between the teaching of art .

Keywords: teaching art - scenography - “microssérie”



Cena do episódio sobre A Cidade – microssérie Hoje é dia de Maria – Rede Globo de Televisão - FIGURA 1.

A cidade como território híbrido para sensibilizar a imaginação é um espaço impulsionador de idéias, conceitos e repertórios. Sobre este tema, o seguinte texto pretende refletir acerca da cena (*frame*) do episódio deste lugar, das tramas com o ensino de arte e a microssérie como produção televisiva. Esta imagem da cidade aqui mostrada é um recorte cenográfico da segunda jornada da microssérie *HOJE É DIA DE MARIA*¹, peça ficcional televisiva brasileira, dirigida por Luiz Fernando de Carvalho. A escolha deste objeto de estudo, justifica-se em razão das propriedades híbridas nele

¹ A segunda jornada: Hoje é dia de Maria, foi exibida pela Rede Globo de Televisão entre os dias 11 e 15 de outubro de 2005. Nela Maria chega à cidade grande, onde vive outras aventuras e desafios.

contido e porque discute por meio dos processos criativos cenográficos as conexões múltiplas entre as diferentes linguagens artísticas e as inter-relações com obras de artistas brasileiros, europeus e americanos.

A propósito, a microssérie *Hoje é dia de Maria* é o *corpus* do projeto de seleção para o mestrado em artes visuais que pretende investigar na linha de pesquisa: História, teoria e processos de criação em artes visuais, as inter-relações dessa peça televisiva, seus significados, materiais com as ações artísticas. Portanto esta reflexão é parte dos trabalhos desenvolvidos na disciplina Teorias das artes visuais, cujo tema é sobre o episódio da microssérie denominado - a cidade, conforme o *site*: <http://hojeediademaria.com.br>.

Esta microssérie difere das demais, porque além de fugir do formato comercial televisivo, experimenta materiais oriundos do lixo para construção de cenários criativos, que procuram através da televisão novos conceitos, bem como estimular e escapar das garras interpretativas convencionais. Traz possibilidades reflexivas sobre a arte e seu ensino por meio da imagem televisiva. Dialoga, ainda, com as regiões fronteiriças do universo artístico, e por isso poderá ser mais um meio para discussão entre a arte e a política sobre o contexto estético cidadão, mais especificamente sobre a produção do lixo; sobre a memória, uma vez que o lixo nos remete ao esquecimento, mas de qualquer modo conta algo acerca do nosso tempo; também nos leva a refletir a respeito do lado positivo da televisão brasileira e suas contribuições ao ensino de arte.

Para alguns arte/educadores a televisão e sua produção imagética podem ser comparadas a um meio que aliena as pessoas, e em função de suas mensagens com caráter comercial estimula os cidadãos ao consumismo inconsciente. Em 1968, Adorno e Horkheimer já preconizavam sobre as formas de comunicação guiadas por modelo comercial, em que a opinião passava a ser um produto, portanto, fabricado. Os argumentos dos dois pensadores previam conforme Mattelart (2001, p.83) "a manipulação de opinião, a padronização, a massificação e a atomização do público.

Esta visão apocalíptica por muito tempo foi vislumbrada pelos defensores da escola de Frankfurt e, ainda, encontramos vestígios no presente. Hoje o modelo clássico de comunicação deixa de ser unilateral: emissor > canal (mensagem) > receptor. Neste modelo, toda mensagem é conduzida do emissor para o receptor. Por muitos anos, este último foi tido como um sujeito passivo; sua função seria a de absorver as informações visuais, textuais e sonoras, sem que pudesse opinar simultaneamente com o emissor. O *feed back*, na maioria das vezes não acontecia.

Com os avanços tecnológicos, o advento do computador, da TV digital e da internet tendem a mudar, inclusive os conceitos apocalípticos precisam ser revistos. Hoje tanto o emissor quanto o

receptor interagem simultaneamente com textos visuais, imagens, sons, o que proporciona uma imersão total aos sentidos do corpo humano. Com esta mudança, a TV passa a ter outra formatação: adquire além do entretenimento (seu ponto forte) o caráter artístico e educativo. Desse modo, o arte/educador poderá se apropriar de mais uma opção para desfibrar a imagem através desse veículo, inclusive com as próprias imagens da arte inseridas no formato ficcional, a exemplo desta microssérie.

Neste sentido as pesquisas de Câmara Cascudo e Sílvio Romero, bem como a música de Heitor Villa-Lobos, são referências transversais imprescindíveis à microssérie em estudo. Sem esquecer do universo das escolas artísticas, em especial, o expressionismo, pelas incursões e influências das obras de pintores europeus (Van Gogh e Edward Munch) e brasileiros (Candido Portinari, em especial, por tratar de uma temática que atija as causas sociais e políticas atuais de modo sensível e imperceptível, mas sempre trazendo elementos da cultura brasileira ao bojo do diálogo visual).

Estranhamento, heresia e prazer

A televisão e suas imagens, enquanto meio, ainda, causam estranhamento, devido o modo abrupto como ela adentra em nossa casa e nos toma a atenção; para alguns arte/educadores, além do estranhamento existe uma certa confusão por não conseguirem diferenciar as peculiaridades entre meio e mensagem, o que resulta em uma visão ideológica apocalíptica generalizada e abominável sobre a TV.

Segundo Barbosa (2009: p.15) “a primeira tentativa de analisar imagens em cursos de arte/educadores teve lugar durante a Semana de Arte e Ensino na Universidade de São Paulo (1980) através de *workshop* utilizando a imagem de TV, mas a maioria dos participantes considerou uma heresia”.

Mas se por um lado o uso da televisão em sala de aula causa tanta resistência por parte dos arte/educadores, ou chega ser uma heresia aos conceitos de arte, por outro o mercado de televisores no Brasil cresce diariamente, tanto nos grandes centros quanto nas pequenas cidades do interior. Com isto o público faz da televisão o seu meio de prazer predileto para a apreciação da imagem como entretenimento e informação. Vale salientar que ainda estamos vivendo uma realidade transitória analógica da transmissão televisiva no Brasil. Neste contexto híbrido de transmissão imagética, via TV; é fato que o advento das TIC's – Tecnologia da Informação e Comunicação mudaram a forma de sentir das pessoas, em especial, do nordestino; tais mudanças apontam para o público brasileiro, novos caminhos, diferentes possibilidades de redes, novas interatividades digitais e presenciais.

Com a consolidação da televisão digital no Brasil até 1916², essa mídia passará ser um rizo-
ma vivo: internet, televisão e celulares passam a integrar, com efeito, uma rede, em que a imagem
ganha força. Certamente, pelos fios rizomáticos da tecnologia os arte/educadores irão compor tam-
bém os nos dessa trama televisiva na atualidade, porque como afirma Ana Mae Barbosa (2009: p.
17) “a idéia é que o ensino da arte bem orientado pode preparar os seres humanos para desenvol-
ver inteligência e criatividade através da compreensão da arte”. Tal oportunidade conduzirá o arte/
educador, cada vez mais, tanto se capacitar digitalmente para o novo momento quanto alfabetizar/
qualificar o público para a leitura da imagem conscientemente. Seria investigar e desfibrilar os di-
versos contextos políticos, culturais e estéticos que a imagem fixa ou em movimento se inseri e
comunica. Noutras palavras, esta nova fase da televisão brasileira proporcionará ao arte/educador
a condição em que estaria qualificando-se e “[...] preparando o público para a decodificação da gra-
mática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema, da televisão e dos CD-room [...] para
aprender a gramática da imagem em movimento” (BARBOSA, 2009, p. 36), e ainda de acordo com
Ana Mae Barbosa: “ essa decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que
está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado” (2009, p. 36).

Imagem, arte e educação

A sociedade brasileira é essencialmente icônica, isto por razões culturais, históricas e sociais.
O que nos faz sermos dominados por imagens. De acordo com Barbosa (1998, p. 138), “razões de
ordem práticas também conferem importância à leitura da imagem. Há várias pesquisas mostrando
que a maior parte de nossa aprendizagem informal se dá através da imagem e parte desta apren-
dizagem é inconsciente”. Seguindo ainda o pensamento de Barbosa (1998, p.138) “a imagem nos
domina porque não conhecemos a gramática visual nem exercitamos o pensamento visual para
descobrir sistemas de significação através das imagens”.

Por este viés, tanto a televisão quanto a escola formal se apropriam do uso da imagem. En-
quanto a primeira ousa no experimento criativo dos processos visuais, a segunda resiste em fazer
uso da imagem móvel por entender que é uma heresia, ou quando faz acaba sendo mera ilustração
à escrita verbal, de modo, na maioria das vezes, inconsciente, tolhendo a capacidade criativa dos
sujeitos aprendentes em sua diversidade cultural. Em contrapartida a esta situação Barbosa (1998,

2 DECRETO Nº 5.820, DE 29 DE JUNHO DE 2006. Dispõe sobre a implantação do SBTVD-T, estabelece diretrizes para a transição do sistema de transmis-
são analógica para o sistema de transmissão digital do serviço de radiodifusão de sons e imagens e do serviço de retransmissão de televisão.

p.138) observa que “uma alfabetização para a leitura da imagem através da educação formal tornaria consciente toda aprendizagem, alimentando a capacidade de reflexão do estudante”.

O poder da imagem tanto no cotidiano, quanto na microssérie *Hoje é dia de Maria* é inegável, nos conduz a observá-la e questioná-la. Aumont (1993, p. 131) afirma que “a imagem é também um meio de comunicação e de representação do mundo, que tem seu lugar em todas as sociedades humanas”. Portanto “por qualquer ângulo que seja considerado, o prazer da imagem é sempre, em última instância, o prazer de ter acrescentado um objeto aos objetos do mundo” (AUMONT, p.314), por este prisma podemos concluir que “além disso, percebemos que essas imagens invadem nossa vida cotidiana, que seu fluxo não pode ser contido” (AUMONT, p.314).

Para tanto o ato de conhecer e decifrar uma linguagem (código) é uma tarefa do ser humano na sua diversidade cultural, que envolve a educação e práticas pedagógicas em várias áreas. E como nos indica Morin (2006, p.95), “compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade”.

Pensando na imagem como um texto (visual), podemos nos apropriar das idéias de Freire (2006, p.11), que destaca que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e ainda lembra que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

É importante enfatizar que as possibilidades de inter-relações, da imagem, com as Artes visuais, Comunicação, Educação e outras áreas transcendem os limites dos processos formais de educação, em especial quando estudamos uma ficção televisiva seriada como a microssérie *Hoje é dia de Maria*. Como pontua Silva (2001, p.139), “outras instâncias pedagógicas, também têm uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa”. Logo, entendemos que as Artes Visuais, os meios de comunicação e seus conteúdos participam, querendo ou não, dos processos educativos.

É bem verdade que a arte não se restringe, exclusivamente, aos museus, as galerias ou aos ateliers; do mesmo modo a educação não está reclusa a sala de aula, ambas as áreas extrapolam seus supostos limites criando suas redes, e suas fronteiras ecótonas com outras áreas do conhecimento e técnicas do fazer humano. Baseado neste argumento é cabível estudarmos o formato microssérie e suas inter-relações com as artes visuais.

Por este âmbito podemos comparar a televisão como extensão do organismo humano – o corpo, onde o olho ao contato com o mundo exterior, não se reduz ao mero exercício que lhe é peculiar, vai além do olhar, para interligar-se com os demais sentidos. Segundo Leonardo Da Vinci,

este órgão, seria a “janela da alma”. Baseado na citação do pintor italiano, o diretor João Jardim cria um documentário com o mesmo nome para abordar a questão do olhar borrado – míope. Nele o filme procura passar a sensação do que é não ver.

Enquanto o filme produz imagens sob a ótica enodada de uma pessoa míope, a microssérie *Hoje é dia de Maria* traz ao público, sob a ótica dos contos fantásticos, a história de uma garota interiorana, que perde a mãe e cai nas garras da madrastra má. Mal tratada pela suposta mãe e pelo pai que é ébrio a menina sai de casa (no sertão) em rumo às franjas do mar – entre as dores e as delícias - Maria chega à cidade. O desejo, como na maioria das(os) sertanejas(os), era descobrir e experimentar cada detalhe da cidade. No lugar citadino em que Maria aporta tudo é um misto de ficção e de realidade. Neste ambiente inventado pelos artistas e equipe de produção nem sempre o público telespectador consegue ler e ver as imagens subliminares que os materiais oriundos do lixo quer dizer. A originalidade das imagens inventadas pelo diretor Fernando Carvalho e equipe de artistas, na maioria das vezes, passam despercebidas pelos telespectadores, são representações que aludem o contexto histórico dos grandes mestres da pintura e das várias tendências artísticas; entrelaçadas aos diversos materiais com as lembranças, com documentos e técnicas que faz dessa microssérie uma mídia cambiante e enigmática capaz de reencontrar o passado no presente.

Mesmo sendo imagens arquetípicas que residam no inconsciente coletivo, o telespectador por desatenção ou por não dominar a linguagem que a microssérie constrói em seus cenários permanece imerso na vastidão do fluxo das imagens em movimento, mas com uma espécie de cegueira; deixam de tomar consciência das imagens alusivas ao contexto histórico que foram inventadas. Assim faz-se necessário a participação do arte/educador, para desfibrar os conteúdos subliminares, repletos de sentidos.

A multiplicidade de idéias a que a produção de arte mergulhou nesta microssérie, sugere ao telespectador buscar nos arquétipos o reencontro pessoal com a linguagem e com a imagem, produzindo assim visualidades que associassem a experiência artística passada com a história da personagem Maria interligando-se o cotidiano e a vida dos telespectadores, hoje.

Semelhante ao olho humano a televisão com seu piscar eletrônico continuado produz imagens, cria visualidades e ordenação no contexto específico, como é o exemplo da cena sobre a cidade (microssérie *Hoje é dia de Maria*) que requer investigações sobre as significações transmitidas para devolver a fruição ao telespectador.

As imagens que a mídia televisiva cria podem ser canalizadas para sensibilizar o olhar. Nesse sentido, a Arte é um importante trabalho educativo, pois de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

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 experiência 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 e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (PCN- Arte-1997).

A partir da sensibilização do olhar, a produção de visualidades no meio televisivo se dá como uma espécie de “escanirização” de idéias cristalizadas da memória coletiva de um povo, mas para se firmar enquanto meio disseminador, criador e reproduzidor de imagens, esta mídia se apropria das imagens de outrem, inclusive das imagens da própria arte para construir, desconstruir e reconstruir suas visualidades. É como se fosse um rizoma, cujos fios vão expandindo-se do modo infinito por várias áreas do conhecimento, especialmente pelo viés educativo. O cotidiano televisivo para existir e propagar-se necessita está se reinventando, é dessa condição que a arte ganha sentido para este veículo de comunicação.

No procedimento de invenção, seja qual for, o ser humano aplica e aprimora processos que ampliam a percepção, a imaginação, a observação, o raciocínio, o controle gestual. Capacidade psíquica que implica na aprendizagem. No trabalho inventivo cada pessoa pesquisa a própria emoção, liberta-se da tensão, ajusta-se, organiza pensamentos, sentimentos, sensações e forma hábitos de trabalho. Educa-se.

Para tanto perceber as manifestações visuais que estão por trás das estruturas, operações e processos complexos das mensagens audiovisuais no formato das microsséries, é preciso refletir sobre que apropriações e usos os meios de comunicação têm feito das artes visuais. Assim é possível, conhecer como se dão as discussões acerca do poder simbólico do expressionismo nos processos de composição visual da ficção televisiva, bem como estudar as conexões entre os elementos verbais, não verbais e as contribuições aceitáveis à formação e sociabilização do cidadão.

Desfibrilando a imagem (cidade) para criar tramas

A partir do recorte (cena) do episódio intitulado A CIDADE (figura 1). Podemos observar na microssérie, um detalhe instigador: a imagem de uma roda de bicicleta, ocupando a área quase central, mais precisamente o ponto visual em que o telespectador é chamado a olhar. Os elementos visuais, a forma, a cor se inserem no contexto visual da cena quase que despercebida. Mas a mesma forma circular, logo nos remete a idéia de movimento, de circularidade peculiar a cidade grande.



FIGURA 2. Artur Bispo do Rosário.



FIGURA 3. Marcel Duchamp. Roda de Bicicleta, 1913.

Há também unidade das demais formas que compõem a cena da metrópole, inclusive com as personagens, mas o detalhe suspenso pela lateral aludindo a Roda da Fortuna de Bispo do Rosário (Figura 2) com a experimentações de Duchamp (Figura 3) a Roda de bicicleta (1913), e por sua vez com a Charlene (*combine painting*) de Hauschenberg (Figura 4) traz informações, que segundo Cecília Almeida (2006, p.19) são “reflexos [...] de criação como rede em processo”, são “gestos inacabados” em que “a criação artística é marcada por sua dinamicidade que nos põe, portanto, em contato com um ambiente que se caracteriza pela flexibilidade, não fixidez, mobilidade e plasticidade”, mas para o telespectador comum tais detalhes não passam de mero adereço. Neste aspecto, podemos pensar a microssérie como um meio de aprendizagem e ensino da arte, em que arte/educadores e estudantes poderão experimentar em suas salas de aula outras possibilidades de leituras, conseqüentemente não de desmontar as imagens para saber da parte subliminar de suas entrelinhas, visando construir re-significações.

Por esta vertente a microssérie nos conduz a uma reflexão sobre os eixos de circularidade e tensão visual que estas obras artísticas guardam entre si. São materiais sucateados que tomaram forma a partir de sua organização no tempo e espaço e contam histórias “abordando a memória por meio de resíduos” (ALMEIDA. 2006, p. 32).

Além dos elementos visuais tratarem da memória através do lixo, interligam-se com as artes visuais, em especial com as obras de Arthur Bispo do Rosário que procurou costurar com o pontilhado seu território. Vik Muniz (Figura 5) compartilha dessa rede de criação, através das técnicas de bricolagens e materiais de consumo perecíveis e descartáveis, suas contribuições estéticas para tecnologia da imagem gráfica/digital são visualizadas nas vinhetas das telenovelas, e assemelham-se a prática de bricolagem experimentada na microssérie *Hoje é dia de Maria*. Ambos recolhem e retrabalham objetos, fragmentos e restos do mundo industrial. Dentre outros temas, questionam, a partir do lixo, sobre a sociedade do consumo.

A cenografia da segunda jornada de *Hoje é dia de Maria* faz alusões sutis a Art pop, mais especificamente aos *Combine Painting* de Robert Rauschenberg, a arte cinética tendo a obra do suíço Jean Tinguely, que com suas máquinas inspira o diretor Fernando Carvalho a reconstruir sucatas, criando assim a representação simbólica do movimento na cidade cenográfica. Ao revisitarmos o passado temos no âmbito nacional, a pintura expressionista de Candido Portinari, pela importância com que trata o social, a cultura popular e os temas regionais brasileiro; tal panorama moveu o diretor desta ficção televisiva resgatar a trajetória da menina Maria.

Neste elenco de artistas nacionais e universo criativo em que esta microssérie está inserida, temos, ainda, alusões a Arthur Bispo do Rosário com a hibridação dos objetos rudimentares que



FIGURA 4. Robert Rauschenberg, Charlene, 1954, Combine painting.



FIGURA 5

referem à guerra e o pontilhado presente nas roupas das personagens, são artefatos que se tramam em diálogos inacabados produzindo novas abordagens em campos diferentes e interpedentes que se harmonizam.

A visualidade cenográfica na microssérie em questão é composta por objetos sucateados, simulacros e do lixo (cartazes, jornais, revistas e *folders*) da própria industrial cultural, matéria esta que após ter completado seu ciclo de existência, é reciclada, vira artefatos e ganha re-significações junto à direção de arte e cenografia. É dessa matéria prima que o experimentalismo contemporâneo televisivo reinventa-se e sobrevive para transformação suas narrativas visuais. São imagens adornadas no imaginário coletivo que podem se revitalizar, mas que ganham força quando trabalhadas por meio dos processos criativos e artísticos.

Na microssérie, as imagens do lixo são, de fato, contraditórias, imagens do esquecimento, das vidas destruídas dos cartazes de comerciais, das embalagens, dos rótulos de alimentos, de eventos culturais, em fim são restos mortais de algo que, na origem, foi feito para não ter história. Por este âmbito a televisão consegue resgatar tais elementos para travar um diálogo possível de algo passado no presente, rememorando aquilo que foi esquecido, mesmo que temporariamente.

A imagem (1) da suposta metrópole é o ambiente fictício, criado a partir de artefatos que perderam sua função inicial e de produtos da indústria cultural. Na cidade cenográfica, personagem Maria caminha sem parar. A arquitetura deste lugar, além de revisitar o passado, utiliza quinquilharias, materiais de consumo descartáveis, interliga-se e traz a essência da memória perdida em cada objeto fragmentado pela precariedade do tempo. Esta imagem é a representação visual de uma cidade híbrida em que a fotografia, a colagem, a bricolagem e a pintura se misturam para contar histórias, por meio de informações subliminares, similar a um ecótono (é o nome dado a uma região fronteiriça de transição entre dois biomas que se caracteriza pela exuberância dos processos vitais e mistura relativa de espécies circundantes, possui grande biodiversidade), utilizamos o termo da ecologia por empréstimo para conceituar, no campo das artes o sentido de redes, tramas, teias entre uma linguagem e outra.

Assim a microssérie pode ser comparada a um ecótono, pois traz para seu interior as linguagens: teatral, *commedia dell'arte*³, circense, literária (contos de fada), fotográfica e cenográfica. Traz também os arquétipos, os mitos, as brincadeiras populares, as religiões, a miscigenação, o candomblé, o marionete, o folclore, ou seja, a produção do conhecimento vista sob a ótica ficcional televisiva tratada e devolvida ao domínio visual dos brasileiros e de outros povos.

³ Teatro popular improvisado, com início no séc. XV na Itália e se desenvolveu posteriormente na França e que se manteve popular até o séc. XVIII. As apresentações eram em ruas e praças públicas, os atores eram do seio popular e não eram fixos.

Circularidade sem fim

Hoje é dia de Maria é uma viagem de 360º dentro do *domo* que serviu de palco para o rock'n Rio, virou sucata e depois, passou a ser cidade cenográfica para esta microssérie. No *domo*, o trajeto de Maria é um movimento é infundável. O deslocamento constante da menina, entre várias regiões fronteiriças mescladas por artefatos de todas as espécies, foi realizado em um espaço cenográfico, nada mais do que um painel pintado a mão, medindo 1,70 metros de largura por 10 metros de altura, simulando uma paisagem natural/artificial.

Ao contrário do que vemos nos estúdios convencionais, todo o mundo mágico de Maria foi construído numa espécie de "bolha" que o diretor Luiz Fernando de Carvalho denominou de "**domo**". Esse espaço esférico de 360º, que mais lembra um ciclorama, com estrutura metálica de 26 metros de altura por 55 metros de diâmetro, cria policromia de tons amenos e tensos que adquire um sentido gerador de intertextualidades simbólicas, basilar para análise da imagem, proporcionando fazer pontes não lineares entre os elementos da linguagem, da composição audiovisual e as várias tendências das artes visuais.

Pelas tramas da cidade

O tempo atual é marcado por meio da construção de uma sociedade caracterizada pela informação visual. A microssérie em questão, com seu experimentalismo estético aponta para transformações na forma de ver e ler imagens via televisão. O mundo pós-moderno passa por mutações que afeta nossos sentidos. Com o advento da televisão digital passaremos a poder interagir, com a Internet integrada através de sistemas portáteis e móveis, recursos que cada vez mais convergem para um único meio dotado de qualidade superior de imagem e som. Se antes com o sistema analógico as imagens televisivas causavam deleite, com o sinal digital causará transformações em nosso cotidiano, uma vez que modifica hábitos e costumes de toda uma sociedade. Ressaltamos neste campo a importância da ampla visão tecnológica através de conhecimento, pois de nada adianta ter uma tecnologia de ponta, produtos de primeiríssima qualidade estética se o telespectador não interage. Paralelo a isto alertamos acerca da fundamental necessidade do papel do arte-educador e sobre "o que a arte/educação contemporânea pretende é formar, o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte" pois "uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção com o público" (BARBOSA. 2009, p. 33).

A televisão, através de recursos tecnológicos ultra-sofisticados, experimenta e cria o expressivismo audiovisual televisivo, apropriando-se também de manifestações culturais já existentes, para construir seu universo de mensagens reelaboradas sob a ótica midiática. Se o papel da arte é o de questionar, o do arte-educador é, também, o de sensibilizar o ser humano a compreender os ardis, mensagens e processos subliminares que estão nas imagens produzidas pela mídia televisiva, já que o trabalho dessa mídia é o de “escanerizar” culturas cristalizadas - já programadas, para desprogramá-las e, posteriormente, reprogramá-las. *Hoje é dia de Maria* revisita a história da arte, em particular a pintura para reportar as telas de linho, transpondo-as à tela de circuitos eletrônicos da televisão.

O contexto no qual as mensagens configuram-se na microssérie não se limita com exclusividade à idéia literal do texto escrito, mas a um conjunto de signos que perpassam e se inter-relacionam, na sua essência, com os níveis polifônicos, polissêmicos e policromáticos, para construir um diálogo com as várias linguagens, inclusive a artística. É um tempo em que tudo tem sentido e transcende aos espaços e suportes já programados visualmente, rompendo com a tradição linear. Tal ordem revisita os clichês para desprogramá-los visualmente e, conseqüentemente, criar novos conflitos, orquestrando assim novas mentalidades no que concerne à produção de sentidos, sujeitos a gerar renovação na estética audiovisual televisiva.

A propósito, essa produção de sentidos está presente em tudo. A linguagem e o discurso visual/gráfico são incorporados pela televisão e caracteriza a descoberta da consciência de que não há um dizer único, linear e estático, como se pensava outrora. A produção audiovisual em televisão no Brasil, por meio do formato microssérie, busca não só nas escolas artísticas e no cotidiano o fundamento para desenvolver suas produções videográficas. Mas investiga a produção do conhecimento e experimentos estéticos, numa tentativa de renovar a estética da televisão, procurando subverter seus modelos de representação tradicionais.

Baseado em Machado (1998), concluímos que as manifestações da arte contemporânea, com seu experimentalismo, renovam a estética da televisão e podem extrapolar a mera trivialidade visual das produções comerciais da TV para alcançar níveis de expressividade, com linguagens híbridadas, onde estão inseridas as artes visuais e seu ensino. Para compreender as manifestações visuais que estão por trás das estruturas, operações e processos complexos que envolvem o estudo da imagem no contexto midiático (televisão), é fundamental portanto recorrer às contribuições que a Semiótica, a Estética e História da Arte oferecem para investigar e dialogar com produtos midiáticos como a microssérie *Hoje é dia de Maria*. Para tanto “o conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação (BARBOSA, 2009, p. 33).

Referências

- ALMEIDA, Cecília Salles. Redes da criação, construção da obra de arte. 2ª edição. São Paulo. Editora Horizonte. 2008.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas-SP: Papyrus, 1993.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. 7 ed. Ver. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARROS, Armando Martins de; ABICAIL, Célia Belmiro; AFONSO JÚNIOR, Delfino. Práticas discursivas ao olhar: desafios na formação do profissional de ensino e de comunicação. **INTERCOM 2002**. Disponível em: http://intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP11BARROS.pdf. Acesso em: 14 out. 2009.
- CARVALHO, L. F. Sobre a primeira jornada. Entrevista com o diretor Luiz Fernando Carvalho. In: **Hoje é dia de Maria**. Primeira e segunda jornada. Rio de Janeiro: Globo Marcas, 2006. DVD original com livreto.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. 47ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GRISI, Breno Machado. Glossário e ecologia e ciências ambientais. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2000.
- MARTINS, R. Bricolagens metodológicas e artísticas na cultura visual. Salvador –BA, ANPAP, 2009.
- MARTTELART, Armand e Michéle. História das teorias da comunicação. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2006.
- MCLUHAN, Marshall. Os meios de comunicação como extensões do homem (Understanding Media). São Paulo, Cultrix, 1963.
- PAIVA, Cláudio Cardoso de. Dionísio na Idade Média: estética e sociedade na ficção televisiva serializada. João Pessoa: Editora Universitária, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?**. São Paulo: Paulus, 2005.

SOFFREDINI, Carlos Alberto. Hoje é dia de Maria/da obra de Carlos Alberto Soffredini; escrito por Luís de Abreu e Luiz Fernando Carvalho. São Paulo: Globo, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução à teorias do currículo. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Internet

· Sobre Janela da alma da Vince (acesso em 17 de agosto de 2010)

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u25174.shtml> - publicado em 28/06/2002 - 05h42

TOMITA. <[http://www2.faac.unesp.br/pesquisa/lecotec/eventos/simtvd/anais/TOMITA%3B%20TOMITA%20-%20Desafios%20da%20implanta%20E7%E3o%20da%20TV%20Digital%20\(1016-1034\).pdf](http://www2.faac.unesp.br/pesquisa/lecotec/eventos/simtvd/anais/TOMITA%3B%20TOMITA%20-%20Desafios%20da%20implanta%20E7%E3o%20da%20TV%20Digital%20(1016-1034).pdf)>. Acesso em 19 Ago. 2010.

BRASIL. Presidência da República. DECRETO Nº 5.820, DE 29 DE JUNHO DE 2006. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5820.htm>. Acesso em: 19 Ago. 2010

“Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental”, Brasil: MEC/SEF, 1997.

□ <http://hojeediademaria.com.br> . Acesso em: dia 12 jun. 2010

□ http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=367

Currículo resumido do autor

***Mafaldo Júnior, João Batista.** É graduado em Educação Artística (Hab.: Artes Visuais), Artes Cênicas pela Universidade Federal da Paraíba. Mestrando em História, teoria e processos criativos em artes visuais (linha de pesquisa) pelo Programa associado de Pós-graduação em Artes Visuais - UFPB e UFPE.

UM CINEMA DIFERENTE: O USO DO AUDIOVISUAL EM SALA DE AULA

Idália Beatriz Lins De Sousa
idalialinso@gmail.com
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Resumo

Este texto tem a finalidade de relatar a experiência com o projeto Um Cinema Diferente, realizada em 2008, na escola estadual Sesquicentenário em João Pessoa – PB. Participaram sete turmas do primeiro ano do ensino médio, cujo objetivo principal foi a utilização da cultura midiática nas aulas de artes fazendo com que os estudantes familiarizassem com o audiovisual. A culminância do projeto ocorreu na I Bienal de Artes da escola, com a produção de um cinema diferente onde o projeto foi apresentado para os visitantes que puderam assistir aos vídeos produzidos pelos estudantes do projeto, vivenciando um ensino de Arte de uma maneira bem diferente.

Palavras-Chave: Ensino de Arte; Audiovisual; Projeto pedagógico; Cinema.

Abstract

This paper aims to report the experience with a different film project, held in 2008, the state school Sesquicentenário in João Pessoa - PB. Seven classes participated in the first year of high school, where the main objective was to use culture media in art classes by making the students acquainted with the sector. The culmination of the project occurred in the Biennial of the Arts School with the production of a different film where the project was presented to the visitors who were able to watch videos produced by students of the project, experiencing an art education in a very different way.

Keywords: Teaching of Art; Audiovisual; Pedagogical Project; Cine.

Introdução

O projeto *Um cinema diferente* foi realizado em 2008, no Centro Estadual de Ensino Experimental Sesquicentenário, na cidade de João Pessoa-PB. Estendeu-se por dois bimestres

envolvendo 180 alunos de sete turmas de 1º anos do ensino médio, sendo quatro pela manhã e três à noite.

A idéia do projeto surgiu por percebermos que, em sala de aula, principalmente nas aulas de artes, a aprendizagem não se pode resumir apenas a receber informações, mas principalmente à troca de experiências e conhecimento, com debates, análises e experimentação das configurações teóricas de imagem, movimento e som. Vivemos apoiados na visão e na audição, com imagens e sons que nos fazem pensar, consumir, tomar decisões e sentir varias emoções, por isso, não devemos fechar os olhos para esta realidade, e sim analisar a cultura midiática em que estamos envolvidos. Para isso precisa-se de professores atualizados e dispostos a participar de um universo tecnológico dos sistemas audiovisuais¹ propondo a utilização destes recursos tanto como ferramentas de aprendizagem quanto de produção cultural. *“O audiovisual como todo o instrumento de ensino, não vale senão o que valer a metodologia utilizada” (Moderno, 1992:78)“.*

A preocupação com o uso do audiovisual na educação não vem de agora, na sociedade atual onde os meios tecnológicos estão cada vez mais aliados a comunicação e a informação, percebe-se que o diálogo destas tecnologias com a educação e cultura vem crescendo e tornando-se significativo em estudos e análises relacionadas à utilização do audiovisual no ensino. Um estudo de Silva (1998) sobre o questionamento do uso do audiovisual no ensino aborda a utilização destes dispositivos no que tange à aprendizagem e à democratização do ensino com o uso do vídeo. Moderno (1992) é um dos autores portugueses que mais defende a utilização do audiovisual na escola, relacionado à aprendizagem e a democratização do ensino, afirmando que *“só há uma boa aprendizagem se houver uma boa percepção e esta só tem lugar se estimularmos devidamente os órgãos dos sentidos que estão na base da percepção, ou seja, a audição e a visão” (MODERNO, 1992, p. 107).*

Brito e Costa (2002) falam sobre a importância de analisar o conhecimento das características cinematográficas e televisivas no estímulo à análise de obras audiovisuais com *“a valorização do repertório audiovisual dos estudantes - tais como filmes, programas de TV, propagandas, novelas etc.; podendo revelar-se como uma estratégia interessante e envolvente para a realização de análises críticas e debates acerca dos conteúdos e da forma como são tratados determinados temas pelos meios de comunicação”.* Para mim, como professora, este tipo de trabalho é uma oportunidade de abordar diferentes metodologias que favoreçam a realização de análises e produções audiovisuais. Vejo como uma maneira de preparar o alunado a se expressarem mediante o audiovisual num

¹ Na Pedagogia, o uso do audiovisual refere-se ao método ativo de ensino que utiliza a apresentação de imagens e filmes cinematográficos.

mundo onde a comunicação e a arte os rodeiam. O uso destas culturas inclui, não somente, os estudantes e o professor como produção e socialização de conhecimento, mas também transforma a instituição de ensino em um pólo de difusão cultural para a comunidade.

Percebermos que este projeto dialogava com o Projeto Político Pedagógico da escola, por explorar possibilidades de experimentar novas formas de aprender e fazer no processo de aprendizagem na produção pedagógica e artística. A escola tem uma estrutura que favorece este tipo de atividade por dispor de um laboratório de informática, auditório com vídeo e data show e possuir parceria com uma cooperativa de ensino dentro do espaço escolar, que empresta ao alunado câmera de vídeo e digital, sendo primordial para execução deste projeto.

Como em um bimestre anterior tínhamos trabalhado com o tema da fotografia, pensamos em trabalhar, neste momento, com o audiovisual em sala de aula, tentando explorar o cinema de uma maneira diferente. Antes de iniciar as atividades, procurei saber a opinião dos alunos sobre como poderíamos criar este projeto. Baseado nas discussões que tivemos sobre o assunto, muitos comentaram que “não gostariam de apenas assistirem a filmes e fazer relatórios” e questionaram se poderiam produzir vídeos. Percebi que poderíamos trabalhar bem a etapa da produção e que era uma forma bem atual de trabalharmos com o cinema, fazendo uma ponte com as mídias tão exploradas pelo alunado em seu dia-a-dia e que precisaríamos de um conhecimento teórico sobre o assunto para que pudessemos compreender melhor o que iríamos trabalhar.

Analisei as idéias e os perfis das turmas: as do turno da manhã eram formadas por adolescentes bastante ligados às tecnologias contemporâneas; já as do turno da noite, por adultos que em sua maioria desconheciam como manipular computadores e máquinas digitais. Identifiquei mais esta problemática e falei que orientaria todo o processo. Inicialmente percebi que houve uma resistência por parte dos estudantes da noite, mas, aos poucos, pude agir de acordo com suas limitações e, em seguida, incentivá-los à mudança.

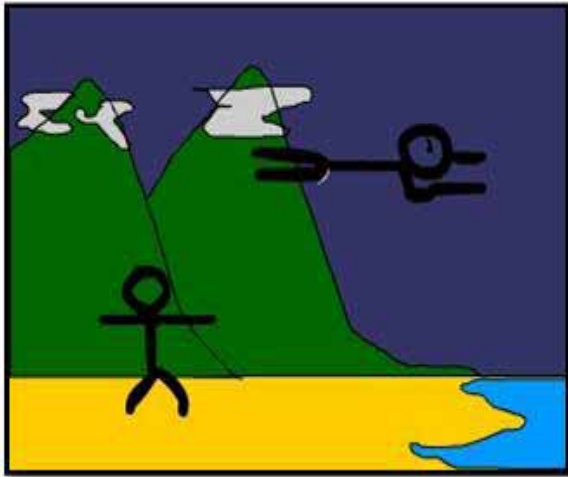
A partir das informações e conversas com o alunado, comecei a planejar como iríamos trabalhar. Cheguei aos objetivos principais que foram: familiarizar-se com o audiovisual, aproximando o cotidiano do alunado com o escolar; conectar-se com as produções artísticas de diversas épocas relacionadas com o cinema; realizar produções cinematográficas envolvendo a realidade em que vivem e planejar possibilidades de exibição da produção cinematográfica de modo a atrair a atenção da comunidade.

O audiovisual em sala de aula

Em cada turma do turno da manhã tínhamos duas aulas por semana, com 45 minutos cada, já com as turmas do turno da noite, tínhamos uma aula por semana com 40 minutos. No primeiro momento, utilizamos duas aulas, nos dois turnos, para tratar das mudanças que ocorreram no cinema. Levei os alunos para a sala de vídeo e assistimos aos vídeos: Origens do cinema: O Mundo Mágico do Cinema. Os vídeos mostram a origem do cinema, as primeiras tentativas de registrar o movimento nas mais primitivas formas, através do desenho e da pintura, e, posteriormente, com o surgimento do jogo de sombras, na China, por volta de 5.000 anos A.C, depois, a câmara escura enunciada por Leonardo Da Vinci no século XV, e desenvolvida pelo físico Giambattista Della Porta, no século XVI e a lanterna mágica criada pelo alemão Athanasius Kirchner, no século XVII. Em seguida, discutimos sobre os vídeos que assistimos, tentando compreender em que período ocorreu às mudanças nas representações do movimento e os lugares em que se manifestaram.

No segundo momento, utilizamos duas aulas, nos dois turnos. Comentamos o que vimos na aula anterior e continuamos a compreender o processo de representação do movimento em diversas épocas, conhecendo os primeiros aparelhos utilizados para captar e reproduzir a imagem do movimento. Formulei um material com imagens e pequenas descrições dos aparelhos como apresentação e exibi em data show na sala de vídeo. Neste material, conhecemos vários aparelhos baseados no fenômeno da persistência retiniana, descoberto pelo inglês Peter Mark Roger, em 1826. A fotografia, desenvolvida simultaneamente por Louis-Jacques Daguerre e Joseph Nicéphore Niepce, e as pesquisas de captação e análise do movimento, que demonstram bem a evolução do movimento representado pelo desenho, passando a fotografia e logo após para o vídeo. São eles: Fenacístoscópio, praxinoscópio, fuzil fotográfico e cinematógrafo.

Após as turmas conhecerem estes aparelhos, começaram a discutir o que tinham percebido de mudanças, de acordo com cada época em que surgiu e como o movimento era representado. A maioria ficou bastante surpresa em ver formas tão “primitivas” de captar e registrar o movimento, percebendo sua importância atualmente, pois, muitos compararam com aparelhos atuais, que tinham contato facilmente, como por exemplo: a câmera do celular que faz vídeo e fotografia, o mp4, o DVD, a câmera digital, câmera de vídeo e outros. Depois da discussão, questionei como poderíamos trabalhar a partir do que conhecemos voltados para o nosso cotidiano? Entre algumas ideias, surgiu a de criarmos um “flip book” (um bloquinho de papel onde desenhariam em cada folha um desenho em sequência, depois folhearíamos com certa velocidade as folhas do bloquinho e



Animação com desenho produzida por alunos do projeto

conseguiríamos ver o movimento dos desenhos que foram feitos), a ideia tinha muito a ver com o nosso objetivo, mas ainda preocupei-me em não ficarmos no desenho convencional do papel e do lápis e sugeri que criássemos um flip book digital, feito no computador.

No terceiro momento, utilizamos quatro aulas nos dois turnos, estas aulas foram realizadas na sala de informática. Antes de seguir para a outra sala, conversei com os estudantes sobre nossas ideias, expliquei como faríamos o flip book digital onde usaríamos o programa Paint do Windows para desenhar, pois, por ser um programa de fácil manipulação poderiam desenhar várias formas, da mesma maneira que no papel, a diferença é que salvaríamos as imagens em uma sequência e passaríamos em certa velocidade para ver o movimento. Como alguns alunos (as) da noite ainda não eram familiarizados com esta tecnologia propus que os ajudasse no decorrer da atividade. Pedi que acompanhassem o processo, explicando que, inicialmente, poderiam fazer com o bloquinho de papel e depois poderiam tentar no computador, e, aos poucos, iríamos avançando.

Em seguida, levei as turmas para a sala de informática e os dividi em duplas. Cada dupla ficou em um computador, onde deveriam tentar representar o movimento através dos desenhos e criar cenas livres de movimentos, relacionadas com seu cotidiano. Discutimos sobre as ferramentas do programa *Paint* e aos poucos foram surgindo às formas. Deixei que criassem os desenhos e os acompanhei lembrando que precisariam ficar em sequência e indicando como teriam que ir salvando.

No quarto momento, assistimos o resultado das animações com o auxílio do visualizador de imagens do Windows em data show. Observamos o movimento que conseguiram com os seus desenhos. Este momento foi muito interessante, pois, percebemos como um desenho feito com formas simples pode ganhar "vida". Surgiram movimentos dos mais simples aos mais detalhados de cores e formas, mas, o mais importante era o resultado observado através do movimento obtido. Posteriormente discutimos sobre como foi fazer esta atividade e avaliamos que o objetivo de conseguir representar o movimento através do desenho de uma forma mais atual foi alcançado, mas que precisaríamos melhorar a apresentação das animações. Então, sentimos a necessidade de um programa que reunisse as imagens em apresentação e que ficassem na velocidade ideal para assistirmos. Foram sugeridos alguns nomes de programas de edição de vídeo e ficamos de analisar qual seria o mais acessível e fácil de manipular para todos. Alguns alunos se mostraram interessados a compartilhar com os demais estes programas de edição, então, combinei que posteriormente separaríamos algumas aulas para trabalharmos a etapa de edição das imagens, não só desta atividade como das produções seguintes.

Nesta atividade percebi que o processo foi um pouco demorado, pois tive que acompanhar aula a aula, todas as duplas. Como muitos não estavam acostumados a desenhar com o computa-

dor, foi um pouco mais complicado. A quantidade de alunos também dificultava bastante, pois não tinha computador suficiente para todos, por isso, tivemos que revezar várias vezes para que todos pudessem realizar a atividade. Por isso, avalei os resultados positivamente, com a sensação de que naquele momento demos um primeiro passo para o que viria mais a frente.

Experimentando o filme de animação com O Stop Motion

No quinto momento, utilizamos quatro aulas, com o propósito de trabalhar com a fotografia da mesma maneira que trabalhamos com o desenho, mas desta vez animando com objetos, bonecos e pessoas. Levei as turmas para a sala de vídeo e organizei e exibi um material com imagens e vídeos pesquisados na internet sobre *Stop Motion* (animação com fotografias em sequência) e expliquei como fazer um *Story Board* (roteiro de animação com desenhos e texto). Mostrei também alguns exemplos de pequenos vídeos de Stop Motion que encontrei na internet, de animações com bonecos, pessoas e de objetos e personagens construídos com massa de modelar.

Após assistirmos aos vídeos, pedi que se dividissem em grupos e criassem uma história e o seu roteiro. Desta vez, pedi que, além de ressaltar o movimento, tentassem criar cenas que contassem algumas histórias ou mensagens sobre algo que quisessem expressar. Orientei na criação dos roteiros de acordo com as cenas que pretendiam fazer, sugerindo alguns materiais que poderiam utilizar. Finalizei este momento lembrando que trouxessem na aula seguinte materiais para começarmos a produzir as animações, testando cenários e quantidades de fotografias.

No sexto momento, utilizamos quatro aulas com o turno na manhã e seis aulas com o turno da noite. Alguns estudantes levaram para sala de aula máquina digital, bonecos, objetos e massa de modelar. Como nem todos haviam levado material por sentirem dificuldade em conseguir ou por não terem, iniciamos com os alunos que haviam levado, servindo como exemplo para os outros. Testamos a melhor posição para fotografar, a posição dos bonecos, sempre de acordo com o roteiro que o grupo havia construído nas aulas anteriores. A turma pode perceber o que era necessário para criar a animação e as possíveis alterações no roteiro. Percebemos também que é um processo demorado e de paciência, pois, a cada fotografia feita, altera-se a posição dos bonecos adquirindo movimento à cena. Quanto mais detalhado, mais evidente torna-se o movimento, por isso foram necessárias várias fotografias.

Alguns grupos pretendiam realizar a animação em ambientes específicos fora da sala de aula, utilizando cenário natural ou sendo os próprios personagens de suas histórias; outros fizeram na es-



Animação em Stop Motion produzida por alunas do projeto

cola revezando o uso da única máquina digital disponível e outros preferiram produzir as animações em casa, por terem maior acesso aos materiais que queriam, bem como o uso de máquinas digitais que tinham em casa e teriam dificuldade de levar para a escola. Com as turmas da noite, fizemos tudo nas aulas. O tempo era muito curto e só tínhamos uma máquina, o que dificultou bastante o processo, pois pouco dava para fazer uma animação em cada aula, então dediquei mais aulas a este momento com estas turmas.

No sétimo momento, utilizamos duas aulas nos dois turnos, onde os alunos voluntários compartilharam com os demais os programas de edição de vídeo e imagem (Windows Movie Maker - programa disponível em computadores que tem o software Windows) onde editamos o material transformando-o em animação, onde inserimos som, legenda, títulos e créditos. As turmas mostraram-se interessadas e acolheram bem as explicações dos colegas. Com as turmas da noite expliquei como funcionava a edição das imagens para que compreendessem o processo de finalização da animação no computador com data show. Deram dicas de sons e definiram os títulos e créditos para as animações.

No oitavo momento, utilizamos duas aulas nos dois turnos, onde assistimos as apresentações das animações dos grupos. Foi bastante interessante, pois mesmo conhecendo algumas histórias, o resultado final era surpreendente. Vimos como simples objetos podem ganhar vida com a animação. Alguns grupos se expressaram com histórias do cotidiano, com cenas que estão acostumados a ver nas ruas, na escola, em casa e na mídia em geral (assalto, agressão, acidente de trânsito, esportes, romance, dança, etc.). Outros grupos criaram histórias do imaginário, bem diferentes com robôs e monstros.

Na aula seguinte, discutimos como foi para os grupos produzirem as animações. A grande maioria falou da dificuldade inicial que tiveram para conseguir colocar em prática o roteiro e a paciência na hora da execução. Ressaltaram ainda a oportunidade que tiveram de criar as histórias (não estavam amarrados a um tema) e das animações em si, o trabalho em equipe e a articulação com tecnologias atuais.

Avaliei esta atividade observando o resultado apresentado e a articulação em grupo. Percebi que foi uma atividade envolvente e com um resultado surpreendente. Percebi que mesmo aqueles grupos que no começo da atividade estavam desmotivados e com dificuldades no desenrolar da feitura das produções, foram mudando de atitude; principalmente os estudantes da noite, que merecem uma atenção especial por terem apresentado mais dificuldade que os da manhã, mostrando-se participativos em todo processo.

As produções dos estudantes foram divulgadas no blog ensinando artes visuais² (www.ensinandoartesvisuais.blogspot.com), no qual atuo como colaboradora. A intenção era dar maior visibilidade à experiência e incentivar outros professores a desenvolverem atividades similares quando estivessem trabalhando com o cinema na escola.

Assistindo um filme no cinema

No nono momento, utilizamos duas aulas com as turmas da manhã, pois as turmas da noite, por terem pouco tempo e menos aulas que as da manhã, preencheram todo o tempo com as atividades de animação (Stop Motion), sendo essa a sua atividade final. Neste momento, levei as turmas para sala de vídeo e exibi em data show um material sobre o vídeo no cinema, com informações e imagens sobre os primeiros filmes, os gêneros, cinema estrangeiro e nacional. A proposta era introduzir uma discussão sobre as especificidades do cinema como arte, explorando técnicas e efeitos característicos ao processo cinematográfico. Assistimos também ao filme nacional *Tapete Vermelho (2006)*, que apresenta uma história que tenta resgatar a valorização do cinema e da comédia a partir dos filmes antigos do Mazaroppi de uma forma bem humorada, crítica e social. O que nos rendeu uma boa discussão sobre a desvalorização, o desenvolvimento, e a linguagem cinematográfica do cinema nacional.

Posteriormente alguns estudantes sugeriram que fôssemos, todos, ao cinema. Sondei com as turmas o que achavam da ideia e a grande maioria concordou. Reservei uma sala de cinema exclusiva para o alunado. Escolhemos um filme, que estava em cartaz, por votação. Deixei que escolhessem um filme de censura correspondente à faixa etária deles, pois não queria impor que assistissem a um filme que eu quisesse ou que fizessem alguma leitura ou relatório. Expliquei que esta aula extraclasse seria para vivenciarmos, juntos, um momento de experimentação em grupo de um conteúdo que estávamos trabalhando em sala de aula. O filme escolhido pela maioria foi *As crônicas de Nárnia II*, um filme estrangeiro, uma vez que já tínhamos assistido a um filme nacional. A experiência foi muito proveitosa, pois, foi interessante ver os alunos trabalhando a organização em um grupo grande e vivenciando algo de que tanto falamos em sala de aula e que faz parte do cotidiano e cultura deles. A visita ao cinema ajudou a reforçar a noção do cinema como arte, que necessita de espaços específicos para a sua exibição. Foi uma maneira de reforçar que a atitude de ir ao cinema também é uma atividade artística e cultural.

² O blog é um projeto de extensão reconhecido pelo Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e um projeto de pesquisa, vinculado à linha "Ensino de Artes Visuais com Tecnologias Contemporâneas" do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais - GPEAV/UFPB, associado à área de concentração "Ensino de Artes Visuais", do Mestrado em Artes Visuais UFPB/UFPE.



Vídeo baseado nos gêneros hollywoodianos produzidos por alunos do projeto

Refletindo sobre o processo de criação de filmes de animação

No décimo momento, utilizamos quatro aulas e continuamos focando na produção, desta vez com o objetivo de elaborar filmes baseando-se nos gêneros hollywoodianos (terror, comédia, ação, drama, terror e outros). Pedi novamente que formassem grupos e discutimos como seria esta produção. Concluimos que seria um vídeo curto (máximo oito minutos), com cenário e figurino e que cada grupo desenvolveria uma história de acordo com algum gênero de filme e construiria um roteiro. Os grupos começaram a escrever as histórias e definir as cenas nos roteiros. Fui orientando e acompanhando, percebendo como cada grupo pretendia trabalhar. A grande maioria dos grupos preferiu filmar em cenários externos. Deixei-os livres para produzirem os vídeos apoiando no que precisavam.

Nas aulas seguintes, assistimos aos vídeos criados pelos grupos. Todos já editados com título, créditos, efeitos e som, com o programa de edição de imagens que haviam conhecido. Após as apresentações tivemos uma roda de conversa sobre a realização deste trabalho. Alguns falaram que gostaram muito de criar uma história e contá-la de uma forma diferente, que era gratificante ver o resultado depois de um trabalho em grupo, que se divertiram ao mesmo tempo em que trabalharam e aprenderam a questionar o mundo em que vivem na medida em que iam escrevendo as histórias, mesmo quando elas eram relacionadas com algo tão presente em seu cotidiano. Destacaram como existe uma preocupação em vivenciar a arte através de uma mídia tão utilizada no diariamente, e que, às vezes, esquecemos que nos é tão favorável.

Avaliei esta atividade positivamente, apesar de alguns grupos terem se mostrado dispersos, confundindo os gêneros dos filmes, tentando representar histórias ou músicas já existentes, não se focando no nosso objetivo principal que era a criação de um momento onde todos do grupo teriam que pensar o porquê de escrever e produzir aquela história. A maioria surpreendeu, pois trabalharam bem em grupo, principalmente os que tiveram a ideia de gravar em locais externos. Levaram a sério todo o processo de criação, produção e edição, o que fez o resultado ficar de acordo com o nosso objetivo final. Contudo, o mais importante foi perceber que, com algumas dificuldades técnicas, conseguimos desenvolver trabalhos bastante interessantes.



Participantes do projeto organizando a sala do cinema diferente



Cine diferente na I Bienal de Artes do Sesquicentenário

Um cinema diferente na I Bienal de Artes do Sesquicentenário

No momento final, decidimos apresentar o resultado de nosso projeto à escola e à comunidade. Neste ano, estávamos nos preparando para a I Bienal de Arte da escola³. Entendemos que este seria o cenário ideal para a culminância do mesmo. Reunimo-nos e decidimos criar uma sala de cinema diferente, que estaria coerente com o título do nosso projeto. Para esta atividade contamos com o apoio da direção da escola, que tinha conseguido recursos financeiros da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba para apoiar a realização da I Bienal de Artes do Sesquicentenário. A direção cedeu o material para revestir à sala inteira (teto, paredes e piso). Emprestou-nos data show, uma sala de tamanho médio com ar condicionado e na contratação de um carrinho de algodão doce que ficou em frente à nossa sala de cinema, durante a abertura do evento, onde realizamos exposições durante todos os três dias de Bienal. Revestimos toda a sala com tecido preto e fita adesiva. Criamos um pequeno espaço de projeção no fundo da sala, onde colocamos o aparelho data show e, ao invés de cadeiras, decidimos colocar almofadas coloridas contrastando com o preto da sala. Na parte externa, criamos um letreiro com o nome do cinema "Cine diferente" e dois cartazes laterais, divulgando dois vídeos produzidos pelos estudantes com o letreiro "Em Breve" e "Em Cartaz".

Na abertura do evento, os estudantes dividiram-se em grupos e saíram distribuindo ingressos do cinema para os convidados. Aos poucos, formou-se uma grande fila em frente à sala de cinema. Os convidados iam chegando e recebiam ingressos e algodão doce, ao chegar sua vez entravam na sala e assistiam aos vídeos. Os estudantes divulgaram e apresentaram o projeto para os visitantes. Foi um sucesso de público, pois a comunidade, a escola, os pais e os demais alunos assistiram os trabalhos dos integrantes do projeto, onde vivenciaram junto, um ensino de arte de uma maneira bem diferente.

Em todo o processo, percebi que os alunos assumiram o projeto, as responsabilidades, sendo parceiros uns com os outros, trabalhando bem em equipe. Envolveram-se tanto que queriam continuar produzindo. As dificuldades com as quais muitas vezes nos deparamos no dia-a-dia, ficaram pequenas diante do trabalho final. Onde acompanhei o processo de aprendizagem efetivado a cada atividade, além de compreender a forma de cada um se expressar, percebendo o quanto é importante respeitar a produção de cada estudante.

Presumo que este grande envolvimento dos estudantes ocorreu não só por ter sido algo di-

³ A I Bienal de Artes do Sesquicentenário foi realizada em outubro de 2008 no Centro Estadual Experimental de Ensino e Aprendizagem Sesquicentenário – CEEEAS em João Pessoa/PB, com o tema "Em Vivo Contato" com a Arte e outras produções na escola.

ferente do que estavam acostumados, mas por explorar uma cultura tão atual para eles (as), e por terem sentido que poderiam se expressar através das atividades. Um projeto pedagógico por mais difícil que nos pareça de aplicar, só chegará ao seu objetivo se não tivermos medo de errar. Só assim saberemos se vai funcionar, abraçando a ideia e indo até o fim. Embora eu pense que um projeto nunca tem fim, sempre pode ter desdobramentos e ser praticado em outras tantas oportunidades.

Bibliografia

BRITO, Flávio, COSTA, André. *Linguagens Audiovisuais e Educação: Práticas*. Agosto 2002. Disponível em:

<<http://www.mnemocine.com.br/audiovisualeducacao/praticas.htm>> Acesso em: 17/06/08.

SILVA, Bento Duarte. *Questionar os pressupostos da utilização do audiovisual no ensino: Audiovisual/Rendimento da aprendizagem/Democratização do ensino*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho. 2001.

MODERNO, Antônio (1992), *A Comunicação Audiovisual no Processo Didático: No Ensino, na Formação Profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

WEB CINE, *História do Cinema*. Disponível em:

<http://www.webcine.com.br/historia1.htm>. Acesso em: 10/07/2008

FERNANDES, Isadora. *Animação com bonecos*. Disponível em: <http://criancas.uol.com.br/novidades/ult2314u187.jhtm>. Acesso em: 10/07/2008

NELSON, José. *Origens do cinema: O Mundo Mágico do Cinema*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ftwxfSL4O8A&feature=related>

<http://www.youtube.com/watch?v=f7JQvgYLkg8&feature=related>. Acesso em: 10/07/2008

Mini-currículo

Idália Beatriz Lins de Sousa é licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela UFPB, é membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais da UFPB (GPEAV/DAV), colaboradora do projeto de pesquisa Blog (www.ensinandoartesvisuais.blogspot.com) Ensinando

Artes Visuais e mestranda no Mestrado Acadêmico em Ensino de Artes Visuais – UFPB/UFPE. Foi professora de Artes Visuais do Centro Estadual Experimental de Ensino e Aprendizagem Sesquicentenário – CEEEAS, do Colégio e Curso Evolução e do projeto de implantação de Artes nos Centros de Referência em Educação Infantil – CREIs da Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB.

A ARTE APLICADA NO PROCESSO DE APRENDIZADO CULTURAL EM MUSEU COMO ESPAÇO NÃO-FORMAL

Helen do Nascimento Assunção
hln.assuncao@yahoo.com.br
UFPa

Resumo

Este artigo é reflexo da experiência no Museu de Gemas do Pará, através de estágio da disciplina Estágio em Ensino das Artes Visuais – Espaços Culturais, onde realizei pesquisa do acervo e acompanhei visitas monitoradas pelos mediadores do espaço ao público flutuante, devendo realizar uma Ação Educativa a ser aplicada no local. Esta foi concretizada com onze crianças convidadas do Projeto Pontearte – projeto do Museu de Arte de Belém, que desenvolveram atividade gráfica de *design* colocando em prática os conteúdos históricos, culturais e artísticos abordados durante a mediação.

Palavras-chave: museu; educação; não-formal.

Abstract

This article reflects the experience at the Gems Museum of Pará, through an internship of the course Visual Arts Teaching – Cultural's Place, where I conducted a research in the collection and accompanied visits monitored by the space mediators to the public, needing to perform an Educational Action to be implemented on site. This was achieved with eleven children invited by the Pontearte Project – a project from Belém Art Museum, who have developed graphic design activity putting into practice historical, cultural and artistic content discussed during the mediation.

Keywords: museum; education; informal.

Introdução

O Estágio Supervisionado foi realizado através da disciplina “Estágio em Ensino das Artes Visuais – Espaços Culturais” no Museu de Gemas do Pará, parte integrante do Espaço São José Liberto pertencente ao Sistema Integrado de Museus e Memoriais – SIM. O Espaço São José Liberto

é um antigo presídio que a partir do ano de 2002 foi reinaugurado como Espaço Cultural passando a ser referência cultural, turística, comercial e patrimonial, abrigando o Pólo Joalheiro, Jardim da Liberdade, Casa do Artesão, Coliseu das Artes, Capela e Museu de Gemas do Pará, este possui aproximadamente quatro mil peças em acervo que se dividem em cinco salas contando uma breve história das gemas e cerâmica marajoara e tapajônica encontradas no Pará e na região Norte.

As salas que compõem o Museu são: o Homem na Amazônia – que contém peças arqueológicas das culturas marajoara e tapajônica, como ponta de flechas em quartzo e muiraquitãs¹; Histórico das Gemas e do Ouro no Pará – que exhibe alguns equipamentos antigos utilizados na ourivesaria contando sobre as ocorrências das gemas no Brasil; As Gemas do Pará – que compõem a terceira e quarta salas com amostras de gemas brutas e lapidadas como diamantes, ametistas, opalas, esmeraldas e topázios; e a quinta sala que expõe a primeira coleção de jóias confeccionadas no próprio Pólo.

O estágio supervisionado foi realizado no período de Março a Junho de 2010 tendo como foco principal realizar estudo sobre o acervo a fim de planejar a execução de uma Ação Educativa no local como parte da conclusão da disciplina de estágio. Neste, serão mencionadas algumas observações pertinentes a respeito da experiência durante estágio realizado no Museu de Gemas do Pará. Pontos que contribuíram ou dificultaram, de certa forma, o bom andamento do processo de estágio.

Pesquisa sobre acervo

Primeiramente foi realizada pesquisa sobre o acervo do Museu para poder conhecer melhor o espaço e depois explanar, em seminário que todos apresentariam os demais espaços do SIM em que estariam lotados, para que o restante da turma² tomasse conhecimento do acervo contido no Museu de Gemas do Pará. A pesquisa em acervo se deu através das placas com informativos que estavam dispostas pelo Museu, onde, nestas, continham informações do Espaço inteiro. Paralelo à pesquisa inicial, houve acompanhamento às visitas do público flutuante monitoradas pelos mediadores do Espaço.

1 Artefato indígena confeccionado pelas mulheres dos caçadores das tribos que serviam como amuletos a estes trazendo sorte durante a caça e a pesca.

2 Alunos do curso de Artes Visuais – Lic/Bach que estão matriculados na disciplina Estágio em Ensino das Artes Visuais – Espaços Culturais e cumprindo carga horária nos Espaços cedidos pelo SIM.

Apesar do Museu de Gemas ser parte integrante do SIM e receber o suporte do mesmo para manutenção e outros interesses, inicialmente se teve certa dificuldade ao acesso das informações sobre o Espaço e especificamente sobre o acervo do Museu. Percebeu-se então a deficiência de materiais informativos pela qual o Museu está sujeito, observação esta que está registrada em livro de comentários dos visitantes deste espaço, onde estes fazem colocações sobre suas impressões sobre o Museu como aponta um visitante do Estado de Santa Catarina: *□ Estou simplesmente maravilhado com o local. Jamais imaginei que o Pará tivesse coisas tão lindas como estas, mas senti falta de material de divulgação, livros ou folhetos explicativos, para levar como recordação e poder divulgar a outras pessoas.* Além de se obter informações sobre o Museu com os mediadores e com as placas informativas, também houve busca mais detalhada em *blog* do Espaço, em *sites* relacionados e em conversa com a equipe do setor de Conservação e Restauro do Museu de Arte Sacra (MAS) que também integra o Sistema e é responsável pela vistoria de todo acervo do SIM.

O Museu não recebe muitos visitantes e, durante a vivência no estágio, tomou-se conhecimento de que o espaço havia tido somente um agendamento de cem alunos de uma escola do interior do Estado (da cidade de Moju). Ao perguntar aos mediadores sobre a frequência de público, responderam que a maior incidência de visitantes é durante o período das férias de Janeiro e Julho e durante o Círio de Nazaré, onde a cidade recebe muitos turistas e ressaltaram que estes sempre são mais interessados em conhecer os espaços culturais de um local que visitam.

Quando se vivencia um espaço como o Museu, algumas questões nos são bastante pertinentes como:

...nos museus, cada objeto está sendo apenas um monumento de cultura, documento da civilização e da barbárie ou está contribuindo para que o presente seja colocado numa situação crítica? Ele auxilia o processo de ressignificação da história individual e da história coletiva? O profissional do museu é um narrador da história, um cronista que leva em conta os grandes acontecimentos e os pequenos, os grandes e os pequenos homens e mulheres? Freqüentar museus tem assegurado experiências de cultura em que uns e outros possam se reconhecer naquilo que vêem e vivenciam e que, ao mesmo tempo, possam olhar a cultura e olhar-se com estranhamento, interrogar-se? Têm os museus contribuído para construir um outro olhar, mais do que para ver? Favorecem a formação estética, incitando a possibilidade de emocionar-nos, assombrar-nos, indignarmo-nos? Têm atuado os museus como lugar de cultura onde, com razão e sensibilidade, as pessoas encontrem-se com a história e compreendam-na? A interação com os objetos e com o museu tem sido uma experiência libertadora ou tem exercido uma função opressora sobre aquele que visita, observa, contempla? [sic] (KRAMER, 1998, p. 211).

Tais perguntas tornam-se freqüentes quando se começa a questionar a efetividade do propósito deste espaço. Os museus são tidos como local para memória, aprendizado, interação informa-

cional, um espaço educador e propositor de atividades que envolvam dinâmicas no sentido histórico-artístico-cultural. Porém, sabemos que nem todos os museus oferecem este tipo de interação, a maioria apenas promove este espaço como núcleo de conhecimento histórico ou informacional sem ao menos tomar nota de como o público está absorvendo as informações do local, o que percebem e o que sugerem. Creio que este tipo de atitude se dê por certa deficiência de um sistema mais comprometido com esta realização. Não buscam novas maneiras de abordar os temas a fim de trazer ao museu a curiosidade do público em participar das ações que serão executadas, apenas se conformam com o fato do desinteresse das pessoas. Não seria este um fator a ser repensado?

Pensando o museu como um pólo de educação não-formal³, tem-se um leque de possibilidades de aprendizado, pois, entende-se que neste espaço as ações tendem a proporcionar conteúdos teóricos e práticos para desenvolver as potencialidades bem como estimular a conscientização dos indivíduos. No plano não-formal o indivíduo tem a opção de se adequar a um tempo flexível, à eventualidade, ter acesso quando sentirem a necessidade deste contato. Um cenário de diversidade diferentemente do espaço escola onde as crianças recebem as informações de uma maneira apenas, sem ser levado em consideração a heterogeneidade que está presente nas escolas, uma vez que ninguém é igual a ninguém e não se pode levar a educação com apenas um ponto de vista, pois as pessoas apreendem as informações diferentemente uma das outras.

Um ponto que deve ser levado em consideração quando se trata de ensino através dos museus é o seguinte:

Raízes culturais são acionadas e tradições têm sido resgatadas, não para cultuar a memória de um passado já morto, mas para amalgamar novas práticas, para fincar raízes nas novidades que a criatividade e a invenção, fruto da imaginação e das representações coletivas, estão gerando. Ghon (1999 *apud* CARVALHO, 2008, p. 100).

Depois de estudo do acervo, começou-se o planejamento da Ação Educativa que se realizaria no Espaço. Ao perguntar sobre ações educativas no Museu, foi informado que inicialmente havia ali uma educadora responsável por executar estas ações, porém, pela falta de público, as ações acabaram deixando de ocorrer.

Em planejamento entregue como avaliação da disciplina, a Ação Educativa seria executada com crianças da quinta série de uma escola qualquer, porém, isto não foi possível, uma vez que não se conseguiu nenhum agendamento de escola alguma para o local. Ao tomar conhecimento

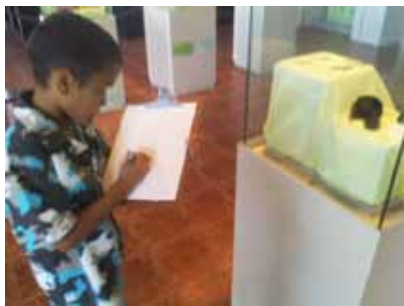
³ É "toda atividade educacional organizada sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população" (LA BELLE, 1982;2)



Mayla lendo banner explicativo sobre exposição de jóias.
Fonte: P. Machado (2010).



Observando processo de confecção e lapidação das jóias.
Fonte: P. Machado (2010).



Wellington se inspirando nos designs da coleção de jóias que estavam em exposição.
Fonte: P. Machado.

do Projeto Pontearte⁴, resolveu-se convidar as crianças que fazem parte deste para participarem da proposta de Ação Educativa.

Vale ressaltar que o grupo escolhido para realização da Ação é um grupo de crianças que não tem acesso a este tipo de Espaço. São crianças que vivem em um ambiente de risco social e, muitas vezes, presenciam cenas de violência, seja com conhecidos ou até mesmo com familiares, podendo até ser vítimas de atitudes violentas por parte dos pais ou outros familiares. Porém, possuem interesse por este tipo de ação uma vez que participa de projeto permanente que visa promover uma melhor perspectiva de vida social.

Mediação e Aplicação da Ação Educativa

A Ação Educativa se concretizou no dia 26 de Junho de 2010 com as crianças do Pontearte. Estavam presentes onze crianças do Projeto, divididas em grupos para poderem conhecer todo o Espaço São José Liberto, desde a Capela até o Museu. Chegando ao Museu, realizou-se a mediação em explanações sobre as peças e, também, sobre algumas curiosidades a respeito da história do prédio e das gemas do Pará.

A Ação Educativa no Espaço propunha ressaltar a importância de fatores histórico-culturais da cerâmica, bem como integralizar o espaço proporcionando aos visitantes maior recepção estética, ética, política, cultural e histórica do espaço. Deste modo, seria possível desenvolver a habilidade manual; despertar a criatividade; perceber a apreensão dos fatores históricos artísticos, estéticos e gerais.

Como ponto culminante deste processo, foi proposto às crianças que desenvolvessem desenhos, despertando assim o desenvolvimento da memória, a percepção e o entendimento perante o acervo visto, a criação de um ou vários modelos, em desenhos de adornos e/ou grafismos já visualizados durante a visita.

Durante a execução da mediação, as crianças ficaram bastante maravilhadas com o Espaço por verem tantas riquezas e por ser um espaço ao qual, até então, nunca haviam sido apresentados. Após a apresentação, foram reunidas no Coliseu das Artes, um espaço amplo, e proposto que fizessem suas criações de adornos inspirados nas gemas e grafismo das cerâmicas, através de desenhos, colorindo-os posteriormente. Todas concordaram, porém, no início ficaram um pouco

⁴ Projeto realizado pelo Museu de Arte de Belém (MABE) com crianças de 07 a 12 anos de idade, que se encontram em situação de risco social, moradores da Passagem do Carmo – bairro da Cidade Velha, Belém – a fim de promover uma nova alternativa de pensamento através da arte e do lazer a estas, evitando assim que permaneçam a maior parte do dia nas ruas.



Figura 9: Mikelleson, 12 anos, desenha vários designs em vários objetos.
Fonte: P. Machado.



Figura 10: Nayara, 7 anos, desenha coleção de tartaruga.
Fonte: P. Machado.

inibidas e sem saber o que criar, mas passado alguns minutos começaram a lembrar das pedras e das jóias que haviam visto e então veio a inspiração.

O processo se deu de maneira tranqüila, porém, algumas vezes alguns dispersavam ou então se distraíam com algo a sua volta, creio que isto ocorria por estarmos em um local aberto, com pessoas transitando o que não é recomendado para trabalhos com crianças uma vez que estas perdem facilmente sua atenção. A todo o momento as crianças perguntavam o que desenhar, ou, ao ver os colegas desenhando algo diferente, tentavam fazer o mesmo.

Ao término da atividade, analisando os desenhos, percebeu-se que a maioria percebeu a principal finalidade da Ação quando desenharam coleções inteiras de jóias – colar, pulseira, anel e brincos – dando nomes específicos a estas. Outros consideraram importante retratar adornos de cerâmica e, assim, imitaram formas de animais que eram capturados durante a caça indígena.

Considerações finais

Apesar de alguns empecilhos como: conseguir uma data propícia, adquirir matérias para a execução da atividade, houve a realização da Ação Educativa, ápice da experiência deste estágio, com resultados bastante satisfatórios, levando em consideração que o público alvo obteve uma boa apreensão das informações mencionadas durante a mediação.

Em meio a uma sociedade contemporânea que não se preocupa em seguir qualquer princípio, os museus, assim como outros órgãos correspondentes, deveriam atentar para esta questão promovendo ações a fim de resgatar estes pensamentos à intelectualidade, principalmente em se tratando de educação para crianças e adolescentes, onde estes serão alvos da intelectualidade em um futuro próximo. Parte deste descaso é de responsabilidade governamental quando não se permite “abrir os olhos” ao que a sociedade é hoje. Nós, como futuros educadores fazemos nossa parte quando nos empenhamos e buscamos, de todas as formas possíveis, atender as expectativas de um público que necessita de mais cultura, porém, enfrentamos uma série de implicações burocráticas que nos desmotivam a continuar.

Bibliografia consultada

CARVALHO, Livia Marques. *O ensino de Arte nas ONGs: as oficinas de arte, o educador, as modalidades artísticas empregadas e abordagens metodológicas*. In: **O Ensino de Artes em ONGs**. CARVALHO, Livia Marques. São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. In: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos> Acesso em 31 de Mar de 2006.

KRAMER, Sonia. *Produção Cultural e Educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu*. In: **Infância e produção cultural**. KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs.). – Campinas, SP: Papiirus, 1998. – (Série Prática pedagógica).

PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Editora Universitária, 1995.

Mini-currículo

Helen do Nascimento Assunção, é graduanda do curso de artes visuais (Lic e Bach.) pela Universidade Federal do Pará - UFPa. Atualmente é bolsista da Ação Educativa do Museu de Arte de Belém – MABE, onde exerce atua como monitora de exposições e promove atividades lúdicas para atuar no projeto PONTEARTE, que acontece a partir do MABE.

A LINHA EM TRAÇOS E TRANSIÇÕES: EXPERIÊNCIA EDUCATIVA
NO MUSEU E ESPAÇO CULTURAL CASA DAS ONZE JANELAS

Danilo Nazareno Azevedo Baraúna
danilo.barauna@gmail.com
UFPA

Flávia Sabóia da Silva
fsaboia@ufpa.br
UFPA

Resumo

A partir das experiências educativas realizadas durante a disciplina “Estágio em Ensino das Artes Visuais: Espaços Culturais”, levantamos uma série de questionamentos acerca do processo de ensinar/aprender arte em espaços culturais. O artigo posiciona o papel do estagiário, do professor, do educador do museu e do público enquanto formadores dessa linha de ação educativa. Dissertamos acerca de uma etapa de estágio que se desenvolve a partir de processos de educação não formal, onde detalharemos as etapas de planejamento, pesquisa e execução de ações educativas em espaços culturais.

Palavras-chave: Arte; Educação; Museu; Estágio.

Abstract

From their educational experiences during the course “Practicum in Teaching the Visual Arts: Cultural Spaces,” raised a series of questions about the process of enynes and learning in cultural art. The article places the role of the trainee, teacher, museum educator and the public as trainers of this line of educational action. Dissertation on a stage stage that develops from non-formal education processes, which will detail the steps of planning, research and implementation of educational activities in cultural venues.

Keywords: Art, Education, Museum; Stage.

O *espaço cultural* é lugar de múltiplas possibilidades. Se pensarmos no termo “cultura” como todo fenômeno produzido pelo homem a partir de uma rede de significados que dão sentido ao universo que o cerca, vislumbraremos uma infinidade de espaços que podem incorporar este conceito, incluindo desde as feiras de artesanato de nossos bairros, por exemplo, até os museus de cada cidade.

Pensamos aqui o museu como espaço de cultura que articula ações de guarda de obras de arte assim como setores que se preocupam com o museu como espaço também voltado para a educação. Deparamo-nos com experiências nesses espaços a partir de processos pertencentes à disciplina “Estágio em Ensino das Artes Visuais: Espaços Culturais”, componente curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará.

Esta etapa de estágio objetiva proporcionar ao profissional em formação experiências que levem em consideração discussões referentes à educação não formal e durante aproximadamente três meses entramos em contato com as ações do setor de educação do Museu e Espaço Cultural Casa das Onze Janelas. Ao nos referirmos à educação não formal nos posicionamos em relação aos processos que Moacir Gadotti (2005) define como:

“(…) menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não formal não precisam necessariamente seguir um sistema seqüencial e hierárquico de ‘progressão’. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem” (GADOTTI, 2005: 2).

O fato de esses espaços culturais estarem inseridos num contexto de educação não formal não anula o diálogo com a educação formal, muito pelo contrário. Um dos principais objetivos dos setores educativos desses espaços é poder oferecer ações que relacionem a aprendizagem de sala de aula com o contato direto com obras de arte e com o próprio espaço museológico.

O estágio está configurado no contexto da Licenciatura em Artes Visuais, e portanto, preocupa-se em relacionar educativamente a história e a memória presentes no museu como um bem de todos, que deve ser criticamente discutido e potencialmente difundido por todas as instâncias sociais. Procuramos então, assim como Sônia Kramer (1998), pensar a educação como ação cultural, que deve estar sempre articulada à produção humana contemporânea e em diálogo com a história, como o entrecruzamento entre o novo e o velho. As ações educativas nestes espaços devem levar em conta as particularidades das produções em âmbito local e nacional, a partir de uma intenção intercultural dialógica. Falamos então de três importantes agentes: o educador, como responsável por parte da formação cultural de um indivíduo; o estagiário, como educador em formação e o próprio público, como aquele que espera desses espaços uma efetiva descentralização dos bens culturais,

em busca de inseri-lo nos mais variados contextos. O cruzamento desses agentes formaliza um processo que é comum ao sistema de arte e ao educacional.

O Museu e Espaço Cultural Casa das Onze Janelas trata-se de uma instituição pública de guarda de Obras de Artes Visuais, vinculada ao Sistema Integrado de Museus e Memoriais do Estado do Pará. Como tipologia museológica, a Casa das Onze Janelas apresenta obras de um recorte bem específico, pautado na arte moderna e contemporânea brasileira. O museu é formado por três espaços para exposições de curta e média duração (Salas Gratuliano Bibas, Valdir Sarubbi e Laboratório das Artes) e a Sala Ruy Meira, apresentando a exposição de longa duração intitulada “Traços e Transições Revisitada”, além das obras expostas em local público, aos arredores do museu. Na citada exposição encontramos obras de renomados artistas brasileiros como Tarsila do Amaral, La Rocque Soares, José de Moraes Rego e o naturalizado brasileiro Lasar Segall, entre pinturas, gravuras, esculturas e objetos.

Como primeira etapa de estágio nesses espaços, efetuamos pesquisa acerca das produções que compõem a mostra “Traços e Transições Revisitada”, pensando na formulação de uma proposta de ação educativa a ser realizada posteriormente, levando em consideração um recorte do acervo para articular conteúdos para o ensino de artes visuais de acordo com o público-alvo escolhido.

Simultaneamente ao processo de pesquisa pudemos presenciar as mais diversificadas situações que um espaço como este proporciona. O Museu e Espaço Cultural Casa das Onze Janelas organiza suas ações educativas a partir do agendamento semanal de grupos. As observações feitas durante o período de estágio nos permitiram identificar os procedimentos geralmente empregados pelos educadores durante a mediação nos espaços, especificamente na Sala Ruy Meira. Estes procedimentos articulavam a leitura de imagem, no caso das obras de arte, a uma produção crítica ou plástica final. Fica clara a relação dessa metodologia com a proposta triangular para o ensino de arte, o que mostra a preocupação por parte dos educadores em dialogar com os movimentos contemporâneos que tem pensado o ensinar/aprender arte.

Outro importante agente a ser considerado é o professor de arte, que leva suas turmas ao museu para participar dos processos de mediação. Alguns pontos de análise referentes a esse processo são essenciais para repensar as ações educativas nos museus por parte desses agentes, e um dos principais elementos é a relação da “visitação” com a sala de aula. Referimo-nos a essa relação no que diz respeito aos objetivos educacionais do deslocamento das escolas, pensando como a mediação no museu contribuirá para o ensino dos conteúdos ministrados em sala de aula. Essa problemática dos conteúdos foi vivenciada em muitas das turmas das quais presenciamos a

mediação dos educadores do museu. A grande maioria dos professores restringia a visita a um passar o olho pelos trabalhos, uma visita corrida e desprovida da leitura crítica com a qual o museu procura trabalhar nos processos educativos. Usando as palavras de uma das educadoras, a mediação acaba por virar “vitrine de loja”. Parafraseio então Ferraz e Fusari ao apresentarem o ver obras de arte como:

“(...) essencialmente conhecer, perceber pela visão, alcançar com a vista os seres, as coisas e as formas do mundo ao redor. A visualização ocorre em dois níveis principais. Um deles se refere ao ser que está vendo, com suas vivências, suas experiências. O outro é o que a ambiência lhe proporciona. Mas, ver não é só isso. Ver é também um exercício de construção perceptiva onde os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados”.

Assim as autoras nos permitem questionar a razão desse “ver” nas aulas de arte, como um processo de conhecimento que vai além de questões puramente visuais. Nos espaços culturais, a ambiência como espaço de arte nos encaminha um percurso de leitura visual e permite um outro ver, onde o educador se posiciona como facilitador de processos, e o estudante como objeto de sua própria aprendizagem. O professor deve, assim, ter consciência do que pretende em sua aula e de que maneira alcançará seus objetivos.

Essas questões remontam um momento já muito discutido, o planejamento de aula. As ações descompromissadas dos professores, por falta de planejamento e conseqüentemente objetivos educacionais, repercute nas ações de seus alunos, que por falta de foco de conteúdo, acabam se perdendo ao longo da mediação. É importante que o professor se planeje e atribua significado à mediação no museu, faça essa refletir positivamente em sala de aula, e que a visita esteja intimamente relacionada aos conteúdos que o aluno está aprendendo na disciplina Artes ou em qualquer outra que permita essa interação com os espaços culturais da cidade.

Ao presenciar todas essas situações, o estagiário tem a possibilidade de refletir acerca de sua própria ação docente, como futuro profissional da área, e que encontrará pela frente a probabilidade de ingressar nesses espaços ou estar presente enquanto professor.

Na segunda etapa do estágio, caminhamos para a elaboração de uma proposta de ação educativa a ser realizada no Museu e Espaço Cultural Casa das 11 janelas. Seguindo os procedimentos já empregados nas ações educativas do Museu e todas as discussões já acumuladas nos períodos anteriores de estágio, pensamos em atribuir ao processo a proposta triangular, articulando o ler, o fazer e o contextualizar, a partir do processo de mediação na Sala Ruy Meira, nosso objeto de estudo, e que culminasse em uma produção plástica.

Procuramos inserir em nossa proposta justamente aquela que foi a maior problemática das turmas que visitaram o espaço, a falta de conexão com os conteúdos ministrados na escola. Para isso, entramos em contato com a professora de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental e estabelecemos um diálogo para convite à mediação e para tomar conhecimento dos conteúdos que estavam sendo ministrados naquele período letivo.

O elemento visual “linha” era o conteúdo trabalhado, então elaboramos a ação educativa levando em conta as particularidades desse conteúdo e como ele poderia estar articulado ao acervo da Sala Ruy Meira. Esta relação era clara nos trabalhos do movimento modernista que compõem a exposição, principalmente no que diz respeito às produções em desenho e gravura, mas também nas produções contemporâneas tridimensionais, como a obra “Aninga” de Osmar Pinheiro, localizada fora da Sala Ruy Meira, mas também pertencente à exposição de longa duração do Museu. A linha, que surge do movimento do ponto, o elemento mais básico da comunicação visual, é também visualizada além de trabalhos de arte, está presente no cotidiano urbano, em nossas casas, em praticamente todos os espaços, o que maximiza a importância desse elemento enquanto conteúdo significativo para o ensino das artes visuais, já que a partir dele produzimos uma infinidade de imagens, sendo esta o principal objeto de estudo das artes visuais.

Assim, elegemos como elementos norteadores para a elaboração e realização da ação educativa os conteúdos relacionados à linha como: elemento básico da comunicação visual; as diferenças e semelhanças entre a utilização da linha na produção moderna e contemporânea; a linha no plano bidimensional e a linha no plano tridimensional. Esses conteúdos se complementam na medida em que estão presentes no panorama da produção que constitui o acervo do Museu e Espaço Cultural Casa das Onze Janelas.

Por estabelecer um percurso de caráter cronológico que vai da arte moderna à arte contemporânea brasileira, a exposição “Traços e Transições Revisitada” tem uma forte dimensão didática e educativa, deixando bem evidente as características de cada período histórico. O museu traz para o espaço expositivo os trainéis que geralmente constituem as reservas técnicas e apresenta ao público os procedimentos de conservação destes trabalhos, levando em consideração a umidade, a luz, e outros. Elegemos então dez obras, expostas nas paredes e nos trainéis, para servirem de estopim na discussão acerca do elemento visual linha.

Como público-alvo elegemos uma turma de 4º ano, com faixa etária entre 08 e 09 anos, de uma escola particular da cidade de Belém. Um dado interessante desta turma é o fato de os alunos serem frequentadores do “Boteco das Onze”, um espaço de lazer que integra o Espaço Cultural



Ilustração 02: Estudantes jogando
Foto: Paulo Wagner Oliveira



Ilustração 02: Mediação na Sala Ruy Meira
Foto: Paulo Wagner Oliveira



Ilustração 03: Ação educativa
Foto: Danilo Baraúna

Casa das Onze Janelas, e visitado por indivíduos de alta renda. Apesar destes alunos freqüentarem esse espaço, muitos sequer sabiam que a Casa das Onze Janelas se tratava de um Museu e Espaço Cultural.

Neste momento, pensamos a elaboração de mídias pedagógicas que articulariam a ação educativa de maneira a torná-la o máximo interessante para os alunos. Primeiramente elegemos obras pertencentes à exposição “Traços e Transições Revisitada” e produzimos dez pranchas com reproduções das mesmas, que serviriam a segunda etapa da proposta, a partir do exercício do *Less is More*. A segunda mídia pedagógica trata-se de um jogo de tabuleiro com perguntas e respostas sobre o acervo do Museu e Espaço Cultural Casa das Onze Janelas. Todas as perguntas foram elaboradas a partir dos eixos temáticos que seriam discutidos durante a mediação dos estagiários na Sala Ruy Meira, tais como o histórico do prédio, os artistas que compõem a exposição, materiais utilizados, ano de produção de alguns trabalhos que são marcos para os movimentos moderno e contemporâneo e o elemento visual linha.

A mediação no espaço foi pautada na leitura das obras de arte e sua contextualização histórica e social. Em um primeiro momento realizamos junto à turma o percurso no espaço expositivo discutindo questões referentes aos movimentos de arte moderna e contemporânea no Brasil e quais as características que estes introduziram à produção artística naquela época, pensando desde projetos mais tradicionais, como os trabalhos do designer Manoel Pastana até obras de caráter político no contexto da arte conceitual, como “Zero Dólar” e “Zero Cruzeiro” de Cildo Meireles. Ao fim da mediação foi proposto aos alunos que refizéssemos o percurso, do contemporâneo ao moderno, observando o elemento visual linha nas obras. Junto aos alunos e à professora pudemos identificar a variedade de tipos de linha presentes nos trabalhos e relacionar à própria produção das crianças, em trabalhos que muito lembravam a produção das garatujas infantis.

A segunda etapa da ação educativa consistiu na proposta de uma produção plástica por parte dos alunos aliado ao jogo educativo produzido. Distribuímos uma prancha com a reprodução dos trabalhos da exposição “Traços e Transições Revisitada” para cada aluno. Estes deveriam fazer o recorte de um retângulo em uma folha branca e a partir desta janela aberta, selecionar um pedaço das obras reproduzidas nas pranchas onde estivesse em evidência o elemento linha e seus variados tipos discutidos durante a mediação.

Após realizado o recorte, os alunos ampliaram o detalhe em tamanho A3, o que possibilitou evidenciar ainda mais o elemento visual estudado, tanto nas obras do acervo do Museu, quanto na produção plástica das crianças. Os estudantes tiveram então liberdade para adicionar elementos de

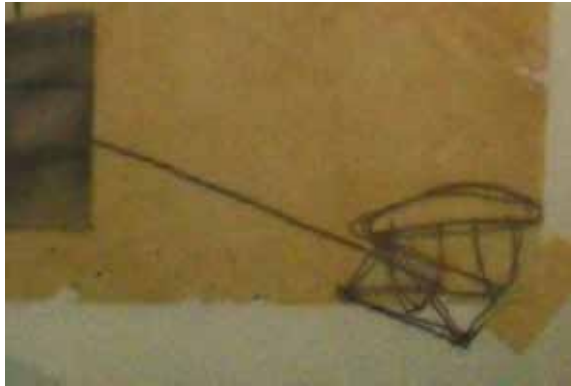


Ilustração 04: Detalhe da obra "Nada no universo é indiferente" (1995) de Eduardo Climuchauska
Foto: Danilo Baraúna



Ilustração 05: Releitura da obra feita por aluna a partir do exercício do Less is more
Foto: Danilo Baraúna

sua preferência, acrescentando cores e utilizando materiais alternativos. A escolha deste exercício, denominado *Less is more*, deve-se ao fato de possibilitar uma abstração em referência ao mundo sensível. Selecionamos para a produção das pranchas obras de caráter modernista que trabalham com o figurativismo e outras que apresentam uma perspectiva bem próxima ao abstracionismo

Objetivamos com a proposta produzir uma releitura contemporânea de obras que fazem parte da memória da produção de arte em nosso país, repensando seu caráter histórico a partir de um dos elementos mais básicos que as constituem enquanto produções plásticas, a linha. Nessa perspectiva, atribuímos ao museu já não mais um papel de simplesmente "conservar (...), mas o de renovar o velho" (KRAMER, 1998: 213). O jogo educativo foi o momento de maior descontração durante a ação educativa. Após o término das atividades plásticas pudemos avaliar a partir das perguntas e respostas que constituíram o jogo a maneira como os estudantes se relacionaram com o processo de mediação, que informações foram por eles melhor assimiladas, e quais delas foram de maior interesse para o público-alvo.

É interessante observar a postura de cada grupo escolar em relação ao Espaço Cultural. Após a primeira ação educativa, executamos a mesma proposta com outro público estudantil, vindo do interior do estado do Pará, com faixa etária de aproximadamente 06 a 08 anos. Enquanto os alunos da escola particular foram extremamente questionadores em relação ao espaço, os estudantes do interior do estado mostraram-se recuados em relação a perguntas durante a mediação, mas sentiram-se livres na hora da produção plástica, mostrando uma criatividade profusa. Este é um ponto chave para qualquer profissional da educação, ter consciência das possibilidades de cada grupo atendido, em qualquer âmbito educacional. E como propõe Livia Marques Carvalho (2009), "(...) isso implica que os (as) educadores (as) tenham posicionamentos políticos, éticos e estéticos" principalmente no que se refere à que posicionamento sobre arte e educação se está sendo tomado, o que implica na seleção de linhas teórico-metodológicas.

A ação educativa cativou os estudantes de tal maneira que os estagiários foram convidados a ir à escola para a montagem de uma pequena exposição com os resultados plásticos. Montamos então a exposição, que fez parte da festa de encerramento do semestre da escola da turma de 4ª ano. Na ocasião da montagem, estagiários, professora e alunos realizaram juntos uma auto-avaliação da visita feita ao Museu e Espaço Cultural Casa das Onze Janelas e uma análise conjunta das produções dos estudantes, como imagens aptas também a serem lidas e participantes de um processo de fruição. Relacionamos como critério de avaliação dos resultados a presença do elemento linha em suas variadas tipologias, como a linha curva, linha reta, linha quebrada, linha espiralada, e

outros, já que era este o conteúdo pelo qual os alunos estavam pensando seus trabalhos na disciplina Artes, realizando uma troca de experiências e análises na medida em que cada aluno dissertou sobre o trabalho de seu colega.

O trabalho é também norteado por uma das propostas de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) :

“Valorizar as fontes de documentação, preservação e acervo da produção artística. Com este critério pretende-se avaliar se o aluno valoriza, respeita e reconhece o direito à preservação da própria cultura e das demais e se percebe a necessidade da existência e a importância da freqüentação às fontes de documentação, espaços de cuidados e acervos de trabalhos e objetos artísticos em diferentes ambientes (museus, galerias, oficinas de produtores de Arte, Biblioteca, mioteucas, vidiotecas)”. (PCN Arte, pag. 96).

A turma, apesar de nunca ter visitado um museu com sua professora, mostrou-se madura e consciente dos processos e regras que um espaço como este impõe. O cuidado com que os estudantes trataram cada uma das obras expostas no museu, e também o trabalho de cada um de seus colegas nos permite concluir que o ensino de arte nesta escola em específico tem sido encaminhado de maneira pelo menos satisfatória, embora conduzido por profissionais que não possuem formação específica na área de artes visuais. É evidente que esta situação não se repete em todas as instituições educacionais, no entanto, isso não deve se tornar empecilho para um bom trabalho docente na área do ensino de arte, haja vista que essas particularidades e diferenças devem ser incorporadas como elementos próprios do processo de ensino/aprendizagem.

Pensar espaços culturais como aptos ao processo de ensinar e aprender deve se configurar em importante reflexão para a educação contemporânea. Ressalta-se que a questão não é pensar espaços “alternativos”, extraordinários, fora do comum, mas aliar novos segmentos como primordialmente pertencentes à esfera educacional em suas variadas instâncias.

Ao articular as ações de estágio em ensino das artes visuais aos espaços culturais em Belém, alguns como espaços próprios do sistema de arte, damos um passo adiante na formação de uma geração de jovens professores que ao entrar no mercado de trabalho terá consciência da singularidade com que se deve tratar o ensino de arte além dos muros da sala de aula, dialogando com a memória de nossa produção, com o outro, com a própria cidade e como essa relação pode gerar situações educacionais.

Bibliografia

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 1999.

CARVALHO, Livia Marques. **Reflexões sobre o Ensino da Arte no Âmbito das Ongs**. Em: RIBEIRO, José Mauro Barbosa (org.). *Trajetória e Políticas para o ensino das artes no Brasil: anais da XV CONFAEB*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

FERRAZ, Heloísa Corrêa de Toledo. FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Suíça, 2005.

KRAMER, Sônia. **Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu**. Em: KRAMER, Sônia. LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

Mini-currículos

Danilo Nazareno Azevedo Baraúna é discente do curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará. Atualmente é bolsista de iniciação científica do projeto de pesquisa "Percurso da Imagem na Arte Contemporânea e seus Desdobramentos", financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará.

Flávia Sabóia da Silva é discente do curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará. Atualmente é bolsista da Diretoria de Capacitação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPA.

A MEDIAÇÃO TEATRAL NAS ESCOLAS: EXPERIÊNCIA ESTÉTICO-EDUCATIVA

Ney Wendell

ney.arte@hotmail.com

Programa de Pós-graduação em Artes Cênica da Universidade Federal da Bahia

Pesquisador FAPESB – Doutorado

Resumo

Esta pesquisa está sendo desenvolvida no doutorado do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia e é vinculada a área da recepção estética, observando e focando mais os estudos sobre a mediação teatral e suas possibilidades de formação de públicos autônomos e de ser uma metodologia de teatro-educação para as escolas, verificando isto a partir das experiências desenvolvidas pelo projeto e espetáculo *Cuida Bem de Mim*. Este espetáculo, ao longo dos 12 anos se transformou no Projeto *Cuida Bem de Mim* e realiza diversas ações artístico-pedagógicas nas escolas públicas (oficinas, seminários, cursos, apresentação da peça, debates, pesquisas de impacto etc.), efetivando o enfrentamento da violência através da metodologia teatral. A pesquisa traz um estudo sobre as metodologias de mediação teatral utilizadas pelo projeto, analisando mais a realização de suas atividades no período de 2002 a 2007, com 14 escolas públicas de Salvador, Recife e Rio de Janeiro, através dos diversos materiais de pesquisas disponibilizados pela organização não governamental Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, onde se desenvolveu o *Cuida Bem de Mim* até 2008.

Palavras-Chave: Mediação Teatral – Metodologia - Espectador**Abstract**

This research is being developed in the doctorate of the post graduation program in Scenic Arts of the Federal University of Bahia and is linked to the area of aesthetic reception observing and focusing more on the studies about theatrical mediation and its possibilities of forming autonomous audiences and of being a methodology of theater-education in schools, verifying this based on the experiments developed by the project and the spectacle " *Cuida Bem de Mim* " (Take Good Care of Me). This spectacle, along 12 years, became the project " *Cuida Bem de Mim* " and performs various artistic-pedagogical activities in public schools (workshops, seminars, courses, presentation

of the play, debates, surveys of impact, etc) picturing the confrontation of violence through the theatrical methodology. The research offers a study about the methodologies of theatrical mediation used by the project, analyzing mainly the performance of its activities from 2002 to 2007, with 14 public schools of Salvador, Recife and Rio de Janeiro through the different research materials supplied by the non-governmental organization Lyceum of Arts and Crafts of Bahia where “Cuida Bem de Mim” was developed until 2008.

Key Words: Theatrical mediation – Methodology - Spectator

Introdução

Este texto mostra os percursos atuais de uma pesquisa em teatro-educação, que está sendo desenvolvida no doutorado do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, voltada para a área da recepção teatral, observando e focando mais os estudos sobre a mediação teatral no diálogo entre a obra e o espectador de um produto estético e educativo.

A investigação parte da experiência do Projeto *Cuida Bem de Mim*, desenvolvido durante 12 anos em Salvador-Ba, quando realizou diversas ações artístico-pedagógicas com escolas públicas, sistematizando uma ampla experiência de mediação teatral.

Este estudo aprofunda a análise das metodologias de mediação teatral utilizadas pelo projeto, priorizando mais a realização de suas atividades no período de 2002 a 2007, com 14 escolas públicas de Salvador, Recife e Rio de Janeiro, utilizando-se de diversos materiais de pesquisas disponibilizados pela ONG Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, onde foi desenvolvido o projeto e espetáculo teatral *Cuida Bem de Mim*, com os jovens do Grupo de Teatro, dirigido por Luiz Marfuz que assina a co-autoria com Filinto Coelho. Ficou em cartaz 12 anos, tendo conquistado prêmios locais e nacionais, além de ter realizado 810 apresentações para mais de 250 mil pessoas e atingindo um total de 350 escolas públicas na Bahia e outros estados. É uma peça que trata da violência nas escolas públicas (Figura 1) e da reconstrução das relações afetivas no ambiente escolar.

O tema escolhido da mediação teatral se vincula aos processos de recepção da obra e mostra as estratégias estéticas - pela escolha da arte como método - e educativa - pelo objetivo de facilitar o aprendizado do público numa atividade de teatro-educação. O projeto estudado traz isto através das ações educativas realizadas no pré-peça (preparação), durante a peça (apropriação) e pós-peça (reverberação) dentro das escolas e no próprio local de apresentação.



Figura 1 – Cena da destruição das escolas na peça *Cuida Bem de Mim*

Através da base metodológica do *Cuida Bem de Mim*, a pesquisa delimitou algumas outras experienciais similares de mediação, para que ao final se tenha um conjunto de métodos de mediação teatral, construídos a partir da experiência do *Cuida Bem de Mim* e re-orientados para serem utilizados com outros espetáculos teatrais. Os educadores e artistas em geral poderão trabalhar com a mediação em sala de aula ou em seus grupos, ampliando-se com novos instrumentais pedagógicos e possibilidades de resultados educativos diferenciados pela abordagem teatral. Além disto, a pesquisa ainda vai exemplificar e apontar caminhos de políticas públicas para a área da formação de espectadores em programas educacionais de mediação teatral.

A mediação no teatro contemporâneo

Localizar as possibilidades de mediação entre o público e o teatro contemporâneo é um desafio, pois, existe a multiplicidade de fatores que definem este diálogo com uma cena plural, diversa e em permanente mutação. As relações que se efetivam entre o público e a obra teatral são vistas, cada vez mais, dentro de múltiplas formas e dimensões estéticas.

Neste momento estão co-existindo as possibilidades de: fragmentação da obra e o espectador recriando como co-autor a sua sequência de leitura; implosão dos espaços jogando os espectadores para a cena, a exemplo de espetáculos em barcos, ônibus, casas, hospitais e as antigas propostas de rua; hibridismo estético com a utilização de múltiplas linguagens artísticas, deixando o público na indefinição do que vê, seja dança-teatro, performance, vídeo-dança, teatro físico, clown, instalação, mímica etc; ritualismo da cena mobilizando o público para viver uma experiência sensitiva como as obras ou em “transe” e na entrega corporal e emocional para se juntar aos atores; tecnologismo da cena com a explosão de possibilidades técnicas para virtualizar os atores, trocando-os por aparelhos robotizados ou equipamentos de interação on line, em experiências que abusam dos computadores, projetores, iluminação, sonorização e outras diversas maquinarias para informatizar a cena e se conectar com idéia de jogo, game ao vivo; individualização dos espetáculos com tipos de apresentações feitas para apenas um espectador, em pequenas caixas cênicas ou espaços para se assistir em estímulo de “voyerismo cênico” ou lugares para poucas pessoas interagirem rapidamente com a obra.

Esta diversidade se explica também no que Roubine (2003, p. 201) nos revela ao dizer que

o sincretismo que parece prevalecer atualmente é conseqüência de um espírito de liberdade e de tolerância. Cada um tem o direito de fazer o que quer, e de roubar seu mel onde acha que vai encontrá-lo. O público, aberto

e acolhedor, julgará a peça. (...) Ninguém pretende mais impor nem dogma nem modelo à coletividade. Cada um teoriza para si sem que seja necessário polemizar (...).

Co-existem muitas denominações de escolhas estéticas, que nunca se finalizaria diante da liberdade de se fazer qualquer coisa, pois, são possibilidades que somadas às outras vão se transformando em uma nova, infinitivamente. Existem explicações que tentam dar conta deste manancial de criações estéticas como a nomenclatura de “teatro pós-dramático”, “performance”, “dança-teatro”, “teatro físico” e tantas outras variações híbridas alimentadas pelas tentativas incansáveis de responder o que se vive e se faz hoje.

O autor Ryngaert (1996, p. 17) novamente nos chama a atenção deste fenômeno do teatro atual, ao dizer que este “aceita todos os textos, qualquer que seja sua providência, e deixa ao palco a responsabilidade de revelar sua teatralidade”, colocando ao espectador “a tarefa de encontrar aí seu alimento”, pois para ele, a “escrita teatral ganhou em liberdade e em flexibilidade o que ela perde, por vezes, em identidade”.

Para o público isto se complexifica no itinerário da mediação da obra artística, pois, vê-se que o entendimento desta multiplicidade do teatro contemporâneo é difícil. Para Vergara (2007, p. 69), “quando falamos em mediação, temos que ver que estamos cruzando margens do rio; estamos irrigando. Esta irrigação é complicadíssima”.

O ver e o fazer

Além dos artistas entregues a estas variações de explicações e interpretações para o que ele faz, coloca-se também o espectador na tentativa de entender o que ele vê. Vai sendo criada a cada nova construção estética da cena, uma forma de entendimento daquilo que se faz e do que se vê. É possível investigar o teatro contemporâneo tão múltiplo com estas duas chaves básicas para a obra artística: o fazer e o ver.

São duas palavras, que na visão clássica, poderia-se dizer que o artista é aquele que só faz a obra e o público aquele que só vê-la. Isto é uma das coisas que o teatro contemporâneo vem quebrando completamente, pois, a obra está cada vez mais aberta e o público também está co-criando na leitura do que vê ou até mesmo entrando no espetáculo, jogando com que é visto.

Com isso, tanto os atores como espectadores conjugam os verbos “ver” e “fazer” simultaneamente no evento teatral (Figura 2).

Nestas mudanças de sentido, o ator também faz de sua atuação uma leitura, quando, não



Figura 2 – Debate com a platéia da peça *Cuida Bem de Mim*

mais se utiliza da idéia de representar e sim apresentar algo, estando na cena vendo-se na interpretação (a exemplo do distanciamento brechtiano) e em outros momentos sendo o próprio ator conduzindo um jogo, uma atividade dentro do espaço cênico com o público. Na visão de Roubine (2003, p. 154) “ao ator brechtiano pede-se evitar ilusionismo, não procurar muito ‘fazer crível’ seu personagem, permitir ao espectador perceber que ele é uma ator”, e que está interpretando um papel e, mais ainda, que, “caso necessário, tenha um juízo crítico sobre seu personagem”.

Fica a problemática de se conseguir fazer uma mediação que atenda a um processo de facilitação do diálogo entre a obra e público, pois, este se encontrava passivo numa vertente de leitura mais fechada que pouco existe atualmente. Ao se falar deste público hoje, é preciso vê-lo como leitor que aprecia, interpreta a obra disponível para as infinidades de leituras e também um fazedor ao co-criar o espetáculo, ao se incluir na cena como um jogador. O teatro contemporâneo convida permanentemente o público para jogar, entrar na construção da obra de forma ativa, inquietante e aberta, em que as regras servem para multiplicar os sentidos do instantâneo e do efêmero no evento teatral. Para Guenoun (2004, p.147-148), “(...) há teatro por necessidade dos homens de jogar. (...) só o teatro faz isto: só ele lança o poema para diante de nossos olhos, e só ele lança e entrega a integridade de uma existência”.

Localiza-se na vivência deste público e no ato de ser convidado para jogar, a mediação como diálogo e relação, tendo-se o espaço necessário para a produção estética, pois, o jogo vive desta prática, de um espaço mais dinâmico que extrapola o apreciar apenas.

Portanto, mediar a relação entre o público e a obra é tão desafiante dentro de uma perspectiva da cena contemporânea, necessitando-se pensar em uma conceituação clara desta mediação, sua função educativa e estética, e, principalmente, a definição de uma metodologia para dar conta do como se processar esta prática.

Os caminhos da mediação teatral

Sabe-se, pela história da educação em artes no século XX, que o desenvolvimento mais prático da mediação entre obra e público, é relacionado às artes visuais para a educação na leitura da obra de arte (BARBOSA, 2001). Foi desenvolvida no século XX, uma diversidade de práticas de mediações em museus, que alimentaram uma conceituação deste processo como mediação cultural e se definiram métodos em curadorias que priorizaram esta relação como uma ação educativa.

Vê-se hoje, vários museus, principalmente os de arte contemporânea, trabalharem com sistemas de mediações para públicos específicos de crianças e jovens, através, de metodologias que possibilitam

o vivenciar o espaço do museu como um lugar de construção de conhecimentos e de educação estética. Há mais que a leitura de uma obra e sim também a oportunidade de se construir outro produto estético, com atividades após a visitação. Este caminho segue o pensamento de Miriam Celeste Martins (2008, p. 19) ao dizer que “mediar é portanto, propiciar espaços de recriação da obra”.

Foram criados nestes sistemas de mediação, atividades que vão desde a preparação do público para o que se vai vê, passando pelo acompanhamento pedagógico durante a visitação e depois outras ações de produções artísticas ou teóricas que dêem conta do entendimento ou das sensações experienciadas.

A partir destas experiências é que se localiza também as possibilidades de migrar a metodologia de mediação cultural em artes visuais para o teatro. Existem várias potencialidades desta mediação para a área teatral, pois, fala-se aqui de objetos estéticos e sua relação com o público, mas, é preciso verificar diferenças centrais. Uma das maiores pesquisadoras desta área é Ana Mae Barbosa (2001) que explicita o processo de mediação num percurso que vai da apreciação estética, passando pela contextualização da obra até a produção ou recriação de um resultado estético, dentro do que ela chama de abordagem triangular.

Pensar numa mediação do público com o teatro é entendê-lo diferencialmente como um evento ao vivo, com suas dimensões múltiplas que envolvem a emoção, o corpo, o pensamento, dentro de um contato direto e vivo com a obra. Sabe-se que o teatro contemporâneo tem sua singularidade presente em alguns pontos como: o ator e seus personagens ou presentificações dramática e/ou não dramáticas; um texto, uma história escrita por uma infinidade de narrativas verbais, visuais, físicas etc; um encenador liderando um equipe/grupo ou coletivos em construções de encenações através processos colaborativos; os elementos artesanais ou tecnológicos de luz, figurino, cenário, maquiagem, sonoplastia etc; e por fim um espaço de apresentação em qualquer lugar, transformado em ambiente cênico.

A partir destas múltiplas características é que podemos identificar o teatro enquanto evento que tem um público específico e que pode se ter uma forma de diálogo que seja construída como processo educativo e estético que é a mediação.

A leitura ou vivência de uma obra teatral é momento de um diálogo profundo, que muitas vezes muda pensamentos e sentimentos daquele que assiste, gerando novos modos de ver o mundo a partir do tema, da história, dos movimentos etc., que foram percebidos na cena. Cria-se neste processo, um sentido potencialidade de transformação de si e do outro a partir do impacto de uma obra na vida da pessoa. Para a autora Cleise Mendes (2008, p. 5), ao se referir aos espetáculos brechtianos, no diz que

o leitor/espectador, diante de algo que lhe é mostrado como 'podendo ser assim', como não fatal, diante da imagem de um mundo passível (e necessitado) de transformação, seria levado a sentir potencialmente como um transformador.

Assim como a mediação nas artes visuais ou no teatro, o que se vê por traz, é um objetivo da formação do público, de fazer com que ele possa ter a oportunidade de fruir uma obra de arte de forma consciente, autônoma e que se torne um hábito, como qualquer outra necessidade humana. A disponibilidade para o encontro com o outro, sujeito ou objeto, é uma das bases para esta formação, em que o público tem "a abertura e a sensibilidade para abrir brechas de acesso ao seu pensar/sentir, levando-se a tecer diálogos internos que possam gerar ampliações, inquietações e novas relações" (MARTINS, 2008, p. 15).

Formação do espectador

Hoje o que se vê mais é uma grande reclamação dos artistas para com a questão dos espaços teatrais vazios, uma falta de interesse pelo estudo da dramaturgia nas escolas e, principalmente, uma falta da disseminação do ensino do teatro como necessário em qualquer programa pedagógico.

São para estas pessoas, principalmente, de escolas públicas que é preciso se pensar em construções de programas de mediação, para poder mudar este quadro de dificuldade, e termos o teatro como elemento de primeira necessidade para qualquer sociedade. Bourdieu (2005) traz exemplos claros de programas desenvolvidos em escolas, em alguns países da Europa, junto a museus e o quanto vem se formando apreciadores da arte a partir de uma educação cultural na infância e na adolescência. Isto se combina com a opinião de Desgranges (2007, p.76) ao dizer que

a organização deste potencial de sentidos, que surgem na experiência, a elaboração de significações que constituem o ato pessoal e intransferível do espectador, como sabemos, não se limitam a um talento natural, mas precisam ser antes de tudo compreendidas como conquistas culturais.

Ao mesmo tempo em que se tem uma ampliação de número de resultados estéticos, com as infinitudes de tipos de espetáculos, grupos de experimentações com uma vasta mistura cênica neste teatro contemporâneo, vê-se também um público distante, uma nítida quebra na relação entre obra e pública, que precisa ser revertida. Pois é uma crença básica para qualquer artista, ter sua obra em diálogo com o público. Isto nasce da necessidade que se tem hoje das pessoas dialogarem mais, compartilharem suas vidas, saberes e desejos, e isto é possível se aprender com teatro, pois, o diálogo é sua base como nos fala Ryngaert (1996, p.12),

(...) o teatro é antes de tudo diálogo, ou seja, de que nele a palavra do autor é mascarada e partilhada entre vários emissores. Essas palavras em ação assumidas pelas personagens constituem o essencial da ficção.

É exatamente neste diálogo claro e concreto que o uso de métodos de mediação pode interferir e gerar resultados como: indivíduos fruidores do espetáculo teatral, com saberes críticos sobre os elementos que se vê e ler, estimulados em se integrar ao jogo da cena, frequentadores dos eventos teatrais e divulgadores natos daquilo que aprecia.

Ao se localizar estes programas dentro de escolas públicas, veremos que tem um percentual alto de crianças e jovens que terão a oportunidade de aprender sobre a linguagem teatral, assistir um espetáculo, debatê-lo e depois reconstruir suas temáticas e estéticas de forma teórica ou com práticas artísticas dentro da sala de aula, vivendo assim, uma ação educativa ou mediação.

Isto segue uma crença de que “o drama continua a oferecer, graças à mágica exata da representação, um tipo específico de experiência que conjuga ludicamente o êxtase de um ritual e o prazer de compreender” (MENDES, 2008, p. 10). É deste prazer e ludicidade que a escola tanto precisa.

Portanto, para que se melhor entenda a produção do teatro contemporâneo é preciso ampliar as formas de diálogos e os números daqueles que irão efetuar esta troca, esta convivência com a obra artística. Desta forma, uma das chaves para se decifrar o que se chama do contemporâneo na cena é se ter mais público, que construa autonomamente sua fruição e traga as respostas de entendimento, de sensações e sentimentos a partir do diálogo mediado com o espetáculo teatral. São caminhos construídos pedagogicamente, pensando em teatro-educação, para que se tenha um público que faça parte da vida cultural, da construção de idéias e práticas sobre a contemporaneidade, pois, ele é um dos eixos para a existência e continuidade do teatro.

Há uma demanda formativa de um espectador autônomo em ter a oportunidade de conhecer melhor, na teoria e na prática, a linguagem teatral em suas bases introdutórias, que para Desgranges (2006) pode ser o “acesso lingüístico”. Este acesso vai se complementar com o “acesso físico” que é a idéia de possibilitar a ida do público até o local da apresentação, além da disponibilização de recursos financeiros e operacionais para que isto aconteça. Para Desgranges (2007, p. 76), o conceito de mediação

é chamado de terceiro espaço, aquele existente entre a produção e a recepção. Podemos compreender a mediação teatral, no âmbito de projetos que visem à formação de público, como qualquer iniciativa que viabilize o acesso dos espectadores ao teatro, tanto o acesso físico quanto o lingüístico.

O lugar do espectador e da mediação

A relação entre o espectador e o espetáculo, na produção da cena teatral contemporânea, é consumida atualmente por múltiplas variáveis, que necessitam de uma análise delimitada e específica, pois não há espaços para generalizações interpretativas. Por isso, a escolha de estudar o campo da recepção é um desafio, pois é adentrar no mundo dos espectadores e nas análises de cada espetáculo. Isto se complexifica ao escolher-se trabalhar com os alunos e professores como os espectadores do *Cuida Bem de Mim*, que podem ser abordados de diversas formas.

Primeiramente, podemos dizer que este espectador do *Cuida Bem de Mim* pode ser visto como um contemplador, seguindo a visão de Bakhtin (1992), aquele que retorna a si mesmo a partir da experiência estética de assistir um espetáculo e com isso recria a obra como um co-autor. Ele fala ainda do contato com “o outro” na atitude de contemplar. Para ele “o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo”. (BAKHTIN, 1992, p. 55). É através deste contato com o outro que podemos dizer que o espectador ganha um instrumental para fazer a leitura e reconstruir sua visão da obra, realizando o que ele chama de “acabamento”, cumprindo uma ação estética.

Podemos considerar também, o espectador desta peça como um ouvinte, que Walter Benjamin (1993) conceitua como aquele que consegue ouvir uma narrativa de um texto, a exemplo do *Cuida Bem de Mim* e com isso tecer suas próprias histórias. Para este autor, estamos vivendo um declínio destas experiências vivas das narrativas, do prazer em ouvir histórias. Isto se deve muito à ênfase na informação massificada e sintetizada de nossos meios de comunicação. Há nisto uma relação com o teatro que pode ser este espaço da experiência viva da história, que se abre para que o espectador construa ou reconstrua suas histórias de vida.

Seguindo estas possibilidades das características do espectador deste espetáculo, o vemos também como o leitor de Jauss (1994). Na visão dele a arte tem uma função social que “somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social”. O espectador vive na experiência estética, a possibilidade de libertar das “opressões de suas práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas” (JAUSS, *op. cit.*, p. 52). Dentro desta percepção, ele processa um estado de mudança, como nos esclarece Cajaíba Soares (2005, p. 55) quando diz que, para Jauss “tornou-

-se necessário indagar o quanto o recipiente de uma obra de fato muda no ato de sua recepção e o quanto a fantasia do leitor é responsável por estas mudanças (...)”.

Por fim o nosso espectador do *Cuida Bem de Mim* pode ser visto como um apreciador. Para Ana Mae Barbosa (2001), a apreciação é um dos pilares básicos dos três caminhos para se aprender arte, dentro da abordagem triangular, havendo o fazer artístico, a apreciação e a contextualização. É uma visão que se engloba no campo da arte-educação e que serve também para responder à importância em se pesquisar sobre os aprendizados no ato da apreciação, a exemplo de um espetáculo como *Cuida Bem de Mim*. A abordagem da arte-educadora Fayga Ostrower (2006, p. 167), ressalta que, no ato da apreciação estética, “não existe um momento de compreensão que não seja ao mesmo tempo de criação”.

A apreciação é um momento que Duarte Jr. (2003, p.94) nos esclarece que há uma multiplicidade de sentidos e que nos conduz por “intricados caminhos dos sentimentos, onde habitam novas e vibrantes possibilidades de nos sentirmos e de nos conhecermos como humanos.”

Vimos com isso, que o espectador que assiste o *Cuida Bem de Mim* pode ser o ouvinte de Benjamim, o contemplador de Bakhtin, o leitor de Jauss, o apreciador de Barbosa, mas que se aglutinam, dentro de nossa abordagem, no espectador de Ubersfeld e Pavis, nos quais nos delimitamos para analisar a recepção desta obra.

É importante esclarecer também, que este espectador do *Cuida Bem de Mim* foi mobilizado com as ações educativas na escola antes da apresentação da peça e pode ser preparado para ver uma obra teatral que fala do seu mundo, que é a escola pública (Figura 3). Efetivando-se neste momento a mediação, que nesta experiência se torna mais importante, pois, como defende Bordieu (2005, p.71) “a obra de arte, considerada enquanto bem simbólico, não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela, ou seja, de decifrá-la”, e que o público precisa desenvolver um “grau de competência artística” vinculados necessariamente ao “grau de seu controle relativo ao conjunto dos instrumentos da apropriação da obra de arte”.

Esta escolha se potencializa na sua investigação quando determina-se a observação da mediação enquanto teatral, que permeia a relação entre a produção e a recepção do espetáculo específico de teatro. Aqui se fala de uma mediação localizada na experiência estética do espectador com a obra e também educativa por efetivar um processo de aprendizagem. Com isso coloca-se a mediação num campo conceitual que interliga o teatro e a educação ou dentro de uma possibilidade de se ver a experiência estética como educativa. Esta visão se esclarece ao determinar a experiência do projeto *Cuida Bem de Mim*, um caso específico a ser estudado como um exemplo do uso de processos mediativos no teatro.



Figura 3 – Cena Final da peça *Cuida Bem de Mim*

Estudar a recepção e a mediação como processo educativo, segue o que Sérgio Farias (2002, p. 64) nos diz ao esclarecer que a análise da “recepção do espetáculo pelo educando, é fundamental para se firmar o teatro-educação como forma de ensino que transpõe as barreiras da sala de aula, e para se compor uma metodologia dinâmica e socializadora.” Para ele “o espectador é também um criador, uma fazedor de cultura. É isso que fundamenta o caráter educativo do teatro, independente do conteúdo abordado” e que é veiculado pelos atores através das mensagens trazidas nas “palavras, movimentos e recursos técnicos, é decodificada pelo espectador com base em sua história de vida, sua visão de mundo e seu estado emocional naquele momento.” (FARIAS, 2002, p. 64).

A mediação, no Projeto *Cuida Bem de Mim*, se desenvolve nas ações educativas que têm na peça o ponto central e disparador de todas as atividades dentro do projeto.

Estas ações foram denominadas de educativas, por colocar como eixo a arte ou a experiência estética em seu processo pedagógico. São atividades que amplificam o impacto do espetáculo e transformam a apreciação da obra em um campo educacional. A escola não só é convidada para assistir, ao espetáculo, mais do que isto, ela é sensibilizada e mobilizada para participar de um projeto que tem como causa a luta por uma educação pública de qualidade.

Durante o período que vai de 06 a 10 meses, a escola escolhida para participar do projeto é atendida pelas ações educativas, passando por um itinerário que vai da chegada com a mobilização até a construção de projetos próprios de melhoria da escola.

Como eixo, o espetáculo se encontra no meio de uma metodologia de intervenção e mediação na comunidade escolar, utilizando-se de uma tecnologia educacional com o teatro. É ele o divisor e o disparador, por isso há uma organização de ações compostas pelo pré, durante e depois da peça.

As ações, denominadas de pré-peça (Figura 4), acontecem dentro do ambiente escolar e têm como objetivo sensibilizar e mobilizar a escola para que ela participe integralmente do projeto, além de prepará-la para o uso potencializador dos conteúdos presentes no espetáculo. As ações durante a peça são vinculadas diretamente à apresentação do espetáculo e executadas no teatro, tornando este momento um espaço de apreciação e reflexão sobre a obra, ampliando o seu impacto junto ao público. Por fim, existem as ações pós-peça quando a equipe retorna a escola e dinamiza a reverberação da peça, desdobrando-a em eixos teóricos e temáticos nas aulas e projetos diversos que são criados após as soluções levantadas.

Desta forma, esta pesquisa vem explicitar a experiência estética e educativa destas ações, como atividades mediativas, pois o projeto não aplicava o conceito de mediação para falar destes processos ligados a recepção. É uma visão interpretada e aplicada por esta pesquisa, que vem ve-



Figura 4 – Ações Educativas do projeto *Cuida Bem de Mim*

rificar e apontar os pontos-chaves que explicam as ações educativas como mecanismo de mediar o aprendizado sobre o espetáculo. Além disto, através da investigação dos métodos e resultados destas ações, se efetiva a problematização necessária para identificar o diferencial e a especificidade da mediação conceituada como teatral.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BENJAMIN, Walter. **A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica**. in: *Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. Vol. 1.* São Paulo, Brasiliense, 1994.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela Arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Porto Alegre: Zouk, 2005.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec e Mandacaru, 2006.
- _____. **Pedagogia do espectador**. In: MARTINS, Miriam C. et. al. (ORGs.). *Mediando contatos com arte e cultura*. São Paulo: UNESP, 2007.
- DUARTE JR., João Francisco. **O Que é Beleza**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- FARIAS, Sérgio. Identificação cultural na prática educativa com teatro. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 20,, 2002, Montenegro. **Anais...** Montenegro: Fundarte, 2002.
- GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** Tradução de Fátima Saadi. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- JAUSS, Hans Robert. **A História da literatura como Provocação à Teoria Literária**. 2.ed. São Paulo: Ed. Ática, 1994.
- MARTINS, Miriam Celeste. Expedições Instigantes. In: MARTINS, Celeste Martins; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. Rio de Janeiro: Instituto Sangari, 2008.

MENDES, Cleise F. **A gargalhada de Ulisses**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

OSTROWER, Fayga. **A construção do olhar**. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ROUBINE, Jean-Jacques. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Rio de Janeiro: Jorge Zhar Editor, 2003.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes: 1999.

SOARES, Luiz Cláudio Cajaiba. **A encenação dos dramas de língua alemã na Bahia**. 2005. 210 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

VERGARA, Luiz G. Curadoria educativa. In: MARTINS, Miriam C. et. al. (ORGs.). **Mediando contatos com arte e cultura**. São Paulo: UNESP, 2007.

O Autor

Ney Wendell é Mestre e Doutorando em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia-UFBA-PPGAC, Licenciado em Teatro pela UFBA e pesquisador-bolsista da FAPESB. Foi professor de teatro-educação na Escola de Teatro da UFBA e de arte-educação na UNEB, além de gestor de projetos sociais e culturais em diversas instituições.

AÇÃO EDUCATIVA NA FORMAÇÃO CULTURAL:
UMA PROPOSTA ARTE-EDUCATIVA DO MUSEU REAL PARA O MUSEU VIRTUAL

Joana Luíza Lara Pena
Joana_pena@terra.com.br
FAV/UFG

Leda Maria de Barros Guimarães
ledafav@gmail.com
FAV/UFG

Resumo

O presente projeto consiste no relato de uma experiência arte-educativa realizada no curso de extensão no ambiente virtual AVA, ofertada pela Faculdade de Artes Visuais – modalidade EAD, para estudantes (a) pertencentes aos cursos de pró-licenciatura e Universidade Aberta do Brasil UAB I e II. Neste trabalho pretende-se mostrar como se desenvolveu a mediação, suas metodologias aplicadas através dos usos das ferramentas computacionais no ciberespaço.

Palavras-chave: Ação Educativa, Mediação, Museu Virtual.

Abstract

This project consists of an experience in art education course held at the extension in the virtual environment AVA, offered by the School of Visual Arts – mode EAD for students (a) belonging to the pro-graduate courses and the Open University of Brazil UAB I and II. In this paper we shall show how it developed mediation, their methodologies through the use of computational tools in cyberspace

Key-words: Educational activity, Mediation, Virtual museum.

O projeto ação educativa na formação cultural, foi aprovado através Secretaria Municipal de Cultura e chancela da lei de incentivo a cultura em 2004, numero 2.533.497-3, propôs uma ação educativa no Museu de Escultura ao Ar Livre - Praça Honestino Guimarães, (fig.1.1), com a parceria da Biblioteca Municipal Marietta Telles Machado, inscrito no segmento cultural – Museu/Biblioteca,

enquadrado na Lei como estímulo ao conhecimento dos bens e valores culturais, e aprovado com parecer “Especial”, que divulga e valoriza o patrimônio artístico e arquitetônico da cidade, promove amplo acesso a estes bens ao trabalhar com a rede pública de ensino, numa ação continuada, na construção da identidade sócio-cultural local, bem como, na memória coletiva.

O projeto foi iniciado em outubro de 2005 e se estendeu até abril de 2006, sendo que durante seis meses, o projeto atendeu escolas públicas de Goiânia e dos interiores de Goiás, perfazendo um total de 7.497 pessoas atendidas, sendo que 4.097 foram estudantes de rede de ensino público. O objetivo da ação no museu aberto foi justamente de quebrar literalmente às paredes do museu, de democratizar e diminuir o distanciamento da população em relação à arte, para o exercício ver e saber interpretar os bens culturais. O projeto foi reconhecido por inovar e propor uma ação em espaço aberto, com finalidades didático-educacional, indo de encontro às justificativas do projeto de implantação do museu de escultura ao ar livre - museu aberto denominado “Memória em Praça Pública”, proposto pela Associação dos escultores de Goiás - AEGO.

A proposta educativa no museu aberto foi pensada e sistematizada envolvendo mediadores e uma equipe de profissionais na área da arte-educação, museu e biblioteca. As visitas guiadas aconteciam conforme os contatos das escolas que tinham como forma de agendamento disponível um site do museu virtual e três linhas de telefone móveis. O site foi criado para divulgar o museu real e conquistar novos públicos, oferecer dados de pesquisa sobre o museu artistas que tem acervo na praça.

Também foi criado um espaço lúdico para complementação de atividades e exploração do material didático após o passeio na praça. Através da parceria com a Biblioteca, o projeto ofereceu também de forma lúdica um jogo de percurso para conhecer o espaço de leitura da biblioteca e seu vasto acervo de literatura goiana. O projeto contou também com uma semana cultural na praça, com palestras oficinas e, exposições de fotografias, com propósito de aproximar os artistas à população, inclusive os estudantes das escolas públicas, para uma conversa sobre o projeto de implantação das esculturas no museu aberto. Houve um treinamento com os mediadores durante um mês, um estudo do museu, da arquitetura, das edificações do entorno e da leitura e propostas de roteiros, provocações, em relação às possíveis leituras, das técnicas e temáticas desenvolvidas pelos artistas na proposta de cada trabalho. A ação educativa preocupou-se principalmente tema às artes plásticas, a leitura das obras do museu, as temáticas ligadas ao patrimônio, à arte pública, aos museus; inclusive ao ar livre, a conservação, preservação e restauração dos bens a céu aberto. O trabalho de mediação teve como embasamento teórico e alicerce a abordagem triangular, com diá-

logos com outros autores que trabalham estratégias ligadas ao turismo que puderam potencializar o museu aberto e estabelecer critérios importantes para a aprendizagem mediada ao ar livre.

O Material didático da Ação Educativa foi desenvolvido com intuito do professor a partir da visita ao museu poder trabalhar a produção de arte na escola explorando outras possibilidades, elaboração de propostas poéticas a partir das obras do museu. O material educativo foi pensado dentro dessa proposta de contextualização histórica; fazer artístico e apreciação artística. “Só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem de arte”. Barbosa, (2002, p.17). O folder-mapa, foi um material pensado para ser trabalhado junto com os grupos de estudantes, roteiros possíveis, que eram traçados a partir de cada interesses dos grupos, considerando até a escolha de início da ação até o final do roteiro. Cada grupo podia negociar, discutir um percurso começando a partir do patamar mais baixo ou do mais alto, no sentido horário ou anti-horário na praça. O material educativo proporcionou abertura para traçar roteiros por técnicas utilizadas, e também por temáticas; figura humana, natureza e técnicas utilizadas. Dentro dessas possibilidades o passeio podia ser pensado um roteiro considerando os estilos lá encontrados adotados ao longo da história da arte, do abstrato ao figurativo, das maiores para as menores etc. Após o roteiro, o folder-mapa podia ser destacado do resto do corpo do folder e picotado para formar as figuras geométricas do tangram, para formação de figuras a partir das visualidades do museu, como um desafio e interatividade. O material também trouxe alguns verbetes de conceitos importantes para o museu.

A mediação foi planejada, dirigida à experiência da “escuta” “experiência de aprendizagem mediada” (E.A.M), “aplicada em doze parâmetros que visa o diálogo com o visitante”, e das perguntas provocativas feitas para os alunos. Feuerstein (1994. p.34). As ligações do museu com o entorno fez com que buscássemos outras estratégias e critérios para a comunicação interpretativa, para a eficácia da comunicação falada, uma vez que a praça sempre foi palco de várias manifestações artísticas culturais, que indiretamente sofria influência em seu entorno de outras manifestações artísticas e culturais, contribuindo para a construção histórico-sócio-cultural da praça.

“Os visitantes devem ser encorajados a descobrir por si próprios os aspectos do entorno, tanto natural quanto edificado, a partir dos museus e centros de informação. As caminhadas guiadas e as trilhas, que começam a partir desses centros, são maneiras eficazes de estimular essas ligações. A exibição de mapas, diagramas e fotografias pode indicar coisas a serem vistas na área do entorno”. (MURTA E GOLDEY, 2002. p. 34-35).

Alguns princípios básicos foram utilizados para a comunicação efetiva, sendo que a praça com tudo a sua volta; movimentações do trânsito, tráfego de pessoas que passam no vai-e-vem, das edificações e sonoridades externas e internas, podiam tirar a atenção do visitante. O próprio desenho pai-



Fig. 1.1 - Museu de Escultura ao Ar livre - Praça Honestino Guimarães – Pç. Universitária, Goiânia, Goiás. (Detalhe da obra de Antônio Póteiro: Deixa o Brasil no Terceiro Mundo). Foto: Joanna Penna. 2005.

sagístico concreto elaborado pelo artista Waldemar Cordeiro, colaborou para os percursos do museu, e a próprio desenho da geometria dos labirintos dos espelhos d'águas, das calçadas e da vegetação.

“A mediação deve provocar atenção, curiosidade e interesse na audiência, deve relacionar-se com vida cotidiana do visitante, deve revelar a essência dos significados do lugar ou do objeto, deve unir partes em um todo, é uma “arte”, portanto deve produzir impacto no público. A interpretação deve tentar ir além do mero fato da visita. (Tilden, 1957). (Morales, 2000. p.1-9).

Desdobramento da proposta: Museu Real para o Museu Virtual

“Se entendemos o mundo digital como compreendemos o espaço urbano, com ruas, parques, metrô, e outros lugares de acontecimento, perceberemos que ao percorremos o mundo digital saímos em busca de nossos destinos, e como viajantes seremos surpreendidos pela quantidade de informação. O mundo digital é um lugar de acontecimento, um lugar onde a experiência de relação com o mundo é de um ser essencialmente situado em relação com o meio. (CAPISANI, 2000).

Em outubro de 2009 foi proposto pela coordenadora da EAD/FAV professora Leda Guimarães, o desdobramento do projeto do museu real para o museu virtual. A partir do projeto “*in loco*” da ação educativa realizado na praça universitária, surge à idéia de levar para o ciberespaço a ação educativa como um curso de extensão para acontecer no período de férias. Com objetivo de contribuir para a formação do educando, a partir de uma mediação virtual e os usos significativos da internet. A proposta foi adequada e repensada para funcionar a partir de metodologias que pudessem explorar as ferramentas computacionais, os percursos intermediáticos, e a internet. A ação educativa para o ciberespaço tomou como base os materiais digitais e não digitais publicados pelo projeto e principalmente o site do museu virtual, a ação passou a ser mediada metodologicamente através de uma sala montada e estruturada com os materiais digitais do projeto (fig.1.2), e dos usos das ferramentas e dos recursos do Moodle no ambiente AVA, de aplicativos do Windows, de software on line free, para o uso da educação a distancia.

A mediação tomou como conteúdos, as obras do museu aberto, esculturas de várias técnicas e estilos adotados que fazem parte do acervo virtual. A ação foi subsidiada, a partir de textos que traziam discussões e conceitos acerca do que venha ser arte pública, patrimônio e museu, respectivamente discutidos entre fóruns de debates planejados para acontecer a cada semana em um curto prazo de quatro dias.

A idéia era que os fóruns durassem pouco tempo, pois estavam interligados a outras atividades paralelas como visita a blogs, sites e galerias de arte, com intuito de fazer uma interlocução, com os textos estudados e trabalhar as visualidades, imagens, que para o curso de arte se fez muito importante. Outra era oportunizar o cursista na saída da sala para conhecer mais sobre a cultura intermediática, onde eles pudessem ter a liberdade para sair, mas com intuito de voltarem para contribuir nas andanças com pesquisas pelo ciberespaço. O curso foi embasado por pequenos artigos, o fórum I de debates, trouxe as discussões do que venha ser arte pública hoje e sua contextualidade na arte, apresentado por Spinel (2010, p.1).

“Pensar em arte publica é pensar sobre a vida social. O cotidiano une as relações, não apenas as sociais, mas as espaciais, intrínsecas a um território, a uma comunidade. As manifestações artísticas idealizadas para os espaços públicos redimensionam e/ou possibilitam articulações de uso do próprio espaço público, criando formas de apropriação e de organização social e, algumas vezes, até simbólicas, que requalificam a própria vida do indivíduo, da localidade e da comunidade circunscrita a essas manifestações/idealizações. Uma “territorialização” que promove relações simbólicas e solidariedades que delineiam novos campos de ação cultural”. (SPINELI. 2010, p.1).

O conteúdo do artigo trouxe a tona às lembranças do local da praça universitária, que sempre foi palco de manifestações culturais artística. Cada cursista pode dentro do seu tempo histórico trazer um exemplo de passagem por ali. Bastitin (2010, p.2), reforça a idéia de que os espaços urbanos ainda são constituídos por uma prática social “que se apropria do espaço urbano promovendo mudanças, interligando e modelando a construção efetiva/coletiva de uma cidade”, polemiza as relações do acesso da população as obras de arte e como localizar nessa produção aspectos educacionais que possam valorizar, oportunizar experiências e trabalhar os conteúdos de arte. Nesse fórum foi possível visualizar a carência do professor pela temática trabalhada e pela dificuldade de articular e planejar passeios com seus alunos na cidade, e para sua grande surpresa, eles consideravam na maioria das vezes as exposições ao ar livre como meras ilustrações, para embelezamento das cidades e outros não haviam atinado para que tais representações se tratassem de arte urbana.

O segundo fórum trouxe textos curtos voltados a Educação Patrimonial, discutindo as ações já anteriores ao método de Horta (1999, p.5-37), por Santos (1997, p. 31-34) que retoma as idéias de Horta reformulando e atualizando o método de educação patrimonial. Em contraponto, a visão de Chagas (2004, p.1-5), em ‘Diabruras do Saci’ o autor coloca vários questionamentos em relação ao método de educação patrimonial, como por exemplo, que o marco zero estabelecido pela educação patrimonial de Horta (1999, p.5-37), desconsidera os trabalhos de pesquisadores anteriores, e como método não da conta de toda a especificidades e heterogeneidade dos museus. A discussão no

fórum partiu dessas questões problematizadoras, do usos de um método ou não para a educação patrimonial para os dias atuais, sendo que ela como campo de trabalho de reflexão e ação é importante para as praticas educativas. Contudo, as discussões levantadas atinou os cursistas para as diferenças entre ação educativa e educação patrimonial, sendo que para os cursistas essa questão e temática é bem nova e pouco discutida ou problematizada, trazendo os diferentes tipos de objetos, o da arte do museu de arte e o dos acervos do museu histórico.

O terceiro fórum apresentou conceitos sobre o que venha ser um museu no ontem e para a contemporaneidade, através dos artigos de Chagas (2007.p. 19) e Koptcke (2005.p.189-191). Segundo a autora, é importante a reflexão de "como e para que existem os museus". As discussões em relação ao museu trouxeram diferentes posicionamentos dos cursistas, que pensavam que os museus são lugares que "guardam a nossa história" numa visão romantizada, de contemplação seguindo uma posição passiva, de outra forma, os argumentos a respeito dessa passividade trazem algumas relevantes considerações de que o próprio museu ainda se constitui de forma social hierarquizada, preocupado aos que tem cultura e não para a maioria da população. As discussões a respeito do museu fecharam de certo modo a parte teórica do projeto, e as discussões atinaram os cursistas para essa outra visão menos romântica e passiva em relação aos museus, e da preocupação de planejarem uma visita com seus alunos de forma crítica e reflexiva em relação ao acervo e também a proposta estrutural museológica na montagem das exposições.

A idéia era que os fóruns durassem pouco tempo, pois estavam interligados a outras atividades paralelas como visita a blogs, sites e galerias de arte, com intuito de fazer uma interlocução, com os textos estudados e trabalhar as visualidades, imagens, que para o curso de arte se fez muito importante. Outra era oportunizar o cursista na saída da sala para conhecer mais sobre a cultura intermediática, onde eles pudessem ter a liberdade para sair, mas com intuito de voltarem para contribuir nas andanças com pesquisas pelo ciberespaço.

Estrutura do Projeto no Campo Virtual

A parte estrutural da sala foi pensada a partir dos recursos disponíveis do Moodle, utilizados para favorecer a ação educativa de forma prática, interativa e acessível. A preocupação com layout e com a comunicação visual da sala foi de criar um ambiente, "Atmosfera", ou ilusão de realidade que pudesse remeter ao visual do projeto inicial proposto na praça. A maioria dos materias digitais que anteriormente foram impressos para o museu real, foram utilizados no ambiente virtual, adequados

aos fóruns, as galerias de imagens, na criação de páginas, nos acrescento de recursos e atividades. (fig. 1.2). “Sabemos que os alunos gostam de páginas elaboradas com bom gosto, com integração da imagem e do texto. Para eles o estético é uma qualidade que atrai”. (SANTOS, 2000, p.180).

A estrutura do projeto do museu virtual foi pensada considerando o tempo de duração do curso, que era de um mês, foi dinâmico o planejamento das atividades a quantidade de textos, ações interativas e as visitas nos sites. Houve a preocupação de trabalharmos artigos e textos curtos e que tivessem contrapontos entre eles, para gerar debates e posicionamentos críticos, essa foi umas das estratégias de provocação, pois os fóruns durariam apenas quatro dias, esse seria o grande desafio.

Alguns recursos foram adaptados ou “re-criados”, para subsidiar as restrições do Moodle. A página de agendamento foi um grande exemplo disso, criada dentro de - acrescentar atividade de “escolha”, podendo dispor da escolha do dia, hora, por limitação de agendamentos, gravando respostas objetivas com opção de download em formato text e excel. Pensar que o ambiente virtual pode ser estruturado ou “re-criados” a partir de nossa criatividade requer sairmos da perspectiva limitada da rede da internet, individualista, na procura de uma visão mais colaborativa para a construção das redes sociais. Diante disso, entra o trabalho envolvendo toda equipe, inclusive, técnicos da computação, desenvolvedores e programadores de sistemas.

A agenda de percurso (fig.1.3) foi criada dentro do curso para nortear os alunos e de forma precisa e direta, funcionava juntamente com as “orientações para as atividades” outro documento criado para explicar os recursos utilizados nesse projeto. A preocupação era de que cursistas tivessem clareza, dos objetivos de cada recurso, ou atividades acrescentadas. Durante o curso percebeu-se que todos os alunos participantes com muita frequência utilizavam a agenda de percurso e acompanhavam o andamento com curiosidades a respeito das próximas ações e atividades. A agenda de percurso pôde ser alterada de acordo com o andamento do curso, sendo que algumas datas foram modificadas de acordo com as necessidades.

Acreditávamos que deixar claro o perfil de cada ação, foi importante para que o cursista tivesse clareza dos que estava sendo pedido e assim, as dúvidas de como proceder em cada atividade diminuiria e a insegurança de errar também com isso estabeleciam dentro de cada atividade e ação limites, deixando cada atividade com uma formatação mais coerente ao que foi estabelecido. O fórum mesmo foi a nossa grande preocupação, não queríamos que ao cursistas entrassem apenas uma vez, postassem suas considerações ou opiniões e não voltassem mais, a idéia era de provocá-los a partir da mediação com apoio aos textos selecionados e também com as orientações das atividades, conforme a citação:



Fig. 1.2 - Curso do Museu Virtual – EAD/FAV/UFG, Julho de 20010, 2ª edição. (Detalhe de uma das Salas do Curso de Museu Virtual).

“4. Fórum de Debates. Os fóruns de debates serão 4 (quatro), um em cada semana; os conteúdos serão os textos e artigos publicados na Biblioteca Virtual, além dos textos dos blogs recomendados e das visualidades - arte pública. No caso do curso preferencialmente as esculturas. O Fórum também tem datas curtas (ver “Agenda de Percurso”) e o cursista deve ficar atento com sua colaboração e participação nas discussões que contarão como pontuações no processo da avaliação. Haverá também um Fórum Geral - o último, ao qual será aberto para discussões conclusivas em relação aos conteúdos estudados no curso”.¹

De certo modo a “agenda de percurso” e as “orientações para as atividades” davam ao cursista, certa tranqüilidade, e segurança em relação ao curso, podia-se ver claramente, os passos que eles iriam dar durante esse percurso e de certo modo planejarem leituras paralelas e buscarem fontes de informação e pesquisa, a maioria dos alunos sempre dentro dos fóruns traziam outros exemplos que dialogavam com o conteúdo estado. Alguns iam até mais longe, aprofundavam nas discussões trazendo outras visões de outros autores. A troca dentro dos fóruns e os posicionamentos foram riquíssimos.

A interatividade foi o momento lúdico do projeto, pensada para fazer um diálogo com os materiais produzidos digitalmente para a ação educativa no museu aberto. A duração da interatividade durava 24 horas, de forma muito dinâmica, os cursistas ficavam na expectativa para saberem do que se tratava e esperavam a sua abertura preocupados para não perderem de forma alguma.

“A interatividade² acontece dentro de uma página simples, com um **“LINK”**, com atividades para o aluno. Serão publicadas nessa sala as orientações da interatividade. Será um momento lúdico, onde o cursista poderá se expressar plasticamente experimentando ações educativas de outros museus, centros culturais etc”.³

A mediação do chat foi um dos momentos mais importantes do curso, sendo obrigatório o aluno passar por essa experiência. O Chat é um dos momentos mais significativos, é nele que o cursista terá uma conversa em grupo e encontro com a professora orientadora do curso em tempo real e fará sua visita ao Museu Virtual.

A ação educativa acontece principalmente nesse momento de trocas e discussões. A preparação para esse encontro se deu com toda a dinâmica estrutural oferecida pelo curso, visitando o site antes, lendo os textos e participando dos fóruns de debates. A metodologia utilizada para a

AGENDA de PERCURSO	
Museu Virtual - 2010 Abertura dia: 6 de 11 de 2010 Local - Site: www.acaoeducativa.museuaberto.nom.br	
Programação: Ação Educativa na Formação Cultural - Museu Virtual	
1ª SEMANA	
Visita ao Site do Museu Cultural Fórum de Notícias - Apresentação - Visita do Curso Site: www.museuvirtual.org.br/index.php?id_pagina=2715&sessao=4994	
Autores Trabalhados Bibliografias	
SILVA, Fernando Pedro. ARTE PÚBLICA: Diálogos com as Comunidades. DEJTONNERLIER, Alberto. VAGOM PELA ARTE BRASILEIRA MAMINI, Carla. Esculturas Abstratas. (SOMMA: Uma Coleção de Obras, Moderna e Contemporânea. Um novo olhar) MIRAZES, Anny. DA DIVISÃO AO MUSEU: Diálogos das Artes Plásticas ALBANO, Carla. MÚSICA, UMA MIRA INTERPRETAR O PATRIMÔNIO Luyts, José Dulce. MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO: Experiências das Museus	
06/11/2010	Agenda de Percurso - Abertura para os inscritos com Data e Hora
06/11/2010	Fórum de Notícias - Publicação de Notícias Gerais Sobre o Curso
06/11/2010	Forum Geral do Curso - Apresentação, Debates Gerais Sobre o Curso
06/11/2010	Oficina do Curso - Conteúdo de Objetivos e Justificativa do Curso
06/11/2010	Biblioteca Virtual - Nova Aberta os Textos Recomendados dos 7 Artigos
06/11/2010	Fórum de Debates - Encontro de 2 Artigos da Biblioteca e 1 do Blog
06/11/2010	Atividade do Fórum - Encontro e Cópia Material Teórico e Bibliográfico
2ª SEMANA	
06/11/2010	Biblioteca Virtual - Nova Aberta os Textos Recomendados dos 7 Artigos
06/11/2010	Forum de Debates - 1 Aberto dos 7 Artigos da Biblioteca e uma Favorável

Fig. 1.3 – Agenda de Percurso – (Detalhe da Programação do Curso Museu Virtual).

1 Orientações para as atividades, julho de 2010. Documento PDF.

2 O termo interatividade surgiu no contexto das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), com a denominada geração digital. Entretanto, o seu significado extrapola esse âmbito. Para Silva (1998:29), a interatividade está na “disposição ou predisposição para mais interação, para uma hiper-interação, para bidirecionalidade - fusão emissão-recepção -, para participação e intervenção”.

3 Orientações para as atividades, julho de 2010. Documento PDF.

mediação no chat aconteceu considerando alguns critérios até mesmo utilizados na mediação do museu real, “*in loco*”, a mediação da provocação e conexão dos textos estudados durante o curso, a mediação se fez quase de forma cartográfica se constituindo a partir de comentários sobre as obras do museu e sua interlocução com os temas, patrimônio, museu e arte pública. O desenho do chat une no todo as informações de documentos orais e bibliográficos importantes para a formação do cursista. O mapa traçado conta com estudo crítico das visulidades das imagens das obras no site, a partir de uma conversa de três caixas de diálogos, com práticas de navegação, debate/diálogo on line. Além do site do museu virtual, foi utilizada uma galeria de imagens com fotos ampliadas das imagens do museu, que era local de conclusão o passeio. A partir daí o cursista já retornado ao site do AVA, podia encerrar com suas conclusões a respeito da mediação virtual. Os Relatórios finais trouxeram depoimentos a respeito do curso da sua necessidade para o educador na atualidade e para as necessidades de conhecimentos das temáticas abordadas.

“Ação Educativa” nos proporcionou meios pedagógicos de como iremos despertar em nossos alunos a linguagem dos museus, e que, instigar questões referentes ao Patrimônio são fatores indispensáveis no campo educacional. E o fundamental, foi que vimos que o Goiás é um estado rico em dimensões históricas e logo um grande acervo cultural temos para comunicarmos com a sociedade em geral. O curso também nos despertou uma vontade de investigar e experimentar os centros culturais de uma maneira diferenciada, agora o Patrimônio vai ser entendido como um processo de criação e renovação que certifica a continuidade entre memória, identidade, espaço e tempo. RODRIGUES (2010).⁴

Conclusões

O curso do museu virtual foi mais um desafio para a educação a distancia, pensado para possibilitar através das leituras e das interatividades, e percursos dentro da cultura intermediática no ciberespaço, o arcabouço teórico/prático possibilitando a formação cultural digital e não digital do educando.

Os impactos resultados são ainda considerados em processo, pois geraram espaços para novos temas ligados a arte e ao patrimônio. Os depoimentos finais colocavam sobre a importância dos temas discutidos a serem cruciais para a formação da arte-educador, e levantados a importância do curso acontecer de forma mais democratizada, oportunizando os alunos do curso a distancia, sendo oferecido como disciplina e não somente como curso de extensão.

⁴ Ivi Joyce Rodrigues - quinta, 28 janeiro 2010, 13:59 – depoimento da aluna do curso de museu virtual.

Bibliografia

- ALBANO, Celina. MURTA, Stela Maris. Organização. **Interpretar o Patrimônio**: um exercício do olhar. UFMG. Belo Horizonte. 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral
- CAPISANI, Dulcimira. Organizadora. **Educação e Arte no Mundo Digital**. CAMPO Grande, MS: EAD/UFMG, 2000.
- FEUERSTEIN, R. **Mediated Learning experience**. Leeds; Freud publishing, 1994.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **Guia Básico de Educação Patrimonial/** Maria de Lorde Parreira Horta, Evelina Grunberger, Adriane Queiroz Monteiro. – Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.
- MORALES, J. **Claves para la Interpretación Del Patrimonio**: um Valioso Apoyo a la Gestión. Gestión Ambiental, n.6, p.1-9, Chile, 2000.m
- MUSEUS, **coleções e patrimônios: narrativas polifônicas**/Regina Abreu, Mário de Sousa Chagas, Myrian Sepúlveda dos Santos [organizadores]. Rio de Janeiro: Garamond, MINc/IPHAN/DEMU, 2007.
- PENNA, Joanna. **Ação Educativa na Formação Cultural**. <http://www.acaoeducativa.museu-aberto.nom.br/>. Capturado em 15/09/2010.
- CHADAS, Mario. Organização. In: Luciana Sepúlveda Koptche. **Bárbaros, escravos e civilizados**: o público dos museus no Brasil. p.184-205. Revista do Patrimônio histórico Artístico e Cultural. Museus. Nº. 31, 2005.
- SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral. **Lições das Coisas ou Canteiro de obras**. Através de uma metodologia baseada na Educação patrimonial. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade católica do Rio de Janeiro, PUC/RJ. 1997. P. 31-35.
- SANTOS. Marcelo dos. **Criar Meu Web Site...** Texto. IN: CAPISANI, Dulcimira. Organizadora. **Educação e Arte no Mundo Digital**. CAMPO Grande, MS: EAD/UFMG, 2000.
- SILVA, Fernando Pedro da. **Arte Pública**: Diálogos com as comunidades. Belo Horizonte: C/Arte, 2005.

SILVA, Marco. **Que é Interatividade in Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v.24, n.2 maio/ago, 1998.

SILVA, Marco. **Um convite à interatividade e à complexidade**: novas perspectivas comunicacionais para a sala de aula. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.). Educação e cultura: pensando em cidadania. Rio de Janeiro: Quartet, 1999. p. 135-167.

SPINELI, **Arte Pública**: Contextualidade Social da Arte Hoje. Artigo. ECA/USP, 2009. Acessado em 01/01/2010 no endereço do site: <http://www.casthalia.com.br/periscope/joaospineli/artepublica.htm>.

TILDEN, Freeman. Interpreting Our Heritage. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1957.

Mini-currículo

Autora 1 do texto é graduado em Bacharelado em Artes Visuais – modalidade Escultura pela FAV/UFG/GO. Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais pela mesma.

Co-Autora do texto é Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), 1995. Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professora da Universidade Federal de Goiás (UFG), e coordenadora da licenciatura em artes Visuais na modalidade EAD e dos programas UAB e PRÓ-LICENCIATURA na UFG.

ARTE/EDUCAÇÃO EM MUSEU: A EXPERIÊNCIA
DO SETOR EDUCATIVO DO INSTITUTO RICARDO BRENNAND

Patrícia Pereira da Silva
patyarty@hotmail.com
Instituto Ricardo Brennand/NEIMFA

Emília Patrícia de Freitas
emiliapatricia@uol.com.br
Mestranda em Educação na UFPE/ NEIMFA

Resumo

Fundado em 13 de Agosto de 2001 e inaugurado em 12 de Setembro de 2002, o Instituto Ricardo Brennand (IRB) tem como missão preservar e difundir a história, a arte e a cultura brasileira, através das relações culturais, econômicas e políticas entre Brasil e Europa, em especial, com a Holanda. Sua Ação Educativa busca a formação de público por meio da educação do olhar e prioriza a formação de professores das escolas públicas de Pernambuco. Ao longo de sua existência cerca de 1.500 professores participaram das formações oferecidas pela Ação Educativa do IRB, beneficiando, diretamente, mais de 50.000 mil alunos.

Palavras-chave: Instituto Ricardo Brennand; Ação Educativa; Formação de professores.

Abstract

Founded in August 13 of 2001, and inaugurated in september 12 of 2002, the Ricardo Brennand Institute (IRB) got as mission to preserve ad disseminated the history, the art and brazilian culture, through of the culture, economic and political relationships between Brazil and Europe, spotlighting the Netherlands. You education actionsearch the public formation though of the education of the look and focused the teachers formation of Pernambuco public schools. Belong of your existence around 1.500 teachers partcipe of ofering formation by education action of IRB, beneficiating, directy more of 50.00 students.

Keywords: Ricardo Brennand Institute; Educative Action; Teachers Formation.

Iniciando a conversa...

Os museus têm um importante papel nas sociedades onde estão inseridos. Com o intuito de preservar e/ou divulgar um acervo, buscam dialogar com o público sobre a importância deste. Segundo Leite (2005) os museus abraçam diferentes manifestações artístico-culturais que se substantivam por meio de movimentos, de relações bi/tridimensionais ou sonoras, através de produções/técnicas as mais diversas. Todavia, a mais relevante questão apontada pela referida autora é a de questionar qual a mais importante função dos museus? Quais as possibilidades que os diferentes sujeitos têm de se apropriar das obras ali expostas?

Para Ganzer (2005) os museus devem manter um diálogo e um contato permanente com as escolas. Segundo a autora,

A visita ao Museu de Arte provoca o gosto pela descoberta das impressões sensoriais, a curiosidade e o prazer. A proximidade com as obras originais proporcionam melhor visibilidade às cores, formas e técnicas utilizadas, interferindo também na relação do espectador com as dimensões das pinturas, dos desenhos ou fotografias e, no caso das obras tridimensionais, com o volume e seu entorno (GANZER, 2005, p. 86).

Para Ott (2002) o ensino de arte em museus se constitui como um componente fundamental para a arte/educação, por possibilitar a descoberta de que a arte é conhecimento. A prática educativa em museus, desta forma, tem significativa e relevante contribuição para a sociedade.

Esse artigo, portanto, trata da experiência do setor educativo do Instituto Ricardo Brennand, localizado na cidade do Recife, em Pernambuco, que nos últimos 8 anos vem buscando materializar um diálogo com a comunidade e, em especial, com os professores e alunos na rede municipal da cidade do Recife e da rede estadual de ensino de Pernambuco.

O Instituto Ricardo Brennand

O Instituto Ricardo Brennand (IRB) é uma entidade sem fins lucrativos, fundado em 13 de Agosto de 2001, pelo empresário Ricardo Coimbra de Almeida Brennand e sua esposa Graça Maria Monteiro Brennand. O Instituto está localizado na Alameda Antônio Brennand, s/nº, bairro da Várzea, no Recife/PE e funciona de terça a domingo das 13 às 17 horas.

O Instituto foi inaugurado, 01 ano após a sua fundação, em 12 de Setembro de 2002, com a vinda da exposição *Albert Eckhout Volta ao Brasil 1644-2002*. O IRB tem como missão preservar e difundir a história, a arte e a cultura brasileira, através das relações culturais, econômicas e políticas entre Brasil e Europa, em especial, com a Holanda.

O Instituto Ricardo Brennand é um dos mais importantes Museus de Arte do Estado de Pernambuco, como do país, sendo referência no roteiro artístico e cultural de exposições nacionais e internacionais. Suas peças também buscam dialogar com a cultura local, através do imagético e do idealizado.

O acervo

O IRB possui um acervo que contempla quadros do século XVII do período holandês, esculturas, armas, mobiliários, entre outros. Seu acervo está dividido em espaços com características próprias. Os mais importantes espaços são: a Pinacoteca, a sala das Figuras de Cera e o Museu Castelo São João da Várzea.

A Pinacoteca do IRB exhibe, permanentemente, a mostra *Frans Post e o Brasil Holandês*. Trata de um importante acervo de obras raras, com destaque para a bibliografia do período holandês no Brasil. Os livros expostos integram um valioso conjunto de obras, publicadas na Europa nos séculos XVII e XVIII, sobre o Brasil, como o livro *Rerum Per Octennium In Brasilia*, escrito por Gaspar Barléus, que conta os “grandes feitos” de João Maurício de Nassau. O livro, encomendado pelo próprio Nassau, é o mais importante registro do período holandês no Brasil.

O foco da exposição é a obra do pintor holandês Frans Post, responsável pelo primeiro registro visual da paisagem brasileira constituindo-se por ser o primeiro registro de uma região do continente americano. A exposição é composta por 16 telas do referido pintor e forma, assim, a maior coleção particular de Frans Post no mundo.

Na sala das Figuras de Cera, o visitante pode conferir *O Julgamento de Nicolas Fouquet*. Eternizado na história mundial como *Rei Sol*, por sua regência suntuosa e pela frase “O Estado sou Eu!”. O jovem burguês Nicolas Fouquet viveu sua ascensão e queda. Fouquet ocupou o cargo mais cobiçado da época, o de Superintendente das Finanças, entre 1648 a 1661. Durante este período, restabeleceu as finanças do Reino e graças aos grandes empréstimos que fazia à Coroa e o alto pagamento de juros da época, aumentou, em muito, a sua riqueza, tornando-se um dos mais ricos cidadãos franceses.

A cobiça pelo posto ocupado lhe criou vários adversários, entre eles Jean-Baptiste Colbert, que o acusou de peculato e tentativa de sedição ao Rei. Após uma festa realizada para 600 convidados no castelo Vaux-le-Vicomte, residência de Fouquet, diante da riqueza e suntuosidade da festa, Luís XIV acabou por se convencer que as acusações de Colbert eram legítimas. Em 05 de setembro

de 1661, Nicolas Fouquet foi submetido a um julgamento, que se arrastou por 3 anos. Por fim foi condenado ao confisco de todos seus bens pessoais e à prisão perpétua. Nicolas Fouquet foi aprisionado no Castelo de Pignerol, onde faleceu no dia 23 de março de 1680.

O Museu Castelo São João da Várzea guarda uma das maiores coleções de armas brancas do mundo. O acervo reunido pelo empresário e colecionador Ricardo Brennand é composto por mais de três mil peças provenientes dos quatro continentes do mundo, com foco, sobretudo, na armaria européia. A edificação do Museu é de inspiração do estilo *Tudor*, encontrado em alguns castelos do Reino Unido. O acervo abriga adagas, espadas, canivetes, lanças, escudos, armaduras, etc., além de coleções de pintura, escultura, tapeçaria e mobiliário. Os objetos da mostra situam-se no período compreendido entre os séculos XVI e XIX.

Além desses três importantes espaços, os jardins do IRB exibem esculturas diversas ao longo dos seus 18.000 metros quadrados. Os jardins dialogam harmonicamente com plantas típicas da Mata Atlântica. Dentre as muitas peças expostas nesse ambiente, destaca-se *O Pensador*, de Auguste Rodin (1840–1917), feita em bronze e com cerca de 1,80 metros de altura. A obra, criada em 1882 para a monumental obra a *Porta do Inferno*, coincidentemente, foi a primeira do artista colocada em um espaço público em Paris, em 1904.

O espaço do Instituto também é cedido para eventos artísticos e culturais diversos, além de ser alugado para eventos empresariais e/ou de natureza particular.

Ação Educativa

Os museus representam importante recurso didático para a realização de experiências educativas a partir do contato direto com o objeto em exposição. Essa articulação entre representações cognitivas e representações reais, permite ampliar e fundamentar novos conhecimentos para o exercício pleno da reflexão crítica.

Silva (2009) aponta para os desafios atuais, em que os museus vêm sendo confrontados a repensar seu papel, sua identidade e sua relevância como espaço de construção do conhecimento. Sobre essa mesma problemática Coutinho (2009) ressalta que a ação educativa em museus e demais espaços educativos deve articular-se organicamente com o espectador. Diz a autora:

Fazer o sujeito estabelecer conexões com os procedimentos artísticos semelhantes aos que o artista utilizou na elaboração daquela obra, ou conjunto de obras, é uma maneira de garantir a sua experiência de recriação e de ampliar as possibilidades de entendimento, de leitura e interpretação dos objetos (COUTINHO, 2009, p. 179).

Ressalta-se assim, a importância de uma ação educativa em museus que colabore para o diálogo autêntico entre obra e espectador. Desafio posto ao IRB, que desde o início de sua existência/abertura ao público, sempre teve como prioridade uma ação educativa planejada e materializada para a construção da arte e do ensino de arte como conhecimento do mundo e de si próprio.

Neste sentido, a Ação Educativa do IRB tem como missão a formação de públicos diversos por meio da educação do olhar para o desenvolvimento da percepção visual e para a ampliação do universo cultural dos visitantes em geral e, dos professores das redes públicas municipais e estaduais de ensino de Pernambuco. O Instituto, portanto, busca uma formação que se coloca na perspectiva de construir uma atitude cidadã de preservação, de conservação, de fruição e de criação artística, cultural e estética.

A Ação Educativa do IRB prioriza o atendimento de público escolar, o atendimento de público espontâneo e o atendimento a grupos portadores de necessidades especiais, entre outros. A Ação Educativa do IRB realiza, ainda, as oficinas de férias, integra a Semana de Museus, materializa o projeto *Peça a Peça*, além de cursos de História da Arte, palestras, formações para professores, formação para profissionais da área do turismo, entre outras.

A equipe da Ação Educativa

A equipe da Ação Educativa do Instituto é composta por uma coordenação geral e três coordenações adjuntas. Desta equipe, três coordenadoras possuem a Licenciatura em Educação Artística/ Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e uma coordenadora é Bacharel em Turismo pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

Cada membro da coordenação do setor educativo tem atribuições específicas. No geral destacam-se as tarefas de contato com as Secretarias de Educação das Redes Públicas, a elaboração e execução das Oficinas de Arte, a formação para professores, a elaboração e execução dos projetos de formação de público (projeto *Peça a Peça*, curso de extensão *Para Ler*, História da Arte, Ciclo de Palestras, Fotografia de Pinhole, Formação de Contadores de Histórias, etc). A equipe da coordenação da Ação Educativa do IRB, também elabora, sistematiza e executa ações e projetos, junto a outras entidades, para premiações e concursos, voltados ao ensino de Arte.

A Ação Educativa conta, ainda, com 06 (seis) educadores contratados. Destes, dois são Graduados em Educação Artística, com Habilitação em Artes Plásticas. Outros dois possuem Licenciatura em História. Dos demais, um é estudante de Licenciatura em História e o outro é estudante

de Filosofia. Quanto a faixa etária desses educadores, a média de idade varia dos 20 aos 27 anos de idade e o tempo de atuação no IRB, varia entre 05 a 08 anos.

A Ação Educativa do IRB conta, ainda, com 04 (quatro) estagiários. Um é estudante de Educação Artística/ Habilitação em Artes Plásticas, 02 (dois) são estudantes de Licenciatura em História e 01 (um) faz o curso de Cinema.

Além da equipe apresentada a Ação Educativa conta ainda com uma equipe de voluntários, que atualmente conta com a participação de 04 (quatro) estudantes de áreas e/ou formações diversas.

Ações de formação de professores

Dentre as muitas ações acima descritas que são realizadas pela Ação Educativa do IRB, destaca-se a ação de formação de professores das redes públicas municipais e estaduais do ensino.

A primeira experiência de formação para professores foi realizada nos dias 19, 20, 26 e 27 de Julho de 2002. A formação teve como eixo a exposição *Albert Echkout Volta ao Brasil - 1644-2002*. O processo de formação beneficiou 112 participantes, entre professores de arte e arte/educadores. Estima-se que o número de alunos beneficiados foi de, aproximadamente, quatro mil crianças, adolescentes e jovens.

Através do *Projeto Formação Continuada de Professores* o IRB, no período entre os anos de 2002 a 2007, a Ação Educativa do Instituto ofereceu visitas mediadas para cerca de 5.884 escolas, contemplando diretamente, 294.218 estudantes das redes públicas e particulares do ensino de Pernambuco.

O *Projeto Formação Continuada de Professores*, teve como meta, no referido período, conceber o Museu como espaço de fruição estética e construção de conhecimentos a partir dos acervos expostos pelo Instituto.

Através de pesquisas e sondagens feitas com professores (as) e alunos (as) atendidos nos encontros formativos e, também, com os arte/educadores que promovem as mediações, pode-se destacar que quando os professores participam de alguma formação, os conteúdos dessas formações são conteúdos a serem vivenciados pelos alunos e, ainda, quando os alunos chegam previamente trabalhados acerca do objetivo/conteúdo da visita, o processo de interação com o espaço expositivo flui de forma mais significativa para educadores (as) e educandos (as), tanto do museu como da escola.

Em 2006, por exemplo, foram 10 encontros de formação para educadores (as), na sua grande maioria da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, beneficiando cerca de 500 docentes com

materiais teóricos atinentes às temáticas, palestras feitas pelos arte/educadores responsáveis por cada conteúdo em pauta e visitas mediadas como exercício de fruição estética.

A partir dessa experiência de formação, pudemos constatar que uma parte dos (as) docentes, que participaram dos encontros, retornaram ao Instituto com seus (as) alunos (as). Mas ressaltamos que ainda não pudemos ter os parâmetros necessários para medir as contribuições dos estudos temáticos nas práticas pedagógicas desses professores. Em geral foi possível constatar o paradigma de que o aluno (a) previamente preparado (a) na sala de aula, usufrui, de forma mais significativa da visita mediada; interage melhor, é mais crítico e reflexivo, torna-se um pesquisador do que foi apreendido.

Em 2007, respaldados nessas experiências e descobertas, idealizamos o redimensionamento dos encontros temáticos com professores (as), através de um projeto piloto, que nos apontou caminhos e procedimentos teóricos e metodológicos, visando à qualificação da parceria IRB/ escola como espaços compartilhados na construção de conhecimentos. O referido projeto foi uma proposta de formação interdisciplinar, para professores de 42 escolas da Rede Pública e Privada de Ensino, sendo: 10 escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, 10 escolas da Rede Municipal de Ensino de Recife, 10 escolas da Rede Privada de Ensino, 04 escolas da Rede Municipal de Ensino de Jaboatão, 04 escolas da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe, 04 escolas da Rede Municipal de Ensino de Olinda.

Foram encontros mensais de formação, totalizando cinco encontros. Ficou acordado que os docentes participantes teriam prioridade e passariam a integrar o projeto de agendamento das escolas em visitas ao Instituto. Os (as) educadores (as) se comprometeram a preparar os seus (suas) alunos (as), antecipadamente na sala de aula, para visita ao IRB. Os (as) docentes também deveriam dar continuidade ao trabalho desenvolvido no IRB, em suas respectivas escolas propondo aos (as) alunos (as) a construção de produções que dêem visibilidade aos conhecimentos construídos a partir do acervo do Museu. Todos os professores/escola realizam relatos das experiências vivenciadas no IRB. Tais relatos foram socializadas entre os demais professores/escolas e, por fim, divulgados no site do Instituto. As experiências mais significativas, selecionadas durante a apresentação num Seminário, além de serem colocadas no site do Instituto Ricardo Brennand, participaram de um concurso, para escolha da experiência mais exitosa. A premiação dada à experiência, mais significativa, foi de um computador.

Como resultado e/ou reconhecimento dessas formações o Instituto Ricardo Brennand ao longo de sua trajetória de Ação Educativa recebeu alguns prêmios, com destaque para o Prêmio "Darcy Ribeiro" - menção honrosa, em 2007.

Entre os anos de 2008 e 2009, a Ação Educativa do IRB deu início a um novo projeto, o *Olhares Infantis sobre a Cidade do Recife*. Este projeto foi pensado para professoras de Educação Infantil, objetivando a ampliação do universo do desenho e da pintura desses profissionais e, por extensão, das crianças com as quais trabalham no cotidiano escolar.

Consideramos de fundamental importância tanto a experiência e a construção de conhecimentos estéticos e artísticos, como o entendimento de abordagens pedagógicas no trato com a expressão criadora das crianças. Desta forma, foi proposta uma abordagem teórica e metodologia do campo das Artes Visuais e do Ensino da Arte na educação escolar, através de oficinas, visitas às exposições, análises das produções artísticas das crianças e planejamentos coletivos de ações/desafios/intervenções didáticas.

O Projeto teve como culminância exposição itinerante dos trabalhos das crianças no Instituto Ricardo Brennand e no Centro Administrativo Pedagógico da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer/Prefeitura da Cidade do Recife (SEEL/PCR).

O grupo de professores, inscritos por adesão, foi composto por aproximadamente 100 (cem) docentes, que foram divididos em dois grupos. Os encontros aconteceram tanto no horário da manhã, como no horário da tarde, optando o professor de acordo com o seu horário na instituição escolar na qual estava lotado.

Ficou acordado que o(a) educador(a) deveria montar pastas para guardar os trabalhos das crianças e, junto com elas, elege algumas produções para serem analisadas nos encontros de formação, além de realizar o registro escrito das experiências vivenciadas e compartilhadas com as crianças. Foram disponibilizadas para os (as) participantes duas pranchas contendo imagens de obras de Frans Post, e uma revista Continente Multicultural. As imagens disponibilizadas foram utilizadas em sala desencadeando o exercício do ler, contextualizar e produzir imagens.

As formações para os professores da Educação Infantil desencadearam exercícios de reflexão sobre os desempenhos dos(as) alunos(as), como também, o acompanhamento e as mudanças e dos percursos teóricos e metodológicos dos professores (as).

Desta forma, a Ação Educativa do Instituto busca o equilíbrio entre uma formação de qualidade ao maior número possível de professores que nos procuram.

A Ação Educativa em números

A Ação Educativa do IRB atende, em média, 10 escolas por dia, sendo 05 escolas previamente agendadas e em torno de mais 05 escolas não agendadas.

No ano de 2010, por exemplo, do mês de Janeiro até o mês de Agosto, o IRB recebeu um total de 118.704 pessoas, incluindo escolas e visitantes espontâneos. Os números do atendimento da Ação Educativa são crescentes. Para melhor exemplificar, vejamos o quadro abaixo:

ANO	Nº DE PESSOAS ATENDIDAS
2002	164.419
2004	170.550
2007	177.057
2009	182.981

Quadro 1: Nº de atendimentos pelo Ação Educativa do IRB.

Os números apontam o crescente interesse da população em conhecer o acervo do IRB, como também reflete o resultado das várias ações desenvolvidas pela Ação Educativa do Instituto, junto às escolas e professores das redes públicas municipais e estaduais de educação.

No que se refere aos atendimentos específicos para professores das escolas públicas municipais e/ou estaduais os dados também são significativos. Do início das ações, ainda em 2002 até o mês de Agosto passado, a Ação Educativa do IRB, atuou diretamente com, aproximadamente, 1.500 professores, que participaram dos cursos, oficinas, projetos e/ou concursos realizados pelo Instituto. Desse quantitativo, estima-se que em torno de 50.000 alunos, dos vários níveis da Educação Básica tenham visitado e/ou dialogado com a produção histórica, artística e cultural que compõe o acervo do IRB.

Vale ressaltar, por fim, que os números não refletem na totalidade o alcance das ações materializadas tanto pela Ação Educativa do IRB, como por seus professores parceiros. Todavia, os números revelam o esforço e o interesse da Ação Educativa em tornar cada vez mais acessível e próximo da população escolar, como também, da não-escolar, o patrimônio artístico, histórico e cultural que compõe o Instituto Ricardo Brennand.

Considerações finais

Este artigo buscou apresentar a experiência da Ação Educativa do Instituto Ricardo Brennand. A Ação Educativa do referido Instituto tem, como missão, a formação de públicos diversos

por meio da educação do olhar para o desenvolvimento da percepção visual e para a ampliação do universo cultural dos visitantes em geral e, dos professores das redes públicas municipais e estaduais de ensino de Pernambuco. Apesar dos muitos avanços já alcançados e das muitas propostas já materializadas pela Ação Educativa ainda são muitos os desafios a superar.

O mais relevante deles é o desafio de sempre melhorar as ações e atendimentos, materializando não só um museu para a sociedade mas, sobretudo, um museu com a sociedade. Além disso, ampliar nosso acervo, o número de integrantes da equipe e criar espaços cada vez mais adequados para as práticas artísticas. Por consequência, receber de forma qualitativa, aliada ao quantitativo as escolas/professores/alunos.

Por fim, apontamos que outros estudos foram e/ou estão sendo realizados sobre o IRB, com ênfase ora em seu acervo, ora em sua Ação Educativa. Destacamos, dentre esses muitos estudos o de Silva (2007) que analisou as esculturas do IRB e a relação dessas com a Mitologia Greco-Romana; o de Silva (2008), que analisou o espaço do IRB como um espaço educacional; o de Conrado (2009) que deu ênfase a ação continuada de professores de arte nos Museus da Cidade do Recife; e o de Cosh (2010) que analisou as coleções presentes no acervo do Instituto. Tais estudos apontam, em geral, a importância deste Instituto para a formação humana de professores, alunos, educadores e todos os envolvidos nessa relação de ser/estar no mundo.

Referências bibliográficas

CONRADO, Silvana de Souza. *A Formação Continuada de Professores de Arte nos Museus do Recife*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009;

COSH, Nicole. *Coleção de Coleções no Instituto Ricardo Brennand*. 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010;

COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de Mediação e a Abordagem Triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. (orgs.). *Arte/Educação Como Mediação Cultural e Social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009;

GANZER, Adriana Aparecida. Turbilhão de Sentimentos e Imaginações: as crianças vão ao museu, ou ao castelo. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETO, Luciana E. (orgs.). *Museu, Educação e Cultura – encontros de crianças e professores com a arte*. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2005;

LEITE, Maria Isabel. Museus de Arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, Maria Isabel; OS-TETO, Luciana E. (orgs.). *Museu, Educação e Cultura – encontros de crianças e professores com a arte*. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2005;

OTT, Robert William. Ensinando Crítica nos Museus. In: BARBOSA, Ana Mae.(org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002;

SILVA, Patrícia Pereira da. Uma Fábula Mitológica entre os Seres do Instituto Ricardo Brennand. 2007. Monografia. (História da Arte). Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2007.

SILVA, Poliana Freire. *O Museu como Espaço Educacional: um olhar sobre o Instituto Ricardo Brennand*. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso. (Pedagogia). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

SILVA, Susana Gomes da. Para Além do Olhar: a construção e a negociação de significados pela educação museal. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. (orgs.). *Arte/Educação Como Mediação Cultural e Social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

Currículo das autoras

Patrícia Pereira da Silva é formada em Licenciatura em Educação Artística/ Habilitação em Artes Plásticas pela UFPE (2002) e especialista em História das Artes e das Religiões na UFRPE (2007). Tem experiência como Arte/educadora em museus de arte da cidade do Recife, em escolas particulares e em organizações do Terceiro Setor. Atualmente trabalha no Instituto Ricardo Brennand, como coordenadora do setor educativo.

Emília Patrícia de Freitas é formada em Educação Artística/ Habilitação em Artes em Artes Plásticas pela UFPE (2001) e especialista em História da Arte pela UFRPE (2003). É professora do Ensino Fundamental de Jaboatão dos Guararapes/PE e atua desde 1986 em organizações da sociedade civil. Cursa o Mestrado em Educação na UFPE, investigando sobre a formação dos arte/educadores que atuam com o ensino de arte no Terceiro Setor.

BRINCANDO COM PORTINARI: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE ARTE NUMA ORGANIZAÇÃO NÃO-FORMAL – LIMITES E POSSIBILIDADES

Emília Patrícia de Freitas
emiliapatricia@uol.com.br
Mestranda em Educação na UFPE/ NEIMFA

Fernanda Maria da Silva Albuquerque
nandamaria77@hotmail.com
NEIMFA

Andréa Santana da Silva Oliveira
dea.78@hotmail.com
NEIMFA

Resumo

O presente artigo tem como objetivo relatar uma experiência de ensino de arte, em uma instituição não-formal da periferia da cidade do Recife-PE, tendo por base a série “Brincadeiras” do artista Cândido Portinari. O eixo da problematização será fornecido pela discussão acerca da Proposta Triangular do Ensino da Arte (BARBOSA, 1990) em articulação com a ação de brincar como atividade humana criadora (VYGOTSKY, 1997). Concluímos que as brincadeiras, enquanto instrumento da arte, pode contribuir para o desenvolvimento cultural e ampliar nossas possibilidades de ser, além de resgatar aquilo que há de mais humano em nós: nossa potência criativa.

Palavras-chave: Infância; Brincadeira; Ensino de Arte; Portinari.

Abstract

This article aims to describe an experience of teaching art in a non-formal on the outskirts of Recife-PE, based on the series “Games” of the artist Cândido Portinari. The axis of the questioning will be provided by discussion of the Proposed Triangular in aArt Education (BARBOSA, 1990) in conjunction with the action of playing as a creative human activity (VYGOTSKY, 1997). We conclude that

the play as a tool of art can contribute to cultural development and increase our chances of being, besides rescuing what is most human in us, our creative power.

Keywords: Childhood; Joke; Art Education; Portinari.

Introdução

A infância é a idade das brincadeiras e o ato de brincar se constitui como elemento inerente às crianças. Além de possibilitar o convívio social, ao brincar, a criança aumenta a independência, estimula a sua sensibilidade visual, valoriza a cultura popular, desenvolve habilidades motoras, diminui a agressividade, exercita a imaginação e a criatividade, aprimora a inteligência emocional, aumenta a integração, construindo assim, o desenvolvimento pleno de suas habilidades mentais, afetivas, sociais e culturais. Nesse sentido, afirma Vygotsky (1997):

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como novas formas de construir relações sociais (VYGOTSKY, 1997, p.78).

Sendo de grande importância para o desenvolvimento infantil, as brincadeiras vêm sendo esquecidas ao longo do tempo, especialmente nas regiões que vêm desenvolvendo um grande processo de urbanização e acesso aos aparatos tecnológicos.

Ao lado desse processo percebemos, como mães e educadoras, que as periferias urbanas da Cidade do Recife vêm cada vez mais sendo “invadidas” pelo mundo da informatização, da tecnologia e do consumismo acelerado, fazendo com que muitas das brincadeiras tradicionais percam a preferência no cotidiano infantil, levando a maioria das crianças para frente dos computadores, restringindo suas subjetividades à “frequentadores de lan-houses”.

Por outro lado, conforme apresentado nos estudos de Castro (2001), o ensino de artes nas ONGs, vem sendo considerado como um dos componentes fundamentais de seus programas educativos. No entanto, apesar da forte presença do ensino da arte nessas organizações, essa prática educativa não vem se constituindo objeto de análise e reflexão das pesquisas no campo da educação, conforme enfatizado na citação abaixo:

Apesar do crescimento significativo dessas instituições e da evidência de que as práticas educativas comumente integram atividades artísticas em suas propostas pedagógicas, as discussões sobre o ensino artístico têm

sido voltadas para o seu ensino nas escolas formais. O papel da arte e do seu ensino nas ONGs exige discussões mais amplas e tem sido pouco analisado e investigado (CARVALHO, 2005, p.05).

Sobre a prática educativa de arte Barbosa (2005), numa de suas pesquisas, apontou que o ensino de arte de melhor qualidade não está nas escolas, mas nas ONGs. Segundo a referida autora:

No Brasil, todas as ONGs que têm obtido sucesso na ação dos excluídos, esquecidos ou desprivilegiados da sociedade, estão trabalhando com arte e até vêm ensinando às escolas formais a lição da Arte como caminho para recuperar o que há de humano no ser humano (BARBOSA, 2005, p.291).

Mais adiante, em 2008, a referida pesquisadora reafirma o fato de que as ONGs brasileiras estão realizando e obtendo sucesso em seus projetos de ensino de arte:

As ONGs comunitárias estão mostrando a importância da arte, mostram que é possível a construção social através da arte. Arte não tem certo e errado, então não tem esse cerceamento de experiência que tem todo o resto na escola. Você tem o mais adequado, o menos adequado, o mais inventivo, o menos inventivo, mas você não tem o certo e o errado (BARBOSA, 2008, p. 6).

O desafio da escola de abrir suas portas para a comunidade não é o desafio das ONGs. Essas desenvolvem ações educativas na área de arte enfatizando e valorizando os contextos sociais, históricos e culturais das comunidades onde estão inseridas. É nas ONGs onde a exclusão social é combatida e a arte é utilizada como importante elemento de reconstrução pessoal e social.

Assim, este artigo busca relatar a experiência da Oficina de Arte *Brincando com Portinari*, que foi materializada no *Programa de Arte/Educação Casa da Criatividade*, no Núcleo de Arte e Cultura, do Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA). A referida oficina buscou resgatar as brincadeiras de rua, construindo um elo com as brincadeiras atuais e teve como eixo as pinturas do artista brasileiro Cândido Portinari, com ênfase nas obras em que representa as brincadeiras de sua infância.

Todavia, antes de relatarmos a experiência, faz-se necessário situar a comunidade onde a ação foi materializada: a Comunidade do Coque.

A Comunidade do Coque

A Comunidade do Coque é uma favela da periferia urbana da cidade do Recife/PE. O Coque é, na verdade, uma ilha (Ilha de Joana Bezerra), com 133 hectares de área e uma população estimada em 48 mil habitantes. A qualidade de vida do bairro e o atendimento às necessidades básicas de

infraestrutura, saúde, educação, alimentação e emprego são precários. Cerca de 80% da população vive de estado de pobreza crítica, sobrevivendo com renda média entre $\frac{1}{2}$ e 01 salário mínimo.

As ações públicas, nos últimos anos, vêm investindo na Comunidade, que atualmente conta com escolas municipais e estaduais, posto médico, ampla rede de transporte público, academia da cidade e gradual pavimentação das ruas e sistemas de saneamento básico.

Entretanto, um dos principais problemas da Comunidade têm sido o aumento significativo da violência, motivada pela expansão do narcotráfico na localidade. Nesse contexto, crianças, adolescentes e jovens são o público crítico, pois vêm sendo sistematicamente cooptados pelos grupos de narcotráfico presentes na Comunidade, fato este que tem sido motivo de grandes preocupações pelos moradores, pelos grupos e instituições que atuam na área e pelos Conselhos de Defesa e Tutelares da Criança e do Adolescente do Município.

Apesar de sua localização privilegiada, no centro do Recife, o Coque não está integrado à vida da cidade. Há uma espécie de “barreira invisível” (FREITAS, 2005), que funciona como bloqueadora dos projetos de crescimento da Comunidade. Percebida como uma Comunidade violenta, o Coque viu-se enredado um ciclo extremamente perverso: ninguém ajuda, pois a comunidade é violenta; a comunidade é violenta, por isso ninguém ajuda. A falta de investimentos tanto da iniciativa privada, quanto dos poderes públicos só contribuiram, ao longo do tempo, para consolidar essa situação.

Nesse contexto, há mais de 20 anos uma Organização da Sociedade Civil vem buscando materializar ações que amenizem os muitos problemas vivenciados pelos moradores da Comunidade do Coque, o Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA).

2 O Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis

O Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA) vem adotando um modelo formativo que articula educação, arte, formação cultural e profissionalização, constituindo-se hoje de uma das poucas organizações que conseguiram “sobreviver” nesse ambiente, atuando há 24 anos sem sofrer interrupções em seu trabalho. A Instituição conta com uma equipe de voluntários formada por pedagogos, psicólogos, advogados, médicos, enfermeiro, atrizes, atores, artistas plásticos, arte/educadores, educadores comunitários, educadores sociais, educadores holísticos, entre outros profissionais. Reconhecida pelas lideranças locais e pela Comunidade, conseguiu nos últimos anos mobilizar ações de proteção social para as crianças e adolescentes, visando à reversão ativa dos problemas enfrentados pela Comunidade.

Nesta direção, o NEIMFA hoje tem entre as suas principais finalidades a promoção e a defesa dos direitos das crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade, como também, o desenvolvimento de ações sócio-educacionais, através de projetos de desenvolvimento comunitário voltados à reversão das causas geradoras de exclusão e miséria e, ainda, a promoção dos direitos humanos, do voluntariado e do associacionismo como dever social, exercício pleno da solidariedade e formação para a cidadania.

Atualmente, o NEIMFA está organizado em núcleos de trabalho, sendo esses: o Núcleo de Direitos Humanos e Cultura de Paz; o Núcleo de Educação e Cidadania; o Núcleo de Articulação Comunitária; o Núcleo de Gênero e Saúde; e o Núcleo de Arte e Cultura. Juntos, esses diferentes núcleos de trabalho beneficiam, diretamente, a um número total de 300 pessoas, tendo como seu público alvo direto as crianças, adolescentes, jovens e mulheres da Comunidade.

O Núcleo de Arte e Cultura

Reconhecendo a necessidade de reverter o quadro de exclusão cultural dos moradores da Comunidade do Coque, o NEIMFA materializa na sua estrutura administrativa/pedagógica o *Núcleo de Arte e Cultura (NAC)*. O referido núcleo tem como objetivos estratégicos a promoção do desenvolvimento cultural das crianças, jovens e adultos, através da valorização de seu repertório artístico e estético; o planejamento, a execução e a avaliação de programas e projetos à produção de bens simbólicos e culturais; o desenvolvimento de ações e experiências formativas nas áreas de música, dança, artes visuais, teatro, circo, literatura, entre outras, para crianças, jovens e adultos.

No entanto, para que esses objetivos estratégicos fossem materializados através de práticas sociais no chão da Comunidade do Coque, o NAC, no ano de 2005 criou o *Programa de Arte/Educação Casa da Criatividade*. Desta forma, a *Casa da Criatividade* é o programa responsável pelo desenvolvimento de ações voltadas para a educação cultural e estética, através do ensino de arte como mediação cultural e social.

As oficinas de arte executadas pela *Casa da Criatividade* tem como eixo uma prática educativa de ensino dentro de uma orientação da arte/educação baseada em comunidade e nos princípios da interculturalidade, que busca privilegiar os direitos humanos, em defesa das lutas sociais relacionadas, por exemplo, as questões de gênero e raça.

Semestralmente, são oferecidas oficinas em diferentes linguagens, tais como dança, artes visuais, teatro e poesia. Cada oficina atende, em média, 20 beneficiários e possuem uma carga

horária total, média, de 30 horas. As oficinas são finalizadas com uma *Mostra de Arte*, que mobiliza toda a Instituição, os pais e a Comunidade. É nesta *Mostra de Arte* onde são apresentados os resultados obtidos no decorrer do processo educativo.

Vale ressaltar, que todas as oficinas são ministradas pelos arte/educadores que estão participando do curso de formação oferecido pelo Programa; o que se constitui uma das condições primordiais. Assim, só pode ministrar oficinas de arte que está participando do processo formativo e só participa do processo formativo quem está desenvolvendo uma tarefa educativa no *Programa de Arte/Educação Casa da Criatividade*. É neste intercruzamento que se estabelece a relação de interdependência e reciprocidade dos cursos de formação de arte/educadores com as oficinas de arte. É no curso de formação que as oficinas nascem, são materializadas e avaliadas. Desta forma, a prática educativa desenvolvida nas oficinas de arte se constitui em conteúdos para a formação dos arte/educadores, ou seja, são pontos de partida e chegada para a formação dos arte/educadores do NEIMFA.

Em números, o *Programa de Arte/Educação Casa da Criatividade* apresenta índices significativos. Em cinco anos de atividade já foram oferecidas em torno de 25 oficinas de artes em diferentes linguagens artísticas (artes visuais, dança, teatro, literatura). Ao longo desses anos foram beneficiados, por esta ação, mais de 400 alunos, entre crianças, adolescente, jovens e mulheres da Comunidade do Coque. O interesse e a procura pelas oficinas tem sido superior a capacidade de absorção das vagas oferecidas. Por exemplo, quando se divulga uma oficina de dança, na qual são oferecidas 20 vagas, a procura é (em média) três vezes maior. O índice de evasão total nas diferentes oficinas é inferior a 15%. Já em relação aos cursos de formação de arte/educadores o índice de evasão tem sido inferior a 10%.

A Oficina de Arte Brincando com Portinari

A Oficina de Arte *Brincando com Portinari* que nos propomos a relatar foi realizada dentro do *Programa de Arte/Educação Casa da Criatividade* no primeiro semestre do ano de 2010. Duas arte/educadoras foram responsáveis pela oficina: Andréa Santana da Silva Oliveira e Fernanda Maria da Silva Albuquerque. A primeira delas formada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia do Recife (FAFIRE), em 2009 e a outra com Ensino Médio completo. Ambas participando ativamente das atividades realizadas pelo NAC desde 2005, como também, atuando nos demais núcleos de ação do NEIMFA.

A oficina *Brincando com Portinari* foi realizada no período de Abril à Junho de 2010 e atendeu a 20 crianças entre 05 e 07 anos de idade. As aulas aconteceram aos sábados, no horário das 09h às 12h. A oficina contou com uma carga total de 32 horas/aula.

A oficina teve como proposta eixo o estudo das brincadeiras infantis, tendo como artista foco as obras de arte retratadas pelo artista brasileiro Cândido Portinari. Portinari foi um artista que dedicou sua vida ao registro da cultura de seu povo e de seu país. Nasceu em Brodósqui, cidade do interior Paulista, em 1903. Sua terra natal seria lembrada em suas pinturas. Na fazenda onde morava, observava os colonos trabalhando na roça e, assim, pintava coisas e pessoas do interior. Para Portinari, o processo produtivo é o da agricultura da região, seus cafezais, seus milharais, sua cana de açúcar. A obra do artista foi intensa e diversificada. Pintou diferentes temas: cangaceiros, retratos, músicos, o homem do campo e, também, a infância.

Portinari além de contribuir com o crescimento e a valorização da arte nacional, soube como poucos, retratar o universo das brincadeiras infantis, trazendo ao público as memórias de sua própria infância. Brincar com as brincadeiras de Portinari não é apenas conhecer os valores da época, aprender com sua arte, com sua história, mas, sobretudo, buscar construir uma infância mais lúdica, mais feliz, mais humana... dimensões estas que a arte possibilita e potencializa.

No que se refere às aprendizagens, a oficina proporcionou às crianças o conhecimento de aspectos da vida e obra de Cândido Portinari, em especial a sua série *brincadeiras*; conhecer sobre a Declaração de Direitos Humanos, especialmente no Artigo 24, que está relacionado ao direito de repouso, lazer e férias; vivenciar um repertório de brincadeiras infantis; pesquisar quais as brincadeiras mais vivenciadas pelas crianças da Comunidade do Coque; investigar e vivenciar as brincadeiras realizadas pelos pais e pelos avós das crianças; registrar as brincadeiras antigas e atuais através de desenhos, pinturas e fotografias; identificar na série *brincadeiras* de Cândido Portinari as diferentes brincadeiras por ele representadas; realizar uma exposição fotográfica das brincadeiras vivenciadas pelas crianças.

Para concretizar tais aprendizagens, foi utilizado como pressuposto teórico/metodológico a Proposta Triangular do Ensino de Arte, difundida no Brasil nos anos 80 por Ana Mae Barbosa. Compreendemos que a Proposta Triangular é uma tendência que defende a arte como objeto de conhecimento e a inserção do trabalho do aluno no universo da produção artística, tendo por base um trabalho integrado de três vertentes do conhecimento em Arte, sendo essas:

O fazer artístico, onde o aluno vivência o produzir e exercita as possibilidades e limitações das linguagens expressivas; a leitura da obra, apreciação da produção do aluno ou dos artistas, seus múltiplos significados e

criando interpretações possíveis; a contextualização histórica, contextualizar a obra no tempo e explorar suas circunstâncias, percebendo que a arte não está isolada do cotidiano, não está separada da economia, da política e dos padrões sociais que operam na sociedade (BARBOSA, 1990. p.24).

As estratégias didáticas utilizadas pelas arte/educadoras incluíram as atividades de rotina (leitura deleite, dinâmica, registro de frequência, etc); a realização brincadeiras dentro e fora da sala de aula; entrevistas com os pais e os avós das crianças para descobrir e sistematizar as brincadeiras que eles brincavam na infância; a leitura de imagem; a produção de imagens a partir de diferentes técnicas, como o desenho, a pintura, a modelagem e a fotografia; o registro fotográfico das brincadeiras realizadas pelas crianças; uma excursão didática a um Museu de Arte da Cidade do Recife, como também, um passeio para praças da Comunidade e/ou Cidade do Recife; a organização e montagem de uma exposição fotográfica e das produções visuais produzidas/ vivenciadas na Oficina de Arte.

O processo de avaliação das aprendizagens dos conhecimentos artísticos pelas crianças aconteceu de forma contínua e processual. No decorrer das aulas/atividades foram observados os aspectos de frequência, pontualidade, divisão e cuidado com o material didático, respeito pelos colegas e pelas arte/educadoras e participação nas atividades propostas. Tais aspectos foram observados pelas arte/educadoras que se utilizaram da lista de checagem (construída individualmente para cada criança) e do diário de bordo, onde foram registrados os procedimentos, as reações e as relações que se estabeleceram (ou não) no decorrer da Oficina.

A oficina foi encerrada no dia 19 de Junho de 2010. A partir de então arte/educadoras e crianças começaram o processo de curadoria e montagem de uma Mostra de Arte, onde levariam ao público os resultados alcançados com a proposta da oficina.

A Mostra teve como tema *Brincando com Portinari* e aconteceu no dia 26 de Junho de 2010, numa das salas do NEIMFA. Foram convidados para a abertura da Mostra os pais das crianças, os formadores da Instituição, como também a Comunidade do Coque. Neste dia, as crianças apresentaram ao público a produção das imagens, das fotos e dos textos produzidos no decorrer da Oficina. A mostra também contou com um espaço para leitura de livros infantis e um espaço repleto de brinquedos, onde adultos e crianças podiam livremente brincar.

Durante a exposição às crianças foram, juntos com as arte/educadoras, recepcionando os convidados. As crianças transbordavam em alegria e não se intimidaram em falar sobre suas produções e seus aprendizados. Os convidados (em torno de 100 pessoas) também ficaram surpresos com a montagem da Mostra de Arte e, sobretudo, com as produções das crianças. A Mostra refletiu o que foi a oficina: alegria e aprendizado.

Oficialmente, a Mostra de Arte foi aberta com a apresentação das crianças e com as arte/educadoras relatando sobre os limites e as muitas possibilidades do ensino de arte numa Comunidade como a do Coque, estigmatizada pela violência, mas repleta de potência criativa. Como de costume das Oficinas de Arte da *Casa da Criatividade*, foi entregue às crianças e as arte/educadoras o certificado de participação e realização da Oficina *Brincando com Portinari*. A exposição, como também, a proposta da Oficina foi um sucesso. Crianças, arte/educadoras, pais e toda a Comunidade puderam resgatar o prazer pelo lúdico, pela arte e pela valorização do repertório artístico e estético dos envolvidos com a proposta.

Alguns depoimentos

A Oficina de Artes Visuais *Brincando com Portinari* que nos propomos a relatar e que foi realizada dentro do *Programa de Arte/Educação Casa da Criatividade* e teve como propostas de aprendizagens a serem construídas pelos alunos o conhecimento de aspectos da vida e obra do artista brasileiro Cândido Portinari, com ênfase na série das *brincadeiras*, e que buscou resgatar o prazer das antigas brincadeiras de rua, dos brinquedos populares e pelo gosto de brincar coletivo, encerrou no dia 19 de junho do ano de 2010 e foi assim descrita por suas arte/educadoras:

Participar dessa oficina resgatou a importância do brincar e o prazer por ensinar, durante as aulas eu fiquei muito emocionada por fazer tantos as crianças como as mães compartilhar comigo este resgate. (Fragmento da avaliação de uma arte/educadora. Registros e Relatos das Oficinas de Arte/2010. Arquivo da Casa da Criatividade). Ao participar da oficina Brincando com Portinari fiz um resgate do momento de quando era criança, onde brinquei e vivenciei as brincadeiras da minha infância. Observei nas crianças as brincadeiras como era importante para ele. Hoje eu percebo na minha filha e suas amigas brincando de pula corda, casinha e boneca. Antes dela participar da oficina ela não brincava muito. (Fragmento da avaliação de uma arte/educadora. Registros e Relatos das Oficinas de Arte/2010. Arquivo da Casa da Criatividade).

Ao término de cada aula, era feita uma avaliação oral com as crianças. Nesta avaliação eram colocadas as aprendizagens do dia, as dúvidas, o que foi bom, o que não foi bom e sugestões para os próximos encontros. Seguem alguns relatos:

Fiquei muito feliz em participar dessa oficina, porque a gente brincou muito. (C. J. 7anos. Fragmento da fala de integrante da oficina. Registros e Relatos das Oficinas de Arte/2010. Arquivo da Casa da Criatividade).

Foi muito bom a gente ter ido lá minha casa, porque minha mãe não tem tempo para brincar. (V. R. 5anos. Fragmento da fala de integrante da oficina. Registros e Relatos das Oficinas de Arte/2010. Arquivo da Casa da Criatividade).

Gostei da oficina Brincando com Portinari porque aprendi a brincar de pular carniça, eu não sabia dessa brincadeira e agora brinco com meus amiguinhos. (A.C. 6 anos. Fragmento da fala de integrante da oficina. Registros e Relatos das Oficinas de Arte/2010. Arquivo da Casa da Criatividade).

A oficina de Portinari foi boa porque só queria assistir televisão e agora brinco com minha irmã, com as brincadeiras que aprendi na oficina: pega pegou, amarelinha e brinco de cozinha. (M. S. 7 anos. Fragmento da fala de integrante da oficina. Registros e Relatos das Oficinas de Arte/2010. Arquivo da Casa da Criatividade).

As mães também gostaram muito da oficina e destacaram importância de resgatar as brincadeiras antigas, onde se podia está na rua brincando. Vejamos o que eles disseram:

Adorei a visita, pois a gente, não tem tempo de brincar com nossos filhos, temos que cuidar da casa e acaba esquecendo-se de como é importante para ela. (Mãe. 45 anos. Registro e Relatos das Oficinas de Arte/2010. Arquivo da Casa da Criatividade).

A oficina foi muito boa porque eu não sabia o que é ser criança, pois eu não tive oportunidade de brincar, porque tinha a necessidade de trabalhar... fui trabalhar aos 7 anos. Eu nasci no interior e trabalhava para ajudar meus pais. E com isso fico muito feliz pela oportunidade que meus filhos tiveram com esta oficina de resgatar as brincadeiras. (Mãe. 45 anos. Registro e Relatos das Oficinas de Arte/2010. Arquivo da Casa da Criatividade).

Tais relatos, entre tantos outros, demonstram que além do conhecimento sistematizado, histórico e conceitual, arte/educadoras e crianças aprenderam a olhar o outro como um indivíduo repleto de potencialidades e com uma humanidade a ser, ainda, valorizada e plenamente vivenciada.

Considerações finais

A partir da observação em lócus e da escuta dos depoimentos sobre a prática educativa desenvolvida na oficina é possível afirmar que a mesma vem se baseado em uma concepção de ensino da arte que favorece o desenvolvimento cultural do aluno, tomando como base o seu meio ambiente, dentro dos princípios da interculturalidade, da interdisciplinaridade e na aprendizagem dos conhecimentos artísticos a partir da inter-relação entre o fazer, ler e contextualizar arte.

O reconhecimento da família nos trabalhos produzidos pelas crianças foi fundamental à medida que as mesmas constroem um fator de valorização que as levam a considerar que é significativo participar desse momento, em que a brincadeira e a arte são cruciais para fazer sentido em suas relações sociais, elas começam a assumir ações até então realizadas pelos "outros".

Enfim, as brincadeiras infantis e a arte são inseparáveis. No entrecruzamento dessa relação, está o resgate da relação educador/educando, como também educador/educando/mundo. Como

afirmou e exemplificou Freire (1996) o ato de educar exige (entre tantas outras coisas) o respeito à autonomia e a palavra/presença do educando; exige apreensão da realidade, exige alegria, ética e estética; educar exige diálogo, liberdade e querer bem aos educandos. Por fim, a oficina de Arte *Brincando com Portinari* buscou materializar relações cada vez mais justas, lúdicas e, sobretudo, humanas.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **A arte ensinando a pensar**. Boletim ZH na sala de aula. Porto Alegre, nov./dez., 1990;

_____. Pesquisa em Arte/Educação: recorte sociopolítico. In: **Educação e Realidade: Dossiê Arte e Educação – Arte, Criação e Aprendizagem**. Porto Alegre, V.30, n.2, p.291 – 301, jul./dez. 2005;

_____. Formando um Olhar para a Arte. In: **Continente Multicultural**. Recife, Ano VIII, n. 89, p. 4- 7, maio, 2008;

CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de artes em ONGs**: tecendo a reconstrução pessoal e social. 2005. 143f. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005;

CASTRO, Mary Garcia; et AL. **Cultivando vidas desarmando violência**. Brasília: UNESCO; Brasil Telecom; Fundação Kellog; Banco Internacional de Desenvolvimento, 2001;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Col. Leitura);

FREITAS, Alexandre Simão de. **Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana**: um estudo sobre o papel das redes associacionistas. 2003.395f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005;

NEIMFA. **Registros e Relatos das Oficinas de Arte**, 2010. Arquivo da Casa da Criatividade, Recife, 2010;

VIGOTSKY, L. **O Brincar como forma de ser e estar no mundo**. RJ, 1997;

Currículo dos autores

Andréa Santana da Silva Oliveira é pedagoga, formada em 2009 pela Faculdade de Filosofia do Recife (FAFIRE). Tem experiência e particular interesse pelo estudo e pelas práticas metodológicas exercidas na Educação Infantil. Coordena o Núcleo de Educação e Cidadania do NEIMFA, é formadora das atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Valores Humanos e Cultura de Paz e como arte/educadora do Núcleo de Arte e Cultura.

Emília Patrícia de Freitas é formada em Educ. Artística/ Hab. em Artes Plásticas pela UFPE (2001) e especialista em História da Arte pela UFRPE (2003). É professora do Ensino Fundamental do município de Jaboatão/PE e atua desde 1986 em organizações da sociedade civil. Atualmente, cursa o Mestrado em Educação na UFPE, investigando sobre a formação dos arte/educadores que atuam com o ensino de arte no Terceiro Setor.

Fernanda Maria da Silva Albuquerque é formada em Contabilidade no Colégio Municipal Pedro Augusto (1999). Participa das atividades desenvolvidas pelo NEIMFA há 8 anos, atuando, inicialmente, como produtora de peças artesanais e de papel reciclado. Foi membro atuante da Unidade Produtiva Cor do Coque e atualmente, coordena o Núcleo de Arte e Cultura. Tem particular interesse pelas metodologias e fundamentos teóricos das Artes Visuais.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA MEDIAÇÃO CULTURAL NO BRASIL E NO CARIRI CEARENSE

Ana Cláudia Lopes da Assunção
anaclaudia_pb@hotmail.com
UFPB/UFPE

Resumo

Neste artigo pretendo sistematizar um breve panorama da história do ensino de arte em instituições culturais no Brasil, identificando a origem das atividades de mediação cultural nos mesmos e de que forma são pensadas as ações educativas, quais são as condições de execução destas atividades e como os setores educativos conceituam esta modalidade de ensino. Meu objetivo é fazer compreender qual a sua relevância para o ensino da arte, assim como conhecer o histórico da atuação da mediação cultural na região do Cariri cearense no Centro Cultural Banco do Nordeste - CCBNB e Serviço Social do Comércio - SESC.

Palavras-chave: ensino de arte, mediação cultural, instituições culturais.

Abstract

In this article I intend to systematize a brief overview of the history of art education in cultural institutions in Brazil, identifying the origin of the activities of cultural mediation in the same way and that are thought out educational activities, and what are the conditions for implementing these activities and sectors like education conceptualize this type of education. My goal is to understand what their relevance to art education, as well as learn the history of cultural activities in the Cariri Ceara in the institutions of the Centro Cultural Banco do Nordeste - CCBNB and Social Service of Commerce - SESC.

Keywords: arts education, cultural mediation, cultural institutions.

Contextualização da mediação cultural no Brasil

Esta é uma tentativa de contextualizar historicamente a mediação cultural no Brasil, o que se tornou para mim algo instigante, pois, sendo esta uma história ainda por ser escrita na sua to-

talidade, à medida que pesquisa mais dúvidas surgem e mais tenho o que pesquisar. O que tenho encontrado são relatos de experiências ocorridas em locais específicos, publicados em anais de eventos e artigos organizados em livros.

A mediação cultural é um campo em expansão, uma nova possibilidade de atuação do educador em arte no ensino não-formal, qual seja a de mediador cultural em museus e centros culturais. O termo educação não-formal para o ensino de arte em museus e centros culturais é atribuído às formas de ensino executadas num espaço diferenciado fora do âmbito da escola, onde o ambiente é criado a cada exposição, de acordo com um planejamento baseado no contexto da produção mostrada.

A educação não-formal se faz com o intuito de provocar uma maior interação entre o público e o objeto artístico exposto, tendo como compromisso principal questões pontuais, como a adaptação dos conteúdos ante as demandas de grupos específicos. Isto a diferencia da educação formal, onde o ponto central é a formação do aluno, principalmente no que se refere ao provimento de conhecimentos sistematizados em uma determinada sequência de conteúdos estabelecida pela escola (CARVALHO, 2005, p. 70 e 71).

Segundo Gohn (1999), a educação não-formal é um processo que abrange uma nova possibilidade de ensino/aprendizagem mais livre e criativa, que permite a inserção dos saberes culturais vivenciados e trazidos pelos alunos ocasionais. Além de alunos das escolas, outros públicos beneficiam-se e se servem deste processo, havendo uma troca rica de experiências entre os envolvidos.

Para contextualizar o início do trabalho de ensino de arte não-formal realizado por mediadores nas instituições culturais no Brasil, é preciso acompanhar o histórico das atividades em museus e centros culturais.

No ano de 1950, no Rio de Janeiro, deu-se a organização dos primeiros serviços educativos em museus, partindo da iniciativa de Ecylla Castanheira Brandão e Sigríd Porto de Barros (BARBOSA, 2009. p. 91). Estas experiências estavam voltadas para atividades de atelier para o público e necessariamente não eram associadas às visitas guiadas, nem diretamente relacionadas aos conteúdos das obras expostas (COUTINHO, 2009. p. 171). Eram ações em que os visitantes poderiam ter contato com materiais e técnicas artísticas, realizando atividades de expressão e criação, propiciadas por um ambiente favorável, como ainda hoje, na contemporaneidade, podemos encontrar em alguns espaços expositivos.

Os visitantes também podiam ter contato com as obras expostas, como salienta Coutinho (2009), pois estes não eram totalmente leigos no universo da arte como o são atualmente. Geralmente, quem procurava estas atividades já possuía algum interesse voltado para a arte. Hoje, uma

boa parte do público é leigo e procurar aproximá-lo da arte é, justamente, um dos objetivos dos setores educativos. Vale salientar aqui que este é um dos aspectos que deveria diferenciar em muito o planejamento das atividades nos setores educativos dos museus e centros culturais na contemporaneidade, pois se o ensino de arte se propõe a dar condições ao aluno de ter acesso aos bens culturais produzidos em diferentes culturas, é preciso pensar em como executar esta aproximação.

Nesta busca de aprimorar os espaços educativos dos museus para um melhor aproveitamento das visitas, buscando relações com as escolas e até mesmo universidades, o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, na década de 1960, realizou cursos de artes para uma população ocasional formada por crianças e adultos, assim como atividades aos domingos no parque do museu. Tinha como objetivo aproximar o público da obra de arte vigente. Porém, ainda não se constituía a figura do mediador como um importante agente no processo educativo da visita a exposições. Não havia aquele profissional que deveria pensar o planejamento deste acompanhamento em função da demanda dos grupos. Quando havia a presença de um guia, este apenas cumpria o papel de guiar, como se refere o próprio termo, guia ou monitor, que era de uso frequente. Na contemporaneidade, este termo ainda é utilizado em algumas instituições culturais, para referir-se à pessoa que desempenha esta função. A esta cabe apenas reproduzir o discurso ditado pelo curador, muitas vezes sem entendê-lo muito bem (BARBOSA, 2008) ou, então, simplesmente, narrar a história da arte, seguindo uma ordem cronológica que situa o visitante em relação ao tempo e ao espaço dos acontecimentos relacionados ao que está em exibição. Isto impede que o visitante percorra o ambiente expositivo tendo em vista realizar uma leitura interpretativa e fazer conexões com o saber que traz consigo.

Entre as visitas guiadas, os setores educativos das instituições culturais promoviam também atividades de jogos e animação cultural que em nada aproximavam o aluno do entendimento de arte; serviam apenas como entretenimento.

No final dos anos 1980, a professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa (2009. p. XXX) nos trouxe uma grande contribuição para o ensino de arte com a sistematização da abordagem triangular, partindo das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. Como se sabe, esta abordagem consiste em reconhecer a arte como forma de conhecimento a ser construído ou adquirido através da contextualização da produção artística, da leitura interpretativa da obra e do fazer artístico, em que o aluno experimenta materiais e técnicas utilizadas na arte.

Para uma triangulação cognoscente que impulse a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o fazer, a leitura das obras de arte ou do campo de sentido da arte e a contextualização, quer seja histórica, cultural, social etc. (BARBOSA, 2009. p. XXXII).

Como dito por Barbosa (2009), o ensino deve partir da própria cultura do aluno para que este possa compreender-se como um agente da história e compreender o outro na sua cultura e nas diferenças e semelhanças entre eles. Com isto, tenta-se prepará-lo para a ampliação deste universo divergente cultural que é o campo da arte e suas múltiplas formas de representações presentes nas exposições que encontramos nas instituições culturais.

A proposta triangular modificou o ensino da arte na escola fundamental e média no Brasil. Introduzindo o conhecimento da arte ao lado da prática com os meios artísticos, salientou a importância da interpretação da obra de arte e das vantagens de ver e analisar as obras ao vivo (BARBOSA, 2010). Esta abordagem foi experimentada inicialmente no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo - MAC, de onde Ana Mae Barbosa foi diretora entre 1987 e 1993. A sistematização da proposta triangular também teve a colaboração do Projeto Arte na Escola, iniciado pela fundação Iochpe no ano de 1989 com as professoras Denyse Vieira e Analice Dutra Pillar (RIZZI, 2008. p. 335).

O ensino de arte passou por grandes mudanças após as iniciativas da abordagem triangular e os museus começaram a ser visitados por professores e alunos para a prática da leitura da obra de arte. A implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs em 1997 pelo MEC, com sugestões para o ensino da arte baseados na abordagem triangular, veio de certa forma contribuir para a busca, pelos educadores, por cursos de formação que ampliassem seus conhecimentos no ensino de arte, no que se incluem formas de melhor aproveitar as visitas a museus para o exercício prático da leitura da obra. Porém só nos meados dos anos 90 é que museus e centros culturais, na sua maioria, iniciaram suas atividades nos setores educativos, criados para se pensar estes espaços como ambientes educativos. Não obstante, um roteiro pré-determinado ainda é seguido em muitas destas instituições, direcionando o olhar do visitante para o que o monitor está preparado para falar.

Os museus começaram a modificar seus princípios, passando a ser considerados como espaços educativos, frequentado por escolas, aumentando significativamente o número de seus visitantes, principalmente quando passaram a abrigar mega-exposições. O aumento das estatísticas quanto ao público visitante satisfaz enormemente os patrocinadores, o que favorece o desenvolvimento das atividades de mediação e faz, cada vez mais, as instituições procurarem especialistas para a execução das mesmas. Com isto, o compromisso social ganha dimensão e, por sua vez, os especialistas no ensino de arte ampliam suas pesquisas sobre a atuação dos mediadores e sobre melhores condições para sua formação.

Desde a década de 90, o setor educativo do MAC desenvolve atividades que visam aproximar as classes populares da arte, também interessado nas relações entre curadoria, pesquisa e

arte/educação, partindo da premissa de que tanto o curador como o arte/educador têm responsabilidade de facilitar a comunicação e a apreciação do público (BARBOSA, 2009. p. 95). A preocupação do Museu é dar condições de trabalho à equipe pedagógica, com referencial teórico baseado nas inter-relações da história da arte, da crítica de arte e do fazer artístico. Este enfoque metodológico contribui com o ensino de arte contemporâneo, privilegiando o contato com a obra de arte.

No Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo vem sendo desenvolvida a pedagogia questionadora no acompanhamento das visitas, quando são propostas questões que exigem reflexão, análise e interpretação junto a informações que venham contribuir com o esclarecimento das interpretações. O Museu Lasar Segall, em São Paulo talvez seja o único museu a ter um desenvolvimento no setor educativo com todas as atividades, desde a museologia até ao funcionamento da biblioteca. Isto acontece principalmente por ser este um museu de pequeno porte, o que facilita o desenvolvimento destas atividades.

Outro fator que contribui para a mediação das visitas a exposições é a produção de material pelos museus, centros culturais, bienais e pelo SESC como instrumento informativo para levar à compreensão da arte, embora nem sempre tenham a preocupação de elaborar um projeto gráfico no nível dos catálogos feitos para as exposições. Segundo Barbosa (2010), o livro "De olho no MAC", que foi lançado em 1992, é o pioneiro em incluir material para a leitura da obra de arte com crianças e adultos iletrados. Já o catálogo da exposição de Alex Flemming, realizada no Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo – CCBB/SP, em 2001, foi o único a publicar, até hoje no Brasil, junto aos textos críticos, um texto dos arte/educadores encarregados do projeto educacional, incluindo também um material destinado aos professores com a mesma qualidade visual do catálogo (BARBOSA, 2010).

As crianças também passaram a ser frequentadoras assíduas das exposições de arte. O MAC e o SESC em São Paulo investiram na produção de exposições destinadas a este público, realizando a exposição Labirinto da Moda, com curadoria de Glaucia Amaral, em 1996. A mediação para esta exposição foi planejada de forma diferenciada do que vinha acontecendo até então, quando os mediadores foram primeiramente preparados para compreender a arte e não apenas explicar o que estava sendo apresentado na exposição. A preparação funcionava como um curso, com reuniões de discussão de textos e aulas com profissionais da área durante o período da exposição (BARBOSA, 2008).

Muitas das instituições culturais vêm procurando organizar eventos diferenciados no intuito de atrair mais público aos seus espaços educativos, assim como promover cursos na área de arte/educação.

Podemos observar, neste breve panorama do histórico da mediação em instituições culturais no Brasil, que suas atividades recentes, ainda em processo de conquista e organização dos seus

setores educativos, servem para nos situar diante deste contexto e buscar compreender as atividades que vêm sendo desenvolvidas nos setores educativos do Centro Cultural Banco do Nordeste - CCBNB e do Serviço Social do Comércio - SESC na cidade de Juazeiro do Norte, localizada na região do Cariri ao sul do Ceará, que são o principal foco de interesse deste estudo.

Esta pesquisa se propõe a descrever e analisar a atuação do mediador cultural nas instituições culturais da cidade de Juazeiro do Norte, compreendendo estas ações de mediação cultural como um fenômeno a ser estudado e que vem se estruturando no interior do estado do Ceará, da mesma forma que nos grandes centros urbanos. Minhas inquietações se dão em compreender como é desenvolvida a atuação dos mediadores culturais nos setores educativos destes Centros Culturais e como estas instituições recebem tal atuação. Sendo assim, é preciso pensar também em todas as ações que envolvem esta atuação, desde a montagem da exposição, o acompanhamento das visitas e tudo o mais que é implicado por uma exposição de arte, até sua desmontagem.

Podemos constatar, então, a relevância do estudo proposto por esta pesquisa, que pode trazer contribuições para a expansão destas ações. Os Centros Culturais implantados no Cariri, com o intuito de garantir locais de dimensão educativa oferecido à população, abrem espaço ao profissional mediador cultural e para suas ações de auxiliar o público a obter uma maior interação na visitação, ter uma aproximação com o universo da arte e vivenciar sua experiência estética.

A mediação cultural no Cariri cearense

A cidade de Juazeiro do Norte, onde estão situadas as instituições culturais focos desta pesquisa, compõe o triângulo Crajubar, epicentro socioeconômico da região do Cariri cearense, formado pelas cidades do Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha.

A região do Cariri cearense, localizada ao sul do Ceará, é um local encantador pelas peculiaridades naturais encontrada na Chapada do Araripe, um belo e espaçoso vale com nascentes de água mineral, possuidora de fauna e flora exuberantes, o que lhe concede o título de oásis do Sertão brasileiro. Trata-se de um lugar de características culturais místicas, que guarda estreita relação com as mais ricas manifestações e buscas dos seres humanos ao encontro de desvelar os mistérios do desconhecido, universo propício a pesquisas detalhadas sobre os modos de seu povo manifestar o inconsciente coletivo por meio das artes visuais, do artesanato, rituais, danças, literatura oral e religiosidade fervorosa (LACERDA, 2010).

Juazeiro do Norte se destaca devido ao seu fenomenal desenvolvimento comercial. Por ser a sede do culto popular à personalidade do sacerdote católico Cícero Romão Batista (1844-1934),

veio crescendo no decorrer do século XX e se transformou numa realidade de empório comercial, parque industrial e pólo turístico vicejante.

Padre Cícero Romão Batista, pelo seu jeito despojado e de prática pastoral inovadora de identificação com os pobres, cativou as pessoas da região, embora suas ações tenham lhe custado reações e perdas, dentre elas a suspensão dos votos sacerdotais. Figura com espírito de liderança, entre outras características que possuía, tornou-se um fenômeno da fé religiosa em terras caririenses, atrativo de milhares de fiéis que chegam em romarias, como forma de amor e fé em reconhecimento das graças alcançadas.

Por meio dos Centros Culturais CCBNB/Cariri e do SESC/Juazeiro do Norte e da instalação de equipamentos e espaços culturais, a população local passou a ter acesso a outras culturas, seja pela recepção de exposições, pela circulação de espetáculos ou pelo acesso a outros lugares com o uso a Internet como ferramenta de aproximação e apropriação de culturas distintas.

Tanto no CCBNB/Cariri como no SESC/Juazeiro do Norte, vêm sendo realizados programas educativos centrados nas artes visuais, voltados ao público em geral ou particularmente a professores. A cada exposição que promovem, estas instituições oferecem encontros com professores, material didático, visitas às exposições e acompanhamento por parte dos mediadores culturais, jovens estudantes de artes e áreas afins que atuam nestas instituições dentro do campo da educação não-formal.

Das duas instituições que tomo como objeto de estudo da pesquisa, apresento inicialmente o SESC, inaugurado no Juazeiro do Norte em 1966 com o objetivo de fomentar a produção artística e a formação de platéias, através de ações nas áreas de educação, cultura, lazer, saúde e assistência social. Trata-se de uma instituição social de caráter privado sem fins lucrativos, mantida por empresários do comércio de bens e serviços.

O SESC busca atuar como agente facilitador da transformação da sociedade, pelo estímulo ao desenvolvimento da cidadania e pela contribuição para a melhoria da qualidade de vida dos comerciários e da comunidade em geral. Com isto, visa a potencialização da auto-sustentabilidade no estado do Ceará, incorporando inovações que fomentem excelência nos serviços ofertados, ao aperfeiçoar políticas de meio ambiente e inclusão social, através de uma gestão compartilhada que valoriza as características peculiares da região (SESC, 2010).

O CCBNB – Cariri foi implantado no Juazeiro do Norte em 2006 com a intenção de se firmar no cenário cultural da região como um espaço onde é permitido experimentar a diversidade de conceitos, estilos e suportes oferecidos em sua programação. Segundo nos diz Henilton Menezes (2010), Gerente do Ambiente de Gestão da Cultura do Banco do Nordeste, o Centro tem por ob-

jetivo “formar um público crítico” e, para atingir tal meta, se faz necessário que suas ações sejam mediadas pelo princípio do “diálogo com os artistas, com as comunidades e o público em geral”. Desde sua inauguração, foram empreendidas ações efetivas no sentido de conceber e implantar um programa educativo denominado Programa Escola de Cultura, desenvolvido em Fortaleza desde 1998, contando com os serviços de “monitores”, assim chamados, que eram selecionados por entrevista e sem especialidade nesta área.

A Escola de Cultura, onde são realizados diálogos e reflexões com educadores interessados no ensino da Arte, propõe discussões entre os participantes, a partir das exposições de artes visuais em cartaz no CCBNB, auxiliando-os em suas práticas em sala de aula. São utilizadas dinâmicas presenciais e é fornecido, gratuitamente, material pedagógico para uso com os alunos nas escolas. Segundo Lênin Falcão (2010), gerente executivo do CCBNB – Cariri este material pedagógico e a forma de apresentação dos mesmos aos educadores estão sendo revistos, pois reconhece a necessidade de constante atualização dos mesmos.

As atividades de mediação cultural no CCBNB- Cariri teve início com a participação do professor e pesquisador Fábio José Rodrigues da Costa, com a proposta de mediar os Encontros com Educadores (Escola de Cultura) e inserir mediadores devidamente preparados para receber os visitantes nas exposições. Esta atuação teve como ponto de partida a exposição Entre Telhas, de Josely Carvalho, com curadoria de Ana Mae Barbosa e Fábio José Rodrigues da Costa, no período de outubro de 2007 a janeiro de 2008. A intenção das ações era a de favorecer os espectadores/leitores com elementos para interpretação dos campos conceituais e metafóricos caracterizadores da obra da artista (RODRIGUES, 2009).

Podem-se observar alguns resultados de mudança nas atitudes dos educadores que frequentam estes encontros promovidos pelas instituições, pois é uma oportunidade de mantê-los atualizados em relação ao contexto da produção artística contemporânea, podendo vincular os conteúdos das aulas de arte junto à exposição em cartaz e propiciar uma aproximação direta com os artistas contemporâneos. Para as instituições, estes encontros proporcionam um maior número de visitantes durante o período da exposição e a presença de um público considerável em suas inaugurações.

Este é ainda um campo recente e em expansão para o ensino de arte, principalmente nas cidades do interior do Brasil. Assim, pesquisar sobre este campo de atuação do mediador cultural nas instituições culturais CCBNB e SESC da cidade do Juazeiro do Norte é de extrema importância para fomentar o desenvolvimento da mediação cultural no acompanhamento de visitas a exposições de arte.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Proposta ou Abordagem Triangular: Uma breve revisão. In: BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

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

BARBOSA, Ana Mae. Entre memória e história. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Museus como laboratórios**. Disponível em: http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=3733. Acesso em 20 jul. 2010.

CARVALHO, Livia Marques. Quem ensina arte nas ONGS? In: MARTINHO, Vanildo; QUEIROZ, Luis Ricardo (Orgs.). **Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços**. João pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. cap. 10, p. 171-185.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999.

FALCÃO, Lênin. **Informações**. [mensagem pessoal]. Recebida por anaclaudia_pb@hotmail.com em 10 ago. 2010.

LACERDA, José Emerson Monteiro. **Escritos sobre o Cariri**. [mensagem pessoal]. Recebida por anaclaudia_pb@hotmail.com em 13 ago. 2010.

MENEZES, Henilton. **A cultura como elemento de integração para o desenvolvimento**.

Disponível em: http://www.bnb.gov.br/content/aplicacao/Centro_Cultural_Cariri/Apresentacao/gerados/apresentacao_centro_cultural.asp. Acessado em 10 jan. 2010.

RIZZI, Maria Cristina de Souza Lima. Reflexões sobre a abordagem triangular do ensino. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008. cap. 14, p. 335-348.

RODRIGUES, Fábio José. Mediação cultural no CCBNB- Cariri. In: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. cap. 9, p. 161-170.

SESC. Disponível em: http://www.sesc-ce.com.br/content/aplicacao/fecomercio-ce/2006-11_novembro/gerados/14_sesc_juazeiro.asp. Acesso em 03 jun. 2010.

Currículo

Ana Cláudia Lopes de Assunção graduada em Lic. em Ed. Art. Hab. em Artes Plásticas UFPel, esp. em Arte Terapia (Clínica POMAR/RJ), prof^a. do Dep. de Artes Visuais - URCA/CE, é membro do Grupo de Pesquisa em Ens. das Artes Visuais da UFPB (GPEAV/DAV), em Arteterapia e Ed. em Artes Visuais (GPAEAV/CNPQ) e Ens. da Arte em Contextos Contemp. (GPEACC/CNPQ) e mestranda do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais – UFPB/UFPE.

CULTURA POPULAR E HISTÓRIA ORAL:
PROPOSTAS DE ENSINO PARA UM ECOMUSEU DO CERRADO.

Paula Groehs Pfrimer Oliveira Stumpf
paulastumpf@hotmail.com
Faculdade de História- Universidade Federal de Goiás

Resumo

Com uma nova função social dos Museus, surge uma “Nova Museologia”, onde nesta categoria inserem-se os ecomuseus. Percebe-se no presente artigo a necessidade de um ecomuseu do cerrado na região de Santo Antônio do Olho D’Água – GO, com vistas ao ensino dos saberes e fazeres encontrados na região á comunidade local e aos seus visitantes, valorizando a cultura popular goiana e a oralidade de seu povo.

Palavras- chave: Ecomuseu – Cultura Popular – História Oral - Memória

Abstract

Whit a new social function of museums, there is a “New Museology”, where this category fall the eco-museum .It can be seen in this article the need for an cerrado eco-museum in the region of Santo Antonio do Olho D’Água - GO, aiming to teach the knowledge and actions will be found in the region local community and its visitors, enhancing the popular culture goiana and speaking of his people.

Key Words: Eco-museum – Popular Culture – Oral History - Memory

“O tempo moderno altera a organização do trabalho, a paisagem, os limites entre o dia e a noite ao criar uma nova comunidade: “homens novos” orgulhosos de seu modo de vida – criativo, livre, ativo. O lado trágico desse tipo social, que transforma em um exemplo de tragédia do desenvolvimento, é a necessidade de negar, destruir mesmo, a tradição” (SILVA, 2007: 107)

A função social do ecomuseu é ser ator e ferramenta de desenvolvimento social e cultural, a serviço da comunidade. Seus limites ultrapassam o prédio e suas paredes e alcançam tanto o ambiente em que está inserido quanto sua comunidade e cultura, uma integração entre museólogos,

pesquisadores e comunidade, seu funcionamento depende da população local, como conhecedores no que concerne sua história e seu ambiente.

Tais saberes e fazeres históricos são repassados de forma oral, é a memória do povo que fornece os instrumentos de pesquisa, coleta e exposição. O museólogo, nesta perspectiva, torna-se “catalizador” a serviço das necessidades da comunidade, tornando-se cada vez mais imparcial, para que assim, a comunidade tome as “rédeas” do ecomuseu. Para isso, é necessário que museólogos, educadores, historiadores, artistas plásticos, artesãos pesquisadores e biólogos forneçam à comunidade instrumentos conceituais e materiais de trabalho, fornecendo cursos de capacitação, e inserindo-os nos processos de coleta, preservação, pesquisa e difusão, integrando então, território, patrimônio cultural e histórico nas suas dimensões materiais e imateriais e comunidade local, dando suporte à comunidade para seu desenvolvimento sustentável e valorização de seus costumes.

“[...] a exposição dos objetos museais pode, se bem trabalhada, permitir que os herdeiros diretos da cultura dos ofícios compreendam o valor histórico de suas vidas. Mais que isto: pode-se fazê-los sentir-se parte de uma história coletiva e, conseqüentemente, alimentar a respeito por si próprios.” (BORGES, 2006, p. 141).

A tradição, os costumes dessa formam não caem em esquecimento e entram em harmonia com a modernidade. É a nova museologia e a educação em função de um desenvolvimento sustentável. A educação em museus deve-se levar em conta o receptor da mensagem patrimonial, a forma que essa mensagem é transmitida e como é representada pelo museu e seus colaboradores deve ser pensada. Oficinas á professores e estudantes tanto de nível fundamental, médio e superior, devem ser dadas, tanto no que tange a recepção e dinâmica do museu, quanto no saber do artesanato, das lendas e histórias locais. Ao envolver habitantes ás suas funções, o museu passa a fazer parte da dinâmica social, tornando-se não só uma extensão da escola, mas da casa e do dia-a-dia dos habitantes.

Torna-se necessário traçar um breve histórico sobre o vilarejo de Santo Antônio de Olho D'Água, município de Alexânia- GO, para entender a escolha do mesmo para a formação de um Ecomuseu do Cerrado, projeto já pensado anteriormente por Laís Aderne.

Santo Antônio de Olho d'Água é originário de Corumbá de Goiás, inicia-se co, uma promessa feita a Santo Antônio de Pádua, pela Sra. Maria Alves de Magalhães. Uma capela em homenagem ao Santo, foi construída, e fundada em 1941, pelo Pe. Luiz Maria Zephirino¹, en-

¹ Uma cópia Ata de inauguração da Capela de Santo Antônio de Olho d'Água, foi reproduzida no jornal O Corumbaense Goiano, e pode ser encontrada no Apêndice A, do livro: A construção de Brasília: Modernidade e Periferia, de Luiz Sérgio Duarte da Silva.

tão delegado paroquial, em terras doadas por dois fazendeiros. Nas terras em volta da Igreja, começou a ser construído o povoado de Santo Antônio de Olho d'Água, que servia também como ponto de pouso de tropeiros que passavam pela região, e também o primeiro caminho a dar acesso ao sítio Castanho, pedaço do retângulo Cruls (área demarcada para a construção da nova capital). A arquitetura do que foi construído é muito semelhante com a de Corumbá de Goiás, o que faz com que o vilarejo aparente ser mais antigo do que realmente é, os materiais utilizados eram o adobe, a madeira e telhas produzidas pelos próprios habitantes, o que impulsionou a criação de olarias no local. Nessa época, o povoado produzia o que lhe era necessário, necessitado apenas de sal, que era trazido de Minas Gerais e cultivava um folclore forte e arraigado, passados de geração em geração: a Festa do Divino (festa religiosa importante desde sua fundação), a festa de São Sebastião e os artesanatos, sobretudo em barro, tear, palha e bucha. O contato com outros povos dava-se por meio dos viajantes e mascates que passavam pela estrada, levando outros gêneros para a vila, inclusive encomendas dos mais abastados, como sapatos ou fazendas de tecidos finos.

A busca pela verdadeira nacionalidade, por uma identidade brasileira buscava o centro. O sertão, o oeste, estava longe dos estrangeirismos que influenciavam o litoral. Era uma vida autêntica, simples, a verdadeira brasilidade estava no centro e assim, "Goiás se apresenta na luta mudancista"²

Brasília é construída e, portanto, é construída também a estrada que a ligaria a Anápolis e Goiânia, a BR-060. O então prefeito Alex Abdalla, transfere, na "calada da noite", a prefeitura e o cartório, e funda uma nova cidade á beira da nova estrada, Alexânia. E ainda segundo moradores de Olho D'água, lugar onde se encontravam terras do ex-prefeito.

Olho D'água, lugar tão rico em tradições, importante para a identidade goiana, e segundo os mudancistas, lugar também da verdadeira identidade brasileira, sofre um "golpe", seus então habitantes em um afã pelo desenvolvimento mudam-se para a nova cidade, ficando ali apenas alguns resistentes. A velha estrada e a vila caem em esquecimento e segundo Dona Joaquina, sobre o estado das pessoas que continuaram em Olho D'Água: "as pessoas estavam muito desanimadas, sem estímulo, não faziam nada; era só roça". Era um lugar importante para a geografia, história e cultura goianas, pois a antiga estrada ligava Olho D'Água á importantes cidades do estado.

Segundo Silva

² Luiz Sérgio Duarte da Silva, no referido livro discute sobre o mudancismo e as influências dessas mudanças na identidade do sertão goiano.

“De Olho D’Água, sem se utilizar a BR-060 (Brasília-Anápolis), vai-se a Anápolis, Abadiânia, Abadiânia Velha, Corumbá de Goiás, Pirenópolis, Aparecida de Loyola, Campo Limpo, Santo Antônio do Descoberto, Ceilândia, Formosa, Luziânia, Planaltina e Brazlândia” (SILVA, 1997: 131).

Nos idos da década de 70, chegam á cidade, vindos de Brasília, para uma pesquisa de mestrado, Laís Aderne e seu marido Armando, lusitano de origem, e Sinclei Fazzolino. Laís se encanta pela vila, e não entende como um lugar com tantas tradições pode estar tão fragilizado, tão abandonado - “Como é que esse povo está na miséria, passando por privações, sem dinheiro para comprar roupa, comida e outros gêneros?”

A base do comércio da vila era a troca, alguns sabiam fazer artesanatos diversos. Sinclei se une á Tomazão, morador de Olho D’Água e funda a escola Experimental, Laís mostra para a população, a importância do artesanato produzido, e em 1974, cria a Feira do Troca, onde população e quem mais quisesse, poderia trocar artigos como objetos de casa, vestimentas, frutas, artesanatos. Um impulso para a comunidade resgatar suas tradições e a desenvolver-se economicamente.

A partir da criação da feira do Troca, Olho D’Água passou a ser visitada por artistas e artesãos, que se encantavam pelo lugarejo e ali passaram a fixar residência. Cultura, folclore e imaginário em Olhos D’Água são valorizados e recriados, após a chegada de Laís Aderne. Isso só foi possível após á tomada do imaginário e da memória, para a reconstrução da identidade de Olhos D’Água, através de pesquisas embasadas também, na história oral.

Alguns podem ser chamados, talvez, de remanescentes da geração *beat*³, como se sente Natanael Guedes, outro apaixonado pelo vilarejo: “Velhos hippies e ecologistas também buscam refúgio em Olhos d’Água. Não cheguei a ser hippie, mas tenho o espírito dos beatniks, seus antecessores. Portanto, nem tudo foi frustração na minha vida...” (GUEDES, 2008). Natanael considera Olho D’Água sua “Ilha de Cipango”⁴. Drummond também conheceu Olho D’Água e se apaixonou pelo lugar.

Em matéria da revista VEJA, em 2000, vemos que pessoas cansadas da vida das grandes cidades vão para Olho D’Água, como o ator de 59 anos e que já fez 58 filmes, Paulo César Pereio, o ex-bailarino “Maninho”, Carlos Eduardo Chaves de Góis, trocou os palcos cariocas e paulistas por Olho D’água, onde cultivava bonsais com sua esposa. “Cansei de batalhar irracionalmente na cidade.

3 Movimento anterior ao hippie, eram artistas norte americanos, que tinham vida nômade ou viviam em comunidade, cultivando técnicas tradicionais, sobretudo artesanato.

4 Poema de Augusto dos Anjos, no livro EU, que fala sobre um lugar de “redenção”, onde consegue-se fugir dos momentos ruins da vida.

“Agora estou a fim de viver”, conta Maninho. Em 1998, um dos remanescentes do cinema novo, autor e diretor Joel Barcelos mudou-se de Rio das Ostras para a vila, e só calça sapatos quando vai para Brasília, o percussionista e violinista anapolino que tocou com Elba Ramalho, Geraldo Azevedo, Zé Ramalho e Alceu Valença, “Loro”, Lourival Lemes, dedica-se ao artesanato e tem em seu quintal um centro de arte folclórica.

“Em Olhos d’Água, os forasteiros são sempre pessoas de classe média e com nível de escolaridade muito elevado para os padrões locais. Eles formam quase metade da população e são vistos com simpatia pelos nativos. A movimentação de tantos artistas levou os habitantes locais a despertar para o artesanato, vendido em junho e dezembro, quando acontece a Feira do Troca e o lugar se enche de turistas. Um exemplo é a ceramista Durvalina Rodrigues de Castro, que há sete anos substituiu os afazeres domésticos pelo trabalho na olaria, onde faz pequenas esculturas e objetos de barro para uso doméstico.” (ROCHA, 2000).

São pessoas que vêm das grandes cidades e ficam em Olhos D’Água, são pessoas que ali estavam, os que foram e que voltam, um vai e vem de vidas e culturas, um aprende e “desaprende” com o outro. Torna-se necessário estudar essas relações, do outsider e do estabelecido⁵, que jogam e trocam de posição, a história do vilarejo e as histórias de vida dos seus moradores, a cultura do lugar, a que era, a que chega, a que transforma.

A modernidade, ou a pós-modernidade que nos fala Balandier, leva os seres humanos a uma sede por “desenvolvimento”, por mudanças, por uma necessidade de quebrar paradigmas, mas não consegue afastar o homem de sua necessidade intrínseca de identidade (aqui como reconhecimento), de contato com a natureza, com o tradicional. DUBY, completando Balandier, fala das ideologias, e que são também uma necessidade indissolúvel do ser humano, ideologias globalizantes, deformantes, concorrentes e estabilizadoras, que geram novas atitudes, ideologias que recriam, agregam e quebram com outras ideologias, mas não rompem com a tradição. Os elementos materiais também são importantes para a compreensão de determinada cultura em determinada época, são objetos carregados de sentido, que representam uma vida, um sentimento ou um tempo passado, tão importantes para o patrimônio histórico e cultural, são os semióforos, de Pomian, objetos que a partir do momento que deixam de fazer sentido, deixam de ser semióforos. Tais assuntos são importantes para entender o presente artigo, mas não serão, por hora, aprofundados.

Torna-se necessário entender o que é cultura e como ela se estabelece dentro da sociedade. O comportamento humano não depende da transmissão genética, mas é determinado culturalmente.

⁵ Conceito de Nobeit Elias, onde há mudanças, é natural que haja estranhamento, que não se dá apenas nas diferenças étnicas e financeiras. A diferenciação é algo inerente ao ser humano.

“A cultura pode ser objeto de um estudo sistemático, pois trata-se de um fenômeno natural que possui causas e regularidades, permitindo um estudo objetivo e uma análise capaz de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução.” (TYLOR apud LARAIA, 1986:30).

A cultura é ainda “aquele todo complexo que inclui conhecimentos, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade”. (TYLOR apud DIAS, 2006: 18). Boas desenvolve em seus trabalhos o “particularismo histórico (ou a chamada Escola Cultural Americana), segundo a qual a cultura segue seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou” (LARAIA, 1986:36).

Portanto, cultura é um sistema adaptativo, depende da sociedade e da história de vida e do local onde se está inserido, assim como a memória, e a identidade, a cultura depende do outro e do lugar para se construir e se consolidar, não deixando, porém, de se adaptar às mudanças.

“Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante.[...]. Mudança cultural é primariamente um processo de adaptação equivalente à seleção natural.[...]. A tecnologia, a economia de subsistência e os elementos da organização social diretamente ligada à produção constituem o domínio mais adaptativo da cultura. É neste domínio que usualmente começam as mudanças adaptativas que depois se ramificam [...]. Os componentes ideológicos dos sistemas culturais podem ter conseqüências adaptativas no controle da população, da subsistência, da manutenção do ecossistema, etc.” (LARAIA, 1986, p. 59-60)

Ginzburg, que muito contribuiu para a inserção da cultura popular na historiografia (conceito já estudado pelo folclore e pela antropologia), rompe com a idéia aristocrática de cultura, mostrando que as chamadas camadas inferiores também possuíam cultura. Em “O queijo e os vermes” Ginzburg trata do cotidiano e das idéias de um moleiro no século XIX, sendo perseguido pela inquisição, mostra uma série de questionamentos sobre as relações culturais da classe dominante e da classe subalterna que seriam fundamentais para os historiadores ligados á história social, da década de 70, uma história vista de baixo, as culturas do povo, do pobre, do trabalhador.

O historiador Peter Burke foi um dos primeiros a publicar sobre cultura popular, em português (1989). No seu livro “Cultura popular na idade moderna” trata o tema de maneira global, e explicita os impasses a quem se dedica é essa temática, pois o termo “cultura popular” pode dar a impressão de grande homogeneidade, o que levaria a múltiplas interpretações e por si, excludente, pois remete á cultura popular versus cultura de erudita, ou de elite. Subestimando uma e superestimando a outra. Cunha o termo “biculturalidade”, onde representantes das elites, participam

do mundo da cultura popular e ao mesmo tempo preservando sua cultura, onde também, práticas culturais compartilhadas podem ter significados diferentes.

Para Chartier, é impossível descobrir o que é genuinamente do povo, pela dificuldade de precisar a origem das manifestações culturais e questiona Burke sobre os problemas que pode gerar uma procura por identificar uma cultura em determinados objetos, pois esses podem ser apropriados, alcançando inclusive, diferentes significados para diferentes grupos, como nobres, artesãos. Os questionamentos de Chartier complementam os estudos de Burke, pois ao cunhar o termo “biculturalidade”, não define uma cultura em torno de objetos específicos. Para o autor, a cultura é um sistema onde se compartilham significados, atitudes e valores e de formas simbólicas constituídos de representações (formas de comportamento, e artefatos). Penso ainda tanto cultura quanto identidade, mais que apenas uma definição ou elemento “bi”, mas múltiplo, e passível de constantes agregamentos e redefinições, e que ainda, o “que é do povo”, é também o que o constituiu.

Procura-se estabelecer também uma ligação de Olho D’água com o conceito de comunidades de fronteira (fronteira do humano e não geográfica), que passaram por relativa exclusão e esquecimento durante algum tempo, e posteriormente, dado aos processos de imigração, começam a receber “o outro”, e, portanto, entrando em contato com outras culturas, histórias de vida e identidades, formando uma comunidade híbrida, ou utilizando-se o conceito de crioulização. Conceito esse criado por estudiosos da América Latina, como Chamoiseau e Glissant, e utilizado pela primeira vez no *Elogie de La créolité*, procurando utilizar o conceito das identidades, não como uma única raiz, mas como um rizoma com raízes múltiplas e que se desdobram para múltiplas direções, afastando-se então, do conceito de enraizamento, o que leva à negação do outro, e da alienação, o que acarreta uma perda total da memória coletiva. A identidade na crioulização seria então passagem, meio, entre-lugar e não fim. A crioulidade engloba a adaptação de quem migra ao novo lugar, e a confrontação entre os diferentes tipos favorece a criação de uma nova cultura. “La mise en contact brutale des populations culturellement différenciées qui ont été amenées à inventer de nouveaux schémas culturels pour permettre leur cohabitation” (BERNABÉ apud Bernd, 2004, p. 102). Apesar do contato entre os migrantes e os habitantes de Olho D’Água não ter sido brutal, uma nova dinâmica social e cultural foi criada, influenciando tanto quem chegou, quanto quem estava. Identificando então o que Schüller define como hibridismo, o que nasce nas culturas empurradas para as margens, lançadas à periferia, misturando estilos, línguas, costumes ... “A renovação vem das sombras, da margem, do mundo em movimento, de discursos rebeldes à gramática a à lógica. O híbrido mistura cores, idéias e textos sem anulá-los” (1995, p.11)

Para Bhabha, o hibridismo é verbo, e não substantivo. Na identidade, há um processo relacional que a constitui, tanto a alteridade de um sobre o outro (o branco constitui o negro) quanto do outro sobre o um (o negro constitui o branco), assim, o hibridismo se forma na identidade, esse espaço perturbador, essa fronteira entre o um e o outro “constitui a figura da alteridade colonial” (BHABHA, 1986, p. 45.). A identidade, portanto, gera reconhecimento e conseqüentemente exclusão. Esse hibridismo é relacional e dialógico, um que se “apodera” do outro e essa relação é visível em ambos os lados. Bhabha pensa a cultura a partir do pós-colonialismo, uma cultura marcada por deslocamentos de espaço e origem, tanto no que tange escravidão quanto da experiência das diásporas migratórias. Hibridismo “trata-se de um modo de conhecimento, um processo para entender ou perceber o movimento de trânsito ou de transição ambíguo e tenso que necessariamente acompanha qualquer tipo de transformação social...” (BHABHA apud Souza, 2004, p.113). Em Olho D’Água podemos encontrar tanto o que se trata á crioulização quanto ao hibridismo de Bhabha, ligados aos processos migratórios.

As identidades são relacionais, marcadas pela diferença e formulação de símbolos que as identifique (WOODWARD, 2000, p. 9). Na pós-modernidade, a identidade é formada, transformada e modificada, dada ás inúmeras relações “pelas quais somos representados ou tratados nos sistemas culturais que nos circundam”.

Nos estudos de Thompson, cultura é um conjunto de diferentes conjuntos, havendo troca entre o escrito e o oral, a metrópole, e a aldeia. Uma arena de conflitos de relações sociais e de poder, de exploração e resistência de exploração. Uso esse conceito de Thompson, dado sua proximidade com os estudos que estou realizando em Olho D’Água, baseado no documental e no oral, o lugar, o material, não são única fonte, e único objeto. As pessoas também são, são elas que dão um significado ao que existe e ao que existiu, são elas que guardam a memória do que foi passado e do que foi imaginado. Portanto, o “conceito de cultura popular constrói identidades e possui uma história” (Abreu, 2006: 33).

É importante uma pequena explanação sobre o conceito de folclore dentro da cultura popular antes de falar dos elementos culturais e Folclóricos de Olho D’Água. O termo vem da expressão “folklore”, Folk (além de povo expressa a idéia de nação) – lore (significa saber, mas denota também seriedade, pois inclui educação e erudição). O Folclore busca o “outro”, mas o “outro” dentro do próprio país, é o outro na sua cidade, no seu estado. Daí observamos as diferentes culturas do “sertão”, as diferenças entre Goiás, Minas Gerais e a Bahia, por exemplo, os costumes e significados próprios de cada lugar. O Bumba Meu Boi D’Água de Olho D’Água, o Boi de Mamão em Santa

Catarina, o Boi Bumbá no Maranhão ou no Morro do Querosene em São Paulo, um mesmo objeto, mas múltiplas representações e adaptações.

Após a criação da Feira do Troca, os artesanatos típicos da região são incentivados e voltam a ser desenvolvidos, como forma de moeda (troca) e para desenvolvimento financeiro. Utilizava-se materiais como palha de milho, bucha vegetal, cabaça e barro, encontrados em abundância na região. A feira do troca ainda existe, sempre duas vezes por ano, no primeiro final de semana de junho e de dezembro, onde atividades culturais são realizadas, os artigos produzidos no vilarejo são vendidos e o escambo ainda existe, porém, há a venda de produtos, sobretudo os do Paraguai, o que descaracteriza o intuito primeiro da festa, e a cidade é invadida por turistas.

As técnicas artesanais são passadas dos mais velhos para os mais novos, de quem está ali desde a fundação da capela para as pessoas que chegam. A oralidade e a memória como forma de “abolir” o esquecimento trazido pela estrada, e como forma de crescimento pessoal e financeiro. Os que chegam e os que ali estavam, desenvolvem peças em harmonia. Estas peças foram premiadas pelo SEBRAE e têm reconhecimento mundial, pois além de utilizarem elementos brasileiros e da religião, tratam da religiosidade e do dia a dia local. São alguns dos artesãos encontrados em Olho D’Água: Fatinha produz elementos em bucha e palha que revelam a religiosidade local, Fátima, ceramista, nascida e criada em Olho D’Água, cria imagens do caboclo e sertanejo em suas obras, Irani, uma senhora já de idade, reproduz o religioso e o imaginário no Artesanato em palha de milho, Maria Abadia, mistura elementos da terra e técnicas que aprendeu com sua mãe produzindo imagens religiosas, Dona Dorvalina aprendeu jovem o ofício do barro (as Olarias são muito presentes em toda a região), Dulce, utiliza de retalhos para produzir mantas e vestimentas, Diva, nascida em Olhos D’Água, trabalha com fios e tramas de algodão, Dona Angelina, tecelã, leva consigo a arte de tecer e tingir fios, têm um dos poucos teares presentes na região

Tanto o artesanato, quanto as manifestações folclóricas e religiosas dependeram e dependem do imaginário e da memória local, para serem preservadas. Por muito tempo, o sertanejo, seria apenas o homem *naïf*, produto da cultura folk, o oposto do homem “civilizado” das metrópoles, do sofisticado.

Para Le Goff, é a memória que dá o “sentido da duração, da continuidade histórica e, ao mesmo tempo, das rupturas”. A cultura popular não existe sem memória. A história e as histórias de vida presentes em Olho D’Água podem ser identificadas em sua maioria através da memória de seus habitantes, representada no artesanato, nas manifestações culturais e na oralidade de seu povo. “A memória coletiva de um grupo representa determinados fatos, acontecimentos, si-

tuações; no entanto, reelabora-os constantemente. Tanto o grupo como o indivíduo operam essas transformações.” (MONTENEGRO, 1992, p. 19)

Para Veine, o escrito, o documentado são apenas representações de algo que já passou, cheias de impressões pessoais. “O tempo histórico não é o tempo vivido. A história escrita, documentada, distingui-se do acontecido; é uma representação. E neste hiato entre o vivido e o narrado localiza-se o fazer próprio do historiador” (VEINE apud Montenegro, 1992: 10). Essas representações e suas “fontes” não seriam então, também, mostras daquilo que formou e forma a identidade da região, da comunidade, do morador? Na oralidade, podemos chegar perto do “sentimento”, das emoções e vínculos culturais de quem fala. A memória como princípio de unidade e continuidade, constitui-se como ponte entre o sujeito e suas experiências e portanto, entre a sociedade e sua história.

Sr. Claudiano Alves Rabelo, morador de Olho D’Água há quase 40 anos, reside na primeira casa construída, nos conta inúmeras histórias e memórias do vilarejo. Segundo entrevista do Sr. Claudiano para a Alexânia TV, para ele a festa mais importante é a de Santo Antônio, mas são quatro festas importantes em Olho D’Água: a de Santo Antônio em Julho, a de São Sebastião e os “Troca”, uma no primeiro domingo de julho e outra no primeiro domingo de dezembro, são três dias de festa, que se inicia na noite de sexta-feira, com apresentações culturais, mini-cursos, e no domingo, às cinco da manhã (não é sempre que acontece), há “alvorada”, a banda sai pelas ruas da vila chamando o pessoal para a rua, vai começar o troca. Outra manifestação folclórica importante são os tradicionais e imperdíveis pousos de Folia, constituídas pelas folias do Divino Pai Eterno, de Santo Antônio e dos Santos Reis. Sr. Claudiano narrou que “quase todo ano eu dou pouso aqui em casa. A Folia é religiosa, vem a bandeira, o pessoal com as músicas, pouso, brinca a noite inteira dançando o catira, o pousento dá a janta para o pessoal, dá o café á meia-noite, dá o almoço no outro dia. São de dez a 15 dias de giro”. Em Olhos D’Água a Catira têm adesão de quase todos da população “Temos uns violeiros bons, que batem a caixa aí até o dia amanhecer, ficam todos tomando umas pingui-nhas, ficam com a barriguinha cheia e dançando e o que mais tem é umas meninas para dançar”.

O Sr. Claudiano conta também de um valentão que apareceu por aquelas “bandas”, Mané Italiano, o qual não tinha morada, vivia viajando, comprando e vendendo gado, desafiando e desrespeitando as famílias que ali viviam. Certo dia, Manoel aparece na fazenda do pai de “seu” Claudiano, próxima á região de Olho D’Água, “muntado numa mulona” como ele mesmo diz, querendo levar sua irmã Isabel e devolve-la depois de um dia ou dois. Claudiano diz a Manoel que vai pegar sebo para colocar no taxo, mas na verdade pega o revolver e quando volta, Manoel atira em Claudiano “Ele puxou o dedo, a bala pegou aqui na barriga e saiu lá atrás, mas Deus ajudou que eu dei

uma volta e atirei de novo, saiu outro tiro que pegou dentro do zuvido dele. Foi pá, ele caiu e morreu na hora". Seu Claudiano fica entre a vida e a morte, mas seu tio Tonico aconselha os peões para pegarem um urubu e que dele tirasse um suco. O Urubu foi socado em um pilão, a massa que ficou, com pena e tudo, foi "coado" em um pano. O suco que saiu, seu Claudiano tomou: "Sabia que ia morrer mesmo, tomei. Quando acabei de toma, broto um arrote de dentro de mim e eu comecei a vomita. O sangue que tinha eu vomitei tudo, aquelas lingüiças de sangue preto, aí mandou na serra buscar água da lixeira e eu tomei e já vomitei a água branca."

São diferentes histórias que demonstram a identidade do local, a coragem, o orgulho e ao mesmo tempo a simplicidade do sertanejo. Uma vez ouvi dizer: " Tô me sentindo no Auto da Compadecida"⁶, ouvi em Olhos D'Água e em Santa Cruz de Goiás, (que trato em outros trabalhos) é o outro reconhecendo o outro no mesmo país. É o reconhecimento da identidade, do goiano, do brasileiro, do que desenvolve mas que não rompe com o tradicional.

Na pós-modernidade, a identidade é formada, transformada e modificada, dada às inúmeras relações "pelas quais somos representados ou tratados nos sistemas culturais que nos circundam". Já nas sociedades tradicionais o passado, os ritos e símbolos passam de geração em geração, tornam-se tradicionais, independentemente do espaço e do tempo.

Com o desenvolvimento natural das cidades na pós-modernidade e a influência de diferentes culturas, começa a existir uma "crise de identidade" entre os jovens tanto de Alexânia quanto Olho D'Água. É a tradição versus modernidade. Sem ações inclusivas do governo, a cidade passa a ter problemas sociais. Problemas com álcool e drogas são cada vez mais presentes.

Programas inclusivos de iniciativa particular, pautados nas tradições e cultura estão sendo criados para trabalhar com esses jovens e adultos: Ponto de cultura Bumba Meu Boi D'Água, Casa da Mãe, Meninagem, Clube de sementes Brasil. São lugares de livre acesso, onde se aprende artesanato, brincadeiras, formas de utilizar os elementos "fornecidos" pelo cerrado em seus trabalhos, e os mais diversos ofícios. Esses programas e os locais onde são realizados seriam como "salas" destinadas à aprendizagem, e às exposições, auditórios, de um museu que não se constitui só de paredes e prateleiras, mas de pessoas, praças, igreja, rios, construções, saberes e fazeres.

Muitos problemas ainda são encontrados, mas acredito que com a parceria e participação de quem chega, chegou e de quem já estava, chegaremos bem perto do que podemos chamar de sustentabilidade. Há uma grande necessidade de um estudo sistemático da história da sociedade e da cultura em cidades á beira das estradas, os impactos, ações e projetos. Algo que além de servir de

⁶ Obra de Ariano Suassuna, que trata da vida e dos "feitos" de sertanejos.

estudos para a academia, incentivem a população local a valorizarem suas “raízes”, uma sustentabilidade cultural, ambiental e social. Talvez utopia, mas que não deixa de ser uma “idéia” real ideal.

Um Ecomuseu do Cerrado surge não só como um instrumento de salvaguarda do patrimônio do cerrado (tanto ambiental, quanto cultural e social), mas também uma prática educacional onde a população em todas as suas esferas além de se reconhecer, sejam instigados a aprender mais sobre sua cultura, história e o bioma cerrado, preservando-os e divulgando-os para outras comunidades que possam ali, também se reconhecer. Os objetos (aqui não o que é apenas material, mas tange também imaterial) não deixam de ser semióforos, são sempre carregados de significado tanto para quem participa da comunidade, quanto para quem ali vai á procura de conhecimento.

Bibliografia

ABDALA J., Benjamim. Fronteiras Múltiplas, identidades plurais: um ensaio sobre mestiçagem e hibridismo cultural. São Paulo: SENAC, 2002.

ABREU, Martha. Cultura Popular, um conceito e várias histórias. . In: _____. Seminários temáticos Arte e Cultura Popular. P. 53- 63. Rio de Janeiro: Museu Casa do Pontal, 2006.

BALANDIER, Geroges. O Dédalo: para Finalizar o Século XX. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

BORGES, Maria Eliza Linhares. Memória e Oralidade: o saber dos Pequenos Artífices.” In: _____. Seminário de ação educativa. Cultura e ação educativa: Parceria que faz história. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

BURKE, Peter. Cultura Popular na idade moderna. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

BURKE, Peter. Variedades em história cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CHARTIER, Roger. Cultura Popular: revisitando um conceito historio-gráfico. Revista Estudos Históricos, vol.8, n.16, 1995, p.179 -180. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990

COUGO, Marcela. Museus e sua utilização como atrativo Turístico: Um estudo em Belo Horizonte/ MG. 2007, 230 p. Dissertação (Mestrado em Turismo) – Centro Universitário UMA, Belo Horizonte/ MG

- DUBY, Geoges. História Social e Ideologia das Sociedades. In:_____LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. História: Novos Problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 71-95
- HOBSBAWN, Eric.; RANGER, T. A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- MARTINS, Clerton. Patrimônio cultural e identidade: significado e sentido do lugar. São Paulo: Roca, 2006.
- MITRE, Antonio. O Dilema do Centauro: Ensaio de Teoria da História e pensamento latino-americano. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- POMIAN, Krzystof. História Cultural, História dos Semióforos. In:_____ RIOUX, Jean-Pierre; SIRI-NELLI, Jean-François. Para uma história Cultural. Lisboa: Estampa, 1998.
- THOMPSON, Paul. A voz do passado: História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- SILVA, Luiz Sérgio Duarte. A construção de Brasília: Modernidade e Periferia. Goiânia: UFG: 1997.

Sobre a autora:

Pós-Graduada em História cultural: Imaginário, poder e identidades, na Universidade Federal de Goiás, pesquisadora da Vestígio- arqueologia e meio ambiente, desenvolve projeto de pesquisa sobre Mudança Cultural em Santo Antônio do Olho D'Água com o Prof.Dr. Luiz Sérgio da Silva Duarte, é colaboradora do Museu de Folclore Edson Carneiro – Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular.

“FORMAS E REVELAÇÕES”: EXPOSIÇÃO COMO PONTO DE PARTIDA PARA ENCONTROS ENTRE ARTE E PUBLICIDADE, MODERNIDADE E CONTEMPORANEIDADE.

Rita de Cássia Demarchi
ritademarchi@hotmail.com
UPM/Univ.Presbiteriana Mackenzie SP

Resumo

Este relato de experiência busca compartilhar reflexões advindas de uma experiência de docência da disciplina *Arte Brasileira*, junto a alunos do curso de Propaganda, Publicidade e Criação em uma universidade particular de São Paulo, no ano de 2010. O trabalho abrange reflexões teóricas e propostas práticas construídas pela docente, tendo como eixo uma exposição de arte moderna. A docente, no papel de mediadora, buscou favorecer o encontro entre os alunos e a arte, ao considerar suas expectativas, os limites e especificidades do curso e o contexto cultural da contemporaneidade.

Palavras-chave: Mediação em arte e cultura. Ensino superior. Contemporaneidade. Propaganda e Publicidade

Abstract

This experience report seeks to share reflections that come from an experience of teaching of Brazilian Art, along with students of the Advertising, Publicity and Creation in a private university in São Paulo in 2010. The work includes theoretical reflections and practical proposals made by the teacher, taking as an exhibition of modern art. The teacher in the role of mediator, the meeting sought to foster among students and art, by considering their expectations, limits and specifics of the course and the contemporary cultural context.

Keywords: Mediation in art and culture. Higher education. Contemporaneity. Advertising & Publicity.

Considerações sobre o contexto cultural.

Ao iniciar a docência no curso de Propaganda, Publicidade e Criação (área de Comunicação), deparei-me com turmas muito jovens, e para surpresa minha, grande parte dos alunos não se inte-

ressava por arte! Diante da pergunta: “*Por que estudar arte em um curso de Publicidade?*”, vários responderam de imediato: “para ampliar o repertório”, explicando que o publicitário com melhor “repertório” disporia de mais ferramentas para a sua criação, o que me pareceu muito pertinente. Porém, logo nas primeiras aulas, notei que essas palavras eram vazias, pois a maioria dos alunos se mostrava indiferente e distante do universo das imagens e dos conteúdos trabalhados.

Penso que, dependendo da abordagem, disciplinas teóricas com viés histórico, nas quais se inclui *Arte Brasileira*, podem ser vistas como um saber “linear” e distante. Como mediadora, a busca é de uma atuação facilitadora de encontros significativos entre a linguagem da arte e o público. Mirian Celeste Martins amplia a idéia do mediador enquanto “ponte”, ao mostrar um novo aspecto da mediação, onde se configura uma rede de conexões que envolvem, além do apreciador, do mediador e da obra, seus diferentes âmbitos:

... a mediação hoje ganha um caráter rizomático, isto é, num sistema de inter-relações fecundas e complexas que se irradiam entre o objeto do conhecimento, o aprendiz, o professor/mediador/monitor, a cultura, a história, o artista, a instituição cultural, a escola, a manifestação artística, os modos de divulgação, as especificidades, os códigos, materialidades e suportes de cada linguagem artística... (MARTINS, 2002, p.57).

A perspectiva apontada acima amplia as abordagens da docência de arte em diversos contextos e também me parecia ser mais adequada ao trabalho com esses alunos. Contudo, eles se mostravam alheios às possibilidades de exploração de pontos e conexões da rede descrita acima, e os poucos que se interessavam reforçavam que principal expectativa a aquisição de meios para reconhecer estilos e obras e criar repertório que permitisse a apropriação de imagens voltadas à criação publicitária.

Assim como vários colegas, costumo propor atividades que incluem visitas a instituições e exposições de arte. Sabe-se que as exposições configuram oportunidades de enriquecimento cultural e entre seus outros pontos importantes estão o contato com as obras originais e sua materialidade, o estabelecimento de relações entre o público, as obras e o espaço expositivo segundo as propostas da curadoria. (GONÇALVES, 2004). Porém, a maior parte de meus alunos relatou não possuir esse hábito, que “foram alguma vez na época do colégio”, e um número bastante expressivo afirmou nunca ter entrado em um museu. Vários comentam que podem ver as imagens na internet, outros dizem que ir a um museu é muito “chato”...

Trata-se de jovens que em sua maioria pertencem às classes sociais privilegiadas, com acesso aos bens materiais, informação e entretenimento. É relevante compreender o predomínio de uma cultura voltada para o consumo e esses jovens optaram justamente em seguir uma carreira profissional focada neste universo, no qual a arte não parece ter muito espaço e razão de ser.

Para ajudar a pensar amplamente sobre o contexto social e cultural de nossa época, que envolvem os aspectos mencionados acima, BAUMAN (2001) se mostra um autor interessante. Ele aborda as questões sobre o consumo imediatista como uma marca da individualidade construída nos grandes centros na atualidade, período ao qual ele chama de “modernidade líquida”, por se mostrar fluída e transitória.

Além dos aspectos culturais essenciais mencionados anteriormente, outros pontos caracterizam e delimitam o contexto institucional em questão: a necessidade de cumprir os conteúdos constantes na ementa da disciplina, que é essencialmente teórica, com conteúdos organizados linearmente. Há um elevado número de alunos por sala, fator que dificulta a saída com os grupos no horário da aula, assim como por vezes, esse fator também dificulta o estabelecimento de um vínculo mais próximo entre professores e os alunos, individualmente.

Questões norteadoras.

Diante desse desafio, se fazia necessário formular algumas questões para auxiliar o estudo a fim de possibilitar propostas de mediação adequadas ao perfil dos alunos e ao contexto sócio-institucional.

Também é inegável que o incômodo e a dificuldade de acessar e capturar a atenção desses alunos, que apresentavam prioridades e um modo de ser tão diversos dos meus, fizeram-me repensar para além da prática docente - pensar em como compreender e estabelecer diálogo com o universo cultural deles, que por vezes parecia tão distante.

Trata-se de uma disciplina ministrada em um curso profissional específico, porém se fazia necessário ter o cuidado de não cair na redução do utilitarismo. Ao refletir sobre o lugar da arte na educação, COUTINHO (2006, p.40) alerta para os riscos da concepção formulada no final do séc. XIX e início do séc. XX que atrela a arte à instrumentalização para o mundo do trabalho, com foco na reprodução, em detrimento da criação. A mesma autora destaca a proposta atual de ensino de arte que coloca “arte como conhecimento, enquanto expressão e cultura de um povo, com suas complexas redes de relações e valores” (COUTINHO, 2006, p. 43). Ao pensar nessa diretriz, foram extraídas as questões essenciais que rondaram o processo:

Como favorecer as relações entre as suas próprias vivências, sua formação profissional em Publicidade e os saberes da Arte, sem cair em uma visão reducionista?

De que forma estimular visitas a instituições e exposições de arte, sem cair nos deveres burocráticos de mais uma tarefa a ser cumprida?

Como possibilitar a percepção da arte como um bem cultural?

“Formas e Revelações”

Logo no início do semestre, a colega Prof^a Keller Duarte me avisou sobre uma exposição recém-inaugurada no Museu de Arte Brasileira MAB/FAAP, com foco no modernismo, um dos temas centrais da disciplina *Arte Brasileira*. Ela teve a idéia de propor que os alunos a visitassem e criassem seus materiais de divulgação, uma vez que ali não havia qualquer tipo de folder ou materiais para os visitantes.

A idéia de Keller me parecia muito interessante. Ao visitar a exposição, rapidamente notei a sua pertinência e viabilidade para nossos alunos. Procurei o serviço educativo, agendei visitas, comentei sobre a proposta de criação de materiais de divulgação, que foi prontamente incentivada por Denise Pollini (direção do serviço educativo), assim como a equipe de educadores, que gentilmente se dispôs a ajudar no que fosse necessário.

“*Formas e Revelações*” foi uma exposição constituída por pinturas e desenhos do acervo do MAB/ FAAP. Uma exposição de pequeno porte, com cerca de 70 obras de 15 artistas relevantes do modernismo brasileiro. Apesar de incluir artistas bem conhecidos do público, como Anita Malfatti, Tarsila e Volpi, a maior parte das obras não era das mais divulgadas. Longe de ser espetacular, o tom intimista da exposição e sua cenografia sutil e diferenciada poderiam potencializar a relação entre os alunos-visitantes e as obras, e tecer uma rede com conteúdos já abordados em sala nas disciplinas anteriores, bem como com pontos que seriam abordados ao longo do semestre.

Em sala, a proposta foi lançada para os alunos, cuja maioria aderiu prontamente, estimulada pela criação em grupos de um material desafiador que contemplasse a sua formação profissional. Foram agendadas duas visitas e quem não pudesse comparecer nesses horários deveria visitar a exposição por conta e procurar os educadores da instituição, que dentro de sua disponibilidade, poderiam acompanhá-los.

Campo de encontros?

Não posso negar que um dos pontos que me causa grande incômodo no caso específico de meus alunos universitários é o frequente não-reconhecimento da arte como um campo de saber relevante, assim como a decorrente indisposição e falta de abertura para apreciar imagens, discutir, visitar exposições, etc. Não se trata de exclusão ou de falta de acesso, pois esse público é socialmente privilegiado. E curiosamente, isso não é minimizado por se tratar de um curso na área de Comunicação.

Visitar museus e exposições é um deleite para mim. Contudo, a fim de compreender a indisponibilidade e aversão frente à arte, como educadora, tento me colocar no lugar do outro. Noto que além de serem muito jovens, meus alunos tem um jeito de ser, de se relacionar e de pensar muito diverso do meu.

Ao pensar sobre essas diferenças, torna-se possível estabelecer relações com o pensamento de HALL (2005, p. 11). Percebo-me como um sujeito inserido na paisagem contemporânea, porém com alguns aspectos referentes à postura e à formação ainda muito marcadas pela modernidade. Nesse sentido, a paixão pelos museus pode ser encarada como uma faceta associada ao que o autor denomina como “sujeito sociológico”, que é instituído pelo diálogo de sua essência interior com os mundos culturais exteriores e suas identidades. Trata-se de um ser em relação, que apesar de inserido na complexidade da modernidade, tem uma identidade estável e unificada, de acordo com os lugares objetivos ocupados e seus significados e valores internalizados.

Ainda estabelecendo relações com HALL (2008), algumas atitudes e modos de interagir e compreender o mundo de meus alunos podem ser associados ao conceito de “sujeito pós-moderno”, cuja identidade cultural é descentralizada e mais fragmentada, fruto de mudanças estruturais e institucionais:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2008, P.12)

Na prática em sala de aula, é recorrente notar a atenção instável e fugidia dos alunos, pois lhes parece maçante focar em um só ponto. Comportamento de seres múltiplos e inquietos, sempre em conexão com os colegas e com o mundo, por meio das conversas, celulares, notebooks e outros aparelhos. É recorrente parecerem não estar “centrados”. Relacionamos o aspecto da “descentralização” a que HALL (2008) se refere com o aspecto relativo ao excesso de opções da atualidade, apontado por BAUMAN:

O mundo cheio de possibilidades é como uma mesa de bufê com tantos pratos deliciosos que nem o mais dedicado comensal poderia esperar provar de todos. Os comensais são consumidores e a mais custosa e irritante das tarefas que se pode pôr diante de um consumidor é a necessidade de estabelecer prioridades: a necessidade de dispensar algumas opções inexploradas e abandoná-las. A infelicidade dos consumidores deriva do excesso e não da falta de escolha. (BAUMAN, 2001, p.75)

Diante desse panorama, frente a tantas opções e convocações da contemporaneidade, é de se pensar se esse público disponibilizaria abertura e “tempo” para a apreciação de obras em uma exposição que, embora de grande valor, não é nada espetacular, e não contou com divulgação na mídia.

O próprio recorte da exposição é centrado no modernismo brasileiro, que embora proponha rupturas significativas com a arte acadêmica anterior, se mostra a princípio distante da cultura visual do grupo em questão. As obras expostas utilizam suportes bidimensionais tradicionais, sendo que as mais antigas têm quase um século.

Tratava-se de uma exposição de obras modernas, vista por “sujeitos pós-modernos” não habituados a visitar exposições de arte. *Haveria espaço e disponibilidade para encontros verdadeiros?*

O momento das visitas agendadas foi um dos pontos altos do processo, em busca de uma experiência estética significativa por meio do encontro dos alunos com as obras e a exposição, favorecendo a vivência prática. Nas visitas, verificou-se que a princípio os alunos estavam meio deslocados e distantes, mas no seu decorrer, foram se tornando mais atentos, estabelecendo uma rede de conexão e interação entre si, as obras, os conceitos de arte, os educadores e eu.

A fim de construir significado para o que se vê, memória e experiências pessoais dos alunos vieram à tona, assim como os conteúdos tratados em sala de aula. O papel de mediador inclui facilitar esse processo de construção, em consonância com a aspiração da história da arte em abordar objetos distantes no tempo e espaço. LUCIE-SMITH (in Barbosa, 2005, p.38) coloca de maneira muito interessante a complexidade da abordagem da história da arte como uma “força gerativa” :

Meu ponto de vista é que a história da arte nunca pode ser um fim em si mesmo, mas deve sempre ser uma força gerativa. Sua energia surge não apenas de nossa habilidade em dar várias interpretações ao que vemos – o que está realmente à nossa frente – mas de nossa habilidade de assimilar e chegar a um acordo com o próprio passado, com o qual nosso relacionamento é uma luta constante. Certamente a luta é inevitável, aquela multiplicidade de interpretações é igualmente inevitável e as opções são desnorreadamente muitas quando surge a definição da própria história da arte. É dever do educador apresentar uma útil seleção de possibilidades.

Se a “força gerativa” da história da arte desencadeia uma série de possibilidades interpretativas, por outro lado, pode-se considerar que também desencadeia uma série de possibilidades de relações no próprio processo de mediação que, conseqüentemente, se desdobram em questões importantes para reflexão sobre a prática docente.

A experiência prática de mediação abordada neste trabalho pode ser refletida à luz de autores já conhecidos por mim, tomando como ponto de partida as idéias de DEWEY em *Arte como Experiência* (1980, p.89-105). Dewey é um autor do início do século XX, portanto ancorado na essência da modernidade. Porém suas idéias ressoam na atualidade com autores como DUARTE (2001) e MAFFESOLI (1998), que afinados com a fenomenologia, pressupõe que através de nossa sensibilidade e percepção, nos alimentamos de sensações que são colhidas no ato de “viver no mundo”.

As sensações decorrentes desta experiência do mundo, esse saber primeiro, intimamente ligado ao objeto é chamado por DUARTE de “saber sensível” (2001, p.12). MAFFESOLI (1998) lança uma proposta para a contemporaneidade contrária a radicalismos. Ressalta os aspectos de encontro entre a sensibilidade e o intelecto, promove a sua fusão, que alargaria e aprofundaria o pensamento humano, por meio da “razão sensível”.

DUARTE (2001) coloca que se adotarmos a “estesia” como base, naturalmente teremos uma educação em comunhão com a Fenomenologia, que valoriza o sensível, o saber primeiro despertado pelos sentidos. Uma educação que não restringe a estesia à arte, mas a amplia a todas as esferas da vida, da escola à vida familiar e cotidiana.

O termo *estética*, assim como *estesia*, é derivada da palavra grega *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio a ao mundo num todo integrado. As idéias de MAFFESOLI compactuam com a dimensão estética apontada por DEWEY acerca das experiências como um ato de entrega ao mundo.

Dessa maneira, pode-se associar que uma das intenções junto ao público visitante de uma exposição é lhe despertar a “estesia”, convocar uma atitude rumo à “razão sensível”, ao “saber sensível” que é muito mais que deleite, não menospreza a razão, mas a amplia. Nesse sentido, os conteúdos estudados na disciplina se somariam à experiência viva frente às obras e no diálogo com os demais envolvidos.

Desde o início do trabalho, a idéia de “encontro” é central. QUINTÁS (1993, p. 26) é mais um autor que coloca a experiência estética como parte da formação integral do homem. Segundo o autor, a riqueza do encontro advém da interação entre “âmbitos de realidade”, que vêm a representar “todo tipo de realidade que no jogo da vida criadora do homem se apresenta a este como um feixe de possibilidades” (1993, p.18). Sendo assim, todas as formas de jogo e de trabalho são âmbitos, configuram campos de interação, entre eles: a universidade, as amizades, as obras culturais, artísticas, os acontecimentos, grupos sociais, etc.

As idéias de pluralidade de “âmbitos de realidades” e “feixes de possibilidades” apontada acima dialoga diretamente com a idéia de múltiplas conexões constituintes dos encontros entre arte e público - o “caráter rizomático” da mediação trazido por MARTINS (2002, p.57). E de maneira que vejo como interessante, essas idéias de “redes flexíveis” podem ser conectadas ao aspecto de fluidez da “modernidade líquida”, apontado por BAUMAN (2001). Ou seja, apesar de todas as dificuldades da contemporaneidade, vemos que ao menos teoricamente, são apresentadas possibilidades de campos férteis para encontros.

Criação e diálogos

A partir da visita, foi estimulado para que os trabalhos criassem materiais de divulgação que ultrapassassem as questões biográficas e definições prontas e abordassem pontos diversificados, tais como: curadoria e crítica de arte, preservação e patrimônio, processos de criação, materialidade... Poderiam centrar em um determinado artista ou abordar a exposição como um todo. A intenção era a de converter o trabalho em uma possibilidade geradora da apropriação de *múltiplas conexões* e de *encontros* entre os alunos e diversos *âmbitos* da arte (QUINTÁS, 1993 e MARTINS, 2002). Ficou acordado que o material de divulgação poderia ter um formato bastante variado, desde que adequado ao tema e ao público-alvo do material. O *feixe de possibilidades* (QUINTÁS, 1993) gerou a criação de materiais didáticos, folders, brindes, vídeos, encartes de revista, DVDs, vídeos, sites, blogs, etc.

Um dos pontos ressaltados na visita tratou da questão de “identidade”, expressa na arte brasileira. Obras como *A mestiça* de Portinari (1934) e *O homem de sete cores* de Anita Malfatti (1915/16) estimularam essa discussão e vários grupos a abordaram em sua criação. Entre outras tantas questões que surgiram se referiam aos conceitos de “antropofagia” da arte moderna brasileira, aos procedimentos/ construção material das pinturas, à vontade de inovar e intenção de ruptura dos modernistas, à terrível crítica de Monteiro Lobato frente às obras de Anita.

Os materiais foram direcionados a públicos diversos: desde públicos bastante abrangentes como “estudantes universitários”, até públicos mais específicos como crianças estudantes da rede pública, especialistas em arte e colecionadores, etc. Pensar sobre o público alvo, algo que é central na formação no ofício do publicitário, levou os alunos à realização de pesquisas, entrevistas, além de forçá-los a pensar como um mediador preocupado com o outro. Quem é esse público que quero convidar à instituição? De que eles gostam? Será que estão acostumados a visitar essas instituições? E por que o fazem? Por desejo de se alimentarem culturalmente? Ou é uma questão de status? Ou porque são obrigados pela escola? Sem perceber, os alunos de publicidade estariam conhecendo a si mesmos, refletindo sobre suas próprias experiências, sobre o papel desses espaços culturais e sobre a inserção da arte na sociedade.

O momento de orientação dos grupos em sala de aula se mostrou fundamental para acompanhar o processo de pesquisa e criação dos grupos, onde seriam expostos os projetos em andamento. Encontros com um número menor de alunos viabilizaram o estabelecimento de vínculos. Procurei adotar uma postura de diálogo e valorização dos trabalhos, mas também de exigência quanto ao

empenho dos alunos, à profundidade da pesquisa e coerência do material, deixando claro que tanto o processo quanto o produto eram importantes. Nem sempre os alunos apresentavam boa vontade para visitar a exposição e foi preciso estimulá-los, alguns argumentaram que era possível capturar “todas” as informações e ver as obras pela internet - o que é uma atitude que pode ser compreendida junto à ideia de “sujeito pós-modernos” (Hall, 2005). Porém, esta atitude é questionada por esta professora que vive e opera na contemporaneidade, mas carrega ainda algumas premissas dos primórdios do modernismo.

Por fim, os grupos apresentaram suas criações para a turma. Houve trabalhos com diferentes níveis de envolvimento e resolução. Apesar de todos os esforços, houve grupos com posturas desinteressadas, trabalhos sem comprometimento, uso de modelos prontos e clichês, resultados fragmentados em termos conceituais e formais...mas houve também gratas surpresas - trabalhos envolventes, bem resolvidos e criativos, alunos empolgados descortinando novos saberes, querendo dividir o que descobriram, canalizando sua experiência e sensibilidade para a criação.

Se por um lado era evidente que alguns alunos se sentiam aliviados por terem se livrado de mais uma tarefa, tive a satisfação de ouvir de outros que aprenderam muito, que desejam saber mais e que foram visitar novamente a exposição por conta própria. Compreendi que tiveram *experiências estéticas* significativas. Mesmo sem registros numéricos, ficou evidente que a maioria dos alunos se mostrou mais envolvida com a disciplina a partir do das propostas.

Conclusão: o que pensar a partir da experiência?

Ao final do processo, noto que apesar de os grupos apresentarem diferentes níveis quanto ao envolvimento/processo e resolução/produto, a maior parte dos alunos se mostrou mais envolvida com as propostas, indicando que as bases teóricas que privilegiam a sensibilidade facilitaram essa abertura e se mostraram viáveis e adequadas aos grupos e ao contexto envolvidos.

Somados aos autores das áreas de Educação, Ensino de Arte e Filosofia, os autores das Ciências Sociais trouxeram ricas contribuições para a compreensão de especificidades do perfil cultural do público jovem em questão. De meu ponto de vista, o arcabouço teórico como um todo foi propulsor para a reflexão sobre propostas educacionais que buscam encontros significativos, inseridos na complexidade dos tempos atuais.

Outra questão que me parece significativa se refere ao fato de que ao longo do semestre a proposta e as metodologias adotadas também favoreceram tecer uma relação mais próxima entre os agentes envolvidos: alunos e educadora/mediadora.

Em meu papel de educadora, reflito que as dificuldades me impeliram a buscar não somente bases teóricas a fim de criar uma metodologia específica para a prática, mas incluiu a compreensão, ao menos inicial, sobre aspectos da cultura e comportamento de meus jovens alunos, enquanto indivíduos nascidos e criados em uma época onde a meus olhos tantas coisas se apresentam transitórias e fluídas, excessivamente fugidias e velozes.

A partir deste trabalho, há muito a ser investigado, aprofundado, depurado; e outras possibilidades a serem exploradas, com possibilidades de acréscimo de autores, metodologias e conceitos relativos aos aspectos sociais e identitários da contemporaneidade, comunicação e docência do nível superior e educação de jovens. Considero os resultados satisfatórios, contudo, indicam a necessidade de uma sistematização mais sólida, tanto da prática docente, quanto da pesquisa em si e da avaliação dos resultados, a fim de melhor desvendar as potencialidades promotoras de encontros entre arte e público, frente aos desafios e possibilidades da atualidade.

Bibliografia

- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. (Dentzien, P, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- COUTINHO, R.G. Qual o lugar da arte na educação? In: CRISTOV, L.H.S. e MATTOS, S.A.R.(org.) *Arte-educação: experiências, questões e possibilidades*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006.
- DEWEY, J. *A arte como experiência*. (Paes Leme, O.R, Trad.). São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- DUARTE, J, F. Jr. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições., 2001.
- GONÇALVES L. R. *Entre cenografias: o museu e a exposição de arte no século XX*. São Paulo: Edusp e Fapesp, 2004.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. (Silva, P, Trad.). Rio de Janeiro: DP&a, 2005.
- LUCIE-SMITH, E. Arte moderna, História da Arte e crítica de Arte. in BARBOSA, A M.(org) *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. (Stucknebruck, A., Trad.). Petrópolis: Vozes, 1998.

MARTINS, M. C. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, A.M. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. (Piero, R., Trad.). Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

QUINTÁS, A. L.(1993). *Estética*. (Clasen, J., Trad.). Petrópolis: Vozes, 1993.

Mini-curriculo

Rita de Cássia Demarchi - Mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes/UNESP. Trabalha com disciplinas teóricas e práticas em diferentes contextos: universidade, formação de educadores, Ong. Integrante do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural. Elaboradora de materiais didáticos. Professora do curso de Propaganda, Publicidade e Criação na UPM/ Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo.

GALERIA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA
DE CONSTRUÇÃO EXPOSITIVA NO AMBIENTE ESCOLAR

Maria do Rosário Góes da Silva Neta
rosario.goes@yahoo.com.br
Universidade Federal do Amapá

Suelen Carvalho de Figueiredo
su.angel@hotmail.com
Universidade Federal do Amapá

Resumo

Este artigo traz reflexões sobre as dificuldades encontradas no Amapá em interagir e trabalhar com produções artísticas visuais pelos professores de arte. Alguns motivos são: falta de acesso aos lugares expositivos existentes, discussão com os meios culturais e com a produção artística amapaense. Desta forma, realizou-se um projeto de exposição de obras pictóricas de artistas do Amapá, numa escola pública na cidade de Macapá, com a intenção de provocar o contato, a participação e a interação de professores e alunos de arte. O foco desta proposição envolve o processo de interação entre obra artística e a interpretação dos espectadores.

Palavras-chave: exposição de arte, ensino de arte, arte amapaense.

Abstract

This article reflects on the difficulties encountered in Amapá to interact and work with artistic visual art teachers. Some reasons are: lack of access to existing places exhibition, discussion with the cultural and artistic production Amapá. Thus, there was a project of pictorial exhibition of works by artists of Amapá, a public school in the city of Macapa, with intent to cause the contact, participation and interaction of teachers and students of art. The focus of this proposition involves the interaction between artistic work and interpretation of the spectators.

Keywords: art exhibition, teaching art, art Amapá.



Imagem 1 – Artista e suas obras

Este artigo trata de um relato da experiência, tendo como ponto deflagrador um projeto vivenciado no ano de 2009 na Escola Estadual Ruth de Almeida Bezerra, localizada no bairro; São Lázaro, zona norte da cidade de Macapá. A experiência consistiu na montagem e execução de uma exposição de arte que foi intitulada, “Exposição de Obras Amapaenses”, focalizando obras pictóricas da artista plástica amapaense Carla Cambraia¹.

A expectativa de montar a exposição nesta escola surgiu após observações das aulas nas turmas de 5º série do ensino fundamental, de conversas com a professora de arte² e da análise da grade curricular da disciplina. Este envolvimento

surgiu a partir do projeto “mediação entre arte e público”, criando-se a exposição que objetivou o acesso à arte amapaense e à cultura do estado.

Neste sentido, este texto traz reflexões que perpassam pela discussão dos conceitos de cultura e a compreensão deste termo na sociedade presente na obras de arte e assim deflagrar posicionamentos, principalmente acerca da cultura do estado do Amapá, sobretudo no que consiste a identidade.

No entanto somos conhecedores da abrangência do termo, cultura e arte, além de entender os limites de um artigo para a discussão mais abrangente sobre estes enfoques tão controversos, mas queremos principiar uma reflexão sobre o acesso ao circuito cultural, artístico e de ensino nas escolas de educação básica.

A preocupação que conduz está reflexão, no que se refere ao acesso aos bens culturais instituídos, a freqüentação de exposição de arte e a discussão deste universo simbólico, também se faz presente nas nossas perspectivas de futuros professores de arte. Todavia esta proposta vem da tentativa de unir aula de arte com exposição de arte amapaense, e tem uma preocupação singular; mediar às relações entre conteúdos, conceitos, arte e aprendizagens dentro do espaço formal de ensino de arte. Tais relações visam, sobretudo, contemplar experiências/subjetividades, que podem ocorrer ao se frequentar uma exposição de arte. A proposta ainda tem por finalidade a construção de um relatório final da atividade desenvolvida com os alunos e a visitação destes na exposição montada na escola.

Em busca de reflexão

No mundo, existem culturas diferentes e cada uma dessas pode ou não ter em sua origem influências das miscigenações que ocorrem na história da sociedade brasileira, e outros processos que ocorrerem em virtude dos vários acontecimentos, circunstâncias e que afetam sua culturalidade.

Cultura não possui uma definição específica para se utilizar, pois há uma diversidade de significados que se alteram constantemente por, entre outros motivos, não ser algo de uma única sociedade. Dentre as definições de cultura existentes cita-se a de Santos (1994) que diz: “cultura e uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade” (p. 44) e que esta dimensão vive se transformando.

Essa compreensão de cultura expressa algo ligado ao seu lugar de origem, resultado de toda a produção realizada nele de acordo com as relações entre seus sujeitos e destes com o ambiente em que vivem não podendo haver separação do mesmo, como afirma Santos (1994) no seguinte trecho:

Não se pode dizer que cultura seja independente da vida social, algo que nada tem a ver com a realidade onde existe. Entendida desta forma, cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não pode se dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros (p.45).

Portanto, cultura como dimensão da vida de uma sociedade acompanha, e reflete, todo o seu processo de formação, transformando-se junto com ela, tendo em vista que nenhuma sociedade fica estagnada a um determinado período, pois se encontram em uma transformação contínua.

A cultura de cada estado, de cada sociedade sofre constantes influências de vários lugares do mundo por meio das mídias tecnológicas e cabe à população destes locais preservarem a autenticidade de sua cultura e que haja a valorização desta pelos descendentes para que não se perca no decorrer dos anos.

Na cultura do Amapá ocorre a miscigenação de algumas culturas que são a portuguesa, a francesa, a ameríndia, a africana e a nordestina, sendo que ela esta associada a sua construção e formação histórica e pode-se constatar essa mistura em seu folclore que possui um conjunto de tradições, lendas, crenças, costumes populares e afins (NUNES FILHO, 2009).

Sua identidade cultural é composta por uma variedade de influências que estão ligadas a sua criação, tais como: a alimentação, as danças, as lendas e o artesanato, citando-se alguns elementos que as compõem. Na alimentação as principais comidas típicas são: o bolo de macaxeira, a maniçoba, o pato no tucupi, o pirarucu no leite de coco, o tacacá, o porco no tucupi, o tamuatá assado na brasa e o tucunaré assado de forno.

A principal dança é o marabaixo³ que possui origens africanas, sendo dançado nos meses de maio, junho e julho na cidade de Macapá, capital do estado (LOPES & ANDRADE, 1997). É dançada nas festividades que são realizadas no estado, como na festa de São Joaquim do Curiaú⁴, no antigo quilombo onde hoje se encontram os descendentes dos antigos escravos na comunidade que continuou denominada de Curiaú.

Além da festa de São Joaquim do Curiaú, há também a festa de São Tiago, realizada no município de Mazagão onde se faz uma representação teatral da batalha entre os mouros e os cristãos pela terra e após isto, continuasse os festejos em honra ao santo.

As lendas são de origem indígena, africana e ribeirinha, as principais são: a lenda do açaí, a lenda da bacaba, a lenda do boto, a lenda da mandioca, a lenda da pedra do guindaste e a lenda do fenômeno da pororoca, e são narradas, passando-se de geração a geração.

O artesanato amapaense é rico em diversos tipos de matérias primas, como a argila, a fibra vegetal, a madeira, os minérios, as sementes, as plumagens, os dentes de animais, as raízes e tudo quanto à natureza possa favorecer (LOPES & ANDRADE, 1997). Sua produção é feita manualmente e é uma herança dos antepassados.

A cerâmica é um artesanato característico do estado, com as fibras vegetais fazem-se as cestarias, com os vários tipos de madeira existentes constroem-se móveis, brinquedos e utensílios, com as sementes, plumagens e dentes de animais produzem-se colares e adornos criados com maior frequência pelos indígenas.

Esta identidade modifica-se no decorrer dos anos graças às influências que são adquiridas constantemente, pois como na cultura a identidade cultural também ocorre uma contínua transformação e isso acontece com de acordo com cada sociedade em que o indivíduo vive, como afirma Hall (2005):

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. [...] Ela permanece sempre incompleta esta sempre 'em processo, sempre sendo formada' (p. 38).

A identidade cultural de um sujeito nasce na medida em que ele se identifica com as representações produzidas em uma sociedade. Essas representações são fontes de significados culturais que possibilitam com que o sujeito identifique-se, podendo adquiri-las de outras sociedades, sempre formando à sua.

Para contribuir nesta constante formação da identidade cultural é ideal que haja à visitação de museus e espaços expositivos na sociedade em que o indivíduo esta inserido, e que esses lugares apresentem as origens do local para que ele se identifique, que de acordo com Gonçalves (2004):

A visita a uma exposição é uma experiência social que tem repercussão sobre o universo afetivo do visitante e em sua aprendizagem [...] A recepção estética que ocorre na visitação resulta de vivências anteriores relacionadas com a história pessoal do visitante (p. 91).



Imagem 2- A exposição

A exposição contribui com a formação do indivíduo que poderá ou não identificar-se com as obras expostas e as características destas. Este entendimento nos faz perceber que ao mesmo tempo em que estamos observando, apreciando também somos interpretes desta dinâmica: obra e os que a olham e por fim trazer para a vida de cada repertório cultural conectando com a sua história. Compreendendo que o acesso as imagens de arte, de uma exposição repercute nas vivências do indivíduo como uma experiência significativa.

Relato da Experiência

O projeto intitulado “mediação entre arte e público” foi desenvolvido na disciplina fundamentos e práticas do ensino da arte III, do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

A experiência realizada teve como objetivo a apresentação de conceitos e características da exposição de arte, bem como a partir deste recurso visual, mostrar a arte pictórica amapaense. A exposição contou com obras que tem características da população da Amazônia seu imaginário e expressão. No tocante a aproximação com o publico, nos preocupamos em utilizar uma linguagem coloquial, para que o educando assimilasse o que seria uma exposição de arte e para que pudesse compreender a arte amapaense.

Realizado na Escola Estadual Ruth de Almeida Bezerra, localizada no bairro São Lázaro, na cidade de Macapá, tendo como público alvo alunos da 5ª série do ensino fundamental, com idade entre 11 e 13 anos. O projeto desenvolveu-se com 7 turmas da referida série, totalizando 154 alunos, durante o período de 01 de outubro a 27 de novembro de 2009, na sala onde funciona a TV escola.

A elaboração deste projeto teve como base teórica a proposta triangular que é constituída de três ações do ensino-aprendizagem em arte que são o fazer, o apreciar e o contextualizar, sistematizado pela arte-educadora Ana Mae Barbosa. Relacionando a proposta às influências artísticas mais freqüentes encontradas, entre as obras pictóricas dos artistas amapaenses, que são: figurativismo, regionalismo, realismo e surrealismo.

A execução do projeto iniciou-se com a amostra de slides para os alunos que oportunamente puderam observar as características de uma exposição. Estes slides eram fotos de exposições realizadas em vários lugares do mundo que foram extraídas da internet e ainda imagens de obras amapaenses referentes às influências figurativa, regionalista, realista e surrealista, que foram tiradas do acervo de obras pictóricas localizadas no Centro de Educação Profissional em Artes Visuais Cândido Portinari 5.



Imagem 3- desenvolvimento da atividade



Imagem 4- Montagem da exposição



Imagem 5- visitação dos alunos

Durante a aula expositiva foram feitas perguntas aos alunos referentes ao trabalho exposto, tais como: Quem já foi a uma exposição? O que achou? Como era o espaço? Sempre com o intuito de provocar a participação do educando na aula. Depois dos slides, lançou-se a seguinte proposta: “se você fosse um artista amapaense, o que você desenharia/pintaria em uma tela?”.

Nessa atividade os alunos teriam que expressar-se por meio de uma pintura ou um desenho em folha de papel. O material (lápiz, borracha, papel A4, lápis de cor e apontador) foi inteiramente fornecido para os alunos. De início houve certa resistência da parte de alguns alunos, mas através de provocações, com perguntas, estímulos a criticidade e oportunizar que os alunos falassem sobre suas impressões do que viam das obras, eles iniciaram sua produção.

Depois de ter ministrado a aula para todas as turmas, montou-se uma exposição em uma sala da escola e arrumou-se a mesma para receber os alunos e demais visitantes. A exposição foi montada com obras da artista plástica amapaense Carla Cambraia que gentilmente as disponibilizou para o projeto, neste mesmo espaço, colocaram exposição os trabalhos feitos pelos alunos.

A exposição durou quatro dias, sendo que a freqüentação dos alunos foi realizada sistematicamente e durante esta, se percebeu o envolvimento dos alunos. Foi oportunizado, tocar as obras, apreciar e ver seus trabalhos expostos.

Esta dinâmica de ver, perceber e discutir sobre o processo artístico pelos quais a artista desenvolveu temas e estilo no momento da exposição foi muito rico, os alunos ao visitar a exposição, falavam o que haviam aprendido, conectavam com os conceitos teóricos da aula expositiva e escutavam os outros colegas. Discutiam suas impressões e o que sentiram ao realizar e ver sua expressão estética artística exposta, tendo em relevo a sua condição identitária subjetivada e não fixante.

Considerações Finais

Ao realizar este projeto, nos fez compreender a importância de apresentar à cultura amapaense em perspectiva a diversidade de locais, de posicionamentos e de encaminhamentos para o ensino e aprendizagem em arte, especialmente em vista de que os alunos estão se construindo em processo, e a escola é um lugar privilegiado para motivar esta relação.

Segundo Lavelberg (2003):

O próprio contexto educativo pode gerar conteúdos com a inclusão das culturas locais nos planejamentos escolares. A escola não deve isolar-se das culturas de suas comunidades nem privar o aluno do acesso aos conteú-

dos universais (...). A integração da escola com as famílias e com as instituições fortalece a identidade dos seus agentes educativos que desenvolvem projetos culturais (pág. 22).

O resultado do projeto foi gratificante, sobretudo para o grupo que realizou a proposta. O acesso ao campo, sob o qual será futuramente palco de nossas reflexões, é uma oportunidade que nos move tanto como alunos de artes quanto a condição de pesquisador atuante. Ou seja, esta experiência, dentro da escola formal, proporcionado pelo curso de graduação, favorece uma busca que nos move em ser professor pesquisador e não aquele que automaticamente segue um plano ou um roteiro determinista. Outra questão não menos importante, refere-se à participação entusiasmada dos alunos e da escola em forma geral da exposição e a aproximação dos conteúdos de arte em assimilação, conversação e aprendizagem significativa.

Acreditamos que o envolvimento do educando, numa postura reflexiva-crítica pode possibilitar a compreensão dos sentidos de uma exposição de arte. E assim, acaba despertando o senso crítico para a análise dos meios simbólicos que o cerca e que a obra de arte é capaz de provocar. Portanto é fundamental que os alunos de modo geral, conheçam e reconheçam a arte amapaense como importante representação da cultura do estado e das identidades cultural.

Por fim, pretende-se prosseguir com este projeto em outras escolas na cidade de Macapá, para possibilitar à freqüentação e o diálogo com a arte nas escolas. Oportunizando a todos um entendimento sobre arte e seu circuito artístico, promovendo reflexão sobre a condição simbólica e ideológica envolvida neste processo. Incluindo nesta reflexão as pessoas que de outro modo não teriam acesso a estes bens, eis aí, uma responsabilidade da escola, do professor de arte em sua dimensão política de promover tais aproximações.

1 Artista plástica formada pelo Centro de Educação Profissional em Artes Visuais Cândido Portinari e concluinte do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais da UNIFAP.

2 O nome da professora será mantido em sigilo por motivo de ética.

3 Manifestação musical de origem africana, símbolo de identidade social e etnicidade do povo do Amapá.

4 Vila localizada a doze quilômetros de Macapá, no Amapá.

5 Escola de Belas artes, nível técnico, localizada na cidade de Macapá, na Avenida Acelino de Leão, nº 926, bairro do Trem.

Bibliografia

GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. **Entre Cenografias**: o museu e a exposição de arte no século XX. São Paulo: EDUSP, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOPES, Maria Vilhena; ANDRADE, Dêisse Gemaque Valente. **Amapá: cultura, poesia e tradição**. Goiânia: Kelps, 1997.

NUNES FILHO, Edinaldo Pinheiro. Formação histórica, econômica, social, política e cultural do Amapá: descrição e análise do processo de formação histórica do Amapá. In: OLIVEIRA, A.; RODRIGUES, R. (Orgs.). **Amazônia, Amapá: Escritos de História**. Belém: Paka-Tatu, 2009.

SANTOS, José Luiz. **O que é cultura**. 14ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

ACCIOLY, S. M.; SALLES, S. G. **Marabaixo: Identidade social e etnicidade na música Negra do Amapá**. Disponível em: <http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/5/56/G>

T2-002-Marabaixo-Sheila_e_Sandro.pdf. Acesso em: 03 de Julho de 2010.

Mini-currículo

Maria do Rosário Góes da Silva Neta é acadêmica do 8º semestre do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP.

Suelen Carvalho de Figueiredo é acadêmica do 8º semestre do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP.

“MEDIAÇÃO CULTURAL: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO”

Teresinha Maria de Castro Vilela
artecaxias@uol.com.br

Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco - UFPB/UFPE

Resumo

A proposta deste texto reflete sobre o termo mediação cultural a partir de uma contextualização. Faz um recorte para as ações educativas em espaços expositivos no Brasil. Traz um panorama das ações que recebem diferentes denominações como serviços educativos, ateliês livres, visitas guiadas, projetos educativos, e os apresenta em seus diferentes contextos.

Palavras-chave: Arte /Educação; Contextualização; Mediação Cultural

Abstract

The purpose of this text reflects on the term cultural mediation from a context. Makes a cut for the educational exhibition spaces in Brazil. Provides an overview of the actions that receives different names such as educational services, free workshops, guided tours, educational programs, and presents them in their different contexts.

Key-word: Art / Education; Contextualization; Cultural Mediation

Este texto pretende refletir acerca do conceito de mediação cultural, um termo usado em diferentes contextos, que aqui empregamos como ação educativa em espaços expositivos e escolas. No sentido de frequência a estes espaços que envolvem uma complexa rede.

Em relação à expressão *Espaços Expositivos*, gostaríamos de esclarecer que definimos como espaços expositivos, os artísticos, e utilizamos de forma a não limitar o que se entenda a partir dele, já que, geralmente, faz-se referência somente aos museus, não se contemplando outros espaços como galerias de arte, espaços culturais, instituições, patrimônios culturais, espaço urbano, entre outros.

O termo *mediação cultural* é de uso recente e tem uma relação direta com os departamentos educacionais dos espaços expositivos. Buscamos, então, apresentar um recorte, fazendo um histórico dessa relação no Brasil.

1.0 Serviços Educativos em Espaços Expositivos:

Os primeiros serviços educativos, segundo BARBOSA (1996), iniciaram na década de 1950 com Ecylla Castanheira Brandão e Sigríd Porto de Barros, em museus do Rio de Janeiro.

Sobre esse início, Barbosa destaca que:

No período dominado pelo modernismo, a criação de ateliês livres, oficinas (assim redenominados a partir de 1983, depois do Festival de Inverno de Campos do Jordão, o primeiro evento de que tenho notícia que usou esta designação) ou atividades de animação cultural foi prática frequente nos grandes museus como o MAM do Rio, que movimentou a cidade com os Domingos da Criação e com o ateliê livre de Ivan Serpa. [...] Em São Paulo, a Pinacoteca e o Centro Cultural São Paulo também tiveram muito bem conduzidos ateliês livres. (BARBOSA, 2008, P.17)

Os “Domingos da Criação” realizados em 1971, que Barbosa exemplifica, de acordo com Frederico Moraes (1982, p. 43-44), buscavam um novo conceito de museu, tendo o artista como propositor objetivando a participação do público. E que os “Domingos” queriam criar “Novas relações sociais dentro da arte. O papel do público.” Tornando-o parte do processo criador.

O Museu de Arte de São Paulo, inaugurado em 1947, de acordo com Rita Bredariolli (2008), apresentou uma série de ações educativas, inclusive um curso de preparação de monitores para dar informações ao público antes da abertura deste espaço.

Passamos então para década de 1980, em que o ensino de artes apresenta mudanças em sua concepção. Anteriormente a esse período, as visitas das escolas aos espaços expositivos dificilmente aconteciam, pois se considerava que o contato com as obras de arte poderia interferir na espontaneidade e na criação infantil.

Mas encontramos algumas ações independentes como o que ocorrera, ao final década de 1960, com o projeto da Escolinha de Arte do Brasil chamado “O Retrato do Brasil Pelas suas Crianças”, com autoria de Augusto Rodrigues. Esse projeto tinha por objetivo, através da arte, buscar a expressividade das crianças a partir das imagens do Brasil. Inspiradas nesse projeto, encontramos, então em Recife, atividades que envolveram visitas e releituras dos pontos principais da cidade de Igarassu, em Pernambuco, que fica aproximadamente 30 km de distância entre as duas cidades.

O desdobramento do projeto inicial de Augusto Rodrigues em Igarassu aconteceu durante dois anos entre 1970 e 1972 e envolveu além da Escolinha de Arte de Recife, o Grupo Escolar “Requeira Costa” também de Recife, as escolas “Sagrado Coração de Jesus” e o Grupo Escolar “Professor José Eronides” em Igarassu. Foram coletados mil trabalhos e realizada uma exposição-documento que circulou pelo país.



Figura 1: Reprodução do desenho em lápis de cera feito por Samuel do livro "Igarassu Vista pelas Crianças"

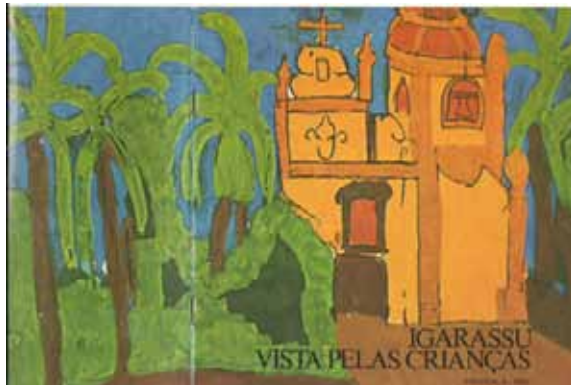


Figura 2: Capa do livro "Igarassu Vista pelas Crianças", pintura de Alfredo

O título desse projeto também dá nome à publicação "Igarassu Vista pelas Crianças" 1 (MOTA, 1974), que consistia em trabalhos desenvolvidos por crianças e adolescentes da Escolinha de Arte do Recife, resultado das "visitas guiadas", (termo utilizado no projeto) à Igarassu. Deparamo-nos com desenhos, guaches, fotografias, xilogravuras entre outros, da arquitetura a partir do século XVI presente na cidade de Igarassu. A visita contou com a participação de Noêmia Varela, uma das diretoras da Escolinha de Arte do Recife, na época.

Retornamos a década de 1980 em que Franz (2003, p.31) apresenta dois exemplos de espaços que desenvolviam projetos educativos. O Museu Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro, em 1982, trazendo, como exemplo, "o projeto *Vilma viu o Victor*, desenvolvido com o acervo de obras de Victor Meirelles e que incluía a apreciação estética e outras atividades educativas em torno das obras do artista". E o Museu Lasar Segall em São Paulo, em 1986, com o "projeto-piloto denominado *A Criança vê Segall*, no qual também já se observava uma preocupação com a apreciação estética participativa, incluindo releitura cênica e plástica".

Para contextualizar a mediação cultural, não podemos deixar de citar a "Abordagem Triangular", que foi sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo – MAC/USP por Ana Mae Barbosa, entre 1987 e 1993. Essa abordagem tem como proposta a articulação entre o produzir, o apreciar e o contextualizar. Elaborada no contexto de um museu, tornou-se uma das mais importantes propostas no ensino de arte nas escolas, bem como presente nas propostas desenvolvidas pelos projetos educativos dos espaços expositivos.

Barbosa (2008, p.18) destaca os espaços que criaram o setor educacional na década de 1990: "MAM/SP, MAM/Rio, MAC/Niterói, MARGS/Porto Alegre, MAMAN/Recife, Centro Cultural do Banco do Brasil (Rio e São Paulo), Itaú Cultural, os Museus de Belém, de Curitiba, de Belo Horizonte, de Florianópolis, entre outros."

Os projetos, assim como as ações educativas aqui apresentadas têm como objetivo contextualizar o que atualmente chamamos de mediação cultural, que entendemos como ações iniciais que influenciaram tanto os departamentos educacionais dos espaços expositivos, quanto às visitas das escolas a esses espaços.

1.1 Os Projetos Educativos em João Pessoa:

O Núcleo de Arte Contemporânea da Paraíba - NAC surgiu em 1978, por iniciativa de Francisco Pereira Júnior, Paulo Sergio Duarte, Antonio Dias e Raul Córdula junto à Universidade Federal da Paraíba - UFPB e à Fundação Nacional de Arte – FUNARTE. Encontramos em Gomes (2004, p.

16-17) um modelo das ações educativas desse espaço que surgiram a partir das reflexões sobre o ensino e as experiências da Escola de Artes Visuais do Rio de Janeiro (1975-1978). Destacamos do esquema apresentado o seguinte item:

- As partes envolvidas e o público-alvo eram formados por artistas plásticos e integrantes do meio cultural local; alunado universitário em geral, não constituído necessariamente pelos alunos dos cursos de educação artística do departamento de arte, mas qualquer grupo de alunos e professores interessados; alunado universitário específico, formado por alunos da cadeira de Prática de Ensino, treinados especificamente para o trabalho de monitoria das mostras e eventos; órgãos da imprensa, como editoriais de cultura dos jornais e televisão; direções de colégios de 1º e 2º graus, públicos ou particulares, que formavam a base do nosso público-alvo; associações, sindicatos e similares; públicos das galerias de arte; Com este público formava-se o programa de visitas guiadas, ação educativa aberta, objetivo principal na experiência de mostragem e comunicação da arte contemporânea que o NAC propunha à comunidade. (GOMES 2004, p.17)

O autor afirma que, nos seis primeiros anos, o NAC promoveu o que atualmente denominamos de mediação cultural, tendo as escolas como base do público alvo. E ressalta o pioneirismo do NAC ao dizer que “hoje temos instituições privadas e o mercado de galerias utilizando-se da curadoria, das ações educativas [...] propostas anunciadas há duas décadas por algumas poucas instituições semelhantes ao NAC” (Ibid., 2004, p.18).

Em relação ao NAC, cabe destacar, no artigo de Roberto Pontual, para o Jornal do Brasil de 1979, que

No caso de eventos que partam da amostragem das obras, o esforço será sempre não o de entronizá-las sob forma de objetos prontos isolados, mas o de utilizá-las como demonstrativo essencial do processo criador, atraindo o visitante menos para contemplação redutora e mais para a participação ampliadora. (PONTUAL, 2004, p.52)

Assim podemos dizer, que a proposta desenvolvida no NAC entre as décadas de 1970 e 1980, já demonstrava a preocupação com a ação apenas contemplativa do visitante em relação ao objeto artístico, mas a busca por uma relação de diálogo, que está em consonância com as ações atuais.

A mediação cultural será abordada a seguir como um termo atual, mas como apresentada, vinculada a todas as propostas (re)conhecidas anteriormente.

1.2 Mediação Cultural:

Sobre o termo “mediação cultural” pretendemos apresentar algumas contribuições para esclarecer o termo.

Ao pensarmos “mediação” para além do próprio significado de mediar é que trouxemos um pensamento de Miriam C. Martins:

A mediação ganha hoje um carácter rizomático, isto é, um sistema de inter-relações fecundas e complexas que se irradiam entre o objeto de conhecimento, o aprendiz, o professor/monitor/mediador, a cultura, a história, o artista, a instituição cultural, a escola, a manifestação artística, os modos de divulgação, as especificidades dos códigos, materialidades e suportes de cada linguagem artística. Mediação/intervenção que mobiliza buscas, assimilações, transformações, ampliações sensíveis e cognitivas, individuais e coletivas, favorecendo melhores qualidades na humanização dos aprendizes - alunos e professores. (MARTINS, 2007, p.56)

A mediação cultural então ultrapassa o formato da visita guiada fechada, a de transmissão de conhecimento, uma vez que busca ampliar as trocas e diálogos com os educandos, educadores e objetos.

Para entendermos a mediação cultural como diálogo, buscamos na tripresencialidade, apresentada por Casanova (2009, p.109), como sendo um encontro entre visitante, mediador e objetos. Segundo o autor, essa presença permite “certo tipo de compreensão (emocional, sensorial, corporal, espacial, tátil, intelectual, e estética entre outros) e, portanto, de acesso aos objetos mediados”.

No momento da ampliação das reproduções de imagens, encontramos em Ott uma forma de argumentar sobre a necessidade de estar em contato também com os originais:

Quando se expõem os alunos a obras de arte no original, essas desafiam seu poder de observação e oferecem conhecimento que os habilitam para esforços criativos posteriores. O mundo orientado visualmente torna-se um elemento ativo na sala de aula por meio da percepção, da análise, da imaginação e da expressão, da produção ou do fazer arte na classe. A observação é um dos elementos fundamentais da investigação de ambas as áreas: artística e científica. Alunos que observam arte em galerias e museus estão engajados em uma forma de pesquisa artística que exerce um papel essencial na arte-educação. (OTT, 1997, p.121)

Como Franz (2008) apresentou no Congresso Ibero Americano de Educação Artística, pensamos que:

Hoje, já não é viável pensar em qualquer exposição de arte sem um cuidadoso projeto didático com formação de mediadores, preparação de materiais e, geralmente, com amplo apoio à formação de professores do ensino regular. Não se trata mais de fazer os costumeiros passeios pelas exposições, mas do planejamento cuidadoso de complexos processos de estudo e pesquisa em torno das manifestações artísticas.

1.3 Algumas considerações:

Com este estudo, buscamos traçar um panorama das ações educativas que aconteceram nos espaços expositivos de vários pontos do Brasil, tentando dar visibilidade também a algumas ações que normalmente não são apresentadas.

Evidenciamos que, em nossos dias, uma frequência a tais espaços não pode ficar restrita à contemplação dos objetos de arte.

Acreditamos na mediação cultural como um encontro para que as relações e o diálogo entre educandos, mediador e objetos realmente aconteçam.

Dessa forma, cremos estar contribuindo para um ensino de arte nas escolas em consonância com nosso tempo, proporcionando uma conscientização crítica e reflexiva.

1 Agradecemos a Solange Costa Lima, pela socialização desse livro.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. (org.) *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. A Liberdade como Método: um projeto moderno em ação “pioneira” de ensino da arte no Museu de Arte de São Paulo. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

CASANOVA, Françoise Julien. Comentários sobre mediação cultural. A prática de um modo-modelo e suas atualizações: as intervenções em presença direta. In: BARBOSA e COUTINHO (Orgs). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FRANZ, Teresinha Sueli. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Santa Catarina: Editora Letras Contemporâneas, 2003.

FRANZ, Teresinha Sueli. Mediação cultural, artes visuais e educação. In: Congresso Ibero Americano de Educação Artística “Sentidos Transibéricos” Beja/Portugal, 2008.

GOMES, Dyógenes Chaves (org.) *Núcleo de Arte Contemporânea da Paraíba/NAC*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2004.

MORAIS, Frederico. A arte para pequeno e grande número. In: *A arte como processo na educação*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1982.

MARTINS, Mirian Celeste. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, Mirian Celeste e PICOSQUE, Gisa. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. São Paulo: Arte por escrito/Rizoma Cultural: Content Stuff, 2008.

MOTA, Mauro. *Igarassu vista pelas crianças*. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1974.

OTT, Robert Willian. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA (org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

PONTUAL, Roberto. O núcleo cresce e amadurece. In: GOMES (org.). *Núcleo de Arte Contemporânea da Paraíba/NAC*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2004.

Mini-curriculo

Autora do texto é licenciada em Educação Artística com habilitação em História da Arte pela UERJ, com especialização em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela UnB e mestranda em Artes Visuais na UFPB/UFPE. É membro do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais da UFPB. Professora de Artes da Rede Municipal de Duque de Caxias-RJ.

MEDIAÇÃO E IDENTIDADES CULTURAIS:
FRAGMENTOS DA PÓS-MODERNIDADE

Maria Juliana Sá
mariajulianasa@gmail.com
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar o estudo sobre a mediação cultural e a sua relação com as identidades culturais na pós-modernidade. A postura do público diante da estética artística ao longo do tempo, bem como o reconhecimento dos espaços expositivos como um lugar de troca de conhecimento, foram apresentadas tendo como eixo norteador os estudos de Zygmunt Bauman, sobre a pós-modernidade. A relação das ações educativas em museus e instituições culturais com a leitura das obras de Arte, diante da fragmentação das identidades culturais pós-moderna foi analisada tendo como abordagem teórica os estudos de Stuart Hall sobre as identidades culturais, levando em consideração as proposições de Susana da Silva sobre os significados da educação museal.

Palavras-chave: Mediação cultural; Identidades culturais; pós-modernidade.

Abstract

This article has the objective snow the study of the cultural mediation and its relationship with the cultural identities in the post-modernity. The public's behavior before the artistic esthetics all over the time, although with the recognition of the exposition's places, like places for changes of knowledges, has been snown with the studies from Zygmunt Bauman about the post-modernity. As a guide the relationships with the reading of the pieces of arts, before the fragmatation of the post-modern cultural identity has been analized having with teoric approach the studies from Stuart Hall, about the cultural identities taking in consideration the propositions of Susana da Silva about the meanings of the museum education.

Keywords: Cultural Mediation; Cultural Identity; postmodernity.

Introdução

A mediação cultural e a sua relação com as múltiplas concepções de identidades culturais que compõem o sujeito pós-moderno são o assunto central deste artigo.

Para tanto, teve como fundamentação teórica os estudos de Stuart Hall sobre as identidades culturais na pós-modernidade, bem como a análise da postura do público diante de produções artísticas a partir dos estudos de Zygmunt Bauman sobre a transição da estética modernista e pós-modernista.

Assim, este artigo apresenta inicialmente uma breve contextualização acerca das características centrais da arte moderna e pós-moderna, bem como, a análise postura do público diante da estética artística de tais momentos.

As diferentes definições de identidades culturais ao longo do tempo serão apresentadas diante da abordagem teórica de Stuart Hall sobre identidades culturais na pós-modernidade. Posteriormente, será exposto um estudo sobre a relação das ações educativas em museus e instituições culturais com a leitura e fruição das obras de Arte, diante da fragmentação das identidades culturais na pós-modernidade.

Desta forma, este artigo pretende compartilhar com o leitor alguns conhecimentos teóricos acerca da mediação cultural como fenômeno contemporâneo, a fim de enriquecer a visão pedagógica das ações educativas desenvolvidas em museus e instituições culturais, favorecendo com isso desenvolvimento de estratégias de mediação que permitam uma construção ativa de conhecimento, através dos valores sócio-culturais dos indivíduos.

A arte e o sujeito pós-moderno

A relação entre arte e público vem sendo discutida ao longo do tempo, através de diversos estudos culturais e estão relacionadas a aspectos de natureza moderna e pós-moderna.

A estética modernista compreende as expressões artísticas do final do século XIX e início do século XX, e tem como característica a negação das raízes culturais. Essa rejeição das tradições populares, atrelada a uma elevação de uma estética humanista baseada no progresso da ciência, teve como consequência uma segregação entre as artes tidas como acadêmicas e aquelas que eram oriundas da cultura popular.

De acordo com Zygmunt Bauman, a arte na modernidade trazia consigo uma distinção social, que se explica claramente no discurso de modernistas, que acreditavam existir aqueles que entendiam obras de arte e aqueles que não entendiam.

Os modernistas queriam mostrar a luz, ensinar, educar e converter; Só podiam afinal, permanecer na posição de vanguarda quando tratando os outros como não realizados, esperando esclarecimento. (BAUMAN, 2005, p.124). Todavia o caráter contraditório modernista se fez presente provocando uma distinção cultural, pois ao mesmo tempo em que buscavam educar os que julgavam segregados da arte legítima, procuravam excluir as massas, impondo uma posição de superioridade. *"Aguilhoada pelo horror da aprovação popular, a vanguarda febrilmente sempre encontrava mais difíceis (por isso, possivelmente menos digeríveis) formas artísticas"* (BAUMAN, 2005, p.124), provocando uma distância das classes populares aos templos sagrados onde repousava a arte moderna.

A estética modernista tinha como característica a esperança em uma sociedade melhor e mais humana, baseada no progresso da ciência. Nesse sentido, muitos artistas se distanciaram e renegaram as tradições artísticas anteriores.

De acordo com Efland,

Uma das características centrais do modernismo era a rejeição de suas próprias raízes na cultura ocidental. No seu zelo de reformar e exaltar as artes, artistas e críticos muitas vezes desenfativavam o folclórico e as tradições populares, tanto das culturas ocidentais como das não ocidentais, como sendo carentes de significação cultural. (EFLAND, p.174)

A falta de identificação cultural das classes populares com a produção artística acadêmica resultou uma segregação das diferentes identidades culturais com os museus e galerias de artes.

Todavia, essa postura distinta da arte na modernidade foi aos poucos sendo substituída por uma crescente preocupação em aproximar os diversos sujeitos da arte erudita. No pós-modernismo o contexto cultural em que a arte foi produzida torna-se essencial para fruição estética e a postura contemplativa do público, que aos poucos é substituída por uma interação com as diversas formas de expressões artísticas que refletem as múltiplas identidades culturais existentes.

Stuart Hall analisa tais identidades em três tipos: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Segundo o autor, o sujeito do Iluminismo é caracterizado como individualista, cuja identidade tem como referencial apenas a essência do indivíduo, que nasce com ele e assim permanece de forma idêntica durante todo seu desenvolvimento. Já o sujeito sociológico refletia o oposto, pois acreditava que essa essência individual estava relacionada com as relações sociais que se estabeleciam ao longo de sua trajetória, sendo esta concepção interativa e mutável. Nessa perspectiva nasce o sujeito pós-moderno, oriundo de diversas relações sociais e sendo in-

fluenciado por estas, na construção de suas múltiplas identidades, que além de mutáveis, podem ser contraditórias¹.

Em seu livro *A identidade Cultural na Pós-Modernidade*, Stuart Hall toma como exemplo o caso do julgamento de um juiz em 1991 nos Estados Unidos. O juiz Clarence Thomas possuía tais características: negro, com visões políticas conservadoras, acusado de assédio sexual por uma mulher negra. Neste caso está posto um jogo de identidades contraditórias: O homem negro e rico, pertencente a um grupo político de direita, um criminoso de assédio sexual, etc. Alguns homens negros apoiaram o Thomas, por serem da mesma raça; As mulheres negras estavam divididas, algumas apoiavam o juiz por ser ele negro e outras se mantiveram contra por serem mulheres e defenderem esta classe; As feministas se opuseram a Thomas tomando como base à questão sexual; Já algumas mulheres brancas apoiavam o juiz, não por ele ser conservador, mas por serem contra o feminismo; entre outros casos.

Esta fragmentação de identidades é característica principal do sujeito pós-moderno e deve ser levada em consideração ao pensarmos na relação entre o indivíduo e a arte, enquanto representação cultural.

Dessa forma, este artigo pretende a seguir problematizar o surgimento das ações educativas em museus e instituições culturais e a sua relação com as identidades fragmentadas do sujeito contemporâneo.

Modernismo Cultural: Mediação x Identidades Fragmentadas

O modernismo cultural trouxe consigo a negação do passado e das tradições culturais, bem como uma característica de distinção social atribuída aos artistas. De acordo com Athur Efland:

O modernismo cultural tem tanto desvantagens como benefícios. Ele tende a padronizar e a regularizar o pensamento na educação controlada pelo Estado, na indústria e no comércio. Pode às vezes, considerar as tradições culturais de fora do Ocidente como sendo exóticas – costumes étnicos, cheios de charme, mas carentes de um conhecimento que realmente interesse. (EFLAND, p. 174)

Além disso, acreditava-se que a produção artística deveria ser estudada de modo isolado de seu contexto cultural, sendo destinada apenas, a fruição de uma elite intelectual. Contudo, com o

¹ Stuart Hall em seu livro *A identidade Cultural na Pós-Modernidade* dá o exemplo do juiz Clarence Thomas: negro, com visões políticas conservadoras, acusado de assédio sexual por uma mulher negra. (Ver página 18).

surgimento do pós-modernismo, a relação entre a obra de arte, o contexto em que foi produzida e, sobretudo, o contexto cultural do fruidor, tornam-se fundamentais na leitura das produções artísticas contemporâneas.

Na perspectiva de aproximar o público da arte, surgem os primeiros setores educativos em museus e instituições culturais, sendo o museu do Louvre, por volta de 1880, o pioneiro na criação deste setor.

Inicialmente, os educativos dos museus tinham como finalidade suprir a dificuldade de transmissão de conhecimento ao público comum. Segundo Luciana Sepúlveda Köpke (2003), *os educativos surgiram da necessidade de transmissão de conhecimento dos críticos e curadores ao público não-especialistas, que sentiam dificuldades de apreensão dos códigos utilizados pela elite intelectual.*

Todavia, apesar do surgimento de tais ações educativas interessadas em uma maior acessibilidade intelectual aos diversos sujeitos, a postura do público continuava passiva e contemplativa, pois o atendimento se aproximava da metodologia do ensino secundário da época.

O pós-modernismo traz consigo uma série de transformações na postura dos sujeitos que serão refletidas na arte, na cultura e, sobretudo, na educação.

De acordo com o paradigma pós-moderno, o conhecimento deixa de ser concebido como uma produção de consumo passivo dos indivíduos, e passa a ser encarado como resultado de uma construção ativa, um processo de significados criado pelos aprendizes e influenciado pelas normas, valores e atitudes sociais e culturais que rodeiam os comunicadores. (SILVA, apud Silverman, p. 161).

Dessa maneira, os espaços expositivos são tidos como lugares de diálogo e negociação, em detrimento da transmissão de conhecimentos. O grande desafio do mediador cultural é perceber as diferentes identidades culturais a fim de promover relações entre o objeto estético e o contexto cultural do outro.

Nesse sentido, Susana Gomes da Silva, museóloga da Fundação Calouste Gulbenkian (Lisboa) acredita que as ações educativas dos museus e instituições culturais devem contribuir na criação de espaços de encontro e partilha, a fim de facilitar e promover um ambiente de debate e negociação de discursos e leituras diversas.

Ainda nessa perspectiva, a transformação na relação entre a obra de arte e o público, bem como o reconhecimento dos museus e instituições culturais como espaços de troca e geração de conhecimento, correspondem as mudanças de paradigmas oriundas da pós-modernidade.

Os museus são confrontados com a necessidade de repensar seu papel e, em última análise, a própria identidade e sua relevância como espaços de construção de conhecimento. Isso lhes coloca desafios e abre oportu-

nidades para o desenvolvimento de novas estratégias de relacionamento com os públicos e com as coleções, repensando e re-equacionando os espaços e as formas para esse encontro (SILVA, p.161)

Partindo deste pressuposto, tornou-se necessário que os educadores de museus e instituições culturais estejam atentos às estratégias e desafios relacionados à construção das ações educativas destinadas aos diversos tipos de públicos e as suas respectivas necessidades. Caso contrário tais ações educativas podem refletir os valores da cultura ocidental dominante, caracterizando de forma negativa, estereótipos que não se enquadrem nos perfis relacionados à cultura e classe dominante.

Historicamente o ensino de arte, tem se baseado nos valores da elite cultural. Contudo, a discussão das representações na arte/educação contemporânea tem se destacado na busca do desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a diversidade dos diferentes sujeitos existentes.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de inter-relações entre professores e alunos, torna-se fundamental para compreensão de ambos, acerca dos diferentes contextos culturais. Com isso, torna-se possível perceber os diferentes desafios que circundam o arte/educador na pós-modernidade. Desafios estes que extrapolam o campo metodológico da educação, para exigir uma percepção aguçada acerca do repertório cultural de cada indivíduo, eliminando assim, os limites entre a arte e as questões pluralísticas das relações sociais presentes na vida.

Considerações finais

Ultimamente venho tentando descobrir quais as características essenciais que constroem os pilares de um bom arte-educador. Quais as ferramentas necessárias para potencializar a relação da arte com o outro, sem reduzir esta vivência a uma atividade meramente didática.

A pesquisa, a dedicação, nossas referências pessoais e profissionais, certamente são fundamentais para formação de ambos os sujeitos, seja ele estudante ou educador. Contudo, são insuficientes para traduzir/produzir os inúmeros encontros, desencontros e inquietações que a arte pode proporcionar.

A experiência do indivíduo com a arte requer intuição e, sobretudo, sensibilidade na percepção do outro, seus valores e singularidades. Essa busca, por vezes subjetiva, revela a necessidade de uma observação sutil às diversas identidades que se depara o educador. As metodologias didáticas cedem lugar aos processos investigativos, comuns às crianças, aos cientistas e aos artistas. O

papel do educador, segundo a artista/educadora Stela Barbieri, *está no lugar daquele que observa seus alunos e as pistas que eles vão deixando ao longo do percurso como núcleos potentes de expressão*. O educador é antes de tudo um pesquisador, um provocador que cria diálogos e indagações acerca da arte e da vida; *prepara o banquete e os alunos se servem do que lhes interessar*. O fundamental é a observação, a percepção das sutilezas, das peculiaridades e contextos que formam as inúmeras identidades culturais.

Ao educador, cabe a percepção do que está latente e do que se esconde e se apaga no outro, assim como em uma aventura de estórias infantis, é preciso garimpar as oportunidades que possibilitam fazer do encontro com a arte, um encontro com as fragmentações que formam cada essência.

Bibliografia

Barbosa, Mae. **Mediação Cultural é Social**. In: BARBOSA, Mae; COUTINHO, Rejane (Org.) Arte/Educação como Mediação Cultural e Social. São Paulo: UNESP, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

CAILLET, Elisabeth. **Políticas de Emprego Cultural e Ofício da Mediação**. In: BARBOSA, Mae; COUTINHO, Rejane (Org.) Arte/Educação como Mediação Cultural e Social. São Paulo: UNESP, 2009.

CASANOVA-JULIEN, Françoise. **Comentários sobre Mediação Cultural: A prática de um modo-modelo e suas atualizações: As intervenções de tipo conversacional em presença direta**. In: BARBOSA, Mae; COUTINHO, Rejane (Org.) Arte/Educação como Mediação Cultural e Social. São Paulo: UNESP, 2009.

Darras, Bernard. **As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural**. In: BARBOSA, Mae; COUTINHO, Rejane (Org.) Arte/Educação como Mediação Cultural e Social. São Paulo: UNESP, 2009.

EFLAND, Arthur D. **Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno**. In: BARBOSA, Mae; GUINSBURG, J. (Org.) O Pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FAIRCHILD, Marguerite; SEVIGNY, Maurice J. **Aprendizado visual: Uma análise sócio-lingüística sobre a crítica de arte no ensino de artistas**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2. ed. p. 388-403, 2008.

Hall, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro. DP&A, 2005.

SILVA, Susana Gomes. **Para além do olhar**: a construção e a negociação de significados pela educação museal. In: BARBOSA, Mae; COUTINHO, Rejane (Org.) Arte/Educação como Mediação Cultural e Social. São Paulo: UNESP, 2009.

Mini-curriculo

Maria Juliana Sá é graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela UFPE. Tem experiência na área de mediação cultural em instituições culturais do estado de Pernambuco, onde desenvolveu projetos na área de arte/educação para professores e alunos da rede pública e particular de ensino com ênfase na pesquisa sobre a arte/educação contemporânea.

MINHA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM A MEDIAÇÃO CULTURAL
DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ARTES

Francisco Orismidio Duarte da Silva
orismidioduarte@yahoo.com.br

Aluno do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais
Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau
Universidade Regional do Cariri - URCA

Fábio José Rodrigues da Costa
fajorodrigues@uol.com.br

Professor do Departamento de Artes Visuais
Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau
Universidade Regional do Cariri – URCA

Resumo

O Artigo consiste numa experiência realizada através da Mediação Cultural no Centro Cultural Araripe na cidade do Crato – Ceará. A Mediação Cultural veio a acontecer em virtude da disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino das Artes Visuais I do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri – URCA. Na ocasião o Centro Cultural Araripe estava recebendo a exposição “Crato Evolução Urbana e Arquitetura 1740-1960” concebida por Waldemar Arraes de Farias Filho.

Palavras-chave: Mediação Cultural; Educação; Estágio.

Abstract

The article consists of an experiment conducted by the Cultural Mediation Araripe Cultural Center in the city of Crato – Ceará. The Cultural Mediation came to pass because of the discipline of Supervised Internship in Visual Arts I of the Bachelor of Visual Arts at the University Cariri Regional - URCA. At the time the Cultural Center Araripe was getting exposure Crato Urban Development and Architecture 1740-1960 produced by Waldemar Arraes de Farias Filho.

Keywords: Cultural Mediation; Education; Training.

Introdução

Ansiedade e medo são sentimentos que senti no momento em que fui ao Centro Cultural Araripe na Cidade do Crato – Ceará iniciar o Estágio Supervisionado em Ensino das Artes Visuais I, disciplina obrigatória a partir do 5º Semestre do Curso. O Estágio ocorreu no Semestre 2010.1.

Estes sentimentos me trouxeram insegurança, algo que permeou toda fase do estágio neste Centro.

Antes de iniciar o estágio tive um período de observações, para que pudesse conhecer a instituição, elaborar o projeto de estágio e assim optei por experimentar a mediação cultural.

Cheguei um pouco mais cedo para que pudesse me organizar e rever a estratégia que havia pensado. Mantive a estratégia de primeiro falar sobre a parte externa, falar sobre o trem, sobre a antiga estação, sobre seu entorno.

Em seguida conduziria os visitantes às maquetes e posteriormente os conduziria a imagem do Rio Granjeiro e a partir daí seguiria para os expositores onde se encontravam um número expressivo de imagens fotográficas. Feito estas análises fiquei aguardando a entrada das primeiras pessoas, confesso que com um grande dilema: Se entrar pessoas eu terei que realizar a mediação se não ficaria em uma zona de conforto e não experimentaria a mediação. O dilema partia de perguntas que fazia a mim mesmo: Como será que devo falar com as pessoas? Como me comportar diante delas? Como realizar a mediação?

O colega Carlos Robério que também estava realizando a mediação cultural foi sem dúvida muito importante para que resolvesse este dilema, pois ele me orientou sobre como proceder e como se dirigir ao público já que este havia experimentado a mediação cultural em outros espaços.

A minha insegurança fazia-me sempre deixar o colega atender as primeiras pessoas que entravam na sala. Observava e acompanhava a mediação que ele realizava para obter maior segurança.

Certezas/Incertezas/Certezas

A única certeza que tinha era que a mediação cultural neste Centro, iria servir como experimentação no campo da educação não formal, com isso, mediando os visitantes estaríamos juntos construindo conhecimentos, buscando fazer conexões com a obra, o artista e todo um contexto que nem sempre se trabalha na educação formal, como nos revela Valéria Peixoto em sua dissertação de mestrado:

numa visita educativa a uma exposição de um determinado artista, pode-se acessar diferentes conhecimentos como o conteúdo das obras de arte, a biografia do artista, o contexto em que ele viveu, sua produção artística, as técnicas utilizadas etc, trabalhando interdisciplinarmente e convocando a sensorialidade, as diferentes percepções e indagações dos sujeitos, dimensões nem sempre solicitadas na sala-de-aula do ensino formal. (PEIXOTO, 2008, pag. 30)

Chega então a hora tão esperada, a primeira mediação. Recebo um senhor com dois filhos ambos vindos de Juazeiro do Norte pelo Metrô. Apresentei-me e comecei a mediação, eles me deixaram conduzi-los, então foi mais fácil estabelecer o roteiro que havia pensado. Os levei para o lado de fora, falei sobre o em torno logo em seguida os levei até as maquetes, a imagem do rio e após conduzi-os pelos painéis onde estavam fixadas as imagens.

Esta mediação demorou muito, fiquei com a garganta seca, o calor também sufocava, percebi que quando estávamos finalizando os visitantes também estavam cansados.

Após a saída desses visitantes conversei com o colega e redefini a estratégia. A abordagem sobre o em torno se daria se por acaso houvesse algo que pedisse que conectasse com o tema da exposição.

Receberia os visitantes dentro da sala e depois os levaria até as maquetes. Como as maquetes apresentavam o rio, seria o gancho que eu tinha para conduzi-los a imagem do rio Granjeiro que estava solta na exposição e a partir desta imagem os conduziria pelos painéis do salão.

No dia seguinte entra uma senhora com seu neto e me pergunta sobre uma possível imagem. Falei-lhe que provavelmente existiria está imagem, então me pediu para lhe conduzir até ela. Fui mostrando o local que ela queria através de várias imagens que existiam, mas nenhuma tinha o que estava procurando.

Continuamos e a senhora achou em uma imagem os fundos de um sobrado que ela procurava, então perguntei o porquê da insistência em ver este sobrado. Naquele momento entendi o porquê da mediação cultural, apreendi o que sempre discutíamos em sala de aula quando falávamos sobre os ensinamentos que o público pode nos dar enquanto mediadores.

Ela me contou detalhadamente de fatos, de momentos de sua vida, pois havia passado a infância naquele sobrado que pertencera a sua madrinha. Continuamos a observar as imagens e a senhora mais uma vez me surpreende, me falando sobre uma casa que ocorriam tertúlias (festas que existiam nas casas e que começavam às 19h e terminavam às 22h). Também me falou sobre a TV que existia na praça em frente e que assistira a copa do mundo de 1970. Sobre esta situação OLIVEIRA E HERNANDEZ (1995) comentam: "A arte seria, então, uma maneira de refletir sobre a vida e aprofundar-se na realidade, colaborando no seu descobrimento e compreensão – a arte vive a realidade" (p.149).

Pedi para gravar o depoimento dela, ela deixou que gravasse somente o áudio. Depois deste depoimento ela se despediu e saiu. Fiquei de fato muito satisfeito pelo que aprendera com aquela senhora, pois ela relatou aspectos da sua infância e adolescência.

Nos dias seguintes realizei a mediação com os colegas Fábio Tavares e Francisco dos Santos, eles estariam ali em busca de informações sobre a exposição para que também pudessem realizar a mediação cultural naquele espaço. Senti-me inseguro, mas enfrentei no primeiro dia Fabio Tavares e no segundo Francisco dos Santos.

Conduzi a mediação como havia proposto e falei tudo o que pude para que eles assimilassem o maior numero de informações possíveis. Durante o percurso também lhes falava sobre coisas que poderiam ser abordadas a partir das imagens, tais como: a) vestimenta de épocas; b) aspectos arquitetônicos; c) questões políticas, sociais e ambientais que poderiam ser levantadas com os visitantes ou por eles. Confesso que foi muito cansativo e demorado.

No ultimo dia de mediação cultural, recebi dois garotos que haviam passado por uma oficina proposta pelo colega Jaildo Oliveira, eles haviam feito desenhos de observação pela cidade e finalizariam a oficina visitando a exposição.

Estratégias de Mediação em Construção

Já me encontrava um pouco mais seguro e comecei mediando-os partindo da maquete e explorando todo o espaço expositivo e o conjunto de objetos que o constitui o que permitiu elaborar nova estratégia para a mediação daquela exposição.

Em uma das discussões a cerca das imagens, falávamos sobre os meios de transporte utilizados nas diferentes épocas retratadas nas imagens fotográficas, então, saímos para conhecer os espaços externos onde pude contextualizar o transporte de carga e passageiros através dos trens que por ali passavam. Fui privilegiado em ter naquele momento o metrô estacionado na nova estação o que deu para fazer comparações entre a antiga estação ferroviária e o trem com o novo sistema de transporte incorporado com a chegada do metrô. Observamos que hoje o metrô não precisa de todo aquele espaço que o trem necessitava, para fazer suas manobras.

Voltamos ao salão e fomos caminhando e vendo as imagens, o depoimento da senhora que citei foi de fundamental importância para que eu pudesse melhor contextualizar a época e os fatos que ocorreram naquele sobrado.

Os garotos acharam interessante a história contada sobre aquele sobrado e um deles fez um comentário que me fez refletir muito. Ele indagou que antigamente as pessoas eram mais humanas, faziam caridades e ajudavam o próximo...

Algumas Considerações

Terminei o período de Estágio Supervisionado em Ensino das Artes Visuais I, satisfeito em ter me deixado experimentar a mediação, mas ainda com a necessidade de me aprofundar mais no assunto.

O Centro Cultural Araripe, através da Secretaria de Cultura do Município, me recebeu com muita atenção e pude perceber que eu estava ali sendo muito importante para o desenvolvimento de ações educativas essenciais para o processo de formação de crianças, adolescentes, adultos e pessoas maiores.

Percebi alguns pontos negativos no tocante a organização do setor de Artes Visuais. O fato de não ter profissionais específicos para a área dificulta e limita as atividades educativas no campo das artes visuais. Percebi isso na exposição, na forma em que ela estava montada, imagens misturadas, repetidas, seguindo apenas uma formalização no tocante ao tamanho das imagens.

Para mim aquela exposição deveria ser montada de forma cronológica, já que a mesma tem o contexto histórico e colocaria as maquetes na entrada da sala para que o público tivesse o primeiro contato com a proposta da exposição. Eliminaría as imagens desfocadas, repetidas e descontextualizadas. Diminuiría o espaço utilizado, para dar um maior dinamismo. Fecharía o espaço com tapumes e neste colocaria imagens da própria exposição, assim evitaria a incidência de luz solar, acabaria com os reflexos nas imagens e divulgaría a exposição.

Faria uma estratégia de divulgação junto às escolas e a população. Colocaria um banner na calçada da antiga estação, com os horários de funcionamento e informações a cerca da exposição em cartaz. Montaria uma comissão de educação, para que a mesma preparasse mediadores, bem como orientasse e participasse das montagens e concepções das exposições. Tornaria aquele espaço em lugar de educação não formal, onde as escolas principalmente as do município visitariam, constantemente.

Bem, são muitas idéias e vontades, umas até são utopias, mas na verdade é apenas o desejo de muitos arte/educadores, que não se cansam diante da batalha por uma arte/educação de qualidade.

Bibliografia

PEIXOTO, Valéria de Alencar. **O Mediador Cultural. Considerações sobre a Formação e Profissionalização de Educadores de Museus e Exposições de Arte.** 2008. 108 f. Dissertação de Mestrado. UNESP. São Paulo. 2008.

OLIVEIRA, Marilda de Oliveira e HERNANDEZ, Fernando. **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais.** Santa Maria. UFSM. 1995.

Mini-currículo:

Francisco Orismidio Duarte da Silva. Cursa o 5º Semestre do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Vioelta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA. Expôs na Mostra de Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau na Galeria de Artes Plásticas do Sesc de Juazeiro do Norte – Ceará, com Curadoria de Fábio Rodrigues em maio de 2010. Expôs na 11ª Mostra Sesc Cariri de Cultura com a exposição coletiva “Continentes” em Novembro de 2009. Trabalha no Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil – CCBNB Cariri, onde desempenha a função de técnico em iluminação e sonorização, bem como atua como iluminador concebendo desenhos de luz para as exposições de arte do Centro. Concebeu a iluminação da exposição “Miradas LGBT do Cariri da Diversidade” com Curadoria de Fábio Rodrigues – Galeria 76 em Barbalha – Ceará dentro da 11ª Mostra Sesc Cariri de Cultura 2009.

Fábio José Rodrigues da Costa é Doutor em Arte/Educação pela Universidade de Sevilla-Espanha. Professor do Departamento de Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA. Líder do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/CNPq. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA. Membro da Federação dos Arte/Educadores do Brasil – FAEB. Membro da Rede Iberoamericana de Educação Artística – RIAEA. Membro da International Society for Education through Art – InSea. Secretário Geral do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte – CLEA.

O CARIRI EM BUSCA DE UM MUSEU DE ARTES

Régia Gomes Rocha
reggiagomes@yahoo.com.br

Silvanira Pereira Alves
silvanirapsa@hotmail.com
Universidade Regional do Cariri
Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervasieu
Departamento de Artes Visuais

Resumo

O artigo descreve o processo de montagem de um Museu de Artes no Cariri (CE). Tendo como base um acervo imagético organizado por uma colecionadora e doado por seus parentes à Escola de Artes Reitora Violeta Arrais de Gervasieu da Universidade Regional do Cariri, o museu deverá funcionar como um lugar de aprendizagem de história da arte, do Cariri e do Ceará, para os alunos do ensino fundamental, médio e superior, e para os futuros arte educadores, além de servir de espaço expositivo de produção artística dos alunos do curso de Artes Visuais da URCA e, também, dos artistas regionais.

Palavras-chave: Educação artística. Museu. Produção artística regional.

Abstract

This article describes the process of building an Art Museum in Cariri (Ceará, Brazil). Based on imagery collection organized by private collector and donated by her relatives to the School of Arts Reitora Violeta Arrais de Gervasieu – URCA, the museum will function as a place to learn for future art-educators, and serve as exhibition place for artistic production of students of the School of Arts, and also of regional artists.

Keywords: Art Education. Museum. Regional production of Arts.

Advertência: Sinalizamos que as imagens dos quadros apresentadas no artigo encontram-se em fase de tratamento digital. Tomamos a decisão de, mesmo assim, colocá-las à disposição da comunidade acadêmica, apesar de se tratar de um trabalho ainda inconcluso, privilegiando a oportunidade de divulgar o nosso trabalho em andamento.

Introdução

O artista precisa treinar não só seu olho mas também sua alma
Vassíli Kandínski

Em 2007 foi criada na URCA (Universidade Regional do Cariri) a Escola de Artes com o Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Nós, as autoras, Régia Gomes Rocha e Silvanira Pereira Alves, somos alunas deste curso e bolsistas do projeto de pesquisa “História das Artes Visuais do Ceará a partir do Acervo Imagético da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervasieu”. O objetivo deste projeto é o melhoramento de aprendizagem de futuros professores e professoras de arte por meio de criação de um espaço expositivo onde artistas cearenses estariam representados. O outro objetivo é o estudo desta produção e sua divulgação através de artigos e outras publicações científicas. Nosso projeto de pesquisa será desenvolvido num período de dois anos, incluindo o planejamento de atividades, a catalogação dos objetos que já se encontram no acervo, e a pesquisa de campo para a ampliação da coleção.

A existência e a exposição permanente de um acervo de objetos de arte produzidos no contexto local e contemporâneo são imprescindíveis para a formação acadêmica em artes visuais. Nota-se que a maioria de unidades de ensino superior possui espaços próprios para a exposição de acervos permanentes e para a recepção de exposições itinerantes (Comissão de Patrimônio Cultural da Universidade de São Paulo 2000), podendo citar entre alguns dos mais representativos o Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP (SP) e o Museu da Arte da Universidade Federal do Ceará (MAUC) da UFC (CE). Ao averiguar a história de formação destes museus e de outros preciosos acervos constatamos que suas fontes de origem são as coleções particulares ampliadas por meio de pesquisa e de aquisição até se tornarem referências importantíssimas tanto no âmbito local quanto no internacional.

Seguindo os exemplos ilustres de patrimônio histórico, artístico e cultural brasileiro (Cartas patrimoniais 2004; LEMOS 1985), nosso projeto visa a criação de um espaço similar para a Universidade Regional de Cariri - URCA. Atualmente, a Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervasieu possui uma

coleção de produção artística doada à instituição pela família da colecionadora particular. Este acervo após o processo inicial de catalogação e pesquisa sobre as condições necessárias para sua manutenção e restauro vai compor um conjunto representativo de arte contemporânea cearense.

O próprio processo de catalogação do acervo, sua manutenção, exposição e circulação nos trazem a possibilidade de uma discussão teórica inerente ao processo de aprendizagem de história, teoria e crítica da arte, assim como da aplicação prática das técnicas de manejo de objetos artísticos apreendidas no decorrer de curso de formação em artes visuais. A parte teórica de nossa pesquisa vai fornecer uma experiência empírica indispensável: lidar com a análise de um conjunto de objetos artísticos, incluindo o estudo de contexto de sua circulação e formação, e das técnicas usadas na sua confecção. Sabemos que os processos e os contextos de criação artística ganharam um destaque especial na história da arte contemporânea, por um lado, questionando o conceito da “arte erudita” como uma construção elitista e afirmando a espontaneidade da criação artística e sua ligação com os processos psíquicos inconscientes e, por outro, abrindo e afinando a discussão sobre a “normalidade” e “anormalidade”, sobre a ligação de processos criativos com a componente irracional da psique humana (OSTROWER 1987).

O estudo do contexto da formação do acervo levará a uma pesquisa sobre o entorno cultural e social abrindo o leque das possibilidades para a efetuação de contatos com os artistas contemporâneos da região. Nesta etapa trabalhos de campo serão realizados junto aos círculos de estudo da produção artística atentando sempre para a necessidade de formação de um acervo representativo destas práticas.

A realização deste projeto prevê a simultaneidade de seguintes ações: a catalogação e a análise do acervo, a pesquisa do entorno cultural e o contato com os produtores, a criação de um espaço expositivo, a divulgação da pesquisa e a publicação dos dados.

Alem disso, vale sempre destacar que o diferencial dos espaços expositivos pertencentes às instituições de ensino público situa-se em sua acessibilidade à população tratando-se de um ambiente aberto, sem os fins lucrativos. Por isto, pretendemos com o projeto criar o Museu de Artes no campus de Barbalha, onde seriam expostos trabalhos de alunos e alunas da Escola (experiências artísticas) junto de artistas caririenses e do Ceará.

O que pretendemos é novo; o que aprendemos com o passado, juntamos ao presente e assim faremos o futuro: nos dando a oportunidade de criar novas técnicas, novos caminhos, novas tecnologias, enfim, uma imensidão de novidades. E o mais importante é que todo mérito vai para nós, a humanidade, e não para a máquina que é fruto da criatividade do ser humano.

O acervo: estudando o passado, fazendo o presente e construindo o futuro.

A arte é um produto da criatividade humana, que mediante conhecimentos, técnicas, e um estilo todo pessoal, transmite uma experiência de vida ou uma visão de mundo, expressando verdades humanas e despertando emoções em quem a usufrui.
Hildegard Feist. Pequena viagem pelo mundo da Arte.

O projeto “História das Artes Visuais do Ceará a partir do Acervo Imagético da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervasieu” objetiva a criação de um espaço destinado à exposição de produção artística, inclusive, a dos alunos da Escola, podendo se tornar um local de referência, portanto, um Museu de Artes – para a universidade, os alunos e a população do Cariri.

Além deste objetivo, o próprio processo de catalogação que já foi iniciado e de restauração que está sendo estudado trará não só para nós, as alunas bolsistas, mas para toda a comunidade acadêmica uma oportunidade de discussão sobre o processo de criação artística, os autores e seus estilos, as técnicas usadas na confecção de objetos, a história e as teorias da arte que formam e transformam o pensamento do artista, assim como a utilização de meios artísticos.

Para a pesquisa teórica, buscamos montar um banco de dados de história da arte no Ceará e no Cariri, uma vez que as produções são de artistas cearenses. Para isso contamos com livros das bibliotecas mais visitadas da região de Cariri: a biblioteca pública municipal de Juazeiro do Norte e a biblioteca do Centro Cultural de Banco do Nordeste.

Outro passo foi montar um questionário para entrevistar as pessoas envolvidas no recebimento da coleção doada e aquelas que eram próximas à colecionadora (parentes e amigos). Este passo ainda se encontra em construção.

O acervo que é o objeto de nosso estudo chegou até a Escola através dos parentes da colecionadora Almery Cordeiro Lima, que foi uma professora da UFC, apaixonada pela arte, e tinha os quadros espalhados por sua casa. Com o óbito da colecionadora, seus irmãos, em consenso, decidiram doar as imagens à Escola de Artes, por se tratar de produção dos artistas cearenses, inclusive do Cariri. O acervo passou um tempo guardado nos armários até que se decidiu criar um projeto que contemplasse sua manutenção e pesquisa.

Desta maneira, o primeiro passo foi abrir os armários e visualizar o aspecto da conservação de quadros, realizar sua medição e identificar a autoria (quando possível) para, em seguida, catalogar e registrar fotografando as imagens e as assinaturas. Após estes procedimentos pudemos

ter uma ideia de quantos objetos e autores temos no acervo, verificando entre eles alguns nomes conhecidos, como: Estrigas (Nilo Firmeza), Antônio Buca, Michel Oka, Roberto Galvão, Bivar, Nice, Di Cavalcanti (uma serigrafia), Cacá, Contidio, Francisco (Chico) da Silva, Cairo, Beth Queiroz, Albeiron, A.Lopes e Mateus¹; e outros, cujo histórico por enquanto desconhecemos: André Luiz, Chico Ribeiro, R. Felix, Paula Soares e Giffoni.

Como os artistas mais conhecidos do acervo residem em Fortaleza, organizamos uma viagem para a capital do estado na expectativa de obter mais informações, colher dados importantes e ter a oportunidade de ver pessoalmente a produção de outros artistas cearenses, que não se encontram no acervo. Ao preparar o trabalho de campo em Fortaleza, produzimos três CDs com o intuito de entregá-los ao diretor do MAUC (Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará), Pedro Eymar, à curadora do Sobrado José Lourenço, Dodora Guimarães, e a Estrigas, artista e organizador do Mini Museu Firmeza, na certeza de que eles poderiam nos ajudar na identificação dos objetos de autoria desconhecida e na pesquisa sobre a história da arte no Cariri. Nos CDs existem fotos bem visíveis de todos os quadros do acervo e das assinaturas de seus respectivos autores.

Durante o processo de catalogação, pudemos observar que alguns trabalhos encontravam-se danificados. Precisamos de orientação da restauradora local Maria Gabriella Federico que trabalha com o patrimônio material do Cariri e que nos deixou a par de importância do trabalho de restauração, fornecendo dicas de como manter os quadros mais resistentes ao tempo. Com estas dicas sobre como se restaura uma imagem e a moldura, ficamos mais tranquilas, pois achávamos que o processo em questão era algo extremamente difícil e constatamos que nos é acessível, porém se trata de um procedimento delicado e que exige uma grande atenção. É preciso de muita observação e controle para que a restauração não danifique a produção do artista. Aprendemos que a restauração compreende seguintes etapas: a consolidação da imagem (passando o verniz com o spray ou o pincel e esperando este secar durante 24 horas), o tratamento da parte traseira da tela (passando a tinta látex com cola para dar firmeza ao tecido sem precisar tirá-lo da moldura após a consolidação) e a restauração da imagem propriamente dita, observando a pigmentação e trabalhando na recuperação das partes perdidas com a tinta bem diluída. Em caso de craquelamento, onde os pedaços se partiram e não puderam ser restituídos, deve-se preencher o local vazio com a massa acrílica para modelagem, esperar enxugar e depois lixar até ficar da altura da cor vizinha; feito este procedimento, usa-se o pincel bem fino para pintar cada fio de tecido de uma cor (sem misturar as cores), as dispondo uma ao lado da outra para dar o tom necessário: assim, olhando de distância,

¹ Pequena descrição do percurso artístico de alguns destes autores encontra-se no final do artigo.

não se percebe a restauração, porém, de perto, o processo fica em evidência. E o último passo da restauração seria o tratamento das molduras, quando com uma seringa injeta-se o álcool puro dentro das brechas e das partes danificadas de madeira para limpá-las por dentro e, em seguida, aplica-se com a seringa a cola diluída em água para consolidar.

Começamos a pesquisa por contatar alguns dos autores de trabalhos da coleção: aqueles que conseguimos identificar. E, por outro lado, passamos a colher informações sobre outros. Mantemos contato com o MAUC na pessoa de seu diretor Pedro Eymar e da museóloga Graciele Karine Siqueira. Esse contato se deu na ocasião de trabalho de campo dos alunos da Escola em Fortaleza, em agosto de 2010, quando pudemos fazer uma comparação do material que temos no acervo com o material exposto em museus e centros culturais da capital cearense. Durante a visita ao MAUC, Pedro nos acompanhou apresentando o acervo, explicando alguns trabalhos e exemplificando os diversos estilos e técnicas artísticos e a maneira de observá-los e analisá-los. O acervo do MAUC possui trabalhos de Raimundo Cela, Aldemir Martins, Antonio Bandeira e Francisco da Silva, além de grande coleção de xilogravura, inclusive a caririense.

No sítio dos artistas Nilo Firmeza (Estrigas) e Nice, o Mini Museu Firmeza, no Mondubim, fomos levados pela Dona Nice a uma viagem pelo tempo. Iniciamos a visita pela explanação sobre a pintura rupestre e adentrando na construção histórica da arte no Ceará: história esta narrada na sequência de diversos artigos escritos por Estrigas e compilados no livro "Artecítica"². Artistas conhecidos e anônimos, os trabalhos de quem frequentou e de quem não frequentou a Escola de Belas Artes do Ceará³, as dificuldades de se fazer arte na região, as venturas e desventuras desse ofício. No Mini Museu Firmeza fomos mediados por Nice que nos deu uma autêntica aula de arte nos fazendo compreender a graça e a ingenuidade da beleza e do encantamento artístico. Em seus relatos, a Dona Nice fez pequenos comentários sobre sua vida pessoal, sempre dentro do contexto artístico. Havia no museu uma tela pintada que representava máscaras um tanto grosseiras e de aspecto "feio", como a mesma nos relatou:

as máscaras feias, na época em que pintejei, representavam o que eu sentia. Tinha acabado de mudar para Fortaleza. Saí de um lugar pequeno e amigável, para vir e ter desilusões, acabando por não confiar nas pessoas, pois eram bastante mascaradas e dissimuladas. Essa tela foi bastante encomendada, tanto que aqui tenho uma cópia⁴.

2 ESTRIGAS 2009.

3 Escola de Belas Artes do Ceará foi fundada por iniciativa da Sociedade Cearense de Artes Plásticas – SCAP, da qual Estrigas e Nice faziam parte.

4 Comentário feito aos alunos de Artes Visuais e Teatro da Urca, em 22 de agosto de 2010.

No final da exposição, a Dona Nice nos mostrou sua habilidade com os bordados, criados por ela – trabalhos que se revelaram uma exposição à parte, de beleza sem igual, coroando a simpatia e a humildade desse casal que já é ícone na história cearense. Conhecemos um pouco da hospitalidade de tão gentis celebridades que encantou a todos nós. Como a visita foi rápida, fizemos planos de voltarmos com mais tempo para obtermos mais informações sobre os artistas do acervo.

Ainda em Fortaleza, visitamos a exposição “Vaqueiros” no espaço do Dragão do Mar dedicada à vida desses artistas da caatinga contada através de textos, fotos, reconstruções ambientais e nos remetendo a uma arte que de já tão próxima ao cotidiano nordestino, às vezes, é deixada de lado como arte. O mundo da imaginação infantil estava presente na exposição “Brinquedos, a arte em movimento” mostrando a criatividade dos artistas em madeira, pano, e outros materiais a serviço do lúdico, fazendo com que muitos adultos voltassem a ser crianças. A escultura regional, com imagens de diversos animais e pinturas com cores fortes, estava disposta em mais uma exposição do Dragão, a do mestre Francisco Graciano e família: um espaço colorido e acolhedor. O lugar mais visitado do Dragão do Mar, foi o MAC (Museu de Arte Contemporânea) com a exposição “De Picasso a Gary Hill”, sendo apresentados ao público quatro trabalhos de Picasso e muitos outros de arte moderna e contemporânea internacional.

Uma produção também contemporânea encontramos exposta no Sobrado José Lourenço: *Cinderella Flash*, que questionava a busca incessante causada pelo consumismo. O outro espaço do sobrado era dedicado à fotografia de Francisco Albuquerque. Outra exposição ainda estava sendo montada, pudemos ver apenas o início, marcado pela presença de um totem. Na saída, alguns alunos deixaram seus desenhos num bloco destinado aos visitantes. É projeto do Sobrado fazer uma exposição, no futuro, com os desenhos de visitantes.

A viagem a Fortaleza foi como uma porta que abriu e expandiu nossos horizontes, pois tivemos a oportunidade de ver as produções originais de alguns artistas que conhecíamos apenas através dos livros. Hoje, com a pesquisa de campo, podemos ter nossas próprias conclusões e fazer comentários concretos sobre as formas de arte que encontramos. Por exemplo, foi de grande ajuda o comentário da professora e artista plástica Nice, que nos relatou o motivo de pintar a tela representando “máscaras”. Tais palavras não poderiam ser reveladas por escrito, e se não tivéssemos essa aula de campo, não saberíamos o motivo que levou a artista a realizar seu trabalho. Por outro lado, a exposição sobre vaqueiros nos mostrou o processo de desenvolvimento do modo de ser vaqueiro. Na exposição “Brinquedos: a arte em movimento” percebemos que muito antes os brinquedos eram todos feitos artesanalmente e hoje a arte do brinquedo se tornou industrializada.

Toda esta percepção foi alcançado com a viagem mas, não conseguimos cumprir alguns objetivos como conversar com a curadora do Sobrado José Lourenço Dodora Guimarães, que com certeza conhece muitos dos artistas que temos no acervo; encontrar o artista Bivar, residente em Fortaleza, de quem temos alguns trabalhos no acervo; e também ficou pendente a continuação da entrevista com Estrigas e Nice Firmeza.

Tudo que vivenciamos na capital vem nos ajudando, como caririenses, a valorizar os artistas da nossa região e entender melhor o contexto onde se forma a contemporaneidade que invade o mundo da criação artística. O estudo deste contexto da formação do acervo nos levará a uma pesquisa sobre o entorno cultural e social da colecionadora e dos artistas, cuja produção faz parte da coleção.

A região do Cariri cearense, a que nos referimos, fica localizada no sul do estado do Ceará e foi colonizada tardiamente recebendo este nome por herança dos indígenas Tupi Guarani submetidos ao aldeamento na Missão do Miranda, hoje município do Crato. Segundo Rosiane Lima Verde (arqueóloga da região), *cariri* quer dizer calado, tristonho, taciturno. Para outros escritores a palavra vem do etmo guarani: cari (ou Kari)-branco e y ou yg-água.

Os artistas dessa região possuem uma forma muito particular de trabalho, pautada pela variedade de culturas e religiões que com o tempo se misturaram e se transformaram, influenciando o mundo de todos os artistas que em sua grande maioria produzem sem a formação acadêmica, sendo artistas autodidatas. A produção artística caririense é muito variada, destacando-se a xilogravura, a litogravura, a literatura de cordel, a arte dos repentistas, a pintura, a produção dos santeiros, a escultura em madeira e em barro, a cestaria, dentre muitas outras expressões artísticas contemporâneas. Na região existem lugares para a exposição desta produção.

Um lugar com constantes exposições na cidade de Juazeiro do Norte é o Centro Cultural do Banco do Nordeste, que, inclusive, mantém mensalmente um curso de apreciação de artes. A associação Mestre Noza, também em Juazeiro, expõe e comercializa a produção em madeira, couro, lata, barro e outros materiais. E a Lira Nordestina é um local onde trabalham os artistas em técnica de xilogravura. A pesquisa nestes lugares e a convivência com os produtores artísticos que os frequentam e fazem parte deles será o próximo passo de nosso trabalho de formação do acervo e também do projeto do museu imagético.

Além da catalogação do acervo, iniciamos a pesquisa sobre alguns artistas cearenses. A seguir, expomos os resultados parciais desta pesquisa em andamento cujo objetivo é a construção de um banco de dados sobre a história da arte do Ceará e do Cariri.

Temos o privilégio de contar com trabalhos de um dos artistas cearenses mais renomados e reconhecidos, inclusive internacionalmente: Francisco (Chico) da Silva (1910, Alto Tejo, AC – 1985, Fortaleza, CE), que foi pintor, desenhista, sapateiro e ajudante de marinheiro, e que não escolhia trabalho, fazendo de tudo para ganhar dinheiro e sustentar sua família. Foi casado com a Dalva, que faleceu no ano de 1975. Costumava desenhar nos muros das casas dos pescadores usando carvão e folhas para colorir seus desenhos, enquanto alguém o observava desenhando nas paredes: era um suíço que estava no Brasil a serviço da arte, com projetos a serem desenvolvidos (GONÇALVES, EYMAR 2008). O nome deste alguém era Jean Pierre Chabloz (1910, Lausanne, Suíça – 1984, Fortaleza), que veio somar em relação a arte no Brasil, principalmente no Ceará. Francisco Domingos da Silva, mais conhecido como Chico da Silva, e Chabloz tornaram-se grandes amigos: o mestre e seu discípulo. Como aprendiz, Chico desenvolve a técnica de pintar com tinta guache e tinta óleo. Devido a humilde vida, não podia se dar o luxo de comprar materiais de pintura, como pincéis, tintas, diluentes de tintas, cavalete e tudo mais que se precisa para executar um trabalho artístico. Então, Jean Pierre fazia doações de materiais e ainda comprava os trabalhos de Francisco da Silva para vender no exterior. A vida e a personalidade de Chico da Silva se tornaram alvo de estudo para Chabloz, que escreveu artigos e livros sobre ele. Desta maneira, Chabloz o tornou conhecido, fazendo com que vários outros artistas tivessem a inspiração de escrever sobre Chico da Silva: homem humilde, semi analfabeto que não sabia viver com a fama e nem com muito dinheiro. Além do reconhecimento como artista autodidata, seus quadros eram vendidos em quantidade ao ponto de ser preciso colaboração da família, principalmente para ajudar nos desenhos e pinturas. Com isso, o dinheiro foi aumentando na mão de Chico, porém ele não soube administrar e passou a se autodestruir, se levando ao vício de alcoolismo e mais tarde ao esquecimento. Perdeu a amizade de Chabloz, que o deixou, pois não pretendia se afundar juntamente. E mais tarde foi internado em estado grave com cirrose hepática, devido ao alcoolismo, e também com tuberculose, provavelmente por falta de alimentação adequada (é bem sabido por todos os artistas que trabalham com matéria prima tóxica, como tinta a óleo e seus diluentes, que a alimentação é muito importante; é necessário que o organismo esteja forte ao inalar os resíduos químicos e também tocá-los, pois é impossível o artista pintar e sair ileso de se sujar com a tinta). Então, voltando a falar sobre Chico da Silva, deduzimos que possa ter acontecido com ele um descuido muito grande em relação a sua saúde. Assim, devido a essas doenças, Chico da Silva, morreu em 1985.

E, Francisco Domingos da Silva ficou na história da arte cearense, como um autodidata e motivo de inspiração para muitos outros artistas que estão surgindo. A admiração por seu talento



Figura 1: Inventário 91. Tela medindo 48,5 x 67,5 com assinatura similar a de Francisco da Silva.

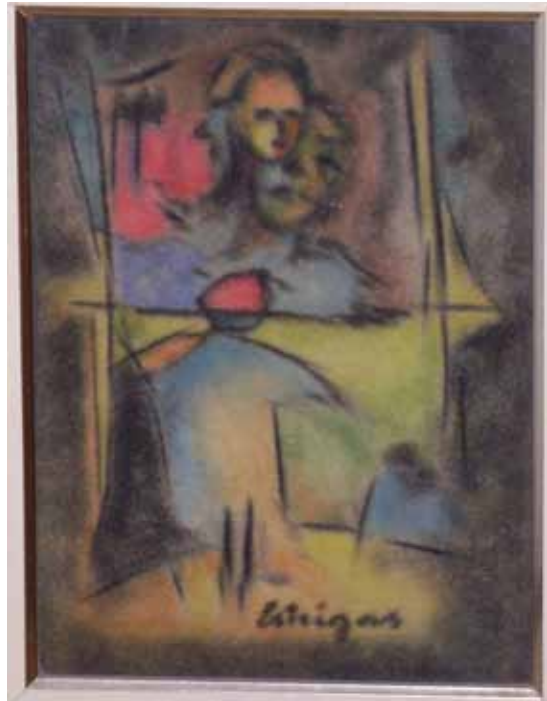


Figura 2: Inventário 62. Estrigas. Tela medindo 18,7 x 13,3.

não acabou e hoje em dia sua arte continua sendo motivo de estudo e referência para a história da arte. O MAUC de Fortaleza dedica uma sala à produção artística de Chico da Silva, onde o mesmo foi funcionário por um período de tempo.

Em nosso acervo existem quatro telas assinadas, como sendo do Chico da Silva e, no momento, estamos averiguando a veracidade de sua autoria.

Outro artista bem representado no acervo é o Estrigas (Nilo de Brito Firmeza), artista plástico e escritor que estuda e pesquisa a arte no Ceará, e é um verdadeiro arquivo vivo dessa história. Este artista de quem já tanto falamos no artigo, usa o apelido Estrigas desde seu tempo de estudante no Liceu do Ceará. Ele nasceu em 1919 em Fortaleza, é crítico de arte, pintor, ilustrador e escritor, além de ser formado em odontologia, profissão que exerceu durante aproximadamente quinze anos, paralelamente ensinando e também publicando textos sobre artes plásticas para revistas e jornais locais. Frequentou a SCAP (Sociedade Cearense de Artes Plásticas) a partir de 1950, e, em 1953, tornou-se membro de sua diretoria. Estrigas colaborou na ilustração de publicações em prosa e poesia de vários autores cearenses e teve trabalhos expostos em diversas exposições, inclusive no Salão de Abril e no MAUC, e recebeu a medalha do mérito cultural na UFC, em 2007.

Em 1969, ele fundou o Mini Museu Firmeza que visitamos na aula de campo em Fortaleza, onde, juntamente com a artista e sua esposa dona Nice Firmeza, recebe alunos de vários níveis mostrando e contando a história da arte do Ceará. Estrigas escreveu vários livros, entre os quais: *"Aspectos Pré-Históricos no Ceará"* (1969), *"A fase renovadora da Arte Cearense"* (1983), *"Contribuições ao Reconhecimento de Raimundo Cella"* (1988), *"Barrica: o Alquimista da Arte"* (1993) e muitos artigos, compilados em livro *"Articrítica"* (citado várias vezes no nosso artigo). Mesmo com idade avançada (91 anos), o artista mantém uma lucidez, boa memória e convicção ao falar de arte que causam admiração (ESTRIGAS 2009: 286):

O artista é um ser que procura, tem necessidade de libertar algo que está com ele, que o atormenta, comove, dá prazer, ou fere sua razão. A vida lhe oferece os elementos que não de compor o seu trabalho.

Outro artista do acervo é Manuel Alberon de Sousa Soares, pintor e gravador, que começou a ter contato com a SCAP e com o MAUC no início da década de 1960 e se destacou na área da pintura. Estrigas na coletânea *Artecrítica* escreve sobre este artista (ESTRIGAS 2009: 110):

Alberon, pouco a pouco, foi se apercebendo de que poderia se tornar pintor, pois se achava possuidor de aptidões para a arte daqueles que estava conhecendo. O conhecimento com esses artistas foi o incentivo. Mas, artista gráfico que era, Alberon não poderia fugir ao aproveitamento do que, no seu ofício, pudesse ser aproveitado no material, na técnica e noutros recursos de execução. Começou pela tinta de imprensa, aproveitando as



Figura 3: Inventário 70. Alberon. Medida: 36,5 x 44,2.



sobras para fazer sua pintura. Seu trabalho gráfico o coloca frente à posição, ao clichê, à impressão e aliou um tanto dessa experiência ao seu trabalho de pintor e também em gravuras.

E o último artista do acervo que apresentamos é Afonso Lopez: cearense nascido no ano de 1918, artista plástico e desenhista com talento e aptidões para expor sua criatividade. Ainda jovem, quase uma criança, ele procurava expor seus desenhos nas calçadas. Todas as crianças gostam de desenhar nas calçadas e Afonso não era diferente: pintava as imagens nas ruas, com pedaços de tijolos ou carvão. Diferente de muitos outros artistas Afonso Lopez não foi descoberto, mas se fez ser conhecido através do seu talento, começando a pintar suas primeiras telas aos trinta anos de idade, ao lado de seus amigos e artistas Barrica, J. Fernando, Mário Barata e outros:

...tomou parte de várias mostras coletivas oficiais, destacando-se os primeiros salões de abril, onde obteve premiações em 1946 e 1949. Em 1951, realiza sua primeira exposição individual. (*Paisagem cearense: século XX: 67*)

A pesquisa sobre outros nomes que compõem o acervo encontra-se em andamento e será o tema de futuras publicações com o objetivo de divulgação de nosso projeto de criação do museu imagético para a Escola de Artes e a região do Cariri.

Futuramente, procuraremos um espaço para a exposição do acervo e iremos iniciar a busca de fundos e de apoio institucional e da comunidade caririense para a realização deste projeto. Os próximos passos para a pesquisa pressupõem as entrevistas e os encontros com artistas com o objetivo de ampliação do acervo imagético.

O projeto que desenvolvemos nos envolve consequentemente no campo cultural, de onde muitos braços se abrem mostrando diversas riquezas artísticas do nosso povo, que se abraçam voltando a ser um: a arte, cuja história procuramos registrar e construir. O espaço expositivo que idealizamos com este projeto deverá abraçar as diversas manifestações artísticas como lugar de aprendizado acadêmico conceitual e criativo.

Referências bibliográficas

BATISTA ARAGÃO, R. *História do Ceará*. Vol. 1. Fortaleza.

Cartas patrimoniais. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

Comissão de Patrimônio Cultural da Universidade de São Paulo. *Guia de Museus Brasileiros*. São Paulo: Edusp, 2000.

ESTRIGAS. *Artecrítica*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

GONÇALVES, A, EYMAR, P.B.C (org.). *Mais borracha para a vitória*. Fortaleza: MAUC-NUDOC; Brasília: Ideal Gráfica, 2008.

HILDEGARD FEIST. *Pequena viagem pelo mundo da arte*. São Paulo: Moderna, 2003.

LEMOS, C. A. *O que é Patrimônio Histórico?* São Paulo: Brasiliense, 1985.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e os processos de criação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

Paisagem cearense: século XX. Catálogo de exposição. Juazeiro do Norte: Quadricolor.

Região do Cariri: patrimônio de todos. IPHAN: 2007.

Curriculum Vitae das autoras

Régia Gomes Rocha: aluna do curso de licenciatura em Artes Visuais pela URCA (Universidade Regional do Cariri) e de licenciatura em Ciências da Religião pelo INTA (Instituto Superior de Teologia Aplicada). Foi professora de educação infantil e fundamental em escolas particulares e no SESC, Juazeiro do Norte, CE.

Silvanira Pereira Alves: aluna do curso de licenciatura em Artes Visuais pela URCA (Universidade Regional do Cariri) e artista plástica que iniciou sua formação em pintura no Ateliê Prisma, Juazeiro do Norte, CE.

O MUSEU E A ARTE EDUCAÇÃO:
SENSIBILIZAÇÃO E IDENTIDADE CULTURAL

Brisa Caroline Gonçalves Nunes
brisa_goncalves@hotmail.com
UFPA

Resumo

O artigo apresentado se volta para questões da educação em artes visuais, baseando-se na disciplina de Estágio em Espaços Culturais, do curso de Artes Visuais da UFPA, realizada no Museu de Arte Sacra, em Belém. São relatadas as atividades desenvolvidas, que vão desde a compreensão da dinâmica do museu ao papel da mediação cultural, as ações educativas voltadas ao público escolar e de que maneira estão relacionadas com a formação da memória e identidade cultural dos indivíduos, com a sensibilização do olhar, as interseções com outras áreas de conhecimento. É discutido o conceito de *educação não formal*, bem como outros pontos relacionados às teorias do ensino de arte que contemplam o campo dos espaços culturais – museus e galerias, ressaltando a influência desse campo na formação efetiva do conhecimento artístico e cultural.

Palavras chave: Educação; Arte; Museu;

Abstract

The present article involves subjects relatives to education in visual arts, taking as a base the discipline of *educ* student teaching in Cultural Settings, of the graduation in Visual Arts at UFPA, tacked place at the Sacred Art Museum, in Belém. There are reported the unfolded activities, with go from understanding of the dynamic of the museum to the role of *cultural mediation*, the educational actions turned to the school public and how they are connected with the memory and cultural identity of the individuals, the sensibility at the look, the connections with others knowledge fields. The concept of *non-formal education* is discussed, as the others faces of art's teaching theorys, which involves cultural settings – museums and galleries, emphasizing this field's influence in the effective development of the artistic and cultural knowledge.

Keywords: Education; Art; Museum;

A educação em artes visuais expande-se para outros domínios além da sala de aula, atravessando diversos campos de conhecimento, uma vez existindo interesse e compromisso com o ensino de qualidade por parte dos educadores. Assim como a própria arte, que se desenvolve tangenciando vários aspectos do fazer humano, a arte educação encontra inúmeras possibilidades de desenvolvimento quando passa a envolver outros espaços, seja dentro da escola, seja na cidade como um todo, considerando que o ensino se torna efetivo diante de situações reais e práticas, pois constituem uma lembrança permanente na memória dos estudantes.

A experiência de estágio

Para melhor entendimento desta relação, tomou-se como base a disciplina de Estágio em Ensino das Artes Visuais – Espaços Culturais, do curso de Artes Visuais da UFPA, ocorrida no primeiro semestre de 2010. A disciplina consistiu em propiciar o contato com espaços culturais - museus e galerias, considerando que tais espaços estão inseridos em nossa possível área de atuação, seja como futuro funcionário da instituição, seja como futuro professor em visita com alunos, dentre outras possibilidades.

O local escolhido para realizar o estágio foi o Museu de Arte Sacra, envolvendo os espaços da Igreja de Santo Alexandre e do antigo Palácio Arquiepiscopal. O museu reúne coleções de obras sacras, dentre imagens e objetos litúrgicos, além de uma considerável riqueza arquitetônica presente na estrutura e na ornamentação da igreja, que serão abordados ao longo do artigo. Em termos estruturais o museu apresenta boas condições, exceto em algumas áreas em que a iluminação é precária. Encontram-se salas administrativas, diretoria, laboratórios do setor de Restauro, salas de reserva de material, auditório, lanchonete e loja de produtos regionais. A segurança está presente em todo o espaço físico, especialmente em áreas ocupadas pelo público, exigindo a circulação obrigatória com crachás de visitantes ou funcionários.

O acesso escolar aos museus

No mesmo prédio funciona o setor educativo do Sistema Integrado de Museus – SIM, responsável pela coordenadoria de educação de todos os museus de Belém ligados ao SIM. O atendimento ao público se realiza com a presença de monitores, que fazem visitas guiadas individuais ou em grupo e ainda, atendem ao agendamento gratuito de escolas, organizado pela coordenação.

Essa abertura dos museus às escolas é de fundamental importância, pois contempla um aspecto da educação, que remete à garantia do acesso ao patrimônio histórico, artístico e cultural. “*Garantir o acesso ao conhecimento é função das mais variadas instâncias da vida cultural – e também do museu -, pois todas contribuem para o processo de humanização*” (KRAMER, 1998). Experiências em museus enriquecem conhecimentos de diversas áreas e agem na formação da memória e da identidade cultural do indivíduo. Ao agendar a visita de uma escola ao museu, o professor demonstra compreender a necessidade de expandir o ambiente de ensino para além da escola, considerando o potencial de outros espaços, que também podem ser inseridos no roteiro de aprendizagem. Esses espaços não se resumem a museus, a própria estrutura da cidade, com ruas, praças, estabelecimentos e etc., podem potencializar ações educativas, desde que direcionadas corretamente a certo tipo de conhecimento. A essa idéia relaciona-se o conceito de *educação não formal*, que Moacir Gadotti esclarece a seguir:

“O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. (...) São múltiplos os espaços da educação não formal (...) temos as Organizações Não Governamentais (...), as igrejas, os sindicatos, os partidos, a mídia, as associações de bairro e etc.(...) Uma das características da educação não formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços.” (GADOTTI, Moacir. 2005)

A visita a museus conformizam parte de uma educação não formal, ocorrendo fora do circuito escolar, os currículos tradicionais exigem apenas o cumprimento do calendário letivo. A *não formalidade* se encaixa apenas no aspecto de teoria educativa, não se deve confundir com o ambiente do museu, que é organizado e sistemático, há um roteiro a ser seguido pela monitoria, que inclui questões de trajetória espacial e tempo de visitação, regras quanto à conduta de funcionários e visitantes, enfim, todo um conjunto de normas pré estabelecidas.

Retomando os procedimentos de estágio, escolhida a instituição os estudantes são encaminhados com ofícios, através de um convênio entre a universidade e o SIM, passando a ser estagiários no setor de educação e de atendimento ao público, desempenhando tarefas de mediação cultural. No entanto esta ação não é feita imediatamente; a princípio é importante dedicar parte da carga horária a um estudo do acervo do local, fazer leituras sobre o contexto de fundação do prédio, a história, o estilo artístico e arquitetônico mais evidente entre outras informações, cujos textos estavam disponíveis no acervo literário do museu. Para concluir esta etapa foi realizado um seminário em que cada estagiário apresentou uma pesquisa sobre o museu, escolhendo um aspecto específico do acervo, já direcionado a ação educativa que seria desenvolvida em um momento posterior.

As tarefas de mediação

O público recebido pelo museu é composto pelas escolas (maioria públicas) e por visitantes ocasionais ou *público flutuante*. As faixas etárias variam – crianças, jovens, adultos e idosos, assim como as nacionalidades. A visitação é mais intensa nos dias de terça feira, devido à gratuidade, mas também não é mínima nos outros dias. Possivelmente o caráter religioso do museu contribui para uma maior atração de visitantes, em comparação aos outros museus, devido ao impacto da religião católica nesta região. Além disso, o caráter histórico também configura um fator de atração, pois o início da construção da igreja data de 1698 e a ornamentação interior é de grande riqueza, conferida ao estilo barroco. Esses entre outros fatores tornam o museu de Arte Sacra um dos mais visitados e famosos da cidade.

A mediação cultural forneceu situações bastante diversas, amostras variadas de comportamento do público, que reforçam as palavras de Gadotti citadas acima, quanto à *flexibilidade em relação ao tempo* e à maneira de agir em cada situação. Apesar de haver um roteiro pré estabelecido de trajeto e até mesmo de informações a serem comunicadas ao visitante, mudanças podem ocorrer de acordo com o enfoque e o nível de interesse de quem visita. Há visitantes interessados apenas em contemplar o espaço, outros preferem escutar e interagir com a fala dos monitores, outros mais religiosos freqüentam para fazer pedidos às imagens de santos. Há ainda aqueles que exigem explicações detalhadas, mais preocupados em testar o conhecimento dos mediadores do que com o próprio sentido das palavras. Outros já fizeram a visita muitas vezes e tentam explicar as mesmas coisas aos mediadores, em tentativa de provar que conhecem o assunto.

Alguns visitantes, por outro lado tem intenção de complementar uma pesquisa ou um ponto de vista, estes costumam ser receptivos e abertos ao diálogo, dependendo do assunto que procuram (geralmente história ou artes) são orientados dentro das possibilidades. De forma geral, a maior parte dos visitantes é interessada e cordial, cabe ao mediador perceber o nível de interesse para que a visita ocorra da melhor maneira possível, sem tornar-se monótona ou exagerada de informações. É importante respeitar o interesse, as opiniões, as críticas e as informações que os visitantes têm a compartilhar, para que assim ocorra uma troca válida de conhecimentos. A respeito desta situação Sonia Kramer afirma:

(...) a experiência de profissionais da educação nos mais diversos espaços culturais pode atuar no sentido de informar seu olhar, sensibilizar e flexibilizar seu conhecimento e, desse modo, propiciar situações que se configurem como importantes momentos de aprendizagem do ponto de vista cultural, político, ético e estético. (KRAMER, Sonia. 1998)

Esta colocação é significativa, podendo ser exemplificada com uma experiência ocorrida em estágio. Uma visitante certa vez criticava o espaço da igreja por não compartilhar da religião católica. Depois que expliquei o contexto da colonização, em que o catolicismo monopolizava o poder religioso, ou seja, não havia o reconhecimento de outras concepções religiosas como existe hoje, a visitante agiu de forma menos intolerante. Além disso, expliquei que não se tratava de aceitar ou não o catolicismo, mas de reconhecer a importância artística e histórica, reconhecer outra visão de mundo, costumes e hábitos para que possam ser comparados com a época atual de maneira crítica. Kramer, em consideração à teoria crítica da cultura de Walter Benjamin completa:

Assim, o encontro da história e da cultura exige – no contexto de sua obra – que uma relação ‘outra’ seja estabelecida com a tradição, uma relação que não é de aceitação ou de reificação daquilo que passou, foi vivido ou guardado, mas de desconstrução e crítica. (KRAMER, Sonia. 1998)

Favorecer este tipo de análise, na medida do possível configura uma das tarefas de mediação cultural, fazer leituras diferentes a respeito do conteúdo que está sendo apresentado, conduzir à formação de um pensamento crítico, permitindo que o observador chegue por si só às próprias conclusões, ao invés de apenas lançar informações sem propiciar ao observador um espaço pessoal de análise. Desta forma, o museu estará de fato cumprindo um papel importante enquanto “*instância educacional, com função social e responsabilidade política.*” (KRAMER, 1998).

As ações educativas

O museu de Arte Sacra já fora palco de várias *ações educativas*, voltadas para diversos públicos com diversos enfoques, já desempenhando um papel de acordo com a postura esperada de uma instituição de cultura e de ensino. Em outras ocasiões recebeu estagiários de cursos como artes visuais, história e turismo. No caso da licenciatura em artes, os estagiários também fizeram contribuições, elaborando ações educativas, conformizadas com exigências da disciplina. Portanto a presença de estagiários no museu é freqüente e a estes é oferecido todo o apoio necessário.

Seguindo este raciocínio, passado um período de observação e de desempenho como mediadora cultural, elaborei uma ação educativa voltada para o público escolar, mais freqüente e cuja relação com as teorias estudadas encontrariam maior visibilidade. Além do conteúdo de praxe, falado a todos os visitantes, apresentei um aspecto observado ainda durante o estudo do acervo, pois é requisitado que neste se faça um recorte, ou seleção de um aspecto relacionado às artes visuais.

Dessa forma, o assunto escolhido, que ainda não havia sido abordado antes em outras ações, envolve a própria estrutura da igreja, reveladora de relações simbólicas de poder, presentes na hierarquia social da época. É uma maneira de mostrar como as relações espaciais - muito presentes em arte influenciam na vida social, no contexto da colonização e ainda, trazendo esta análise ao tempo presente, pensando nas relações encontradas nos espaços contemporâneos.

A intenção inicial era ministrar esta ação para alunos de 8ª série ou 1º ano, que já apresentam desenvolvimento cognitivo compatível a este tipo de conteúdo, mais observacional e reflexivo. Mas ao consultar o agendamento na coordenação, constatei que não havia turmas apenas com esta faixa etária, a maior parte é de alunos de 3ª a 4ª ou de 5ª a 8ª séries, o que me fez complementar a ação planejada com uma ficha de atividades de caça palavras e cruzadinha, além de um texto informativo, para atingir também o público infantil.

A ação educativa, ou culminância de estágio foi realizada no dia 16/06, com 30 alunos e alguns professores da escola Maria Luzia, da cidade de Castanhal, às 10h, com a duração de 1h. Primeiro houve o contato com a professora responsável, dias antes por telefone, para que a atividade fosse autorizada e confirmada. Os alunos receberam a ficha e as orientações para a atividade antes de entrarem nos espaços de visita, a orientação era de estarem atentos às minhas explicações, pois precisariam dessas para completar a cruzadinha.

A princípio se tentou preencher a ficha simultaneamente às explicações dentro do espaço da igreja, mas a escuridão do ambiente dificultou a escrita, além de que as crianças não poderiam se concentrar na apreciação dos ornamentos. A educadora do museu, que estava presente no momento da ação me orientou a preencher a ficha com os alunos ao fim da visita, na área da lanchonete ou do jardim. O conselho foi aceito e a visita fluiu de maneira agradável, as crianças eram interessadas e bem orientadas pela professora quanto a bagunças e comportamentos indevidos.

Um ponto importante que levantei durante a visita e que costumava sempre fazer atenção em outras mediações foi quanto à questão da identidade cultural, manifestada de maneira ímpar no museu. Há um acervo de esculturas sacras produzidas por indígenas durante as oficinas jesuítas de talha, a partir da data de construção da igreja. Essas esculturas apresentam diferenças visíveis em relação às esculturas feitas por artistas europeus, que devido ao tempo de experiência possuem maior aperfeiçoamento técnico. Os índios, por outro lado, não apresentam em sua cultura a necessidade de representar o corpo humano tal qual a realidade, pelo contrário, detém uma estética repleta de estilizações, manifestadas nos grafismos, na pintura corporal e nas cerâmicas.

O choque cultural entre europeus e indígenas e o processo de aculturação sofrido pelos últimos resultou em imagens de proporções desiguais, santos e anjos com feições indígenas de movimento rígido, em resposta à negação de sua identidade pela cultura opressora. Essas imagens e não apenas essas, há todo um conjunto estético de símbolos remetentes à cultura indígena pelo espaço da igreja, não devem ser encarados como peças de baixa qualidade ou cópias mal feitas, e sim como resultado de uma nova identidade, da miscigenação cultural que começava a ocorrer. A respeito desse processo, Kramer complementa:

“Um dos legados da teoria crítica é nos incitar a olhar de outra maneira esse monumento, estabelecer com ele outra relação, escová-lo a contrapelo. Não se trata, pois de coisificar ou mitificar aquilo que os museus trazem ou sistematizam, mas de levantar as perguntas que tais objetos presentes – e os que foram omitidos e portanto, calados – nos suscitam. De tentar nesses espaços uma experiência crítica, de formação.” (KRAMER, Sonia. 1998)

Esta leitura é importante ao estudante, para que a cultura seja socializada e a história resgatada. O indivíduo passa a criar raízes, resgata trajetórias e relatos, provoca discussão de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que produzimos (e que nos produz), suscita o repensar do sentido da vida contemporânea.

Ao término da visita completamos a cruzadinha e os alunos levaram a ficha com o caça palavras para resolverem em casa. Houve momentos de descontração, alunos e professores demonstraram ter gostado da visita e da atividade proposta. Até mesmo a coordenação educativa demonstrou interesse pela ficha, requisitando uma cópia para atividades posteriores.

Conclusão

A experiência de estágio curricular em espaços culturais se mostra bastante rica e necessária na formação do docente em artes visuais. Após etapas anteriores de estágio em escolas, os espaços culturais se inserem para complementar efetivamente nossa formação, tornando possível observar a dinâmica dos museus, as atividades no campo da educação artística já desenvolvidas nestes espaços, o aprendizado com outros mediadores e com os próprios visitantes, além de conhecer as potencialidades desses espaços e os efeitos na educação artística. Compreende-se o papel dos museus na sociedade, cujo acesso é fundamental para a manutenção do patrimônio material e imaterial, preservados na identidade e memória dos indivíduos.

Para tal é necessário haver mobilização e interesse político, que deve garantir boas condições de acesso e manutenção a esses espaços, conscientização das escolas em tomar a iniciativa de

levar os alunos, reconhecendo possibilidades de educar em espaços *outros*, que não a sala de aula e por fim, uma postura eficiente do museu, que valorize as questões discutidas neste artigo e disponha de profissionais de educação, cuja formação cultural seja *emancipada* e expandida criticamente, para que possam compartilhá-las.

Bibliografia

KRAMER, Sonia, LEITE, Maria Izabel Ferraz Pereira. Infância e produção cultural. Campinas: Papyrus, 1998.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT(IDE). 18 a 22 de outubro de 2005. Suíça.

RIOS, Terezinha A. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 2007.

SUANO, Marlene. O que é museu. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

Mini-currículo

Brisa Caroline G. Nunes é estudante de graduação no 8º semestre do curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado da UFPA. Realizou etapas anteriores do estágio curricular em escolas nos níveis fundamental e médio. Desenvolve o trabalho de conclusão de curso sobre a importância da ilustração infantil na formação da identidade cultural da criança e de seu desenvolvimento estético-perceptivo.

OS MUSEUS DO SIM/SECULT COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Deusarina Vasconcelos da Cruz
dvascruz@yahoo.com.br

SIM (Sistema Integrado de Museus e Memoriais - SECULT)

Resumo

A educação, como mediação dialógica no museu pode se fazer “ler” se buscarmos compreensão dos seus conteúdos e memória. A presente comunicação tem como objetivo mostrar o trabalho educativo que é desenvolvido no Sistema Integrado de Museus e Memoriais da Secretaria de Estado de Cultura do Pará. A educação museal enquanto fundamental para a função social dos museus e os espaços museológicos como possível instrumento pedagógico para o professor na escola. Tomamos como base o percurso patrimonial, as oficinas, seminários e cursos de capacitação no sentido de apresentar as ações museológicas e as parcerias com outras instituições públicas e privadas.

Palavras-chave: educação; museu; mediação; escola.

Abstract

Education, such as mediation factual in Museum can be “read” If you seek an understanding of their contents and memory. This communication aims to show the educational work that is developed in an integrated system for Museums and Memorials of culture State of Pará. Museal education as critical to the social function of museums and Museum spaces as possible pedagogical instrument for the teacher at school. To this end we take as a basis the route sheet, workshops, training courses, seminars to present Museum actions and partnerships with other public and private institutions.

Keywords: education; museum; mediation; school.

Ainda que a escola seja considerada o espaço mais acentuado na história da educação, é plausível reconhecer outros lugares como cenários educativos que vem se instituindo e interagindo a partir dos saberes baseados na memória e tradições. *Os museus são espaços de referencia da memória, que estimulam a reflexão sobre a realidade sociocultural na qual estão inseridos, o que os torna representativos de nossa identidade.* (CURTIS, 2001,p.84).

Ao reconhecer a importância desses outros lugares, o Sistema Integrado de Museus, se insere no contexto educativo para além do espaço escolar, os processos de ensino-aprendizagem realizado por intermédio do Programa “Educar e Preservar”. Este programa oferece ações educativas contínua na área museal. As metodologias aplicadas se sustentam em, mediação dialógicas, oficinas pedagógicas, seminários e cursos de capacitação, projetos educativos e sociais, percursos patrimoniais no entorno dos museus, parcerias e convênios com as instituições da educação básica e superior.

A mediação dialógica e o contexto histórico a partir do objeto museal

A mediação dialógica possibilita a educação do olhar de forma crítica, a aproximação do público com os objetos museológicos, com os prédios históricos, a partir da leitura da imagem, baseados nos elementos formais, desenvolve com a escola a maneira de ver, julgar e interpretar, levando em consideração à vivência sócio- político-cultural.

O trabalho educativo nos museus são iniciados com apresentação do 1º Núcleo Cultural Feliz Lusitânia, que integra o agrupamento de casas construídas no entorno do Museu Forte do Presépio, marcado pela arquitetura colonial 3Lusitânia, de caráter civil, religioso ou oficial. O conjunto formado pelos traços das ruas da “Cidade Velha”, suas praças, igrejas e a demarcação pela Baía do Guajará, declaram um espaço aberto que evoca a memória da cidade de Belém.

É comum o encantamento das diversas comunidades: escolar, universitária, de bairros, turísticas, e entre outras nesse complexo que agrega o Museu de Arte Sacra e a Igreja de Santo Alexandre, o qual apresenta um acervo de imaginárias e objetos litúrgicos de estilo barroco; o Museu do Estado do Pará, que reúne em seu acervo épocas e estilos diversos; o Museu do Círio com a exposição “Círio: Patrimônio Imaterial”, o Forte do Presépio que fez parte da fundação de Belém, e apresenta arqueologia pré histórica e histórica a partir da cultura material coletada no próprio sítio do Forte; A Casa das Onze Janelas que possui como principal exposição a “Traços e Transições Revisitada da Arte Contemporânea Brasileira; a Corveta Museu Solimões que narra a história da Corveta desde 1954 até sua conversão em navio-museu; o Museu da Imagem e do Som com acervos de vídeos, discos de vinil, fitas de rolo e películas; o Museu de Gemas que possui peças de 500 milhões de anos, distribuídas entre ametistas, diamantes, esmeraldas e mostra de ouro, cerâmica (tapajônica e marajoara) e muiiraquitãs.

A partir desse percurso histórico, artístico e cultural nos museus por meio da mediação dia-



Percurso patrimonial no entorno dos museus do SIM/SECULT. Foto: Deusa Vasconcelos

lógica, os bens culturais e as histórias de vidas dos visitantes são interpretados em seus diversos sentidos, que estimula o exercício da cidadania e da responsabilidade social de compartilhar, preservar e valorizar patrimônios materiais e imateriais. ²

Acreditamos que, possibilitando ao público o conhecimento do museu por dentro e por fora, seu acervo, seu entorno, suas formas de trabalhar, estaremos rompendo barreiras de comunicação, contribuindo para a educação dos cidadãos e para a dessacralização das instituições museais. Sabendo que muito ainda há para ser feito, acreditamos que cada tijolo colocado nessa construção tem a sua função e o seu valor, portanto, cada etapa vencida tem sua importância.

Não obstante, com o caminhar do processo, as ações educativas, aplicam metodologias que sustentam atividades consistentes, nas visitas dialogadas. Essas metodologias são trabalhadas numa pedagogia centrada e incorporada não só na informação que é repassado pelo educador do museu, mas pelo diálogo do visitante com o objeto museal, "... qualquer objeto deve ser tratado como fonte de reflexão" (Ramos, 2004 p. 22), dando essa possibilidade de reflexão que facilitamos os conhecimentos museológicos, descobrindo valores e identidades culturais.

O objetivo primeiro do trabalho com o objeto gerador é exatamente motivar reflexões sobre as tramas entre sujeito e objeto: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano. (RAMOS, 2004 p.32)

Acredita-se que o objeto museal, a arte e o patrimônio são meios da educação em diversos campos e formas de atuação, elementos fundamentais e consistentes para diversas atividades em formato interdisciplinar.

A mediação entre público/museu se dá por intermédio de um mecanismo de comunicação, que gera interpretação compartilhada por meio das experiências de vidas e valorização das diferenças, que chamamos de Educação Intercultural. Segundo Fleuri a educação intercultural é um processo que envolve a modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, que reside na valorização das diferenças. Como diretriz abraçamos a educação libertadora defendida por Paulo Freire que se sustenta pelo diálogo, pela comunicação, por uma nova relação humana, que possibilita a inclusão. A partir da relação público objeto nos embasamos na pedagogia dos objetos, que segundo Régis Lopes, é uma prática que envolve o objeto gerador somado a pedagogia da pergunta e da indagação. Assim como William Ott, diz que a arte nos museus também reflete as condições culturais da sociedade

Cada atendimento tem um caráter personalizado, além de estabelecer parceria com o professor, baseia-se no fato de cada visita se produzir conhecimento na interação entre o educador e



Oficina de pintura – Museu da Imagem e do Som. Foto: Deusa Vasconcelos

o grupo agendado. Outro fato é que na entrevista prévia (agendamento) o professor conhece os roteiros que oferecemos e opta entre os museus de acordo com sua necessidade e interesse. Da contextualização a prática

Uma das atividades marcantes que vem crescendo em alguns espaços museológicos do SIM, além da mediação dialógica são as oficinas pedagógicas e de experimentação realizadas por alguns educadores. *Nesses lugares, o fazer artístico em ateliê combina-se com o estudo da coleção de obras de arte abrigadas em um museu.* (BARBOSA, 2005 p.116). Estas oficinas possibilitam uma enorme gama de informações a respeito do processo artístico, arqueológico, apropriação e valorização do acervo patrimonial.

No primeiro momento acontece a visita ao espaço expositivo do museu, a contextualização e visualização dos objetos. Durante as atividades das oficinas de experimentações, a abordagem metodológica baseia-se na Proposta Triangular defendida por Ana Mãe Barbosa que busca a articulação de três aspectos fundamentais para a compreensão da Arte enquanto forma de conhecimento: a leitura, o fazer e a contextualização histórica.

Por meio desses aspectos se pratica a educação do olhar sobre os museus e seus acervos vinculado a Arte – Educação, no sentido de fazer intercâmbio teórico e prático mostrando esteticamente as múltiplas interpretações e visualidades que esses espaços proporcionam. *Tal educação, capaz de desenvolver a auto-expressão, apreciação, decodificação e avaliação dos trabalhos produzidos por outros, associados a contextualização histórica.* (SANTOS, 2008 p:57).

É seguindo esse patamar que propomos e sistematizamos as ações educativas, possibilitando, dessa forma, o diálogo do público com o objeto em exposição, por meio da observação, da memória visual, da análise e síntese, da orientação, do sentido e significado presentes nas leituras dos objetos artísticos e históricos. O pensamento criativo está centrado no fazer (oficinas) como exercício de fixação para a inserção social e cultural da comunidade.

Seminários e cursos de capacitação

Os museus do SIM no contexto da sociedade de hoje, possibilitar que a grande diversidade cultural paraense seja revelada, a partir das ações museológicas que contempla também alguns seguimentos como restauração e conservação de acervos, pesquisa e documentação. Considerados como equipamentos para o diálogo com a tarefa de construir ponte entre o público e acervo, formando mão de obra por intermédio dos estágios e curso de capacitação.



Oficina Modelagem em Argila – Casa das Onze Janelas. Foto: Bianca Shiguefuzi

As instituições museológicas são compreendidas como práticas sociais colocadas ao serviço da sociedade e de seu desenvolvimento e comprometidas com a gestão democrática e participativa. (DEMU /IPHAN/MinC – 2004). Foi seguindo tal fundamento que adotamos como referencial teórico a Pedagogia Libertadora, defendida por Paulo Freire, que redimensiona a educação a toda população, acreditando na transformação da sociedade a partir da conscientização do povo, do seu valor e do seu real papel na sociedade.

Projetos educativos e sociais

Com o intuito de criar condições de intercâmbio sócio-educativo e cultural entre instituição governamental e não governamental, que o Jornal O Liberal, os espaços culturais (museus) que integrados ao Núcleo Cultural Feliz Lusitânia e as escolas foi criado o projeto “O Liberal no Feliz Lusitânia”. Este tem como objetivo disponibilizar às escolas roteiros patrimoniais nos museus do SIM/SECULT elaborados previamente; palestras utilizando mídias pedagógicas nas escolas e capacitação para professores.

No sentido de oferecer atividades educativas a comunidade distante dos museus, criou-se o projeto “Museu Cidadão”, com objetivo de promover conhecimento sobre arte/patrimônio, conservação/preservação, visando à educação para cidadania por intermédio de exposição itinerante, palestras e oficinas, buscando atrair um novo público aos museus, principalmente àquele que menos tem acesso aos espaços culturais do Estado.

A partir da falta de uma política museológica para atendimento as pessoas com necessidades especiais e com objetivo de contribuir com a ampliação do conhecimento sobre o bem público, cultura local e valores essenciais para sua preservação, numa perspectiva inclusiva, em outubro de 2004, a Associação Amigos dos Museus - AMU-Pa em parceria com o Sistema Integrado de Museus e Memoriais SECULT/SIM, com patrocínio dos Correios e Telégrafos (ECT), iniciou o Projeto “*Interação museus e portadores de necessidades especiais*” por meio das ações de educação patrimonial dando possibilidade a essas pessoas o acesso a alguns museus do Estado do Pará.

Parcerias e convênios com as instituições da educação básica e superior.

Com base em fundamentos teóricos e práticos, propomos alguns encontros, para possibilitar ao professor espaços de reflexão e visualizar meios para enriquecer e instrumentalizar sua ação pedagógica, levando em consideração os espaços culturais disponíveis na cidade de Belém.



Oficina para professores – Museu de Arte Sacra. Foto: Deusa Vasconcelos

A partir das parcerias entre a Secretaria de Cultura por intermédio do Sistema Integrado de Museus e Memoriais e outras instituições de nível superior, realizamos capacitação para professores com intuito de abordar os conteúdos dos museus, destacando a importância da valorização dessas ferramentas pedagógicas para o processo educativo da escola.

O seminário “O Liberal na Escola, os Museus e suas ações Educativas” foi voltado especialmente para os professores das escolas conveniadas com o Projeto O Liberal na Escola. O seminário abordou conteúdos dos museus e do Jornal O Liberal, destacando a importância desses recursos como instrumentos que possibilitam produção de conhecimento e valorização da memória.

Outro encontro de formação aconteceu com a realização do IV Seminário de Educação Estética que teve como tema: “A arte, a escola, os museus e suas relações interculturais” em parceria com Universidade Federal do Pará/Pró-Reitoria de Extensão/Programa Arte na Escola, com apoio da Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC. O seminário voltado especialmente para professores de arte que atuam nas escolas de Educação Básica com objetivo abordar o ensino da arte, as interfaces entre os espaços culturais e a escola, destacando a importância da valorização dos museus e da arte, como ferramentas pedagógicas e suportes essenciais ao processo educativo da escola.

Não só intercâmbio com as escolas de educação básica, mas outras parcerias são firmadas com universidades como: UNAMA (Universidade da Amazônia), UFPA (Universidade Federal do Pará), Faculdade Ipiranga e FEAPA (Faculdade de Estudos Avançados do Pará), para realização de estágios supervisionados nos museus do SIM/SECULT. Os estágios se iniciam com a pesquisa de acervos museológicos, depois é realizado o seminário avaliativo do estudo, após este processo os estagiários passam para o atendimento ao público e finalizado com uma proposta educativa a ser executado para o grupo agendado, conforme a faixa etária escolhida.

Esse processo avaliativo dos estagiários, se sustentam para o exercício das práticas museológicas, que facilita a organização dos estagiários com objetivos educativos, voltados para atender a demanda das escolas agendadas, contribuindo, dessa forma, para a aprendizagem dos conteúdos da universidade, em formas e espaços diferenciados.

As visitas agendadas, capacitação de professores, estágios supervisionados, os conteúdos que cada museu oferece, se multiplicam e instituem como atores aqueles que se envolvem. Por isso, ressaltamos a importância da realização dessas ações ao permitir colaborar para a formação do cidadão. *Sem limitar-se ao que acontece na instituição escolar, ... é necessário considerar a utilização, com fins educativos, de outros recursos e meios do entorno urbano.* (GADOTTI, 2003p. 39).

1 Núcleo Cultural Feliz Lusitânia, projeto do Governo do Estado do Pará, com objetivo de recuperar as edificações no entorno do Forte do Presépio, que deu início a cidade de Belém.

2 Trecho retirado do Memorial da Divisão de Educação e Extensão de 1997 a 2000.

3 Lusitânia, primeiro nome da cidade de Belém.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte, C/Arte, 1998.

FLEURI, Reinaldo Martins. Educação Intercultural: mediações necessárias, Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

GADOTTI, Moacir. Cidade Educadora: princípios e experiências. São Paulo, Cortez, 2004.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. A danação do objeto: o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

LIMA, Janice Shirley Souza. Memorial da Divisão de Educação e Extensão-1997 a 2000.

Mini-curriculo

Deusarina Vasconcelos da Cruz e graduada em Educação Artística pela UFPA/PA. Desenvolveu seu projeto de especialização sobre o ensino da Arte nas séries iniciais. Atualmente Coordenadora de Educação e Extensão do Sistema Integrado de Museus e Memoriais da Secretaria de Estado de Cultura.

OUTROS OLHARES: PROVOCAÇÃO À ATIVIDADE CURATORIAL

Carlos Eduardo Sousa da Fonseca
kaduart@gmail.com
Universidade de Brasília

Julia Conde Rocha Rodrigues Carneiro Campello
campellojulia@gmail.com
Universidade de Brasília

Monique Priscila de Abreu Reis
moniquepriscile@yahoo.com.br
Universidade de Brasília

Susy Batista Dias Araújo
susy@arteduca.unb.br
Universidade de Brasília

Sheila Maria Conde Rocha Campello
sheilacampello@arteduca.unb.br
Universidade de Brasília

Verônica Moreira Neto
veronicamn@arteduca.unb.br
Universidade de Brasília

Viviani Tessele Cunha
vivianicunha@arteduca.unb.br
Universidade de Brasília

Resumo

O projeto apresentado neste artigo objetiva construir a visão analítica da produção artística de Porto Velho, enfatizando o circuito artístico local com base em pesquisas etnográficas, na prática curato-

rial, em abordagens teórico-metodológicas aplicadas à arte-educação e no uso da cartografia colaborativa.

Palavras-chave: Cibereducação em Arte; Prática Curatorial; Etnografia; Patrimônio Artístico e Cultural; Cartografia Colaborativa

Abstract

The project presented in this paper aims to build the analytical view of the artistic production of Porto Velho, emphasizing the local art scene. It is based on ethnographic research, on curatorial practice, on theoretical and methodological approaches applied to art education and on the use of collaborative cartography.

Keywords: Cibereducation in Art, Curatorial Practice, Ethnography, Artistic and Cultural Heritage; Collaborative Cartography

Introdução

ma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram,
a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente.
Martin Heidegger, 1997

Este projeto interdisciplinar¹ objetiva construir a visão analítica das obras de arte, por parte de professores/estudantes da Licenciatura em Artes Visuais do Programa Pró-licenciatura², vinculados ao pólo de Porto Velho, Rondônia, enfatizando o circuito artístico local, com base na prática curatorial, em abordagens teórico-metodológicas aplicadas à Arte-Educação, apoiado no uso da cartografia colaborativa e buscando tornar significativos os conceitos aprendidos no curso e os aprendidos no

1 Projeto desenvolvido como trabalho de conclusão da especialização Arteduca: Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas oferecida a distancia pelo Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade de Brasília, sob coordenação do Grupo Arteduca, do Instituto de Artes.

2 O programa Pró-licenciatura, proposto pelo Ministério da Educação, visa graduar professores em exercício nas redes públicas, que não possuem a formação na área que lecionam. Por meio de parcerias com Instituições de Ensino Superior são oferecidos cursos de graduação a distância a esses professores.

meio cultural local. Visa, ainda, propor sua aplicação na atuação diária dos graduandos, nas escolas onde lecionam, proporcionando condições para a construção de suas próprias propostas teórico-metodológicas de ensino da arte e promovendo a valorização da produção artística e cultural em Porto Velho.

A metodologia está alicerçada em estudos referentes às teses dos seguintes teóricos: Ana Mae Barbosa, como referência para os estudos sobre a Proposta Triangular; Heinrich Wölfflin, no que diz respeito à análise formal das obras de arte; Robert Ott, que propôs uma abordagem para realização de leitura de imagens; Ivone Richter, ao tratar da interculturalidade e da estética do cotidiano; Roberto da Matta, fundamentando a metodologia etnográfica para realização de pesquisa de campo baseada no estranhamento do familiar; Felipe Chaimovich, mediando a Prática Curatorial e, Suzete Venturelli no que se refere à aplicação da cartografia colaborativa para realização do mapeamento da produção artística de Porto Velho. Esse mapeamento será realizado tendo como suporte os mapas disponibilizados pelo Google Maps³.

Porto Velho: o contexto de aplicação do projeto

Rondônia é um dos estados brasileiros de menor movimentação no mercado de Artes Visuais e que menos investe na cultura, como informam levantamentos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A cidade de Porto Velho vive, entretanto, um momento de leve pulsão neste aspecto, como resultado da oferta da Licenciatura em Artes Visuais do Programa Pró-Licenciatura, iniciada em 2008, por meio de uma parceria entre a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e com patrocínio do Ministério da Educação. Outra consequência desse recente interesse pela Arte/Educação pode ser constatado pela inauguração, em 2010, de uma Licenciatura em Artes Visuais presencial, oferecida pela UNIR. Essa movimentação no circuito artístico, ocorrida nos dois últimos anos, ainda se mostra tímida e carente de profissionalismo na prática expositiva. Além disso, a embrionária formação acadêmica de profissionais nesse contexto ainda não estabelece uma relação clara entre o conhecimento teórico e a possibilidade de aplicação prática nas atividades artísticas locais.

Observa-se, ainda, em Porto Velho que a maioria dos professores que atuam nas redes públicas de ensino não são graduados em Artes e aqueles que o são, não demonstram preocupação em relacionar suas práticas pedagógicas com abordagens teórico-metodológicas significativas na

³ Software livre disponibilizado por meio do provedor Google. Url: [http://maps.google.com.br/.](http://maps.google.com.br/)

área da arte/educação. Dessa forma, torna-se imprescindível que os professores/estudantes da Licenciatura em Artes Visuais busquem superar dificuldades que enfrentam em relacionar os temas aprendidos no curso, com sua prática profissional e com sua vida cotidiana.

Outro ponto a ser observado diz respeito ao papel desses professores no estabelecimento de uma ponte entre os trabalhos artísticos produzidos e o público. Esse problema se torna especialmente grave pelo fato desses estudantes atuarem como professores de artes na rede pública de cinco cidades do Estado de Rondônia (Porto Velho, São Miguel do Guaporé, Ouro Preto do Oeste, Pimenta Bueno e Guajará-Mirim), sendo responsáveis pela formação de muitos cidadãos que integram essas comunidades⁴. O prejuízo na formação desses professores, portanto, irá afetar diretamente seus respectivos estudantes e o desenvolvimento cultural de todos esses municípios. Daí o destaque dado ao papel fundamental do professor de arte, alvo da nossa pesquisa. Nossa intenção é contribuir para a formação de professores que serão responsáveis, em suas escolas, não apenas pela formação de artistas, mas, antes de tudo, pela preparação de leitores críticos da produção artística, que tenham o hábito de conviver com a arte no seu dia a dia e de perceber sua relação com suas próprias vidas. Em resumo, o que pretendemos, ao propor uma síntese entre abordagens da Arte/Educação, das Ciências Sociais/Antropologia e das Artes Visuais é desenvolver uma abordagem metodológica de formação de arte/educadores que sejam, também, agentes culturais em suas comunidades.

O projeto está vinculado aos módulos de Estágio Supervisionado da Licenciatura em Artes Visuais e a um projeto de extensão, intitulado Práxis Poiética⁵, que objetiva proporcionar oportunidade de aplicação prática dos temas estudados ao longo do curso, no contexto de atuação dos professores/estudantes. Seu desenvolvimento se dará no decorrer do ano de 2010 e 2011 e com possibilidade de continuidade, atendendo necessidades que possam surgir.

Os estudos e pesquisas desenvolvidos ao longo do projeto baseiam-se em ações metodológicas propostas por meio de atividades presenciais e a distância. Estas últimas terão como suporte o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Grupo Arteduca⁶. Tais estudos relacionam-se com os seguintes eixos temáticos: Eixo da Arte/Educação; Eixo da Etnografia; Eixo da Prática Curatorial

4 Apesar do projeto ser direcionado ao contexto de Porto Velho, as outras comunidades em que atuam alguns professores/estudantes do curso também serão beneficiados pela proposta.

5 Informações sobre o projeto Práxis Poiética poderão ser obtidas em www.arteduca.unb.br.

6 O **Grupo Arteduca**, criado com o objetivo de apoiar as iniciativas de criação, planejamento e oferta de cursos a distância no âmbito do **Instituto de Artes** da **Universidade de Brasília** (IdA/UnB) atuou na elaboração dos projetos das Licenciaturas em Artes Visuais, Música e Teatro dos programas da Universidade Aberta do Brasil e do Pró-licenciatura, além de oferecer o curso de Pós-graduação lato sensu Arteduca: Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas.

e, Eixo Tecnológico. As ações presenciais serão realizadas por meio de oficinas de introdução à prática curatorial, de Arte/educação, de introdução à pesquisa etnográfica e de uso da cartografia colaborativa, na qual será abordado o uso do Google Maps⁷. Segue a apresentação da fundamentação teórica desses eixos temáticos.

(a) Eixo da Arte/educação:

Ao se falar sobre o ensino de arte no Brasil, deve-se citar o trabalho de Ana Mae Barbosa, sistematizadora da Proposta Triangular, que propõe a articulação das ações de contextualização, leitura e produção artística na prática pedagógica da arte. Por meio dessas ações o professor poderá conduzir os estudantes a uma análise clara de obras, e conseqüentemente, ao hábito de busca contínua pela arte. A contextualização ajuda a entender o tempo, o espaço e o contexto social em que as obras estão inseridas; a leitura ajuda o aluno a decodificar os significados diversos agrupados em uma obra, de forma que ele perceba sua linguagem, as diferentes formas, os tipos de construções, a influência das cores utilizadas e muitos outros elementos nela encontrados e, o fazer artístico, vai levar o estudante a experienciar a produção de uma obra por completo. (BARBOSA, 2005)

Uma das questões abordadas na Proposta Triangular, bastante pertinente à nossa pesquisa, diz respeito ao papel da arte na escola: o de formar conhecedores, fruidores e decodificadores da arte, e não apenas artistas. Pensando dessa forma, poderemos propor a formação, na escola, do público que se deseja ter em galerias e museus. A escola representa, então, o caminho para tornar o acesso à arte possível a uma vasta maioria da população, que poderá apreciar e usufruir da experiência estética apresentada nos diversos espaços disponíveis.

Neste contexto, é fundamental que o professor de arte seja um mediador no processo de ensino-aprendizagem e que sua formação vise capacitá-lo para utilizar abordagens teórico-metodológicas atuais de leitura, contextualização e produção artística. Assim, para que esse professor também se configure como um agente cultural, aliando a produção artística realizada na escola com a produção de artistas locais, realizando um intercâmbio cultural e fomentando o circuito artístico da comunidade, acreditamos que seja necessário, também, seu contato com outras abordagens, propondo um estudo interdisciplinar, ou mesmo transdisciplinar, por resultar em novo campo de atuação, envolvendo a Arte/Educação, a Antropologia e as Artes Visuais, por meio da prática curatorial.

⁷ Para a realização desta última oficina contaremos com o apoio de Sidney Medeiros, integrante do Grupo Arteduca e bacharel em Ciência da Computação.

Sobre esse papel transdisciplinar da arte Leci Augusto (2010) afirma que

[...] em função dos aspectos estéticos e comunicacionais do objeto artístico, a leitura da imagem torna-se fundamental na compreensão do objeto e enriquecimento do processo de formação cultural do aluno. Para tal, a leitura da imagem como atividade de pesquisa e experimentação prática deve pautar-se no caráter transdisciplinar da arte. Ao propor um estudo transdisciplinar para leitura da imagem, considera-se que o objeto artístico permite novas configurações e incorpora novos significados, tanto no momento da produção quanto na fruição. Neste sentido, a abordagem transdisciplinar possibilita o trabalho em interfaces com outras disciplinas, a superação de fronteiras, a migração do conceito de um campo do saber para outro, permanente questionamento sobre o objeto.

BASTOS (2005, p. 231), por sua vez, nos apresenta uma proposta que envolve uma parceria entre arte/educadores, artistas e a comunidade. Essa proposta busca aproximar a escola e práticas artísticas existentes na comunidade, almejando promover mudanças pelo estudo crítico da arte local, que favoreçam “o desenvolvimento de habilidades para interpretar, questionar e participar conscientemente na cultura e sociedade locais”. Para tanto, ela se utiliza da filosofia educacional de Paulo Freire que parte do princípio de que o objetivo fundamental da prática educativa é promover a consciência crítica, marco referencial da mudança, que envolve . Citando, também, Ana Mae Barbosa a autora afirma que o processo educativo é essencialmente político e envolve a conscientização de nosso pertencimento histórico e cultural, que norteia nossa reflexão crítica e nossa participação social. É esse processo que nos interessa desenvolver neste projeto

No que diz respeito à leitura de imagens, podem ser utilizadas abordagens teórico-metodológicas que possibilitem a análise e a compreensão da obra. Segundo Analice Dutra Pillar (1993), é importante enfatizar que uma obra possibilita inúmeras leituras proporcionadas não somente pela relação entre os elementos que a compõem, como também pelas possíveis relações entre a obra e diferentes contextos. Tais leituras poderão ser feitas por meio de análise gestáltica, semiológica, iconográfica, ou estética e, apesar das possibilidades de se obter interpretações diferenciadas, essa ação de leitura não significa questionar ou julgar sua excelência de imediato. O ideal é que isso aconteça de forma desapegada de preconceitos. Dentre as abordagens que se aplicam à leitura de imagens, destaca-se o método formalista proposto por Heinrich Wölfflin (1864–1945), que permite a análise por meio de elementos básicos da sintaxe da linguagem visual. Segundo Moreira (2009, p. 33), Wölfflin destaca que a obra de arte revela não só o temperamento do artista, mas também o espírito de uma nação e as contingências históricas de cada época.

Outra proposta metodológica para interpretação de obras de arte, o *Image Watching*, se ocupa da elaboração de conceitos para a sistematização da crítica de arte associada à prática criativa

na arte-educação em museus. Surgida entre as décadas de 70 e 80, foi adotado em museus de vários países, como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Alemanha e, também, no Brasil, onde ele foi apresentado por Robert William Ott, em 1988, em um curso ministrado no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo.

O sistema *Image Watching* é composto por um estágio preparatório – o *Thought Watching* – e mais cinco categorias subseqüentes: descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando.

Assim como um prefácio poético está para um texto, o *Thought Watching* está para o exercício da crítica como um aquecimento para elevar as possibilidades de compreensão. Ao *Thought Watching* segue a primeira categoria, '*descrevendo*', que trata de inventariar e compartilhar o que é percebido na superfície da obra sem, ainda, buscar significados. Nessa etapa, o educador deve mediar o processo sem interferir na descrição dos educandos/público com explicações. Na sequência temos a categoria '*analisando*', que possibilita a investigação da obra de arte, seus detalhes de técnica, forma, elementos e composição, nesta etapa é apreciada a obra e a virtuosidade do artista que a produziu. Na terceira categoria, '*interpretando*', indaga-se sobre as idéias que levaram o artista à produção da obra. Esta costuma ser considerada a mais criativa das categorias e a mais rica em possibilidades pedagógicas. Essa categoria permite a expressão individual do que se sente perante a obra, participando-se assim da crítica. Na categoria seguinte, '*fundamentando*', é disponibilizado conhecimento adicional para a interpretação da obra, como por exemplo, conhecimentos históricos ou de outras formulações críticas a respeito da obra. Culminando o sistema de crítica *Image Watching*, temos a categoria '*revelando*', na qual é estimulada a revelação de todo o conhecimento adquirido neste processo por meio da expressão artística e não do julgamento. Estas e outras formas de leitura de imagens serão, também, abordadas nos estudos relacionados com o Eixo da Prática Curatorial.

(b) Eixo da etnografia - o estranhamento do familiar:

A etnografia, segundo Luis Makel (2009), refere-se à escrita (graphos) sobre um povo (ethnos). Trata-se de um método que consiste na imersão do pesquisador no contexto da sociedade e cultura estudada, assumindo-se que a interação entre ambos e a influência mútua integram a pesquisa. Dessa forma, o trabalho etnográfico é diferente dos modelos de pesquisa linear que começam com as hipóteses, seguem com a coleta de dados e finalizam com a análise.

A idéia de estranhamento do familiar está relacionada com a metodologia de pesquisa etnográfica proposta por Roberto da Matta. Ela parte do princípio que em seus procedimentos de pes-

quisa de campo o antropólogo vive entre culturas distintas, onde tudo parece estranho e exótico. Para o autor é necessário procurar transformar o exótico em familiar, para dar um sentido lógico e coerente às práticas encontradas em outras culturas. Num segundo momento, no retorno à própria sociedade, o pesquisador precisa usar o mesmo procedimento num sentido inverso e assim estranharia o que é familiar na sua própria cultura, para compreendê-la melhor. Em nosso projeto o professor/estudante deverá tentar encontrar na própria cultura o que há de familiar e fazer perguntas simples sobre esses temas - *Como? Porque?* e, ao buscar respondê-las, poderá criar um novo um novo olhar a respeito de suas próprias práticas sociais e culturais e perceber, assim, seu duplo papel como produto e produtor dessas práticas.

Esse método de pesquisa se torna particularmente interessante no campo da arte, se considerarmos que a cultura consiste em “como” as pessoas pensam sobre o que produzem. Segundo Makl (2009), ao buscar a resposta à questão de “como” as pessoas representam e pensam sobre o que estão fazendo, estarão formulando questionamentos relacionados com o conceito de arte.

Esse estranhamento consiste, portando em uma nova forma de se olhar o que nos é familiar em nossa cultura, de modo mais afastado e isento de conceitos, valores ou expectativas, objetivando observar as coisas em si, desveladas dos significados que lhes são atribuídos por nós. O estranhamento do olhar possibilita uma nova experiência estética a partir da ressignificação do ordinário. BASTOS (2005, pp. 242 -243) também se utiliza do conceito do estranhamento do familiar em sua proposta de *arte/educação baseada na comunidade* ao afirmar que

[...] é possível revitalizar os elos entre escola e comunidade pelo estudo da arte local. Esse processo não é apenas significativo para os alunos e a comunidade, mas também é um passo essencial à caminhada da educação comprometida com a mudança social. Valorizar a arte produzida na comunidade é importante, pois ela carrega as sementes e as tradições da comunidade, criando e refletindo tradições e conflitos existentes e aludindo constantemente à mudança e à renovação. Portanto, é razoável acreditar que, mediados pelo estudo da arte local, alunos e professores poderão experimentar o *perturbamento do familiar*. Um perturbamento que, por meio da arte, tem o potencial de engendrar apreciação, crítica e transformação.

A idéia de estranhamento do olhar também está ligada à de “trocas culturais”, que são resultados das relações estabelecidas nos encontros entre grupos culturais diferentes. Associadas ao conceito de globalização, as trocas culturais são, entre outros fatores, grandes responsáveis pelas mudanças ocorridas nos valores e modos de fazer e viver de culturas locais, conjunto de expressões culturais que mantêm forte e explícita ligação com seu contexto. A princípio, cultura local nos remete ao sentimento telúrico, ao significado geopolítico de local. Homi Bhabha nos aler-

ta, entretanto, para a amplitude de sentidos de 'local', também relacionado aos posicionamentos gerados pela consciência das posições dos sujeitos – de raça, gênero, geração, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. Muitas vezes as trocas culturais assumem um perfil mais coercitivo de embates culturais, outras vezes resultam em relações interculturais interessantes. A percepção do aluno hoje, como sujeito participante desses intercâmbios culturais, exige que educação considere a existência dessas relações. A interculturalidade no ensino das artes possibilita a ampliação dos horizontes desse aluno, permitindo o desenvolvimento de seu potencial criativo, diminuindo o distanciamento entre a arte e a sua própria vida. Nesse momento, torna-se importante a compreensão da estética do cotidiano por meio de uma ampliação do conceito de "valor estético" trazendo para a escola um sentido mais amplo da experiência estética, incluindo as consideradas "artes menores", levando o aluno a apropriar-se delas.

Com o objetivo de conhecer melhor a maneira como nós, seres humanos, nos manifestamos nas mais diversas formas artísticas, Ivone Richter cita Jacques Maquet (1986) que estuda a experiência estética sob o ponto de vista do comportamento humano, e afirma que tanto a relação do homem com a arte, como a sua produção artística, está apoiada em três componentes: o componente humano, componente cultural e o componente singular.

O *componente humano* é comum a todos, pois é inerente ao homem reagir de forma cognitiva, afetiva e contemplativa ao ambiente no qual está inserido, trazendo a necessidade de organização visual e de força expressiva. Esse componente, visto de forma isolada, torna possível o entendimento que ultrapassa as barreiras culturais, de forma que admiremos objetos de outras culturas. O *componente cultural* relaciona-se a pessoas que pertencem a uma mesma sociedade, grupo, e a uma mesma classe, pois falam a mesma linguagem e vivem de acordo com as mesmas regras e códigos que se fazem presentes na forma como se apresentam seus estilos estéticos. A multiplicidade de sociedades e grupos existentes resulta em uma variedade enorme de estilos estéticos e de visões de mundo. O *componente singular* trata da maneira como cada um de nós assimila essa cultura e tende a desenvolver sua expressão singular.

A compreensão desses componentes, que traduzem a forma como o homem produz seus artefatos e objetos estéticos, nos leva a compreender melhor as questões da diversidade cultural, que constituem a maneira como cada sociedade se expressa em coletividade. E a sala de aula é o ambiente propício para se discutir os diversos tipos de contribuições culturais, de forma que o aluno possa transformar a sua capacidade de apreciação artística, ampliando sua visão cultural a partir de novos conceitos de arte e, por meio de uma apreensão criativa introduzir novas perspectivas,

novos olhares, diferentes daqueles tradicionalmente estudados - a visão eurocêntrica de mundo. Avançando mais, esse debate poderemos destacar a importância social da arte, trazendo para discussão o papel do artista como ativista social, e levando-o a perceber suas próprias possibilidades de atuar como agente social, por meio de seu próprio fazer artístico. Para tanto, torna-se necessário propor um ensino da arte voltado para valorização das diferenças culturais, de forma a possibilitar o desenvolvimento do potencial humano e criativo, apresentando perspectivas diferentes sobre a arte e o design em outras culturas, proporcionamos aos alunos meios para melhor perceber sua própria cultura e cada vez mais apropriarem-se dela.

(c) Eixo da Prática Curatorial:

A prática curatorial é uma forma de mediação que tem um importante teor educativo proporcionando condições de aplicarem seus conhecimentos teóricos na fundamentação de critérios para a seleção e análise das obras ou objetos culturais locais. Para tal abordagem, entendemos que curadoria é uma atividade de desenvolvimento teórico e prático que visa a apresentação de um conjunto coeso de obras de arte, ou de outro bem cultural, para determinado público. Nessa função o curador desempenha atividades como: selecionar o universo de obras que irá apresentar; delinear a sua abordagem, ou seja, a sugestão de leitura do conjunto de obras escolhidas (que pode ocorrer por encomenda, conforme de interesses específicos de outrem); trabalhar as possibilidades de apresentação/montagem das obras, buscando a melhor disposição destas no espaço expositivo, além de elaborar o texto curatorial, que geralmente acompanha a exposição.

A curadoria também tem um compromisso com as teorias e a crítica de arte, representadas pelo conjunto de estudos referentes à arte, que investigam, constroem e transformam seus valores com abordagens diversas como a da história da arte e das teorias estéticas. No âmbito da arte o valor de uma teoria é justificado por sua relação com a prática. Menos voltada ao grande público e mais voltada aos artistas, estudiosos e à posteridade, o interesse da teoria da arte é mais acadêmico, científico e sua intenção se alcança ao longo tempo e não imediatamente, como acontece com a crítica de arte. Boa parte da teoria que circula tem sido estabelecida/comprada pelo mercado, ou é resultante de produção teórica independente, acadêmica, não dispendo de uma fonte de financiamento para publicação e divulgação. Tais condições tornam certas produções teóricas tendenciosas.

A atividade do crítico de arte surgiu no século XVIII, com a necessidade da burguesia de ostentar status por meio do consumo/obtenção de obras arte. Na atualidade, quando nos referimos à crítica de arte estamos tratando de análises e juízos de valor elaborados por estudiosos

da arte, historicamente responsáveis pela certificação do valor dos produtos artísticos para o conhecimento do público. A crítica de arte se baseia em formulações teórico-filosóficas, contudo elabora seus comentários afetada (a crítica) pela repercussão que o contato imediato com a obra provoca no crítico espectador.

Ao lado da teoria e a crítica de arte, e apoiando-se nelas, a atividade curatorial exerce grande peso no circuito artístico, ou seja, no conjunto de agentes e meios que articulam os acontecimentos no âmbito das artes visuais de determinado contexto cultural. O circuito artístico é influenciado por fatores como os econômicos, geográficos, políticos e cultural, fato que nos explica a discrepância entre circuitos artísticos locais, como os de São Paulo e Rio de Janeiro, comparados aos de Rondônia e o de outros locais fora desse eixo.

Após analisarmos a atuação e a repercussão da atividade curatorial, queremos reforçar sua faceta educativa por meio do trabalho de mediação artística, que se empenha na acessibilização da arte e da cultura, em sentido físico e metafísico, este segundo se aproxima mais da atuação de aproximação na relação arte – público.

Por fim, a prática expositiva consiste em possibilitar a disponibilização da expressão e comunicação artística ao público. Iniciou-se em apresentar objetos culturais (gabinetes de curiosidades) e obras de arte, contudo, na contemporaneidade consiste, também, na proposição de experiências estéticas que vão além da contemplação, sendo experienciadas por outros sentidos e não se concentrando apenas na visão. Como exemplo, citamos os *Objetos Relacionais* que Lygia Clark elaborou na década de 1970, mostrados nas imagens abaixo.

A fruição artística como experiência, o momento da apresentação da arte como mais uma etapa – a conclusiva do processo de criação – no caso dos happenings, performances e instalações, transformaram cada vez mais o processo expositivo ao ponto de artistas considerarem um velho galpão ou um espaço aberto mais propícios que a incólume galeria. No caso deste projeto, optamos por concluir nosso estudo e experiência curatorial com uma exposição organizada na Casa de Cultura Ivan Marrocos⁸ e, também, no espaço fluido e infinito da Internet, por meio da construção de um mapa virtual, onde serão postadas as informações selecionadas para o mapeamento da produção artística cultural local.



⁸ A Casa de Cultura Ivan Marrocos, tem dado apoio ao Pró-licenciatura, disponibilizando seu espaço expositivo para a mostra de trabalhos realizados pelos professores/estudantes ao longo dos estudos empreendidos. Trata-se de um espaço artístico/cultural vinculado à Secretaria Estadual de Cultura onde artistas locais e/ou visitantes expõem suas obras e divulgam seus trabalhos, existe uma diversidade de trabalhos de artesanato da cultura local, sempre exposto ao público, procurando divulgar a realidade artística regional.

Eixo tecnológico - a cartografia colaborativa:

O mapeamento cultural de Porto Velho, baseado na pesquisa etnográfica, será feito por meio da cartografia colaborativa que une os contextos de arte e tecnologia. Serão criados mapas pessoais no Google Maps, com a finalidade de realizar um levantamento da produção artística local, de divulgá-la e de constituir um espaço de colaboração e interação entre pessoas na web.

A cartografia colaborativa, segundo Rolnik, *apud* Venturelli (2009), surgiu recentemente a partir de propostas coletivas de grupos artísticos ou culturas construídas no espaço híbrido das redes, com possibilidades de interação em tempo real, com elementos vindos de toda parte do planeta. Essa nova cultura de mapeamento, realizada por meio dessas redes no espaço virtual, tem possibilitado o compartilhamento de informações sobre lugares, arte e cultura, histórias, engajamento político e social, criando significações sobre realidades distintas. Venturelli afirma, com base em Tuters e Kazys, (2006) que “a cartografia virtual do mundo, em mapas fixos, é como se a Terra estivesse sendo etiquetada”. Esse ato de colocar etiquetas, *geotagging*, foi denominado por eles de mapeamento anotativo. Nesses mapas, os usuários podem comentar sobre lugares, postar imagens e vídeos que serão acessados por outras pessoas, em qualquer lugar do mundo, possibilitando não apenas a navegação pelas informações, como também a participação e contribuição, constituindo-se assim espaços de colaboração.

Quando falamos em cartografias colaborativas por meio das tecnologias contemporâneas, segundo (Venturelli - 2009), temos que levar em consideração as características específicas destas, que podem resultar em modos de execução diferentes: existem os mapas desenhados a partir do deslocamento do indivíduo e os mapas fixos, nos quais as informações são enviadas e apresentadas. Neste projeto serão utilizados mapas fixos como forma de socialização de informações sobre a arte e a cultura de Porto Velho.

A aplicação desse referencial para a proposição da metodologia

Os estudos relativos ao Eixo da Arte/educação perpassam todo o processo e serão realizados, como foi dito, por meio de atividades referentes às ações previstas na Proposta Triangular, com ênfase na leitura de imagens, também relacionada com a prática curatorial, e baseadas em diferentes abordagens, visando fundamentar a proposição de critérios a serem estabelecidos para a realização de pesquisa de campo baseada em um levantamento etnográfico.

Na Oficina de Introdução à Pesquisa Etnográfica serão apresentadas diversas técnicas de modo a proporcionar condições aos professores/estudantes de optarem pelo método mais adequa-

do a cada situação. Serão abordadas: observação participante, entrevista com grupo focal, entrevista estruturada, entrevista aberta e entrevista semi-estruturada. No caderno de campo o estudante/pesquisador deverá anotar as informações que considerar importantes sobre o tema pesquisado, obtidos durante a investigação em campo. Nele não devem constar referências teóricas, mas apenas as observações empíricas sobre o tema. O ato de anotar durante a investigação tem dois importantes aspectos básicos a serem considerados. O primeiro diz respeito a uma questão prática: quando anotamos não corremos o risco de esquecer algum aspecto importante observado. O segundo diz respeito ao método do estranhamento do familiar, que será abordado na oficina. Muitas vezes, num primeiro momento, pensamos em algo como próprio do objeto de pesquisa e não percebemos o que há de nosso, de nossas próprias experiências, por trás do que observamos. Num segundo momento, ao lermos nossas próprias observações, podemos ser mais objetivos e perceber nossa própria ideologia, nossos conceitos e visões no que foi observado. As anotações poderão ampliar nossas possibilidades de análise dos dados coletados.

Ao longo da pesquisa, cada professor/estudante/pesquisador irá criar um mapa individual utilizando o Google Maps, para o qual serão transferidos os resultados das anotações do caderno de campo. Esses mapas serão analisados por todos os integrantes do grupo e alimentarão debates realizados no AVA. Ao final do processo será criado um mapa único, no qual serão registradas as principais descobertas do grupo, ou seja, serão registradas *geotags* nos locais em que foram encontradas as produções mais significativas. Será necessário, portanto, capacitar os professores estudantes para a criação de seus mapas individuais e como proceder para inserir tais registros nesse mapa colaborativo, disponibilizado na Internet.

O resultado dos estudos e pesquisas realizados serão apresentados à comunidade de Porto Velho em um seminário organizado pelo grupo. A comunidade será convidada a colaborar, a partir de então, realizando suas próprias demarcações, a indicação de locais em que possam ser encontradas novas produções artísticas, ampliando, dessa forma, o mapeamento elaborado pelos pelo grupo.

O professor/estudante/pesquisador deverá desenvolver um planejamento de atuação pedagógica, viabilizada por meio dos subsídios teóricos e metodológicos oferecidos nas oficinas do projeto, visando a formação de novos fruidores, produtores e decodificadores, tornando significativa a aprendizagem em arte nos diferentes contextos escolares e realizando um intercâmbio entre a produção artística dos alunos, dos artistas locais e da comunidade. visando . Todo este planejamento deverá se pautar nos seguintes pontos: contexto de aplicação; recursos disponíveis na escola; objetivos a serem alcançados; perfil dos alunos; metodologia a ser aplicada; estratégias de atuação

na mediação do conhecimento em arte; organização de exposições na escola; cronograma de execução e avaliação de todo este processo. Por meio da divulgação de seus planejamentos no AVA, os professores/estudantes/pesquisadores poderão debater sobre as possibilidades e dificuldades encontradas em seus ambientes de trabalho e pensar em soluções para implementar um ensino efetivo da arte como área do conhecimento.

A aplicação deste projeto será avaliada ao longo de todo o processo, com o objetivo de analisar resultados e de propor sua continuidade. Tais avaliações deverão, também, considerar a possibilidade de ampliação do alcance do projeto, envolvendo os professores/estudantes matriculados na mesma Licenciatura em Artes Visuais e vinculados aos pólos de Ceilândia e Planaltina, no Distrito Federal. Acreditamos que poderão, também, ser buscadas novas possibilidades de oferta em cursos de extensão, envolvendo, além de alunos de outros cursos a distância, um público maior, formado por alunos de cursos presenciais e até mesmo da comunidade local.

Referências

AUGUSTO, Leci Maria. *Módulo 6 – Unidade 2. Dimensões da Imagem: Leitores e Leituras*. Ambiente Virtual de Aprendizagem Arteduca 2009-2010. Disponível em: http://arteduca.unb.br/ava/file.php/95/modulo_dimensoes_da_imagem.pdf. Acesso: 22/06/2010.

BARBOSA: Ana Mae. *A imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

BASTOS, Flávia Maria Cunha. *O pertubamento do familiar: uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*, São Paulo: Cortez, 2005.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CHAIMOVICH, Felipe. *Grupo de Estudos de Curadoria do Museu de Arte Moderna de São Paulo*, São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2008.

DA MATTA, Roberto. *A antropologia no quadro das ciências sociais*. In *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997

FERREIRA, Glória. *Crítica de Arte no Brasil – temáticas contemporâneas*. Rio de Janeiro: Funarte, 2006. (texto de Ronaldo Brito: *Análise do Circuito*)

MAKL, Luis Ferreira. *Módulo 6: O olhar antropológico sobre as artes: uma introdução ao estudo do*

homem e suas produções culturais. Brasília: LGE Editora Ltda, 2009.

MOREIRA, Terezinha Maria Losada. *Composição Visual*. In: *Módulo 11: Atelier de Artes Visuais 2*. CAMPELLO, Sheila Maria Rocha Campello e GUIMARÃES, Leda Maria de Barros Guimarães. Brasília: LGE Editora Ltda, 2010.

OTT, Robert Willian. *Ensinando crítica nos museus*. In: *Arte-educação: leituras no subsolo*. Ana Mae Barbosa (org). São Paulo: Cortez, 2008.

PILLAR, Analice Dutra.et al. *Pesquisa em Artes Plásticas*. Porto Alegre: Editora universidade UFRGS e ANPAP, 1993.

ROLNIK, Suely, *Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo*, São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

TUTERS, M. e VARNELIS, K. Beyond Locative Media. Networked Publics *apud* VENTURELLI, Suzete. *Cartografia colaborativa*. Enciclopédia Itaú Cultural: Arte e Tecnologia . Disponível em <http://www.cibercultura.org.br/tikiwiki/tiki-index.php?page=cartografia+colaborativa&highlight=cartografiacolaborativas>. Acesso: 26/05/2010

VENTURELLI, Suzete. *Cartografia colaborativa*. Enciclopédia Itaú Cultural: Arte e Tecnologia . Disponível em <http://www.cibercultura.org.br/tikiwiki/tiki-index.php?page=cartografia+colaborativa&highlight=cartografiascolaborativas>. Acesso: 26/05/2010

WÖLFFLIN, H. *Conceitos Fundamentais da História da Arte*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

PREPARAÇÃO PARA MEDIAÇÃO E VIVÊNCIAS ESTÉTICAS NA 7ª BIENAL DO MERCOSUL.

Helga Valéria de Lima Souza
helgaarte@gmail.com
Universidade De Brasília- UnB.

Resumo

O presente trabalho se compõe de duas partes: a primeira apresenta o curso de Formação de Mediadores e Professores- Mediadores da 7ª Bienal do Mercosul, 2009, constituído por estudos teóricos através de aulas, palestras, leituras, vídeos e conferência via EAD. A segunda, um relato sobre as visões e vivências da professora Helga Valéria na 7ª Bienal do Mercosul: Grito e Escuta, como mediadora pelo período de três meses, na cidade de Porto Alegre- RS, em uma das sete mostras organizadas intitulada Desenho das Idéias.

Palavras-chave: mediação, vivencias, 7ª Bienal Mercosul.

Abstract

This work is composed of two parts: the first presents a course of training of Mediators and Mediators of Teacher-7th Mercosul Biennial, 2009, consists of theoretical studies through classes, lectures, readings, videos and lectures via distance learning. The second, an account of the views and experiences of Professor Helga Valeria in 7th Mercosul Biennial: Scream and Listening, as a mediator for three months in the city of Porto Alegre, in one of seven exhibitions organized entitled Design of Ideas.

Keywords: mediation, livings, 7th Mercosul Biennial.

Apresentação

Parte fundamental no processo de aprendizagem e formação em artes, é o que teoricamente chamamos de vivência estética. Vivência estética é o processo pelo qual se tem contato direto com uma obra. É o processo de apreciação e percepção da obra de arte ou de qualquer outro produto visu-

al, sonoro, ou tátil, que agindo como instrumento mediador, gere no observador sentimentos, emoções, questionamentos, prazeres ou angústias ao tocá-lo, experimentá-lo ou simplesmente apreciá-lo.

O ato de se lançar aos mais diversos processos de vivências estéticas como leituras, vídeos, fruição *in loco* de obras artísticas e culturais, ou por visitas a museus e galerias, ora como professora, ora como aluna ou visitante, atuando em monitorias e mediações é parte fundamental para a formação de um profissional –professor de arte– capaz de mediar os processos cognitivos de seus alunos de maneira analítica/crítica e desprovida de pré-conceitos por se tratar de uma mediação embasada em conhecimentos diversos, múltiplos pontos de vista e de informações.

Uma obra não fala, não se comunica ou se relaciona de uma única forma a todas as pessoas que a apreciam. Trata-se de um processo subjetivo, individual e insubstituível. De difícil verbalização. Esse componente subjetivo permeia nossas relações, nossas vivências, nossas propostas como ser social e como cidadãos.

“compreender obras de artes e saber apreciá-las depende sobre tudo da soma de experiências estéticas pessoais. É necessário aproximar-se das obras, aprender a vê-las, a compará-las, acostumar-se a fazer as próprias considerações e também a criar. Além disso é preciso habituar-se a ouvir a opinião do outro, pois a produção artística propicia a diversidade de pontos de vista. E aí está um aspecto educativo que a arte privilegia por excelência.” (Graça Proença, Pasta Pedagógica Radix, História da arte, p3)

É a partir destes entendimentos e da conscientização desta necessidade que como professora de arte, me candidatei e atuei como mediadora na *7ª Bienal do Mercosul: Grito e Escuta1*, por um período de três meses, no ano de 2009, e agora apresento minha vivência em forma de relato, por entender que o processo de relatar e de ouvir, também se constitui como vivência estética a todos aqueles que dele se apropriam. “Tentai comunicar plena e cuidadosamente a outra pessoa vossa experiência pessoal, principalmente em se tratando de algo complicado, que notareis mudar-se vossa própria atitude para com a referida experiência” (Dewey, p 6).

Desenvolvimento 7ª Bienal do Mercosul

“Somente quando nos capacitamos da necessidade de modos de ensinar mas fundamentais e eficazes é que podemos ficar certos de dar ao ensino escolar seu verdadeiro lugar” (Dewey, p 4).

A preparação dos mediadores para a 7ª Bienal do Mercosul iniciou em agosto de 2009 pelo sistema EAD2. Vivências estéticas, público, educação, obras e artistas, mediação para grupos, escolas e portadores de necessidades especiais, foram temas inicialmente apresentados e debatidos através de aulas e teleconferências. Este processo inicial teve a duração de 2 semanas, com uma média de 4 horas diárias podendo o aluno optar pelo período matutino ou noturno. A participação era aberta a todos os inscritos via sistema. Os palestrantes eram artistas, acadêmicos e pesquisadores da área da educação e das artes.

De um total de 140 mediadores que atuaram na bienal, 50 mediadores fizeram parte do sistema EAD. Em Porto Alegre, já em um segundo momento para onde os mediadores EAD se deslocaram juntando-se ao resto do grupo, iniciou-se o curso presencial que se dividia em apresentações de filmes pelas manhãs, oficinas à tarde e palestras a noite pelo período de quinze dias. Como fechamento, as apresentações *in loco* de cada uma das mostras- no total de sete- pelos curadores responsáveis e pelos curadores gerais Vitória Noorthoom³ e Camilo Yáñez⁴.

Todo esse processo de estudos foi intermediado pelo acompanhamento da montagem da bienal. Era possível a entrada dos mediadores as instalações ainda em período de organização. Esta abertura possibilitou o encontro e a comunicação entre mediadores, diversos artistas e equipes de montagens. Todos em processo de aprendizagem. Todos posicionados ao diálogo.

Vivências e visões

Então, o que disser de ter sido mediadora na 7ª Bienal do Mercosul? Que não nos limitávamos apenas a passar informações como muitos, dentro do senso comum entendem o papel do monitor, nivelando-o ao mediador? Que ser mediadora foi atuar como uma via de mão dupla, como foi inúmeras vezes definido nos debates que antecederão a abertura da Bienal? Ou ainda como uma ponte? Termo igualmente repetido por diversos mediadores em suas exposições e textos produzidos? Sim, tudo isso. Mas muito mais ocorre dentro do período estipulado de uma hora e dez minutos para a mediação. Então o que mais disser?

Bem, eu diria que ser mediadora significou me expor a diversas vivências as quais não possuía. Que ser mediadora é um processo de multiplicação de Eus, e que ser mediadora é antes de tudo ser mediado, processo que abrange uma infinidade de possibilidades.

Ser mediada pelo público, transformou-se em um prazer constante. Cada nova turma, cada novo grupo, cada indivíduo que questionava as obras com risos, gestos, sussurros ou verbalmente,

me afetava, alterando meu ponto de vista, gerando novos valores e critérios que reverberavam ao público em questão e aos novos públicos que se formavam seqüencialmente.

Focando na possibilidade de troca entre público e mediador, desenvolvia minhas mediações a partir da chegada das escolas, grupos ou pessoas ao espaço MARGS5. Em primeiro, observava quem se propunha à mediação, iniciando com algumas perguntas de acordo com o grupo: Quem já esteve no MARGS? Quem já esteve em uma bienal? São artistas? Gostam de desenhar? E etc. Em segundo observava o movimento do espaço, procurando sempre as salas mais vazias. Não me prendia a uma ordem certa, pois é claro que para cada mediação, algumas obras são mais ou menos propícias a apresentação.

Grupos com crianças pequenas possuem limitação de altura, e algumas obras (quadros) eram expostas a 1,80cm do chão. Para elas, o MARGS em si, ou seja, sua estrutura, amplidão e imponência, também necessitavam ser observadas. As dimensões de algumas obras os impressionavam, e a plasticidade e semelhança com seus (deles) trabalhos escolares os agradavam, os faziam rir, e tornavam a visita alegre. Para eles, o tempo estipulado de uma hora e dez minutos para a mediação era “mais do que o suficiente”.

Para os adolescentes, os vídeos e áudios tinham uma atração irresistível. Os adolescentes corriam competindo quem chegava primeiro. Organizavam filas sem a necessidade de interferência da professora ou do mediador. Escutavam os vídeos e áudios com atenção, e sempre tinham algo a comentar. Utilizavam boa parte do tempo nestas obras e no resto se interessavam pelas mais visualmente chamativas. Escutavam pouco, direcionando a mediação a uma conduta mais livre. Desta forma costumava reuni-los em um canto. Dava a idéia geral da sala. Soltava-os. Reunia-os. Falava de duas ou três obras nas quais eles mais haviam se demorado observando, e seguia em frente. O tempo para mim era pouco, mas sempre achava que para o grupo é muito.

Os alunos do EJA chegavam à noite. No geral era a última turma a ser mediada. A possibilidade do acesso ao MARGS, algo muitas vezes impensado por esse grupo, por si só já os atingia. Apresentavam sempre um grande respeito pelo mediador, às vezes bloqueador, mas sempre com muito interesse apesar do cansaço que traziam estampado no rosto. Normalmente falavam das obras utilizando jargões, noções básicas sobre artes (referências, períodos, técnicas). Relacionavam as obras com algo do que estavam aprendendo na escola sobre história, geografia e as demais disciplinas curriculares. Porém, o ônibus que os trazia já estava na porta e quase nunca se podia percorrer todo o espaço.

Professores de artes, questionavam a bienal em si. Seus orçamentos, suas propostas, o “cubo branco” e a seleção dos artistas. O Projeto Pedagógico6 sempre os atraía. Pediam material impresso, informações sobre as oficinas, e tudo mais que a bienal pode-se lhes oferecer. Falavam

de suas preferências artísticas (períodos, estilos) e das suas visitas a museus, galerias, e as bienais anteriores com seus alunos ou em grupos de professores. Gostavam de debater as obras fazendo referência a outros artistas e as técnicas. O tempo era suficiente.

Os universitários da área de artes, ou de outras áreas estavam sempre com o caderninho a mão. No geral estavam desenvolvendo algum trabalho para uma disciplina da faculdade e chegavam com discurso pronto. Não tinham muito tempo para visitar todas as obras. Já sabiam o que precisavam e o que queriam. Davam uma olhada geral, escolhiam seu objeto de estudo para análise e por ali ficavam. Gostavam de impor suas opiniões, seu direito à leitura e interpretação. Misturavam pesquisa científica, com o direito a uma visão pessoal.

Ser mediada pelos colegas (demais mediadores) era o ponto “liga mundo” desta notável experiência. Lembro-me que no meu grupo havia profissionais de variadas áreas: biólogos, historiadores, jornalistas, pedagogos, funcionários públicos e desenhistas. Pessoas com visões diversas. Posso aqui afirmar com muita alegria que encontrei pessoas incríveis com as quais construí, em pouco tempo, fortes laços de amizade, e constantemente penso: O que terá nos unido? O que levou pessoas tão distintas umas das outras a abrirem mão de suas questões pessoais e dedicarem-se por três meses a uma proposta em comum? Neste caso acredito que as artes.

Ser mediada pela academia –UFRGS7- com sua linha própria de pensar que tive que aprender para entender toda aquela construção; com seus grandes artistas, mundialmente conhecidos e consagrados dos quais eu nunca tinha ouvido falar; com uma enorme valorização pelo processo de desenho, papel e lápis, o qual nos últimos anos com o avanço desenfreado das tecnologias computacionais eu já não encontrava mais com facilidade, me apresentou novas linhas, propostas e repertórios para minhas atuações em sala de aula que me fizeram pensar: _ Nossa, e eu achava que sabia muito,,,

Os artistas, no geral eram instigadores, colocando o mediador à prova. Em sua maioria não queriam dados técnicos ou bibliográficos, procuravam por análises, leituras ou fatos, comentários e reações apresentados pelo público. Tinham tempo de sobra. Realmente estavam visitando a bienal. Costumavam retornar. Às vezes retornavam a mediação, outras vezes retornavam a bienal e fugiam com um sorriso e um “muito obrigado” dos mediadores. Ser mediada pelos artistas um prazer “viciante”. Quisera eu poder voltar. Estar presente novamente, no momento da exposição, onde criador e criação se reencontram mais uma vez.

“Dialogo e interação foram para o centro da arte e, o artista, para o centro do debate. O artista aliado ao compromisso público que vai além da missão de mostrar a sua arte, mas também de educar, formar, dialogar através dela. O artista que vem a ser mediador de sua própria obra. Entra em cena um novo artista como sujeito urbano,

como educador, como construtor de espaços de comunicação.” (Juca Ferreira. Ministro da Cultura do Brasil. *Por uma nova geografia estética*).

Ser mediada pelas obras, desde suas instalações até o último dia de exposição, simplesmente enlouquecedor! Sempre que possível estava desenhando-as. Copiando-as. Colando-as. Reorganizando toda aquela visualidade em minha mente. Por fim, já as julgava um pouco minhas, indignando-me cada vez que uma delas era tocada (na mostra que mediei: Desenho das Idéias8, não havia interação do público com as obras).

Ser mediada pelos curadores, momentos ímpares. O porque da exposição; das escolhas dos artistas; o porque de cada espaço; as comunicações existentes entre as obras e etc. Conhecer a proposta de cada curador apresentada por ele mesmo fez toda a diferença. Não há interferências. Não há interpretações diversas. Trata-se de se conhecer a origem do processo de construção. Seus porquês, suas lógicas, suas dúvidas.

Ser mediada por uma cidade e um povo que não conhecia: uma aventura. Novos cardápios. Uma nova organização estrutural. Uma nova sonoridade. Tudo típico daquele canto do Brasil. Uma nova cultura materializada em um contexto histórico único - como sempre são os contextos históricos. Ser mediada por uma nova cidade foi como ser atingida por uma avalanche de informações que me levaram a certeza de que muito ainda há a ser conhecido.

Conclusão

É claro que essas observações não se fecham. Não concluem o processo estaticamente. Não são exatas ou definidoras de ações e posturas de grupos que visitam bienais. Pode ocorrer o oposto do citado durante a mediação. E aí entra o mediador e suas vivências em quanto ser humano, artista, professor, homem ou mulher.

Também o horário de mediação tem uma grande influência. Os horários tendem a definir um determinado grupo, ou seja, para aqueles que mediavam pela manhã, o público que se formava era em geral de crianças do 5º ao 9º ano e adolescentes do 2º grau. À tarde, artistas, jornalistas, crianças da alfabetização ao 4º ano, famílias e casais de namorados. À noite os solitários, o EJA, e os mediadores dos outros turnos.

Uma questão importante é a formação acadêmica do mediador. É fácil perceber seu peso dentro da atuação dos mediadores. Sua formação interfere de forma direta em seu vocabulário, a maneira como organiza seus questionamentos e análise, o valor dado à subjetividade das obras e dos visitantes.

Na 7ª Bienal do Merco Sul, a todos esses processos somaram-se outros tantos: vivências nas escolas, oficinas artesanais, performances, exposições paralelas, radiovisual e etc. Esta soma-tória de ocorrências transforma uma bienal em uma escola, que como tal deve ser vista e assumida por seus mediadores.

A partir deste entendimento, o ideal é que no decorrer das exposições, os mediadores mantenham a proposta ofertada pelos cursos preparatórios para mediação: estudos sobre os artistas expositores, sobre as obras, sobre a proposta dos curadores. A esses estudos a junção de leituras embaçadoras sobre os processos cognitivos, processo criativo, gestalt, técnicas de produção, conhecimentos sobre materiais e etc, é o que permitirá ao mediador atuar com uma postura pedagógica, ofertando assim ao público o desenvolvimento de um trabalho analítico, embasado e por consequência, de qualidade.

“...apoiar a Bienal do Mercosul representa a materialização do objetivo de contribuir de forma efetiva para o resgate e para o aprendizado das artes em nossa sociedade. Esse importante evento tem possibilitado, a cada edição, um momento pleno de reflexão cultural, o que consideramos uma das bases das construção da cidadania.” (Grupo Gerdau- patrocinador Máster da 7ª Bienal do Mercosul).

7ª Bienal do Mercosul: Grito e Escuta: 7ª Bienal do Mercosul, realizada na cidade de Porto Alegre de 16 de outubro a 29 de novembro, 2009.

EAD: Programas de ensino com a utilização da internet permitindo a ausência física do educando do espaço no qual ocorre a programação. Também chamado de ensino a distância, educação à distância ou teleducação.

Vitória Noorthom: Curadora geral e curadora da mostra Desenho das Idéias da 7ª Bienal do Mercosul: Grito e Escuta, 2009.

Camilo Yáñez: Curadora geral da 7ª Bienal do Mercosul: Grito e Escuta, 2009

MARGS: Museu de Artes do Rio Grande do Sul.

Projeto Pedagógico: Projeto que ocorreu paralelamente a 7ª Bienal do Mercosul, com a presença de 12 artistas latinos americanos e europeus, em localidades diversas no interior do Rio Grande do Sul.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Desenho das Idéias – Uma das sete mostras organizada pela curadora Vitória Noorthom para a 7ª Bienal do Mercosul.

Referências bibliográficas

BEÁ, Meira. **Pasta Pedagógica do Projeto RADIX- raiz do conhecimento**. Ed. Scipione, 2010.

DEWEY, Jonh. **Democracia e educação**. Companhia Editora Nacional. São Paulo- SP, 1979.

LESCHER, Artur. **7º Bienal do Mercosul: Grito e Escuta**. Tradução catálogo: Gabriela Petit,,,[et al.]; - Porto Alegre: Fundação Bienal Mercosul, 2009.

Universidade de Brasília, Arteduca: Arte - Educação a distância no instituto de Artes. **A Educação em arte em uma perspectiva pós-moderna**. Sheila Campelo, Módulo 6, 2009.

Universidade de Brasília, Arteduca: Arte - Educação a distância no instituto de Artes. **A Ampliação das possibilidades de leituras das obras de arte**. Sheila Campelo, Módulo 6.1, 2009.

Curso de mediadores e professores mediadores da 7º Bienal do Mercosul. <http://unisinis.br/blog/gestaocultural> acesso a partir de 06/09//2009.

Currículo

Especialização em Arte, Educ. e Tec. Contemporâneas, 2010. Pós e Extensão UnB: A Teoria Crítica da Tecnologia, 2010. Mediadora Bienal do Mercosul, Porto Alegre- RS, 2009. Formação de Mediadores e Prof.- Mediadores da 7º Bienal do Mercosul, 2009. Aluna Especial Mestrado em Artes UnB (início 2009). Graduação em Licenciatura em Artes Visuais-UFG- 2008.

PROJETO PEÇA A PEÇA, EXPERIÊNCIA RPG1:
O JOGO COMO PROCESSO DE MEDIAÇÃO

Maria Carolina Chaves
carolina_chaves1985@yahoo.com.br
IRB

Simone Ferreira Luizines
simoneluizines@hotmail.com
IRB

Resumo

O presente artigo surgiu da pesquisa desenvolvida pela equipe da Ação Educativa e Cultural do Instituto Ricardo Brennand (IRB) sobre a prática de jogos como processo de mediação. O texto além de apresentar algumas das reflexões oriundas do referido estudo, relata a primeira experiência de jogo desenvolvida pela equipe de educadores dentro de uma das ações educativas do setor, o jogo de *Role Playing Game* (RPG) *Nassau chega ao Brasil*, realizado durante uma das edições do Projeto Peça a Peça².

Palavras-chave: Arte/educação, Mediação Cultural, experiência, Role Playing Games.

Abstract

This article appeared in the research developed by the Educational and Cultural Action Team of the *Ricardo Brennand Institute* (IRB) on the experience of games as the mediation process. The text also presents some reflections derived from that study, and report the first experimental game developed by the educators within an activity educational sector, the set of *Role Playing Game* (RPG) *Nassau Arrives in Brazil*, held during a *Peça a Peça* Project.

Keywords: Art/education, Cultural Mediation, Experience, Role Playing Games

Nos últimos anos, temos vivenciado um aumento da participação da educação no campo da cultura e, a cada dia, museus e instituições culturais têm percebido a importância de manter em seus quadros funcionais setores voltados para um trabalho com educação. Diante disso, alguns es-

tudiosos e profissionais da área começam a preocupar-se com que tipo de ação educacional tem-se desenvolvido dentro desses espaços.

Como difusores das concepções de interação com o patrimônio cultural que são, os departamentos educativos de museus devem oferecer ao público suporte para a atividade criativa e para o desenvolvimento do imaginário. Suas ações devem possibilitar uma vivência intensa e significativa, que não fique restrita especificamente ao momento da visita ao museu, mas que transborde os limites da leitura e interpretação da obra de arte. Sendo assim, as situações de ensino-aprendizagem propostas pelos educadores de museus não podem estar ligadas apenas a uma área de conhecimento, elas precisam ter como ponto de partida a produção artística, abordada pelo conceito, pelo procedimento ou pelos recursos oferecidos, mas sem deixar de trabalhar os desdobramentos das imagens na construção de idéias, opiniões e sentimentos.

Mas será que o trabalho desses setores tem cumprido seu papel de auxiliador na reconstrução dos significados pré-existentes? Será que esses setores têm sinalizado ao público o início do caminho em direção a fruição na leitura da obra de arte? Será que diante de todas as possibilidades de mediação que a contemporaneidade nos oferece – textos, cenografia, livros, catálogos, dentre outros - os educativos de museus tem conseguido estabelecer um diálogo entre o público e o acervo exposto?

Na contemporaneidade algumas das grandes ênfases dadas pelos setores educativos é a análise dos processos de mediação, bem como da importância da pesquisa e do planejamento das ações desenvolvidas por seus integrantes. Mas, para avaliar a qualidade da mediação que se estabelece nesses encontros com o público é preciso, antes de qualquer coisa, refletir um pouco sobre o papel da obra de arte e analisar a intenção das ações desenvolvidas pelos setores educativos desses espaços.

Segundo LARROSA (2007), o papel da obra de arte – mais precisamente de sua leitura - não é apenas nos trazer novos conhecimentos, mas proporcionar uma relação mais estreita entre esses conhecimentos. Devemos perceber o que somos para que assim possamos conceber esse encontro como um momento de formação, como um momento de transformação daquilo que somos. Segundo ele,

“Consumimos livros e obras de arte, mas sempre como espectadores ou tratando de conseguir uma satisfação intranscendente e instantânea. (...) Essa seria uma relação com o conhecimento que não é experiência, posto que não se resolve na formação ou na trans-formação daquilo que somos. (...) Pensar a leitura como formação supõe cancelar essa fronteira entre o que sabemos e o que somos”. (LARROSA, 2007, 132p.)

Mas como possibilitar momentos de *experiência se*, como definiu o próprio Larrosa, diante da obra de arte nos comportamos como meros espectadores e buscamos apenas as informações rápidas, que saciam nossa curiosidade momentânea? Se não conseguimos ultrapassar a fronteira entre o conhe-

cimento e aquilo que somos? Se não nos permitirmos estar à escuta, dispormo-nos a ouvir e a nos expor àquele objeto que está diante de nós e que nos interpela? Para fazer uma experiência é preciso olhar esses objetos, independente do período em que eles tenham sido produzidos, com olhos do presente, na perspectiva de aprender com eles e de mudar nossas ações no nosso cotidiano. Para isso precisamos nos expor, afinal, o sujeito que não se expõe, que não é capaz de se pôr a escuta, cancela qualquer possibilidade de viver uma *experiência*, de ser tocado por algo e de ser *trans-formado*.

Assim, nesse espaço possibilitador de *experiências* que a obra de arte nos oferece, o setor educativo deve ser o agente que cria, propõe e possibilita gestos de interrupção que desestabilizem e convençam, o público, acumulador de informações e cheio de opiniões, a se expor, permitindo assim que a *experiência* se constitua e que a obra cumpra seu papel formador e *trans-formador*.

Com essa crença, muitos museus, no diálogo com o público escolar, têm se apropriado do uso do jogo como recurso pedagógico que atrai a criança e o jovem e auxilia na sistematização dos conteúdos abordados. Respeitando as características psicológicas e cognitivas próprias das faixas etárias, os museus estão freqüentemente propondo jogos que apresentem elementos sedutores e passíveis de serem manejados e experimentados durante as atividades de mediação.

Seguindo essa linha de pensamento, a Ação Educativa e Cultural do IRB elaborou um projeto de mediação que possibilitasse aos visitantes - em especial o público jovem - experimentar situações problemáticas, a partir da realidade em que vivem, que lhes provocasse um olhar crítico sobre o acervo do museu e sobre a produção artística de uma forma geral.

Com esse objetivo, a equipe de educadores pensou a construção de um roteiro de visita - por uma das exposições - em formato de jogo. A idéia é que a partir da proposição de exercícios e atividades lúdicas e dinâmicas haja a provocação de uma reflexão sobre sua ação e a ação do outro, além de, abordar e organizar conteúdos que facilitem conexões com a exposição. É válido salientar que o experimentar também exige a presença do "nós", acrescido de nossas referências somada com a dos outros, e que o processo de mediação demanda da reconstrução dos significados pré-existentes, ou seja, as abordagens e atividades propostas partem dos conhecimentos iniciais, trazidos pelo grupo, para, em conjunto, formarem novos conceitos e significados obtidos afim de transformar a vivência naquilo que é defendido por DEWEY (1974) como um ato de consumação.

Dentro do pensamento de uma ação educativa problematizadora, que levante questões pertinentes à exposição e que oportunize experiências estéticas significativas nos membros do grupo, levando-os à reflexão e ao debate sobre os temas e as obras expostas, o *Projeto Peça a*

Peça, experiência RPG possibilitou aos grupos envolvidos um espaço de desestabilização. Experienciar, experimentar, portanto, gerou uma transformação mais intensa do que a simples recepção da informação.

Projeto Peça a Peça, experiência RPG (Role Playing Game).

O Instituto Ricardo Brennand tornou-se, ao longo dos seus anos de existência, um local bastante conhecido e visitado não só pelo público pernambucano, mas também por turistas que visitam a cidade do Recife. Este sucesso se deve, principalmente, aos acervos permanentes expostos em sua Pinacoteca, que abriga a maior coleção de Frans Post do mundo, uma exposição sobre Paisagens Brasileiras do século XIX, uma coleção de Figuras de Cera, contando ainda com Vidros pertencentes a arquiteta Janete Costa . E no Castelo São João da Várzea, há uma vasta coleção referente à Idade Média. Este êxito está refletido no número de visitantes, cerca de 1.400.000 em oito anos, o que coloca o Instituto entre os museus com maior média de público do Brasil.

Por meio de seu Setor Educativo, o IRB vem recebendo cerca de 800 alunos agendados por semana, somado ao atendimento prestado ao público espontâneo, e organizando um rico programa de formação de públicos, através de seminários, palestras, visitas orientadas e projetos especiais. O objetivo é desenvolver ações para inserção de diversos públicos ao universo das artes. Para tanto, contamos com uma equipe formada por profissionais e estudantes das áreas de Artes Plásticas, Cinema, Filosofia e História que realizam pesquisas em mediação cultural e arte/educação.

Diariamente recebemos grupos escolares das mais variadas faixas etárias e origens e com os mais diversos objetivos. E para recebê-los, dando foco a cada um dos objetivos de visita, criamos, dentro das exposições, algumas propostas de recortes temáticos. Assim, cada grupo visitante escolhe um desses recortes e os educadores, dentro do acervo exposto, trabalham os conceitos e significados pertencentes ao tema proposto, sem deixar de lado as questões cognitivas próprias de cada faixa etária.

Além das experiências adquiridas com as visitas mediadas ou através de conversas nos espaços expositivos, a equipe do IRB pôde observar que os visitantes vêem o museu como um espaço para lazer e entretenimento. Isso levou a reflexão sobre possíveis estratégias para ampliação de uma leitura crítica das obras durante estas visitas. Além disso, acreditando na idéia de que quanto mais acesso se tem à arte, aos objetos da cultura, às manifestações culturais das mais diversas linguagens e aos espaços de mostras e exibição destas, mais os sujeitos podem modificar as suas vidas e o entorno cultural e simbólico em que estão inseridas. Isto posto, a equipe de educadores

criou o *Peça a Peça*, projeto do educativo que trabalha com a ampliação do universo cultural dos diversos públicos, buscando complementar a vivência dos visitantes do IRB com suas obras, e assim, instigar *experiências* com a arte e a formação do olhar crítico.

Por tratar-se de um trabalho desenvolvido a partir de uma coleção particular, não poderíamos deixar de trabalhar o olhar do colecionador sobre sua coleção, presente na forma como esses objetos são pessoalmente organizados por ele. Outro ponto que não poderia ser esquecido pelo trabalho do educativo era a preferência do público por visitas ao Castelo São João em detrimento a Pinacoteca, seja pelo fato da coleção ter se iniciado com os objetos expostos nesta edificação, seja pelo caráter exótico das peças expostas ali.

O trabalho de arte/educação requer intrinsecamente o uso constante da criatividade, visto que desenvolvemos a tarefa contínua de enxergar o mesmo acervo de maneiras diferentes.

Foi pensando nestas necessidades, de estabelecermos laços, relações e reflexões entre o acervo - organizado a partir das relações pessoais e afetivas do colecionador com os objetos expostos - e os visitantes e de aproximar o público da exposição do Brasil Holandês, e na busca constante por formas criativas e prazerosas de reler as exposições permanentes além de instigar os alunos a participarem ativamente da visita que decidimos realizar uma ação educativa com base no jogo do RPG.

O RPG é um jogo que sugere possibilidades variadas. Pode ser jogado com fichas, tabuleiros ou mesmo no computador. O que chama atenção é que em todas as suas modalidades ele traz de volta o hábito de contar histórias, procurando ser, ao mesmo tempo, revelador e realista. Isso porque espera-se que o jogador construa, junto com um narrador, o cenário, o tempo e as regras que lhe permitirão improvisar falas e ações na história criada.

Vale ressaltar ainda, que neste jogo não existe vencedor ou perdedor e que uma mesma história pode durar 1 hora, 1 dia, ou mesmo meses e anos. Tudo dependerá do envolvimento e da criatividade dos envolvidos.

A princípio, os diálogos com os grupos ocorreram de maneira exclusivamente oral pensando o objetivo de ambientar os alunos no século XVII e deixando-os interpretar o personagem do governador Maurício de Nassau. Esses exercícios foram motivados através de perguntas como:

- Quem você levaria numa viagem para cruzar o oceano?
- Em que você gastaria o dinheiro oferecido pela Companhia das Índias Ocidentais?
- Como resolver este ou aquele conflito?



Jogadores portando ficha descritiva sobre o personagem e colar-brasão de identificação.

Trabalhando com estas e outras questões observamos que os alunos se sentiam mais próximos da realidade do Brasil Colônia, compreendendo melhor o papel do administrador frente a uma cidade e trazendo, inclusive, estas questões para a atualidade, para o seu cotidiano.

A experiência com o RPG deu-se com o intuito de trazer para o cotidiano do Instituto Ricardo Brennand uma nova forma de abordar o Período Nassoviano, nomenclatura adotada quando nos referimos ao período no qual Maurício de Nassau morou e governou o Brasil Holandês (1637-1643). O projeto-roteiro *Nassau chega ao Brasil* foi criado e executado por três arte/educadores que atualmente trabalham no Instituto Ricardo Brennand: Felipe Nóbrega, Leonardo Siqueira e Maria Carolina Chaves, e teve sua idéia inaugurada durante a realização da 47ª edição do, já consolidado, projeto *Peça a Peça*.

A preparação durou três meses e as indagações surgiam a todo o instante. Como tornar o jogo plasticamente atraente para os jogadores e para o público que iria assistir? Como introduzir o jogo e o contexto histórico que envolvia o governo de Maurício de Nassau em um curto espaço de tempo? Essas foram algumas das perguntas que nos inquietaram durante o processo de construção deste projeto. Embasados nas leituras de COOK (2001) e em nossa experiência prévia como jogadores deste formato de jogo fomos, aos poucos, encontrando as soluções e desenvolvendo as idéias.

O Jogo que contava com 13 jogadores e 3 narradores foi construído a partir do livro *Diário de um Soldado de Ambrósio Richshoffer*, cujo original faz parte da exposição sobre o Brasil Holandês e que foi o tema desta edição do projeto.

Trabalhar maneiras diferentes de narrar histórias é a essência do RPG. Neste jogo, cada jogador interpretou um personagem histórico que procurou englobar todas as classes sociais do período Nassoviano. De posse de uma ficha que, em poucas linhas, apresentava a história de seu personagem e de um colar-brasão, produzido por um dos educadores do museu, utilizado para identificação de cada um dos personagens – Frans Post, George Marcgraf, Ana Paes, Felipe Camarão, Willen Piso, Albert Eckhout, Franciscus Plante, Maurício de Nassau, Funcionário da Companhia das Índias Ocidentais, Henrique Dias, Domingos Calabar, Mercenário, Zacaria Wagener - os jogadores foram introduzidos ao universo colonial de Nassau.

Na crônica, Maurício de Nassau chega em Pau Amarelo e, para se apresentar, oferece uma grande festa à sociedade pernambucana e holandesa. Todos os personagens devem estar nesta festa, convidados ou não, e os nobres serão pessoalmente recebidos por Nassau. Durante a festa o anfitrião recebe uma correspondência alertando-lhe sobre um carregamento de suprimentos de armas, dinheiro e alimentos. Esta é uma notícia que interessa a todos, afinal neste momento as



Jogadores ouvindo a narração da crônica que inicia o jogo.



Cenas do jogo em andamento.

alianças ainda não haviam se firmado. A partir da leitura desta crônica, os jogadores são livres para criar um roteiro que nunca será o mesmo.

A vivência desta prática aconteceu no dia 31 de julho do ano corrente e o resultado foi a notória participação e curiosidade do público visitante que ao entrarem no museu deparavam-se com a situação de encenação construída pelo jogo, bem como a interação entre jogadores, que até então não se conheciam. A prática do projeto piloto para a ação que deverá desenrolar-se constantemente no museu serviu para comprovar algumas das teorias levantadas pelo grupo durante o processo de pesquisa sobre o jogo. Ao longo da pesquisa, certificamo-nos ainda, que é de extrema importância pensar e propor novas abordagens, possibilidades e metodologias de mediação cultural, para os mais diferentes públicos, em um acervo permanente como o Instituto Ricardo Brennand, e que essa deve ser prática constante em nossa equipe.

¹ Role Playing Game.

² Projeto Peça a Peça é uma ação de formação do educativo do Instituto Ricardo Brennand (IRB) que possibilita ao público visitante escolher uma, dentre três obras do acervo, ligadas a um determinado tema. Após a votação, a peça eleita é alvo de uma leitura – realizada por um de nossos educadores ou por um convidado – que trata de suas questões estéticas e de produção, mas que também estimula o público a observar a obra por sua relação com outras obras do acervo, do IRB e de outras instituições. Após a leitura o projeto se desdobra numa releitura da obra, através das mais diversificadas linguagens, e numa prática artística. Nessa edição a peça tema do projeto foi o livro *Diário de um Soldado* escrito por *Ambrósio Richshoffer* e o jogo de RPG, como se tratava de um percurso pela exposição, uma atividade que envolvia a criatividade e a participação do público envolvido, além de poder ser acompanhado pelos visitantes que não compunham o quadro de jogadores, sozinho cumpriu com as três ações propostas pelo projeto.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. REVISTA MUSEU. *Museu como laboratório*, 2004. Disponível em: http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=3733. Acessado em 09/05/2008.

CASTRO, Amélia Domingues. *Piaget e a didática*. São Paulo: Saraiva, 1974.

CHÂTEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

COOK, Monte. *Dungeons & Dragons- Livro do Jogador*. São Paulo: Devir Livraria, 2001.

DEWEY, John. A arte como experiência. In: LEME, Murilo Otávio Rodrigues Paes (Trad.); TEIXEIRAS, Anísio (Trad.); CARVALHO, Leônidas Contijo de (Trad.). DEWEY. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980. 88-105.

FORTUNA, Tânia Ramos. *O museu em jogo*. Disponível em: <http://www.educared.org.ar/infancia->

enred/elgloborojo/globo_2006/piedra/10_2006/pdfs/8.2_elmuseoenjuego_tania_ramos_fortuna.pdf
Acessado em 09/05/08.

HUIZINGA, Johann. *Homo Ludens*: o jogo como elemento da cultura. Perspectiva: São Paulo, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko. *Jogos infantis*: o jogo, a criança e a educação. São Paulo: Vozes, 1993.

LARROSA, Jorge. Experiência e Paixão. In: LARROSA, Jorge. Linguagem e Educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RICHSHOFFER, Ambrósio. Diário de um soldado: (1629-1632). Recife : CEPE, 2004.

VASCONCELOS, Paulo Alexandre C. de. *Considerações semióticas*: o jogo, criança e arte. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP15vasconcelos.pdf. Acessado em 09/05/08. SOBRENOME, Nome. Título da obra. Subtítulo da obra.

VEIGA-NETO, Alfredo (entrev. e trad.). Literatura, experiência e formação: Uma entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraberg (Org.). Caminhos Investigativos I: Novos Olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Mini-currículo

Maria Carolina Santos Rodrigues Chaves é graduada em Licenciatura Plena em História pela UNICAP/PE. Tem experiência em mediação cultural e atualmente é Arte/educadora da Ação Educativa do Instituto Ricardo Brennand onde desenvolve pesquisas sobre ações educativas e música colonial.

Simone Ferreira Luizines é graduada em Turismo pela UNICAP/PE e especialista em Arte/educação pela UNICAP/PE. Tem experiência em mediação cultural e atualmente é Coordenadora do Núcleo de Formação de Público da Ação Educativa do Instituto Ricardo Brennand e desenvolve pesquisas a partir dos temas: Ações educativas, mediação cultural e metodologias de leitura de imagem.

QUANDO COMEÇA A MEDIAÇÃO CULTURAL? PENSANDO
A TEMPORALIDADE DAS AÇÕES EDUCATIVAS EM EXPOSIÇÕES DE ARTE

Júlia Rocha Pinto
juliarp@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Arte, Instituto de Artes
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP

Resumo

A pesquisa analisa o discurso de três educadores com experiência no ensino não formal de arte, buscando compreender quando tem início a experiência de mediação que acontece em exposições de artes visuais entre educadores, professores e estudantes. Este artigo se centra nas questões: Quando começa a mediação realizada pelo setor educativo de um museu ou centro cultural para um grupo escolar? Como o trabalho realizado pelo professor antes da visita repercute na percepção dos alunos? Será que pode enriquecer as leituras do grupo para as obras?

Palavras-chave: Ação educativa, mediação cultural, arte-educação

Abstract

The research analyzes the speech of three educators with experience in non-formal education in art, trying to understand when you initiate mediation experience that happens in between exhibitions of visual arts educators, teachers and students. This article focuses on the issues: When you start the mediation conducted by the educational department of a museum or cultural center for a school group? As the work done by the teacher before the visit affects the perception of students? Can you enrich the readings of the group works?

Keywords: Museum education, cultural mediation, art education.

Diante das concepções pós-modernas de arte-educação e também de diversas experiências de ações educativas em exposições de arte, atualmente inúmeras pesquisas têm sido realizadas em torno da questão da mediação cultural. Este artigo é um recorte de uma pesquisa que busca entender quando se inicia este processo de mediação.

Para a efetivação da pesquisa, foram entrevistados três formadores de educadores mediadores, profissionais que tem influência e experiência de trabalho no campo do ensino não formal de arte. Portanto, cabe inicialmente apresentar os sujeitos, cujos discursos são analisados e seus respectivos campos de atuação. Os contextos são bem diferenciados, visando enriquecer a gama de possibilidades de entendimento das questões.

Maria Helena Gaidzinski é coordenadora da Ação Educativa do Santander Cultural em Porto Alegre. Trabalha na instituição privada há sete anos, desde que o setor foi incorporado ao centro de cultura. Desde então a educadora afirma que vem atuando no sentido de promover projetos que focalizem o despertar do olhar, a capacitação para a crítica, a descoberta de novos repertórios de arte e a formação do público. A partir do trabalho regular de mediação, que chega a atender, em média, 300 estudantes por dia, o Santander Cultural estimula a apropriação da arte como instrumento transdisciplinar, articulado ao currículo escolar e ao aprendizado do cotidiano. Através do trabalho desenvolvido pelas ações educativas, Gaidzinski estimula as experiências de criação e promove jogos e oficinas dinâmicas de grupo.

Paulo Portela Filho trabalha desde 1997 no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, quando implantou o Serviço Educativo do MASP, desenvolvendo programas de atendimento para o público visitante de exposições temporárias, bem como junto a sua coleção permanente. Antes disso, implantou e coordenou as atividades do Serviço Educativo da Pinacoteca do Estado de São Paulo entre 1975 e 1987, trabalhando com o atendimento ao público espectador e promovendo a criação de cursos de arte para crianças, jovens e adultos frequentadores do museu.

Christiane Maria Castellen foi coordenadora do Núcleo de Arte-educação do Museu de Arte de Santa Catarina durante treze anos, atuando como mediadora em aproximadamente 290 exposições neste decorrer. É Analista Técnica em Gestão Cultural da Fundação Catarinense de Cultura e atualmente trabalha no Museu Histórico de Santa Catarina – Palácio Cruz e Souza, porém a experiência aqui apresentada será referente ao trabalho desenvolvido no MASC. Neste Museu, Christiane trabalhou coordenando ciclos de debates sobre museu, educação e cultura, conversas com artistas em espaço expositivo, cursos de formação de professores, assim como projetos específicos em parceria com outras organizações.

Contrapondo os três campos investigados é possível perceber muitas diferenças que acabam influenciando no trabalho desempenhado em cada um dos espaços. O Santander Cultural é uma instituição privada, financiada por uma instituição financeira de alto poder, o que favorece o investimento de capital. A política promocional do Santander enfoca a arte contemporânea, não apenas as artes

visuais, assim sendo o centro cultural acaba transbordando suas atuações para outros campos, trabalhando também com música, cinema, gastronomia etc. O Santander Cultural adota também a postura de centro de cultura não adotando a prática da constituição de acervo. Quando uma exposição encerra seu período de mostra, todo o material é desmontado, recolhido e vai embora. Não ter um acervo permanente exposto durante um período considerável acaba dinamizando e acelerando o setor educativo que precisa planejar, executar e programar mais ações em um curto espaço de tempo.

O Museu de Arte de São Paulo - MASP é uma instituição privada, porém não financiada diretamente por um órgão de movimentação financeira, o que o torna muito distinto do Santander, por exemplo. O MASP, diferentemente dos outros dois campos aqui apresentados, efetua cobrança para entrada no espaço expositivo; contando com entrada livre em um dia na semana e descontos para estudantes e idosos. Este pagamento, evidentemente, tem influência sobre o público que frequenta o museu, visto que seleciona através de um perfil financeiro e conseqüentemente influi no que ali é exposto, já que a demanda será ofertada principalmente por exposições de grande porte e que promovam o museu.

O Museu de Arte de Santa Catarina, por sua vez, é uma instituição administrada pelo governo estadual, gerido pela Fundação Catarinense de Cultura. A administração estadual cria alguns empecilhos na condução deste espaço cultural, visto que toda a gestão é muito dificultada por longos processos de licitação e burocracia governamental. O processo gestor para concepção e produção das exposições é, então, muito dependente financeiramente de órgãos terceiros, o que acarreta um atraso dos prazos e conseqüentemente isso repercute no trabalho do Núcleo de Arte-educação - NAE. No MASC a equipe do NAE é formada por cinco membros e são os mesmos que realizam as mediações nas exposições. Neste espaço não é comum – como nos outros dois aqui apresentados – que se insira no orçamento das exposições a contratação de educadores para as mostras, o que acaba sobrecarregando a equipe, que tem que acumular funções para administrar um serviço de qualidade.

Outra dissonância entre as três instituições de cultura é a forma de conceber a seção responsável pelo acolhimento do visitante e pela educação através da arte. Enquanto no MASP, o departamento administrado por Paulo Portela Filho é chamado de “Setor Educativo”, no Santander Cultural Maria Helena Gaidzinski coordena a “Ação Educativa” e no MASC Christiane Maria Castellen foi gestora do “Núcleo de Arte-educação”. Esta questão é de grande relevância, pois a nomenclatura determina a postura que o museu ou centro cultural toma para com a área; além de demonstrar a referência teórica adotada pelos pesquisadores entrevistados através dos questionários.

Tanto é relevante analisar as nomenclaturas que são utilizados, que um dos contrapontos para a pesquisa mais evidente apresentado nas respostas enviadas foi o de Paulo Portela Filho que

ênfatisa o não uso dos termos mediador e mediação. Segundo o pesquisador, este título acaba “encobrendo e re-rotulando a gasta, inadequada e insuficiente noção de monitor de exposições. O que se vê com frequência é uma maquiagem de nome e funções, e não uma ruptura de posturas e preconceitos” (2009). No lugar de mediador, Portela Filho considera o termo Educador de Museus:

Não trabalho com o conceito de mediador. Mas sim com o de Educador de Museus. E tampouco acho que essa área restrinja-se à arte-educação. Fundamento-me pelas teorias construtivistas da aprendizagem, pelas concepções de Paulo Freire, por orientações oriundas do saber psicanalítico. Dessa forma, para mim, para o trabalho que desenvolvo o educador não está no “meio” do relacionamento entre um indivíduo e um artefato ou ideia, mas sim presente e *junto* com ele na construção e interpretação do conhecimento (PORTELA FILHO, 2009).

Conseqüentemente os termos visita guiada, monitorada ou mediada são substituídos no Setor Educativo do MASP por visitas orientadas. Esta consideração trazida por Portela Filho contrapõe-se à nomenclatura até então mais difundida em museus, galerias, pinacotecas e centros culturais do Brasil; porém é de grande importância para esta pesquisa, visto que oferece uma nova perspectiva para conceber a educação em museus. A relação que Portela Filho fez com o estar no meio de um relacionamento firmado não é um entendimento unânime para a mediação. A mediação pode ser entendida como uma ação ocorrida; e o termo mediador provém deste sujeito que pratica esta determinada ação.

Neste sentido, a adoção do termo mediação – ao invés de monitoria – acontece justamente por uma mudança de concepção: na mediação o educador não se posiciona mais obrigatoriamente no centro da ação, como uma ponte que distancia a obra do público, mas junto e promovendo a interlocução. Ao conceber a ideia de estar entre, Mirian Celeste Martins vê a mediação como uma ação provocadora e investigativa, que presume diálogo e reflexão (2008, p. 57):

Ser mediador entre o aprendiz e o conhecimento tornando ensinável, no sentido de ajudar na mobilização de aprendizagem cultural da Arte, é encontrar estas brechas de acesso. Tangenciando assim os desejos, os interesses e as necessidades desses aprendizes, antenados aos saberes, aos sentimentos e às informações que eles também trazem consigo, participando do complexo processo de comunicação que são as aulas, os cursos de Arte.

Diferentemente de Portela Filho, as outras duas profissionais entrevistadas não negam a nomenclatura mediação para designar o trabalho que realizam em seus espaços de promoção da cultura. Castellen se utiliza mais do termo ação educativa, mas não se contrapõe ao termo mediação:

As ações educativas desenvolvidas nos museus estão inseridas no campo da educação não formal, que possui intencionalidades e planejamentos prévios de ações que são diferentes do contexto escolar. Tem como ponto de partida, os objetos e as obras expostos compreendidos como fontes de conhecimento e portadores de significados. Essas ações educativas têm como objetivos: facilitar, *intermediar* e dinamizar as relações entre o

público e as mensagens propostas pelas exposições e favorecem oportunidades, experiências, reflexões e a ampliação do acesso e compreensão da produção artística [grifos meus] (CASTELLEN, 2009).

Gaidzinski, por sua vez, afirma (2009) que “a mediação, como o próprio nome está dizendo, vem do entendimento, do diálogo entre a obra e o observador, não só através de informações, mas através de perguntas e de trocas de conhecimentos”. Portanto, para melhor sistematizar, propõe-se o quadro abaixo:

	Santander Cultural Porto Alegre	MASP São Paulo	MASC Florianópolis
Seção responsável pela arte-educação	Ação Educativa	Setor Educativo	Núcleo de Arte-educação
Profissional de atuação com o público	Mediador	Educador	Arte-educador

Entendendo as posturas de trabalho que são adotadas nestes espaços, bem como a titulação que os profissionais recebem em cada instituição cultural acredita-se que se pode entender a questão central deste texto.

O início da mediação – Como, onde e por quem?

Uma das questões propostas aos entrevistados tratava do início do processo de mediação: “Analisando os aspectos envolvidos na formação do público, em que momento inicia-se a mediação?”

O questionamento foi provocado inicialmente por uma afirmação de Martins (2005, p. 16) que diz que

Cada um que chega a qualquer exposição já traz consigo suas referências pessoais, suas expectativas, seus saberes, seus medos. (...) Nestas redes de significações e de incertezas está a arte, ela mesmo multiplicadora de sentidos. Toda esta intrincada trama configura a mediação como uma difícil e apaixonante tarefa.

A questão leva a pensar o quanto o repertório do estudante, levado por um professor ao espaço expositivo e atendido por um mediador, pode ser impregnado pelas visões destes. Por isso questiona-se: Como a preparação que o professor possa dar previamente em sala de aula pode influir na leitura da obra de arte? Será que um conhecimento prévio daquele objeto que será visu-

alizado presencialmente pode enriquecer a multiplicidade de possibilidades de interpretações que este estudante poderá ter?

Conforme Martins (2005, p. 16) citando Leonardo Boff “(...) estas relações são complexas porque ‘cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto’”. As interpretações e leituras realizadas são, portanto impregnadas de um repertório de experiências pessoais, há sempre um desvelamento dos esquemas pessoais. Todavia, tal qual afirma Merleau-Ponty (2004, p. 16) “(...) só se vê o que se olha”, e por isso a provocação verbal do educador pode proporcionar uma intencionalidade do olhar muito mais atraente para o objeto artístico, e por isso aproximar-se do olhar do estudante. O termo olhar sensível do filósofo determina que só aquilo que é intencionado poderá ser visualizado, “(...) o vidente não se apropria do que vê, apenas se aproxima dele pelo olhar, se abre ao mundo” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 16).

A questão fenomenológica da intencionalidade para a obra também aparece em Pareyson (1984, p. 173) quando afirma que a obra de arte “(...) só se oferece a quem conquista o seu acesso (...) cada verdadeira leitura é como um convite a reler, porque a obra de arte tem sempre alguma coisa de novo a dizer, e o seu discurso é sempre novo e renovável”.

Para Panofsky (1979, p. 36) “(...) a experiência recriativa de uma obra de arte depende não apenas da sua sensibilidade natural e do preparo visual do espectador, mas também de sua bagagem cultural. Não há espectador totalmente ingênuo”. O espectador não entra na exposição puro, ingênuo como disse Panofsky, à mostra coloca-o como um sujeito problematizador em relação aos objetos ali expostos. Cabe ao mediador articular as informações em diálogos com os presentes.

Portanto, a visão de que a obra de arte sempre tem ao menos uma nova interpretação a oferecer enriquece a experiência da mediação e conseqüentemente o trabalho do educador de museus. Na prática o olhar do visitante de um museu será sempre contaminado, mesmo que não haja a mediação proposta por um terceiro, o seu repertório deveria dar conta de promover múltiplas interpretações para a obra:

No contato sensível com a produção artística, tanto de artistas de diferentes épocas, quanto de parceiros num grupo, somos instigados a ampliar nossa própria significação do ser humano, do mundo, da cultura. Tocamos e somos tocados pelas formas simbólicas que o ser humano criou e tem criado em sua longa trajetória. Tocamos e somos tocados por aquilo que nos pode causar imenso prazer ou uma dolorosa sensação de mal-estar e não saber, que muitas vezes nos afugenta (MARTINS, 2005, p. 17).

A mediação entra neste processo, e para os entrevistados, ela acontece em diferentes momentos. Portela Filho acredita que a ação educativa inicia-se no contato com o grupo e na relação

ali estabelecida. As apresentações dos orientadores de visita, do grupo e do espaço delineiam o começo da prática educacional ocorrida dentro do espaço expositivo do MASP.

Para Castellen (2009), diferentemente,

A mediação inicia-se já no primeiro contato, quando do agendamento do grupo a ser recebido no espaço expositivo. Este momento é importante, para saber que aspectos devem ser ressaltados, caso a visita tenha um objetivo específico. É neste primeiro contato que fica evidente o público alvo da ação a ser realizada.

Para a ex-coordenadora do Núcleo de Arte-educação do MASC, "(...) na realização da mediação o trabalho do artista deve ser tratado como um processo investigativo, desde as propostas de temas, objetos, materiais, técnicas, procedimentos, experiências e linguagens" (2009). Para o arte-educador o desafio é fornecer a criação de espaço para perguntas e acolher o estranhamento como um caminho para a reflexão. Sendo assim, como supracitado, atuando como um condensador dos debates pessoais criados.

Cabe igualmente ao mediador possibilitar ao educador da escola a possibilidade do diálogo no sentido de aumentar a capacidade de compreensão dos visitantes, através das linguagens familiares a estes – afinal o conhecimento da identidade do grupo provém do professor de sala de aula. Para Castellen (2009), é tarefa primordial "(...) adaptar e esclarecer os códigos da exposição de acordo com o interesse e o perfil do público alvo, possibilitando, desta forma, a construção de novos significados".

Diferentemente dos outros dois formadores, para Gaidzinski (2009) a mediação não se inicia nos alunos – seja através das apresentações como afirma Portela Filho, ou através do agendamento como afirma Castellen. Para a coordenadora da ação educativa do Santander Cultural a mediação inicia-se no trabalho direcionado para o professor:

A mediação começa na formação de professores, na preparação que o professor vai dar para o seu aluno. Ele não precisa nem informar o que está acontecendo aqui, mas ele tem que apresentar uma noção do que o aluno vai ver, o aluno tem que saber o que ele veio fazer. Ele não vai fazer um passeio.

Gaidzinski salienta que o professor precisa ser formado para que haja nele uma compreensão do conteúdo da mostra a ser visitada. Somente assim ele poderá ter coerência no diálogo entre o seu conteúdo programático e o material imagético componente da exposição. Ela salienta ainda que esta formação do professor é uma instrumentalização para a visita, não uma introdução ao conteúdo desta:

Alguns professores têm a preocupação de ensinar o que irão ver aqui, dão dicas de respostas. Daí é muito complicado para a equipe. É muito boa a descoberta, mas eu acho que é fundamental o professor estar ciente do

que ele vai encontrar e fazer. Quando um professor pergunta no momento do agendamento “tu acha que essa exposição é adequada para os meus alunos?” eu sugiro que o professor venha aqui no sábado ou no domingo para obter ele mesmo a resposta (GAIDZINSKI, 2009).

A coerência para a proposta de saída do espaço escolar precisa estar clara para o professor. Para o aluno a questão do encantamento é importante e necessária para que ele anseie retornar aquele espaço. O professor da turma comporta-se, neste sentido, como um formador de público, afinal ele é um multiplicador da educação, um agente da aprendizagem, um mediador, enfim.

A formação do professor colocada por Gaidzinski provém da produção de cursos, palestras, materiais e caminhos de acesso para o professor de artes de ensino formal. Gaidzinski valoriza a importância dos materiais educativos, “(...) o professor precisa ser instrumentalizado e precisa ser seduzido. Se isso acontecer todos terão intimidade com a visita expositiva e todas as escolas estarão desenvolvendo projetos” (2009).

Compreende-se que os materiais educativos, sejam eles destinados ao público em geral, aos professores, às escolas ou aos alunos, também são elementos mediadores. Como afirma Coutinho (2008, p. 52),

(...) as ações educativas propiciadas pelas instituições culturais não devem se limitar a ações internas, mas têm potencial de reverberação para além dos espaços instituídos, fazendo com que os visitantes das exposições levem consigo questões para refletir sobre as experiências vividas, questões que tenham relações com a vida, que busquem estreitar as relações com a arte, que possam se transformar em conhecimentos significativos.

Os materiais educativos são mais uma via de acesso ao público, e por isso mais do que oferecer respostas eles devem problematizar, propor questões e reflexões visando aproximar o objeto, a ação artística de todo e qualquer leitor; buscando no seu próprio repertório formas de compreender aquela manifestação de arte. É controverso pensar que as propostas colocadas nestes materiais são mais para provocar dúvidas do que fornecer soluções, mas através deste viés a arte coloca-se mais pessoal, e por isso mais acessível, perceptível e compreensível para o espectador.

De maneira metafórica, cabe ao mediador fornecer as peças necessárias para que o público conheça aquilo que se está tendo contato, todavia é este que deve encontrar os caminhos para encaixar as peças da maneira como melhor conceber. Sendo assim, compreende-se que o jogo da arte não tem um único caminho, uma opção unilateral de leitura, mas múltiplas possibilidades provocadoras que impulsionam o espectador a devorá-las. É neste momento de apresentação das múltiplas possibilidades que se encontra o mediador, é ele que potencializa este encontro, instigando diálogos coerentes, levantando questões pertinentes e promovendo uma visão crítica da arte, independente de onde começa a sua ação.

Reflexões do discurso

Visando responder a questão da temporalidade das mediações que instigou a pesquisa houve uma reflexão acerca das ações educativas realizadas nos espaços expositivos dos quais se teve acesso através das entrevistas, e bem como Coutinho (2008, p. 58) acredita-se que "(...) o ponto de partida de qualquer ação educativa é sempre a pesquisa. O exercício da pesquisa deve ser a base de toda a prática e a ideia é partilhar essa pesquisa com os educadores, nossos parceiros". Esta pesquisa nem sempre é acadêmica; aliás, quase nunca o é. A pesquisa está presente no fator inquietante que a profissão de educador nos provoca. Somente por conta da insaciedade de conhecimento que o educador possui é que a pesquisa está sempre presente.

O professor é sujeito reflexivo que em sua produção teórico-prática atua como propositor, tal qual afirmou Lygia Clark (1983, s/p): "Nós somos os propositores: nós somos o molde. Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos". Vigorando o diálogo com alunos, com o sistema escolar, com a Arte como campo de conhecimento e com os espaços culturais, o professor torna-se sujeito propositor de suas ações e reflexivo em relação ao seu processo, concomitantemente.

Com as ações educativas realizadas em espaços expositivos não é diferente. O mediador atua como propositor e o exercício teórico é pertinente e ponto de partida para toda e qualquer mediação. O mais apaixonante deste campo é que a pesquisa é habitualmente prática de grupo e, portanto de interlocução. As parcerias firmadas para a realização de uma ação educativa são diárias e permanentes.

Os estudantes, tais como os professores, devem ser seduzidos pela arte. Eles devem sentir a aproximação que a arte pode ter com a vida e com o repertório de experiências que eles possuem. Pois se o ensino de arte está presente nas escolas para provocar uma visão crítica da imagem de maneira geral, os museus e centros culturais podem ser ambientes de aproximação desta nova realidade crítica que o ensino de arte enfrenta.

Sem acesso a equipamentos culturais a população pode não desenvolver hábitos, valores, atitudes na relação com a cultura, nem é capaz de construir o olhar crítico sobre as produções artísticas visuais e outras, como outdoors, cinema, propagandas, revistas em quadrinhos, grafite, televisão, etc. Identificar e discutir arte fora da sala de aula é fundamental para a compreensão de que a arte pode estar relacionada com a vida (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p. 41).

É possível, como afirma Robert Ott (1999, p. 113), ensinar crítica nos museus. Esta aproximação proporciona a descoberta de que a arte é conhecimento e sendo assim "(...) proporciona meios para a compreensão do pensamento e das expressões de uma cultura". A crítica de arte exercitada

no interior no museu, frente à obra de arte original, leva o visitante a compreender a arte como meio de comunicação da sociedade contemporânea.

Compreender a arte criticamente é o subterfúgio mais conveniente para encontrar-se com a arte. Esta arte encontra-se habitualmente nos museus e por isso estes são os espaços mais comuns de aproximação com os objetos artísticos. Ainda que conforme Bourdieu (2007) o público cativo que frequenta os museus tenha um perfil específico, cabe aos espaços educacionais destas instituições promover o encontro deste com a arte; e ela por si afetará cada espectador de alguma maneira.

É dever do poder público favorecer o contato com a arte e com a cultura e deve ser um papel desempenhado pelos órgãos ligados a cultura promover a ida aos espaços expositivos. O encontro com a arte é um fator benéfico que os museus, galerias e centros culturais podem apresentar para o público. Os objetos artísticos estão acessíveis e as formas de compreensão podem ser as mais diversas. O museu pode ser um espaço de encontro permanente e também desencadeador de processos. E este acesso fornecido para o público em geral é, definitivamente, mais utilizado pelo público escolar.

A formação básica e escolar pode muitas vezes subsidiar a necessidade de compreender criticamente as imagens que nos rodeiam, porém os mediadores também atuam como formadores de público. Ao enriquecer o repertório visual do público, os educadores em geral e principalmente os educadores de museus estão atuando para engrandecer suas ações e ampliar a gama de espectadores que acompanham este trabalho.

O mediador, por sua vez, deve portar-se como um interlocutor que torne a ação educativa uma prática de ensino de arte coletiva. Pois tal qual afirma Vygotsky (1998) a efetiva aprendizagem procede do coletivo para o individual e é importante enfatizar que toda a defesa da utilização do termo mediação neste trabalho provém deste teórico em específico. Sendo assim, cabe ao mediador portar-se como o agenciador dos repertórios coletivos e torná-los concepções críticas e individuais:

(...) mediação não pode incorrer na simplificação do processo que se estabelece entre público e obra, não pode pretender reduzir a complexidade do trabalho que está sendo apresentado. Ela tem que garantir que a obra seja apresentada em toda a sua plenitude, fruída da melhor maneira possível (FARIAS, 2007, p. 67).

A figura do mediador é importante neste processo para enriquecer o repertório teórico e visual e ampliar as possibilidades de interpretações. É isto que diferencia o mediador do monitor ou guia; este está ali presente para problematizar, ele não fornece respostas, ele provoca questões. E o fator instigante que possivelmente afetará alguns estudantes possibilitará ao professor prosseguir com o debate dentro das aulas.

Acredita-se, portanto, que a formação do professor marca o início da mediação. E a formação deste professor, por sua vez, começa na apresentação da proposta para o mesmo, ou seja, dos cursos de formação, dos materiais oferecidos pelos espaços expositivos. A justificativa da relevância das visitas a exposições também provém do incentivo que o professor de arte precisa para cada vez mais atualizar-se diante de seus territórios teóricos que nunca atingem um estado perene.

Compete as Universidades formarem novos profissionais nas áreas de licenciatura, qualificados para atenderem todo e qualquer tipo de demanda da educação, seja ela formal ou não formal. O mediador deve ser um profissional que sempre está em renovação de estudos e pesquisa. A formação também deve ser fornecida constantemente pelas instituições culturais onde atuam.

A formação do professor é realizada pelos três campos investigados nas entrevistas – Santander, MASP e MASC – e todos os coordenadores valorizaram estas ações de qualificação do trabalho do professor. Acredito que a formação nem sempre precisa estar vinculada a um evento ou material específico, mas sim a possibilidade de dar acesso ao professor para entrar nos caminhos de pesquisa do museu. Sendo assim, por vezes basta ter uma biblioteca para consulta aberta, basta produzir um material que apresente a proposta da exposição e até mesmo enviar calendário sistematizado para o professor, que este mesmo encaminhar-se-á para novas formas de investigação.

E retornamos aqui para o ponto trazido por Coutinho: toda ação educativa principia na pesquisa e esta nos seus mais diversos meios: pesquisa do grupo a ser atendido, como afirma Castellen (2009); pesquisa do repertório dos estudantes presentes para visita, como afirma Portela Filho (2009); ou pesquisa com os professores, como bem disse Gaidzinski (2009). Acredito que é possível ainda ampliar o que foi citado: não é só o princípio da mediação que se efetua na pesquisa, mas também o fim da mesma; nos processos de avaliação, nos desdobramentos das ações e dos debates ou ainda, na vontade e no anseio de novamente viver esta experiência, de pesquisar, de mediar e de ser mediado.

* As citações de Maria Helene Gaidzinski, Paulo Portela Filho e Christiane Maria Castellen são oriundas das entrevistas realizadas para pesquisa e, portanto são todas de 2009 e não possuem paginação.

Bibliografia

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

_____; DARBEL, Alain. **O amor pela arte** – Os museus de arte na Europa e seu público. Porto Alegre/RS: Zouk, 2007.

CLARK, Lygia. **Livro-obra**. Rio de Janeiro, 1983.

COUTINHO, Rejane Galvão. Desenhar materiais para educadores: uma experiência e desafio. In: AQUINO, André (org.). **Diálogos entre arte e público** – Caderno de textos. Recife/PE: Fundação de Cultura da Cidade de Recife, 2008.

FARIAS, Agnaldo. Entre a potência da arte e sua ativação cultural: a curadoria educativa. In: MARTINS, Mirian Celeste; SCHULTZE, Ana Maria; EGAS, Olga (org.). **Mediando [con]tatos com arte e cultura**. Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo, v. 1, n. 1, 2007.

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologia – Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____ (org.). **Mediação: provocações estéticas**. Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo, v. 1, n. 1, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Mini-curriculo

Júlia Rocha Pinto é Mestranda em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Desenvolve a pesquisa de mestrado: A Avaliação da mediação – Ponderações sobre as ações educativas em três focos, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e orientação da Prof^a Dr^a Rejane Galvão Coutinho.

UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO EM GALERIAS DE ARTE

Marluce Vasconcelos de Carvalho
maludev@uol.com.br

Mestranda do curso de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPB/UFPE.

Resumo

Este artigo vai tratar sobre a função do educador de museus, analisando a sua inserção historicamente e como suas atividades se desenvolvem. O recorte que se faz nesta breve abordagem localiza-se junto às galerias de arte na Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj)¹ refletindo sobre o trabalho do educador/mediador, relatando algumas experiências e propostas de mediação em performance.

Palavras-chave: mediação – arte - performance

Abstract

This article will deal about the role of educator museum, examining its insertion historically and how their activities are held. The clipping that might flow from this brief overview is located next to art galleries in the Joaquim Nabuco Foundation (Fundaj) based on the work of the educator/mediator, reporting some experiences and proposals for mediation in performance.

Key Words: mediation - art - performance

A introdução da educação em museus no mesmo patamar de importância da preservação de obras, somente se deu na primeira metade do séc. XX pelo Museu de Arte Moderna de Nova York (MOMA) e o Museu de Cleveland. Portanto a mediação/educação em museus é invenção da arte moderna.

No Brasil somente na década de 90 começaram a ser estruturadas as atividades do educador tendo como mola impulsora, de acordo com Ana Mae (2005) um maior desenvolvimento da consciência social:

(...) muitos Museus criaram setores educacionais. A atenção dada à educação nos museus aumentou quando as mega-exposições fizeram descobrir que as escolas são o público mais numeroso das exposições e que, portanto, inflam as estatísticas e ajudam a mostrar grande número de visitantes aos patrocinadores.

A reflexão de Ana Mae tem o tom de crítica bem fundamentada em que contesta a atitude dos administradores de museus que pensavam em encher seus espaços com uma multidão, mas não se preocupava com sua recepção, ou seja, não valorizava o trabalho de mediação/educador de museus.

A conquista dessa valorização vem se desenvolvendo pouco a pouco. Com erros e acertos, mas o importante é que a mediação hoje no Brasil é uma realidade.

A proposta triangular de Ana Mae e outras metodologias adotadas em museus, galerias e escolas para o trabalho do educador de arte foram reestruturadas, tendo em vista a demanda de um público mais exigente ou inversamente, um público com menos conhecimentos sobre arte. Outros fatores relacionados às novas concepções de arte e as mudanças na produção artística convocaram educadores para uma reavaliação de seus métodos e reflexões sobre a obra.

Os museus passando a acatar uma pluralidade de expressões na pós-modernidade, repensaram suas maneiras pragmáticas de mediação em que traziam muitas vezes modelos prontos como forma de indução para uma visualidade e compreensão como se a obra fosse única e tivesse apenas uma forma de interpretação.

A pintura, a mais tradicional e bem aceita das expressões também mudou. Outra lógica se fazia presente: seus temas, sua forma de exposição, etc. Outras linguagens já conhecidas e praticadas desde a arte moderna a exemplo da fotografia e do vídeo se renovaram nas intenções do artista pós-moderno que dialoga com questões contemporâneas se apropriando de idéias e imagens de obras anteriores; ressignificando-as.

Os museus e espaços expositivos têm o privilégio de ter obras *in-loco*. As escolas brasileiras, ao contrário, na sua maioria trabalha com reproduções de baixa resolução, interferindo na qualidade da fruição do aluno e do professor por não se poder perceber caracteres da obra. Conforme pesquisa realizada por Martins (2008) junto a professoras que atuam no ensino da arte e história, observou-se que:

Alguns poucos professores citaram as visitas a museus como fonte para sua busca iconográfica (...) os suportes das imagens, que são utilizadas pela maioria são reproduções em xérox (A3 e A4), slides, transparências, fotografias, originais, imagens da internet, filmes e recortes e a utilização de materiais doados por instituições culturais.(MARTINS, 2008, p.73)

É importante que se esclareça que os originais de que fala a autora citada, refere-se aos originais de artistas locais, de professores e de alunos. Também é importante que se revele onde estão localizados esses professores e suas escolas, fato não localizado no seu texto, mas provavelmente os da região Sul ou Sudeste. Em que pesem essas constatações, o trabalho do educador continua sendo válido e sua eficiência se dá pelo nível de comprometimento, criatividade e qualidade de informações.

Uma mediação inacabada

Para falar de mediação resolvi fazê-lo na forma de auto-relato. Ei-lo:

Minha experiência como educadora se deu em galerias de arte e mais recentemente em sala de aula num curso de bacharelado em Artes Visuais na cidade do Recife. Como a proposta neste artigo é refletir sobre a mediação em museus e galerias, trago algumas experiências que tive junto à Fundação Joaquim Nabuco(Fundaj), como estagiária, num momento em que cursava Educação Artística - Licenciatura em Artes Plásticas na Universidade Federal de Pernambuco-UFPE.

A contratação de estudantes universitários pela Fundaj significava uma remuneração ou bolsa de estudos para atuação como mediador junto às galerias de arte: Massangana, Baobá e Vicente do Rego Monteiro nas instalações da referida instituição. O estágio teve duração de dois anos (2003-2005), coordenado pelo Setor de Artes Plásticas abrigado pela Diretoria de Cultura dessa instituição.

Em museus e galerias de arte, num grupo de mediação normalmente se estabelece um coordenador para assumir o papel de multiplicador de suas experiências e idéias com outros mediadores, na maioria, estudantes de artes ou de áreas afins. Isto somente é possível – assim se espera - numa atmosfera dialogal, de trocas e de parcerias. E foi nesse ambiente que se formou o grupo que participei.

Esse grande encontro do grupo em que o motivo principal era(é) a educação através da arte e sobre ela, teve/tem como principal pressuposto a comunicação entre obra e público. Mas nessa relação em que o mediador está “entre” significa a reflexão constante de seus conhecimentos e de sua exposição no sentido de estar aberto às subjetividades do outro – do artista e do espectador – que permeiam o pensamento humano.

Durante nossos encontros decidimos reservar um dia para o estudo da arte-educação, da História e da Crítica de Arte. Selecionamos bibliografias a serem pesquisadas que nos proporcionassem melhor embasamento sobre os temas abordados pelos artistas, além da compreensão de sua poética.

A cada seminário ou conferência que participávamos em que se abordava um artista discutíamos no grupo de estudos. Passamos a conhecer melhor os artistas e suas poéticas: os conceitos presentes nas obras, seu processo de criação, os suporte e meios utilizados, enfim, sua trajetória. Refletimos sobre o trabalho de artistas de diversos lugares e expressões como Marina Abramovic, Ana Mendieta, Christo, Valdemar Cordeiro, Cildo Meireles e tantos outros. Simultaneamente estu-

dávamos o contexto em que cada artista produzia e os movimentos (quando se tratava de artista modernista) do qual faziam parte: arte conceitual, arte ambiental, land art, body art, performance art, minimalismo, pop art, etc.

Dessa forma, as discussões abarcavam não somente os artistas em exposição naquela instituição, mas sobre a produção mundial da arte contemporânea, permitindo que identificássemos semelhanças ou ressignificações nos trabalhos apresentados na Fundaj e nos espaços/museus locais.

Estudamos, também sobre modernidade e pós-modernidade através dos autores Fredric Jameson, David Harvey, Michael Archer e outros que ampliaram minha percepção do mundo da arte, suas transformações nas concepções, formatos, meios, temática e contaminações com outras linguagens, além do entrelaçamento com outras esferas do conhecimento.

Questões sobre globalização, virtualização, desterritorialização e temporalidade foram tratadas como forma de compreendermos que o mundo sofre transformações profundas e com a arte não poderia ser diferente. Arte e vida se confluem sendo motes geradores de obras contemporâneas.

A partir da leitura de metodologias propostas por Ott, Feldman, Fayga Ostrower e Ana Mae conseguimos estruturar melhor nossas mediações e construir um modelo alternativo para nossa realidade pensando as individualidades do artista que expunham nas galerias já mencionadas. A contextualização proposta percorria caminhos tal como se refere Ana Amália Barbosa(2006) “contextualizar não [era] é só contar a história de vida do artista que fez a obra, mas também estabelecer relações dessa ou dessas obras com o mundo ao redor”. Inserimos, então, na nossa metodologia, questões que nos levassem a refletir sobre a obra, o artista, seu entorno, o do mediador e do aluno.

Os diálogos se expandiam tendo em vista a leitura de textos recomendados pela coordenação e os trazidos pelos colegas que se prestavam como material de estudo para a preparação dos encontros (atualizações) com os professores da rede pública e estadual. Somavam-se a estes, nossa participação em seminários e conferências promovidas por essa instituição e por outras da cidade. As articulações com outros personagens: críticos, curadores, historiadores da arte, também foram formas de ampliar nosso repertório sobre arte além das trocas que estabelecíamos com outros mediadores de outros espaços expositivos da cidade².

As exposições contemplavam obras contemporâneas. Os artistas eram selecionados através do *Projeto Trajetórias*, dessa instituição. Esse projeto, divulgado através de edital anualmente, seleciona artistas brasileiros e estrangeiros para exporem seus trabalhos nas galerias da Fundaj. O projeto oferece apoio financeiro para que os artistas desenvolvam seus trabalhos. São esses artistas que o educador/mediador trabalha.

É importante ressaltar que o setor educativo dessa instituição criou em 2003 o *Projeto Primeiro Olhar – Ação Educativa em Arte Contemporânea* que tinha como objetivo sistematizar a ação educativa, reestruturando melhor suas atividades nas galerias de arte e no atendimento de professores da rede pública. Nesse sentido, esse projeto passou a trabalhar conjuntamente com o *Projeto Trajetórias*.

Dessa forma, conheci de perto diversos artistas da cidade e de outras localidades e diversos meios e linguagens: objeto, instalações, vídeos, fotografias, pintura, vídeo-arte, performance, videoperformance, etc. Nesse sentido, o trabalho de mediação consistiu desde a investigação do trabalho do artista, currículo, visualização de portfólio até a pesquisa de sua poética e dos meios e linguagens utilizadas em suas obras.

As obras de arte contemporânea ainda provocam estranhamento ao público de todas as idades e de categorias profissionais. Para se perceber a complexidade de se trabalhar com essa realidade na arte, tomei alguns exemplos que descrevo a seguir em que a mediação teve como público estudantes do ensino fundamental de escola da rede pública da cidade do Recife.

Em 2004, participaram do *Projeto Trajetórias*, Marta Penner (artista gaúcha que morava no Distrito Federal) e os artistas Pernambucanos Edson Lucena e Fernando Augusto expuseram juntos. Trouxeram temas relacionados a *espaço e lugar*.

Marta Penner apresentou *Um quarto para o Presidente* em que fotografou suítes presidenciais de hotéis de Brasília e o quarto em que o presidente Juscelino Kubitschek viveu durante a construção de Brasília. A artista trouxe a tridimensionalidade para a fotografia quando *colou* objetos domésticos nos painéis fotográficos, além da reflexão sobre o improvisado e o nomadismo presente na sociedade do descarte em que vivemos.

Edson Lucena também trabalhou a fotografia com a obra: *...para uma casa vazia, imagem...*. Nessa obra, as imagens do lugar são externas, os arredores de uma casa são vistas a partir de janelas. Junto a essas fotografias o artista lançou mão do desenho para projetar os espaços interiores. Os objetos que também expôs através da fotografia e do desenho: pia, móvel de cozinha, toalha, causam estranhamento ao espectador por suas medidas exageradas que não comportam o espaço de uma casa comum.

Fernando Augusto traça caminhos percorridos através dos seus mapas e recantos de lugares. Numa espécie de *collage* os lugares percorridos estão sob forma de fragmentos: bilhetes aéreos, tíquetes de metrô, fragmentos de fotos, recados, etc. Trata-se de um *Território Expandido* do artista e do espectador que se estabelece pela leitura dos elementos constantes da obra.

Para esta exposição fiz leituras sobre o conceito de lugar e seus desdobramentos. Pesquisei, principalmente, a obra literária *Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade* de

Marc Augé. A sua discussão sobre *lugar* e *não-lugar* refere-se aos lugares que a sociedade pós-moderna cria. Os lugares de passagens como as paradas de ônibus, os grandes centros de compras, aeroportos constituem os *não-lugares*, despersonalizados, efêmeros e não afetivo. Essas características pontuam a grande diferença com o *lugar* que pode ser exemplificado pelo próprio espaço em que vivemos; a casa.

Outro autor também pesquisado foi Michel de Certeau. Em *A invenção do Cotidiano: artes de fazer* ele discorre sobre os referidos conceitos refletindo sobre *lugar* e *espaço* em que profere que não há tanta oposição entre eles, mas entre *lugares* e *não-lugares*. O espaço, para ele, é um “lugar praticado” um “cruzamento de forças motrizes”.

Além dessas leituras específicas sobre o tema da exposição, relemos as metodologias mais divulgadas para a mediação em que a ênfase se deu na proposta triangular de Ana Mae. Acreditei que isto e mais a programação de uma atividade para o aluno seriam suficientes para a geração de conhecimentos.

Expor para eles a idéia de *lugar*, de *espaço* e *não-lugar* não surtiu efeito imediato. Foi importante, portanto, esquecer um pouco a programação e escutar os alunos, pois a relação do educador com o espectador é de troca. Observar suas falas, mesmo que repletas de preconceitos e estereótipos foi mais importante para a construção dos conceitos nas obras.

Por outro lado, percebi que eu estava, também, com concepções de uma mediação em que a comunicação era unilateral, expositiva, uma espécie de modelo pronto. E o conhecimento que eu trazia sobre arte, naquele momento não importava para aquele público. Eu precisava entender que não estava falando para os meus pares e havia necessidade de uma sensibilização; fazê-los ficar a vontade para que eles pudessem se expressar. Foi preciso essa constatação para que eu suspendesse por um tempo minhas construções para me envolver na ambiência e experiência dos alunos. Conhecimento se faz através de um caminho de mão dupla. Ele se faz num mundo de trocas, de diálogos e de encontros.

Portanto os conceitos de *espaço*, *lugar* e *não-lugar* foram construídos em conjunto e a partir de experiências do próprio grupo. Cito o exemplo de uma adolescente que fez menção a sua mudança de endereço e que, apesar de isto ter se dado há mais de um ano, segundo ela, ainda *não conseguia ver a sua nova residência como um lugar afetivo*, pois laços fortes foram construídos no lugar onde morava anteriormente. Acho relevante colocar este momento, pois, tratava-se de um grupo que jamais tinha visto arte contemporânea e a partir de diálogos sobre a obra puderam se posicionar e refletir sobre diferenças entre o lugar e não-lugar tão genialmente colocado por Marc-Augé e Micheal de Certeau. Outros alunos se posicionaram de forma bastante clara. A mediação que tem como proposta uma comunicação aberta consegue resultados satisfatórios. A obra de arte

contemporânea exige esse exercício da comunicação. A obra de arte permite sua fruição compreendendo outras esperas do conhecimento.

Portanto, aprendi a trabalhar de forma diferente. Isto não significa que o processo que descrevo – de leituras sobre arte, de pesquisa sobre o artista, de estratégias de abordagens – não são importantes, mas se for feito de forma flexível, de se pensar na obra aberta a várias interpretações e interlocuções.

No trabalho de performance me tem chamado atenção para a mediação. Atualmente, estou fazendo uma pesquisa sobre a mediação da performance em que trabalho com colaborações de outros educadores/mediadores. A questão que coloco é: *Como você projetaria uma atividade educativa para uma performance? A partir de sua experiência em mediação de museus e galerias ou como educador em escolas, pensar em uma obra performática, descrevendo o seu desenvolvimento, nome do artista, lugar e período de realização, elementos visuais dessa performance e conceito ou mensagem do artista. **A atividade proposta pode ser informada de forma sucinta, enfatizando apenas o objetivo e os procedimentos/planejamento de como isto poderia ser feito. Meu objetivo é observar como você vê um trabalho de mediação, qual a sua proposta de educação e métodos para se manter um diálogo entre obra (performance) e público.***

Alguns educadores/mediadores já me responderam dizendo que nunca fizeram um trabalho de mediação com performances. Outros, dizendo a mesma coisa, se comprometeram em refletir sobre isto e colaborar brevemente com a minha pesquisa.

Como preâmbulo nessa empreitada, trago minhas próprias reflexões sobre a performance. A obra em análise é de Carlos Mélo, artista pernambucano que expôs seu trabalho em 2004 na galeria Baobá da Fundaj. O artista tomou um remédio e dormiu por cerca de uma hora deitado sobre um lençol em um canto da galeria. Quando ele acordou se retirou do recinto sem fazer qualquer comunicação com o público lá presente. O registro dessa performance é a bula do remédio que tomou e foi exposta em uma das paredes da galeria.

A ação do artista de entrar nesse espaço, dormir e depois sair sem dizer nenhuma palavra demonstra uma necessidade de diálogo; é própria ação que se oferece para este mister. Trabalhar essa performance com o público significa pensar o corpo imóvel do artista. Pensar na atitude do espectador diante de uma obra dessa natureza; efêmera, no entanto perene pela potência de sua ação. Também, significa pensar as reações do público diante uma obra de arte contemporânea que causa estranhamento.

O corpo é comunicação, pelo gesto, mesmo que inerte no sono. Trabalhar o corpo é pensar sobre gênero. É observar o movimento do próprio corpo. O que faço com meu corpo? Quais os cuidados que tenho com ele? De que forma eu me relaciono (corpo) com esse lugar, a galeria? O lugar

como lugar da obra, do artista e do espectador/fruidor. O que esse corpo tem a me dizer? A atitude do artista me incomoda por quê? Que tipo de obra é essa? Por que ela me chama atenção ou me incomoda? Eis aqui, somente algumas perguntas que se pode iniciar nessa mediação.

A meu ver o trabalho do mediador está em perceber os aspectos e elementos que essa obra trouxe e pensar nas possibilidades de contextualização e interpretação. Pensar na própria linguagem, a performance, como uma escolha do artista, pois outra talvez não coubesse as reflexões que ele propunha.

Portanto, a mediação passa por este questionamento da linguagem utilizada, trazendo informações de seus precursores como os dadaístas, surrealistas e mesmo a escola da Bauhaus em que as performances tiveram o aspecto de eventos-espetáculo. Nesses movimentos modernistas ficava evidente a intenção de negação da materialidade da obra, do mercado e de práticas artísticas tradicionais. A obra de Carlos Mélo não só traz questionamentos, mas problematizações atuais sobre a condição humana, a relação do corpo/mente, do espaço que se habita, que se relaciona, o espaço do artista e da obra.

Corpo/tempo/espaço são percebidos nessa performance, inclusive, estes são elementos clássicos de qualquer performance. São eles que promovem uma discussão complexa e importante na pós-modernidade, mas nem por isso difícil de entender. A complexidade que falo é como o inverso do previsível que a maioria das pessoas prefere para a construção de seus sentidos. O complexo é como um espaço de negociação, assim como a realidade de que fala Bourriaud (2009, p.113):

Sair da realidade é "louco": fulano vê um coelho alaranjado em seu ombro, eu não vejo; aí a conversa se fragiliza e se retrai. Para encontrar um espaço de negociação, devo fazer de conta que vejo esse coelho alaranjado em meu ombro; a imaginação aparece como uma prótese que se fixa no real para criar mais intercâmbio entre os interlocutores. A arte tem por finalidade reduzir a parte mecânica em nós: ela almeja destruir todo acordo apriorístico sobre o percebido.

O sucesso de uma mediação significa as partes envolvidas agirem com desprendimento para tratar dos assuntos propostos na obra, mas com o comprometimento essencial para se conseguir resultados na arte/educação. Minha busca nas tramas da arte é para desenvolver sentidos, perceber e compreender a relação sujeito/objeto e seus entrelaçamentos, como possibilidade de conhecimento do mundo. Nem que para isto eu suspenda a realidade e entre em contato com o outro eu que existe em todos nós.

A mediação é processual, assim como muitas obras de arte. Portanto ela tem etapas a serem cumpridas; uma espécie de passo a passo. A mediação na pós-modernidade é construção contínua, não-linear, e lida com fragmentos de idéias, de formas, de recursos, do pensamento e do conhecimento. Portanto, a mediação que tomo pra mim como modelo é conjugada no gerúndio e significa uma experiência inacabada.

A fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) foi criada em 1949 como Instituto Joaquim Nabuco, atual Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) através de projeto proposto ao Congresso Nacional pelo então deputado federal Gilberto Freyre.

2 Museu de Arte Aloísio Magalhães - Mamam, Mamam no pátio, Galeria Mariana Moura, Amparo 60, IAC-Instituto de Arte Contemporânea, MAC-Museu de Arte Contemporânea de Olinda, etc

Referências bibliográficas

AUGÉ, Marc. *Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas-SP: Papirus, 1994.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *A imagem no ensino de arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

_____. *Museus como Laboratórios*. Disponível em <http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art>. Acesso em 28/08/2010.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. Tradução Denise Bottamann. São Paulo: Martins Fontes: 2009

MARTINS, Mirian Celeste; Picosque, Gisa. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. Rio de Janeiro: Instituto Sangari, 2008.

MICHEL de Certeau. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

Currículo da autora

Possui formação em Sociologia pela UNICAP-PE, especialista em Administração e Planejamento Educacional pela UFPE e graduada em Educação Artística- Artes Plásticas pela UFPE. Atualmente é mestranda do curso de Artes Visuais do PPGAV da UFPB/UFPE. Possui experiência em arte-educação em galerias e no ensino da História da Arte. Desenvolve pesquisas sobre performances contemporâneas e participa do grupo de pesquisa da UFPE: Arte, Cultura e Memória.

A ARTE CÊNICA ESSENCIAL PARA CONTAR HISTÓRIAS: COMO METODOLOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE, COM ÊNFASE NA CULTURA POPULAR

Wellington Rodrigues Barros
wrbhistoria@yahoo.com.br

Centro de Estudos e Pesquisa Ciranda da Arte

Resumo

Este trabalho visa refletir a experiência do curso: “contar histórias – uma arte milenar” que permite um melhor desempenho na docência do profissional em educação por meio da arte cênica essencial para contar histórias. Utilizando esta prática como mais um recurso pedagógico. Busca também despertar no educando/docente a visão crítica da realidade que o cerca, além de ter prazer em ler e pesquisar novas obras.

Palavras-chave: refletir; docência; contar histórias; realidade.

Abstract

This work aims to reflect the course experience: storytelling - an ancient art that allows a better performance in teaching as a educator through the scenic art for storytelling. It can be used as one more pedagogical resource. It also develops in the student / teacher a critical view of the reality that surrounds him, and also grows the pleasure in reading and researching new works.

Keywords: reflecting, teaching, storytelling, reality.

Centro de Estudo e Pesquisa “Ciranda da Arte” e formação continuada

Esta Instituição Estatal é uma referência nacional no campo das artes,

Agrega professores para discussão, reflexão e sistematização de experiências desenvolvidas no ensino das artes, nas suas diversas manifestações. De modo coletivo, tem construído referência para a elaboração de currículos, projetos e propostas pedagógicas para a área, consolidando uma rede colaborativa entre os profissionais. Serve-se ainda de suporte acadêmico aos projetos de formação continuada em serviço dos docentes dessa área do conhecimento. (Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás, 2009, p.40).

Desde março de 2007 o curso “Contar Histórias – Uma Arte Milenar” é realizado no Centro de Estudo e Pesquisa “Ciranda da Arte”, seja em Goiânia ou em outros municípios. A cada semestre, a temática tem melhorado significativamente. Este faz parte dos cursos aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, como programa de Educação Continuada para professores da Secretaria de Estado da Educação – Biênio 2007/2008 e 2009/2010.

O objetivo do curso é formar novos contadores de histórias, capacitar os Educandos/docentes no ensino da Arte Cênica Essencial para contar histórias, para que possam utilizar esta arte como forma de iluminar, encantar, despertar nos alunos o gosto pela literatura e o ato de ler. Sua vertente na Arte Cênica Essencial para Contar Histórias buscou ampliar a cultura dos Educandos/docentes através da apreciação, sensibilização da arte, para o movimento e expressividade daquele que narra e interpreta a história possibilitando a reflexão e ação na sua prática docente. Nas palavras de Paulo Freire, “Ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho”.

Para tanto, o curso tem a carga horária efetiva de 90 horas/aulas, sendo assim distribuída: 40 h/a presenciais para contextualização; 20 h/a para compreensão crítica, ou seja, participação em eventos e preparação das histórias a serem contadas pelos educandos/docentes e 30 h/a para elaboração e execução do projeto interdisciplinar de leitura a partir da arte cênica essencial para contar histórias desenvolvidas nas escolas dos educandos/docentes.

Ao final do curso, no mês de junho de 2010, educandos/docentes destacaram alguns pontos, tais como: “Este curso nos proporcionou belos momentos, fizemos novos amigos e despertamos mais ainda para a leitura, nossa e dos alunos” (Marilene Eva dos Santos Sampaio); “O material teórico é rico em informações, possibilitou um aprofundamento da prática em sala de aula...” (Durval José Martins). Este comenta: “senti falta de tempo para melhor aproveitamento da parte prática e técnica, em caso especial a parte de memorização”. Nesta mesma linha: “Foi um excelente curso, com um professor bem preparado, ótimas dinâmicas, histórias bem contadas. O período de duração foi muito curto, levamos muito tempo preocupadas com elaboração e execução do projeto. Sugiro que haja uma segunda etapa sem projetos, para que possamos realmente nos aprimorar na arte de contar histórias” (Rosane Bezerra Maia). Ficou evidente que a maioria dos educandos/docentes ressentiu-se pelo pouco tempo disponível para a preparação das atividades. Devido o desgaste semanal. Porém o curso é processual e exige um grande nível de comprometimento por parte do docente e do educando/docente. Esta parceria é fundamental para o sucesso deste.

Para Elis Regina da Silva, o curso “contar histórias” “foi um presente para mim, pois sempre tive vontade de ser uma contadora de histórias. Aqui aprendemos essa arte, aliando teoria e prática

e assim tivemos momento de riquíssimo de aprendizados, não esquecendo, portanto, da diversão”. Já para Maria José Ribeiro, “o curso foi de grande experiência e enriqueceu minha bagagem literária”. E outra, “o curso foi ótimo pra mim em todos os sentidos, pra minha vida pessoal, profissional e já estou usando os conhecimentos aprendidos aqui, com minha família...” (Marlene S. Carvalho). Outra experiência que aprendemos com esta turma foi que o curso realizado na sexta-feira à noite não apresentou melhores resultados, exatamente por se tratar do último período semanal, quando o cansaço é evidente.

Com a realização do curso “Contar Histórias – uma Arte Milenar”, promovido pelo Centro de Estudos e Pesquisa Ciranda da Arte, pode-se afirmar, sem pestanejar, que estamos alcançando os objetivos propostos. Integramos e motivamos a turma a cumprir prazos quando da memorização e contação histórias seja em sala de aula ou não. Trabalhamos em um clima de amizade, confiança e de aprendizagem mútua. Esta experiência nos mostrou que o Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, têm profissionais que induzem o conhecimento voltado para a reflexão do fazer do educador, de forma que “a prática que ajuíza o discurso e não o discurso que ajuíza a prática” (FREIRE, Paulo).

A formação foi complementada com a apreciação por parte dos educandos/docentes em atividades culturais diversas, nas quais puderam observar o movimento e a expressividade daquele que narra e interpreta a história, para a partir daí, refletir sobre sua ação na prática docente. Devemos ressaltar que, felizmente, em Goiânia, a atividade artística e cultural vem sendo democratizada e intensificada. Isto facilita bastante a ampliação e reflexão da compreensão crítica, proporcionando alto nível de compreensão, interpretação e análise dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Notamos que o curso tem proporcionado aos alunos e aos educandos/docentes uma nova perspectiva de aprendizado e trabalho ao abrir o leque de novas metodologias de ensino e produção de seqüências didáticas.

O processo de formação do educando/docente como contador de histórias é altamente enriquecedor no sentido de melhorar a comunicação dentro da sala de aula e ampliar a utilização do lúdico como ferramenta de ensino, ao mesmo tempo que, amplia o conhecimento sobre nossa cultura e tradições.

As seqüências didáticas ou projetos produzidos nas escolas renovaram os ambientes escolares permitindo aos educandos/docentes trocas de experiências, aprimoramento da práxis educativa, desenvolvimento intra e inter pessoal, resgate da cultura popular e oral, além de proporcionar a melhoria da bagagem cultural, trabalhar técnicas da arte cênica essencial para contar histórias, questões de timidez, confiança e conseqüentemente clareza na sua comunicação.

Cultura Popular

De acordo com Pessoa (2005, p.9) “É clássica na sociologia, a preocupação de distinguir Cultura Popular de Cultura Erudita. Começando pelo fator dominação de classe. A primeira é produzida pela classe dominada e a segunda só pode ser produzida pela classe dominante”.

Outro aspecto sempre lembrado nessa diferenciação é o caráter intelectualizado, respaldado na produção científica, literária da Cultura Erudita, não presente na Cultura Popular. Além desta última ser em sua maioria uma produção coletiva, uma produção anônima, dita também, de domínio público (Ibidem, p. 10).

Já a autora Marilena Chaui, no livro “Conformismo e Resistência”, traça um paralelo interessante nesta dicotomia: “Cultura Popular pode ser posta como guardiã das tradições e integrável, na qualidade de resíduo (folclore, artesanato), de diversidade empírica (localismo, regionalismo) e de imobilidade (documentos, monumentos); enquanto a Cultura Instruída é posta como inventora e guardiã do futuro, responsável pela evolução e progresso. Ou seja, o passado preservado pela Cultura Popular e o futuro garantido pela Cultura Erudita”. (CHAUI 1989, p.120).

No mesmo livro, a autora discorre sobre “O Popular e a Massa”. Na década de 50 e 60 nas ciências sociais norte-americana surge a expressão “Sociedade de Massa” e “Cultura de Massa”. No primeiro mundo a Cultura Popular e a Cultura de Massa são equivalentes. “No Brasil, sociedade autoritária, os meios de comunicação de Massa são uma concessão estatal a empresas privadas, ficando sob o controle ideológico e político do Estado, por meio de propagandas e doutrinação que acabam sendo uma realização da classe dominante. Existe um monopólio da comunicação, no qual reforça a “aparente democratização”.

Cria-se a dualidade entre Elite e Massa. A primeira detém os meios de produção e o saber. A segunda é considerada ignorante; necessita ser guiada – “educada”; incompetente; perigosa e iludida para a mudança de nível. Pelo prisma da Elite, colocariam as manifestações Culturais dos “primitivos” no Museu de História Natural (com pedras e plantas), os populares no Museu do Folclore (para que o morto seja celebrado como tradição nacional). Portanto não pode-se confundir Cultura Popular e Cultura de Massa. Está última é estrategicamente elaborada para confundir e nos influenciar no que comer, no que vestir, no que consumir e principalmente no que pensar. Transforma-se o humano em mecânico, descartável e supérfluo.

O curso “Contar histórias, uma arte milenar” é sistematizado com conteúdos: cantigas, brincadeiras e dinâmicas populares que permeiam todo o processo de formação. Percebemos que

é por meio da autodescoberta, da descoberta e o respeito ao outro, que as dinâmicas de grupo possibilitam o desencadeamento de experiências valiosas. O contador de histórias se coloca em condições de desenvolver suas potencialidades, superar seus limites, entraves, medos e trabalhar em prol da melhoria de seu processo de comunicação com o público.

Esse trabalho propicia a saída da crença ingênua inatista da existência de “dom” pessoal para se contar histórias, para avançar rumo ao trabalho de desenvolvimento das sensibilidades. Busca-se a naturalidade, a experiência e o aconchego dos contadores de causos, dos portadores da tradição popular.

Segundo Rubem Alves *“Só aprendemos aquelas coisas que nos dão prazer e é a partir da sua vivência que surge a disciplina e a vontade de aprender”*. Baseamos o curso neste princípio. Assim sendo, dinâmicas de grupo contribuem com a melhoria das relações intra e interpessoais.

Para Vygotsk, as relações interpessoais são o resultado da interação estabelecida pelo sujeito com o meio em que está inserido e o outro. Por meio dessa interação, o ser humano aprende e constrói conhecimentos. Assim sendo, o desenvolvimento cognitivo da criança, do adolescente, do jovem ou do adulto é produzido pelo processo de internalização da interação social e com materiais oferecidos pela cultura. Daí podemos afirmar que o processo de internalização é construído de fora para dentro.

Portanto, é na interação com os outros sujeitos que integram o grupo de contadores e consigo mesmo, que o professor ou o estudante da educação básica internaliza os conhecimentos inerentes à arte cênica essencial para contar histórias, os papéis por ele desempenhados e suas funções sociais, como contador de histórias.

Isso possibilita que o contador construa conhecimentos e tenha consciência do papel e da função social que lhe é atribuída, culturalmente. Essa percepção consciente é possibilitada pelo processo de internalização, pelo qual o contador passa no seu processo de formação. Tem início na relação social propiciada pelo grupo e aos poucos caminha para o plano individual. Neste ponto, ele confronta-se consigo mesmo, questionando, refletindo, aceitando ou refutando as orientações e sugestões que lhe são propostos pelo grupo.

Segundo o paraibano, poeta, dramaturgo, romancista e membro da Academia Brasileira de Letras (ABL), Ariano Suassuna (2008) *“não há diferença entre Cultura Popular e Cultura Erudita. Fala mais da Popular, pois é mais abandonada. Quem faz e protege a Cultura Popular é o Povo”*. Uma jornalista perguntou-lhe: - O que deveria ser feito para Cultura brasileira não morrer e em especial a Cultura Popular? O que o grande mestre respondeu: *“O que podemos fazer é impedir que matem. Esse é o problema! Estão querendo matar, mas ela tem uma capacidade de Resistência, que nunca vi uma coisa daquela”*. E ainda acrescenta, *“uma vez que a palavra Cultura é uma palavra feminina;*

eu escolhi como símbolo da Cultura brasileira o personagem de um conto popular nordestino". (informação verbal)¹.

Conto: A mulher do Piolho.

Diz que uma vez tava uma mulher junto do marido. O marido era um homem horroroso. Ela avistou um piolho na gola dele. E disse:

- Olha tem um piolho aí na sua gola.
- Isso não é piolho não! É uma formiga!

E tirou, dizendo acanhado.

- Formiga não, era um piolho que eu vi!
- Era Formiga!
- Era piolho!
- Mulher não diga que era piolho não, que eu lhe dou uma surra!
- Você pode dá, mas que era piolho era!
- Olha! Eu mato você!

E resolveu intimidar.

- Pode matar, mas era piolho era!

Ai diz que ele amarrou as mãos dela com uma corda, passou em uma roldana e começou a botá-la dentro d'água em um poço, pra afogar. Botou água até o joelho, ela disse: "Era piolho!" Até a cintura, "Era piolho!" Até os ombros, "Era piolho!" Até a cabeça, não podendo mais falar, fez o gesto com os polegares de como matar-se o piolho.

Suassuna (2008) faz um pedido aos jovens, "não me deixem cair a chama da Cultura brasileira, isso não significa nem ufanismo, nem exclusivismo. Não tenho por nenhuma cultura nenhuma hostilidade. Eu quero é fortalecer a nossa. Porque então qualquer coisa que vem de fora, em vez de ser uma influência que nos descaracterize, que nos corrompe, passa a ser uma incorporação que nos enriquece".

Bibliografia

ANDREOLA, Balduino A. Dinâmica de Grupo: Jogo da Vida e Didática do Futuro. 8^o Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

¹ Aula espetáculo no auditório da UnB, em agosto de 2008.

BAKHTIN, Mikail. **Filosofia e Marxismo da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1980.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência, aspectos da cultura popular no Brasil**. 3 ed. Editora Brasiliense, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64ª Ed. Editora Paz e Terra S/A, 2005.

MACIEL, Ira Maria. Vygotsky e a construção sócio histórica do desenvolvimento humano – USP\SP. Mimeo. P. 65-66.

MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o papel das Interações sociais na Sala de Aula: Reconhecer e desvendar o Mundo. Doutorando da Pontifícia Católica – PUC/SP. Mimeo.p.111

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira (org.); e outros. **A Contação de Histórias no Espaço Escolar – desafios e possibilidades contemporâneas**. Edvânia Braz Teixeira Rodrigues (org.). Goiânia, 2009, 82p.

Mini-currículo

Wellington Rodrigues Barros é integrante do Grupo Gwaya Contadores de Histórias/UFG. Atualmente, está na Coordenação da equipe de Contação de Histórias no Centro de Estudos e Pesquisa Ciranda da Arte/Seduc/GO. Membro da equipe de arte na Casa da Juventude Pe. Burnier (voluntário). Professor de Física da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Goiás.

A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA UFRPE/UAG E A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS EM ARTE/EDUCAÇÃO¹

Sidney Peterson Ferreira de Lima
neypeterson@hotmail.com
UFRPE/UAG3

Resumo

O trabalho que ora apresento, objetiva uma reflexão sobre a construção dos conhecimentos em Arte/educação por parte dos graduandos do curso de Pedagogia da UFRPE/UAG, com base na mediação como prática pedagógica utilizada. Bem como, pretende discutir a relevância da Abordagem Triangular, sistematizada pela Professora Ana Mae Barbosa como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem no ensino de Artes na referida instituição. Paraphrasing Barbosa (2001, p. 28) é necessário se preocupar como a arte é concebida e ensinada.

Palavras-chave: Ana Mae Barbosa, Pedagogia, Arte/educação.

Abstract

The work which sometimes present, an objective reflection on the construction of knowledge in art / education by graduating from the Faculty of Education at UFRPE / UAG, based on mediation as a pedagogical practice used. As well, as discusses the relevance of the Triangular Approach, systematized by Professor Ana Mae Barbosa as a facilitator in the process of teaching and learning in the teaching of Arts in that institution. Paraphrasing Barbosa (2001) you need to worry about how art is conceived and taught.

Keywords: Ana Mae Barbosa, Pedagogy, Art / education.

A construção dos conhecimentos em arte/educação na UFRPE/UAG

Ao analisar a construção de conhecimentos dos graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRPE/UAG, tenho por base identificar comparativamente no passado o que diferencia os saberes atuais desses sujeitos em relação ao ensino de Artes. Foi então a partir dessa con-

cepção que, busquei “olhar” como os graduandos construíram seus conhecimentos. Comparando através de dados coletados como esses sujeitos entendiam a disciplina e seu objeto de estudo e que mudanças ocorreram no período em que cursaram a disciplina de Arte na Prática Pedagógica I4.

Institucionalizado em setembro de 2005, o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRPE/UAG, tem por finalidade colaborar para o exercício da atividade docente na Educação Infantil, Ensino Fundamental, áreas específicas do curso Normal Médio, como produtora e difusora do conhecimento.

Prezando por uma formação significativa, no referido curso, os graduandos são preparados para exercer papel importante, também, em outras funções do campo educacional como a pesquisa científica, coordenação e gestão escolar, através de um currículo que privilegia os princípios estéticos, políticos e éticos, a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade, a contextualização e a transversalidade.

Com essa perspectiva, a construção do conhecimento no referido curso, não é realizada a partir da transmissão, mas ensinada e apreendida como compreensão inteligível da realidade, que o sujeito humano adquire através da confrontação com essa mesma realidade.

Entre as disciplinas que formam a matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRPE/UAG, a Arte/Educação dividida em: Arte na Prática Pedagógica I (para graduandos do 3º período do curso) e II (para o 4º período do curso), Metodologia do Ensino de Arte I e II (destinado aos graduandos dos 7º e 8º períodos do curso, respectivamente), assegura uma formação baseada na aquisição de saberes em Arte, bem como tem oportunizado uma apreensão do objeto de estudo a partir da visão deste como linguagem significativa, como área de conhecimento.

A arte e as atividades artísticas contribuem para o desenvolvimento de alguns conhecimentos que expandem a capacidade de dizer mais e melhor sobre o universo pessoal do pedagogo e sobre o mundo, não devendo ser vista como um momento de lazer e diversão, mas de forma séria e comprometida. (BARBOSA, 1998, p.19)

O presente estudo teve como campo de pesquisa, as atividades realizadas nas aulas de Arte na Prática Pedagógica I durante o segundo semestre de 2009, no qual os trinta e três graduandos puderam obter através de análises e discussões sobre textos da Professora Ana Mae Barbosa e das práticas utilizadas pela docente responsável pela disciplina, um novo olhar sobre o ensino de Artes. No momento da pesquisa, encontrava-me na sala de aula como monitor da disciplina descrita, o que viabilizou o estudo

O programa de monitoria voluntária ou bolsista da UFRPE/UAG prioriza um contato maior dos monitores com os conteúdos da disciplina a qual se candidata para realização de atividades daquela área de conhecimento, bem como prevê uma maior interação entre estes monitores e demais graduandos da instituição.

Ser monitor implica indicar e realizar leitura de obras que constitui a bibliografia da disciplina, atividade que me proporcionou maior interesse quanto às análises da Professora Ana Mae Barbosa em relação ao ensino de Artes, além de leituras complementares, orientado pela professora.

Dentre as obras que fazem parte da bibliografia básica da disciplina, recorri a Tópicos Utópicos (1998), Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte (2007), A Imagem no Ensino da Arte (2001) e Arte-Educação: leitura no subsolo (1997) de autoria e/ou organização da Professora Ana Mae Barbosa, como livros que fundamentariam minha pesquisa, configurando-se também, como campo de análise do estudo.

Abordar as concepções de Arte/educação é (re) construir o entendimento dos graduandos sobre esta disciplina que historicamente sofreu transformações tanto em sua nomenclatura, como mais importante, nas práticas desenvolvidas para apreensão do objeto de estudo, ou seja, a Arte e as atividades artísticas. O que permite segundo BARBOSA (2002, p. 18) "(...) desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada".

Essa afirmação configura o atual cenário da compreensão dos graduandos em relação ao ensino de Arte na formação de pedagogos da UFRPE/UAG, conforme constatamos em discursos, como:

Através da Arte, o aluno tem a possibilidade de construir uma identidade criadora, entre um dos objetivos da disciplina destaca-se a reflexão sobre os significados da arte, possibilita vivências com diferentes disciplinas e técnica de criação, amplia a percepção para diferentes linguagens do mundo. (C. A. da S. – graduando do curso de Pedagogia- UFRPE/UAG)

Para alcançar essas concepções, constatei uma árdua tarefa da docente de Arte/educação na UFRPE/UAG, de (des) construir "conceitos" sobre o ensino de Artes por parte dos graduandos, pois, de início, o encontro deles com os conteúdos da disciplina causou certa inquietação e estranhamento. Ao se depararem com produções textuais e práticas que se diferenciavam da Arte estudada nos anos escolares anteriores.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71, o ensino de Artes é denominado Educação Artística, incluída no currículo com mesmo título, mas considerada como "atividade educativa" e não como disciplina, era lecionada por professores que receberam formação polivalente, o que os tornava responsáveis por educar os alunos em todas as linguagens artísticas, derivando assim uma formação inadequada para os professores e as aulas descompromissadas com o saber em Artes aos graduandos. Segundo Barbosa (2002, p.31):

“as práticas pedagógicas, desenvolvidas em Educação Artística eram realizadas com base: ...na aprendizagem de Artes para o desenvolvimento moral, da sensibilidade (...) como forma de recreação, de lazer, e divertimento, como artifício para ornamentação da escola e como veículo para animação de celebrações cívicas ou familiares”.

Esse pensamento é compartilhado pelos graduandos, quando indagados, nas aulas iniciais da disciplina de Arte na Prática Pedagógica I, sobre as aulas de Artes que recebiam no Ensino Fundamental e Médio, conforme relatado:

As matrizes curriculares de Arte no Ensino Básico desenvolvem apenas a pintura de figuras nas datas comemorativas e na confecção de presentes também em datas comemorativas, onde todos têm modelos para serem copiados. (D. S. da S. S. – discente do curso de Pedagogia UFRPE/UAG)

... os conteúdos de Arte são vagos, incoerentes e insuficientes para a compreensão do professor e, conseqüentemente, dos alunos. Os professores não estão preparados para ensinar Artes, como também, a existência da Lei (5692/71) é escassa, não despertando interesse para melhor ensino/aprendizagem. (M. M. da S.- discente do curso de Pedagogia UFRPE/UAG)

A disciplina em questão e seu objeto de estudo não é algo fácil de ser compreendido, pois temos uma trajetória histórica, que inicialmente se baseia em concepções e práticas de Educação Artística, com uma didática positivista - (exaltação ao belo, cópia para fixação e destreza motora), tecnicista (em que os estudantes deveriam corresponder aos objetivos preestabelecidos pelo professor, em sintonia com os interesses da sociedade industrial), ou mesmo liberal (desenho livre), nas quais foram incorporados por muito tempo pela educação formal.

Contemporaneamente, apesar de alguns professores de Artes insistirem em metodologias citadas acima, a Arte/educação, por meio de propostas e análises como as realizadas pela Professora Ana Mae Barbosa, nos mostra uma didática voltada para a criticidade na leitura da arte e do mundo, com contextualização (que pode ser histórica, antropológica, social, política, entre outras) dessa leitura, bem como para uma permissão do fazer que não se equipara às didáticas citadas anteriormente, mas que demonstra uma construção de conhecimento prazerosa, envolvente e comprometida com o saber.

Esse novo pensar o ensino/aprendizagem de Artes requer um processo que possibilita aos estudantes a aquisição de um saber específico que auxilie na descoberta de novos caminhos. Fusari e Ferraz (2001, p.21) nos afirmam que... “a Arte/Educação vem se apresentando como um movimento em busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas escolas”.

Essas descobertas são viabilizadas aos graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia, a partir da visão do objeto de estudo como cognição, construção, possibilitando por meio de ativi-

dades previamente planejadas um novo pensar sobre a disciplina, possibilidades que pude observar aprofundadamente durante a Pesquisa.

No o primeiro encontro com os graduandos em Pedagogia foi realizada leitura do Plano de Ensino, além de discutir sobre os conteúdos, fizemos algumas reflexões sobre: As transformações nas concepções de Arte no tempo histórico, político e social, bem como tivemos uma primeira conversa sobre a Abordagem Triangular (leitura, contextualização e o fazer artístico) sua historicidade e seu uso.

Para os estudos, a mediação foi necessária como forma de pensar uma nova organização para aula, em uma perspectiva inovadora, prática que pressupõe considerar que o educador e educandos são sujeitos protagonistas que analisam, problematizam, compreendem a prática pedagógica, produzem e difundem conhecimentos.

A mediação torna-se indispensável já que para grande parte dos graduandos a arte circulante nas ruas das cidades não é perceptível, pois estão acostumados às obras presas e inacessíveis dos museus, e como afirma Barbosa (1998): uma das funções da Arte/Educação é a mediação entre a arte e o público.

Nesse sentido mediar é realizar a intercessão entre a imagem e a forma que os estudantes leem essa imagem, é ter como objetivo principal de mediação responder a questões: Como e o que o estudante vê em uma imagem? Como ele analisa esta imagem? Como sua leitura se diferencia dos demais estudantes. Somente ao responder tais indagações o docente estará atuando como um mediador, objetivando uma aprendizagem significativa.

A Abordagem Triangular no ensino de Arte/Educação da UFRPE/UAG.

Se antes encontrávamos nas aulas de Educação Artística, um mero preenchimento de horário para cumprir Leis, o que gerava uma prática sem qualquer perspectiva de aprendizagem, atualmente, com a preocupação no modo como se ensina e aprende Arte, as práticas têm sido subsidiadas por paradigmas como a Abordagem analisada neste artigo.

A Abordagem Triangular surge da preocupação no modo como se aprende arte, esta abordagem foi apresentada aos graduandos no momento em que os mesmos faziam uma leitura das obras de esculturas e xilogravuras dos artistas Mestre Vitalino (Caruaru-PE), J. Borges (Bezerros - PE) respectivamente.

Finalizadas as apresentações, foi indicada uma capa de cordel, para explicação do uso da Abordagem Triangular na aula de Arte/Educação, ou seja, naquele momento os estudantes estavam



Imagem I



Imagem II

fazendo a leitura da imagem (xilogravura) que em seguida seria contextualizada. A discussão passou a ser realizada no sentido de, os estudantes fazerem relação entre a xilogravura e as esculturas de Mestre Vitalino.

Seguindo o Plano de Ensino, em aula de campo, os estudantes conheceram pessoalmente algumas obras dos artistas pernambucanos citados anteriormente. Durante viagem às cidades de Bezerros (PE) e Caruaru (PE)- (Imagem I), conheceram os locais em que são expostos os trabalhos, tiveram a oportunidade de conversar e entrevistar J. Borges (Imagem II) em seu atelier conheceram os cordéis criados pelo artista, além do processo de criação da xilogravura.

Esse contato com o artista, mediado pela docente fez com que os graduandos sintam-se apropriados de saberes em relação aos trabalhos analisados, pois, esse momento em que o artista se dispõe a explicar sobre a criação, a época em que produziu o significado de sua obra é de fundamental importância para o estabelecimento de processos de apropriação da arte e de acesso à cultura, temática discutida na relação entre arte e público na obra *A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos* (2001).

Como resposta a estas visitas, foi realizada atividade em que os graduandos criariam um cordel, não sendo possível fazer xilogravura por falta de estrutura, confeccionamos gravuras usando borrachado, tinta, pincel e papel carta para a capa dos cordéis, escritos em papel ofício.

Durante a confecção da capa do cordel, a leitura e a contextualização das obras de J. Borges se mostraram relevantes durante o fazer artístico no aspecto de “decodificação da gramática visual, associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora em relação ao passado” (BARBOSA, 2001, p 34/35).

As atividades acima tiveram caráter avaliativo e podem ser conhecidas pelo público através do blog (www.arteeducação.com.br) criado para exposição de trabalhos dos graduandos, comentários sobre as aulas, imagens e textos relevantes às discussões, bem como prevê a participação de outras pessoas ligadas ou que tenham interesse nos assuntos abordados.

Esse instrumento que atende aos paradigmas contemporâneos de ensino, ou seja, as novas tecnologias como recurso didático, têm provocado inquietação nos estudantes no sentido de estarem sempre atentos às novas postagens ou mesmo postando seus próprios trabalhos e comentários o que tem proporcionado momento de interação dentro e fora da sala de aula.

Ainda em relação a esse aspecto, o blog é um recurso que configura um ensino de Arte que não está pautado apenas em livros didáticos, o que nos remeteria aos modelos inadequados de ensino como vemos na história do ensino de Arte, mas utiliza-se da tecnologia para aproximar o

público e a arte. Através deste recurso, temos uma leitura seguida de contextualização, como aspectos de um ensino/aprendizagem descontraído, mas expressivo, como propõe a Professora Ana Mae Barbosa.

É perceptível que, para os pedagogos da UAG a Abordagem Triangular tem facilitado a compreensão sobre Arte/Educação e mesmo sobre assuntos próprios dos demais campos de conhecimento, reiterando assim o papel da disciplina como um ensino interdisciplinar que provoca a capacidade de estabelecer relações.

A Abordagem Triangular, produto de reflexão de sua sistematizadora, torna-se determinante no processo de aprendizagem dos graduandos e se evidencia na medida em que os mesmos utilizam-se deste recurso na apresentação de trabalhos.

Os graduandos ao ingressar no curso de Pedagogia da UFRPE/UAG, buscam aprendizagens que se tornarão fundamentais para seus trabalhos futuros. Essa aprendizagem deve então ser expressiva e acima de tudo deve ter alguém que possa mediar esse conhecimento para que seja transformado e usado de forma adequada.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte:** anos oitenta e novos tempos. 4ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. p. 28-35.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino de arte.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 18-31.

_____. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/ Arte, 1998. p.19.

FUSARI, Maria F. de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 21.

1 Este texto é parte de Monografia de final de curso, estudo realizado durante a Graduação em Pedagogia da UFRPE/UAG.

2 Graduado no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRPE/UAG.

3 Primeira expansão universitária do Brasil

4 Arte na Prática Pedagógica I é uma das quatro disciplinas de Arte dispostas na matriz curricular do referido curso.

ARTE COMO CIÊNCIA: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM ARTES VISUAIS,
MÚSICA E TEATRO NO COLÉGIO SANTA MARCELINA DE BELO HORIZONTE

Aloísio José de Assis Rabelo
aloisiorabelo@hotmail.com

Instituição: Colégio Santa Marcelina de Belo Horizonte

Danilo José de Paula Filho
palhacin@yahoo.com.br

Instituição: Colégio Santa Marcelina de Belo Horizonte

José Maurício Sant'Anna Menezes
zemaauriciomenezes@yahoo.com.br

Instituição: Colégio Santa Marcelina de Belo Horizonte

Resumo

O presente artigo apresenta discussões sobre o ensino de arte através da análise e exposição das experiências em Artes Visuais, Música e Teatro dentro do Colégio Santa Marcelina em Belo Horizonte: como a arte pode ser encarada como ciência e fonte de conhecimento próprio, além da relevância da contextualização histórica e teórica na prática docente. O cruzamento de experiências e o intercâmbio de práticas relevantes são os objetivos dos relatos apontados a seguir.

Palavras-chave: Ensino de arte; Artes Visuais; Música; Teatro.

Abstract

This article presents a discussion on the teaching of art through analysis and exposition of the experiences in Visual Arts, Music and Theatre in Santa Marcelina College in Belo Horizonte: how art can be seen as a source of knowledge and science itself, and the relevance contextualization in historical and theoretical teaching. The Cross-fertilization and exchange of relevant practices are the goals of the reports indicated below.

Keywords: Teaching art; Visual Arts; Music; Theater.



Educação do olhar.

Considerações sobre o ensino de Arte

A arte sempre esteve presente na sociedade, desde seus primórdios seja através das pinturas pré-históricas, da mimese corpórea que propiciava a comunicação, até às danças que figuravam os rituais. Instituiu-se como ferramenta da representação humana e uma necessidade social, bem antes de ser tachada – em um aspecto geral – como apenas entretenimento. A formulação estética e a educação do olhar proporcionaram a análise e estruturação crítica da produção artística e trouxeram a possibilidade do ensino da arte como vivência, observação e análise.

Se a arte sempre esteve presente na história da humanidade e representou pontos de ligação entre política, sociedade e cultura, ela apresenta-se como fonte de conhecimento próprio, ou seja, é necessário que seja estudada por suas especificidades (perspectivas históricas e fundamentais) e reconhecida como ciência tal como refere-se Michel Blay, sendo “o conhecimento claro e evidente de algo, fundado quer sobre princípios evidentes e demonstrações, quer sobre raciocínios experimentais, ou ainda sobre a análise das sociedades e dos fatos humanos.”.(2005)

Antônio Costa em artigo para a Revista Dois Pontos, frisa a importância de se encarar a arte na escola como disciplina que se justifica por si:

Algumas concepções de educação separam a arte da ciência, não veem a arte como conhecimento e o artista como produtor de conhecimento. Aos que pensam assim, é preciso lembrar que produzir arte é, também, um exercício que envolve o domínio de métodos, símbolos, códigos e regras, que são específicos a cada forma de expressão ou linguagem explorada. O domínio desses aspectos deve ser socializado através da própria arte, e isso é indispensável para que se amplie a capacidade de leitura das diversas produções artísticas e, assim, se transforme e se forme um público consumidor e fruidor mais consciente e mais crítico da produção cultural que lhe é oferecida. (COSTA, 1996, p.37)

Dentro dessa perspectiva, a proposta pedagógica em arte do Colégio Santa Marcelina em Belo Horizonte apresenta uma gama de possibilidades ao arte-educador para almejar objetivos maiores do que apenas a produção artística. O que se pode afirmar com isso, é que a formação do aluno se faz não apenas na prática, mas no estudo e entendimento daquilo que faz e principalmente, daquilo que vê, certos de que sairão da escola com uma particular bagagem na compreensão do processo criativo seja ele cênico, musical ou visual.



Alunas em prática cinematográfica ao ar livre.

Grade Curricular

Na proposta do Colégio, a arte é parte do currículo do aluno desde seus primeiros passos na Educação Infantil por meio da Música e das Artes Plásticas, se encaminha até os primeiros anos do Ensino Fundamental II contemplando além das duas anteriores também o Teatro e finalizando na primeira série do Ensino Médio com propostas de intercâmbio artístico através das Artes Visuais.

Os arte-educadores têm formação acadêmica e práticas artísticas profissionais o que possibilita melhor exposição e domínio do que lecionam. Possuem liberdade para criarem seus planos de ensino, bem como a ementa das disciplinas. Observa-se, a partir disso, o depósito de confiança do Colégio em seus docentes, cabendo-lhe ser apoio para a realização das propostas e objetivos oferecendo estrutura física e material para seu sucesso.

Não há medição de esforços nem de investimentos para uma boa proposta. Com isso, permite-se a efetivação de voos muito maiores do que o básico experienciado nas práticas escolares: pintura, canto e encenação de peças. Cada linguagem tem seus elementos e é no manuseio desses elementos que recriamos cada uma das linguagens artísticas. Embora ainda mínimo o tempo destinado ao ensino de arte (cinquenta minutos semanais a cada modalidade), a organização do corpo diretivo do Colégio sustenta o princípio fomentado no meio acadêmico de formação de arte-educadores e situado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de que o processo e a experimentação deste é mais importante que o produto artístico final, sendo papel da escola fomentar o entendimento de pais e estudantes de que “aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais.” (PCN Arte, 1997, p.32)

A educação do olhar a partir das diversas possibilidades das Artes Visuais

Perceber o contexto em que vivemos e assim ressignificar o mundo a partir das linguagens e seus códigos, possibilita que a busca por minúcias faça parte do processo de criação. Eternizada pelo arquiteto norte-americano de origem alemã Mies Van der Rohe, a frase “Deus está nos detalhes”, confirma a importância da experiência em Arte.

No entanto, não cabe o enganoso olhar apreciativo de que isso é belo ou não. Está em voga o processo e a educação do olhar.



Aluna modelando em argila.

Ver a mão que descobre a densidade da argila, ver os dedos que envolvem o pincel com passadas ora longas ora curtas, ver o papel com linhas e círculos flutuantes sem quê nem porque. Enfim, ver!

Ver que o outro está aprendendo ao pegar a tesoura, utilizar a cola, explorar todos os suportes, modelar com argila ou massinha, capturar imagens fotografando ou filmando. E nesse instigante exercício do olhar perceber o crescimento dos nossos alunos na sutileza do dia a dia.

A preciosidade do instante eternizado no gesto demonstra a intenção no processo e torna-se cada vez mais presente no cotidiano do aluno. Belezas que às vezes passam despercebidas por muitos olhos, que acostumados com grandes gestos se esquecem de apreciar o que podemos chamar de garimpagem.

A experiência em Artes Visuais no Colégio Santa Marcelina está diretamente associada aos estímulos sensoriais. O conhecimento teórico aglutinado às práticas fazem com que os alunos construam pictóricos canais de comunicação de seus pensamentos com o apreciador.

Do segundo período da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental I, passando pelo 7º ano do ensino fundamental II e 1ª série do ensino médio, trabalho a metodologia triangular. As leituras de mundo e imagens fazem parte do processo como sendo um grande exercício do olhar, contextualizando acontecimentos e fatos históricos a fim de compreender o instante da criação.

Sempre que possível procuro facilitar o encontro com artistas que estão em plena produção desvinculando a hierarquia criada há séculos e aproximando criador e expectador.

É no exercício das linguagens da Arte, que o corpo se torna parte fundamental e os gestos evidenciam a ação das sinapses estabelecidas diante dos estímulos e lembranças que possibilitarão a construção de um novo olhar. Compreender isso é dialogar com o pensamento contemporâneo, é permitir que os alunos sejam co-autores desse processo.

Música: Uma relação mais preocupada com a linguagem.

A música é um importante elemento de aglutinação do ser humano, trazendo na conjunção de seus elementos um forte poder de encantamento. Todo processo de construção da humanidade esteve de alguma forma ligado à música, que evoluiu com a sociedade durante sua formação, e assim música e sociedade estão ligadas desde sempre.

Com o olhar da educação voltado para uma construção de um ser humano mais completo e pleno nas suas funções como cidadão a música vem retomando importância no processo educativo



Aluno demonstra habilidades musicais.

de uma forma mais profunda e científica. Seus elementos passam a ter uma importância além do entretenimento para se tornar área de conhecimento.

Na música, podemos relacionar os elementos que a compõe (ritmo, melodia e harmonia) com os aspectos filosóficos, afetivos e mentais do ser humano, ressaltando assim a ligação da música com as ciências humanas.

O fazer musical trabalha com estruturas muito importantes no cérebro. Os neurocientistas já dizem que o cérebro de quem faz música realiza movimentos nos neurônios como se acreditou que só os tecidos musculares poderiam fazer e por isso o exercício da linguagem deveria estar ao alcance de todos os indivíduos da sociedade, mas na vida social se torna um artigo de difícil acesso no seu fazer, em privilégio de uma relação mais passiva com a linguagem como ouvinte.

Freqüentemente, ouve-se dizer da desafinação de um ou outro indivíduo desconsiderando o ambiente pouco sonoro de onde eles geralmente vêm. Todo trabalho com música sempre esbarra nessa dificuldade e também na dificuldade de materialização dos elementos dessa linguagem, principalmente no que diz respeito às alturas (notas musicais) por falta de instrumentos com uma sonoridade clara para a percepção, e por isso fica difícil se perceber e atingir uma noção mais concreta do elemento altura, fundamental na linguagem musical. Afinação é resultado da refinação da linguagem, assim como o acerto das concordâncias e das conjugações verbais se refinam com o exercício da linguagem falada.

Ingresso no Colégio Santa Marcelina com uma prática de 25 anos de sala de aula. Toda a falta de material passada nos anos de sala de aula de repente foi suprida. O Colégio conta com uma materialidade musical invejável para uma escola regular. Sala especial e diversos instrumentos. A prática pedagógica usufrui de metalofones e xilofones que facilitam a percepção das alturas, além de flautas, pianos, violões, e percussões que nos ligam a nossa cultura com naturalidade.

O repertório traz sempre a preocupação de ligar a tradição à contemporaneidade. Um olhar mais cuidadoso e íntimo sobre as melodias, as harmonias e ritmos, assim como nos timbres e na história ao lado do fenômeno sonoro se faz presente na prática diária.

Nessa perspectiva a música é vista com a mesma importância de qualquer linguagem, tendo respeitados seus elementos, sua relação com as demais linguagens além do bom exercício da mesma.

Teatro: estudos teóricos que incitam a prática cênica

Após seis anos de experiência em sala de aula desenvolvi uma gama de exercícios e propostas de ensino teatro a uma boa parte de toda educação básica (Educação Infantil, Ensino



Prática cênica com máscara grega.

Fundamental), que contemplava a prática teatral no que diz respeito à expressão corporal, vocal, improvisativa e interpretativa. Vivenciei bons processos onde era visível o desenvolvimento do aluno e suas percepções do caráter coletivo do teatro: trabalho em grupo, aceitação de idéias do coletivo, respeito, tolerância e o sentimento de comunhão. Mas, confesso, não havia atingido o objetivo de consolidar o teatro como área do conhecimento despertando nos alunos interesse em saber de onde surgiu, por quais transformações passou e quais os reflexos na prática contemporânea.

Em fevereiro de 2010 ingressei ao corpo docente do Colégio Santa Marcelina de Belo Horizonte, para lecionar Teatro aos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. Ao me deparar com o planejamento anual da disciplina e sua ementa, observei que o curso visava proporcionar aos alunos a vivência na prática através do estudo teórico de momentos importantes da história do teatro: seu nascimento na Grécia antiga, o auge na Idade Média com Shakespeare e seus contemporâneos e, por fim, apontamentos para uma identidade teatral brasileira através do que é produzido hoje. Desafios lançados, pus-me a (re)estudar tópicos antes pouco relevantes para a prática que executava e dediquei-me a entender o desenvolvimento do ensino no Colégio.

Entender as circunstâncias e fatos presentes na história da arte teatral para a partir delas vivenciar os aspectos práticos. Essa é a primícia do trabalho desenvolvido em sala de aula. Busco a consciência dos alunos para as transformações observadas e registradas na trajetória do teatro, bem como a importância de teóricos, teatrólogos e artistas para seu desenvolvimento.

As aulas são organizadas em: apresentação do contexto teórico de determinado ponto da história teatral; estudo dramatúrgico registrado nesse período histórico; e proposta prática de encenação do que foi estudado. Como conclusão realizamos a demonstração do resultado dessa prática no contato com o público ora interno à sala de aula (para os colegas), ora externo (para demais turmas do colégio). Essa organização prioriza o apreender teatro, onde o aluno leva para a cena aspectos vistos no estudo dessa arte, consolidando e firmando o que foi pesquisado.

Na busca pela consolidação do saber teatral, utilizo como uma das formas de avaliação o registro, seja através de colagens, escritos, desenhos ou fotos do processo de aprendizagem. Em seu "Diário de Bordo" o aluno anota pontos importantes do que está estudando e expõe – retirando sempre da própria arte referências para essa exposição – o seu olhar sobre o fato.

Dessa forma, observei um maior interesse dos alunos dentro das aulas. O envolvimento se deu a partir do entendimento da fundamentação teórica que havia na prática que executavam. Perceber que o teatro não é apenas entretenimento, que existe uma demanda de estudos atrás da

cena que se vê no palco os faz creditar à disciplina igual valor ao de outras áreas como a matemática, geografia ou ciências. Isso se confirma na realização de trabalhos, no envolvimento nas aulas e na apresentação de dúvidas e curiosidades. Percebo, assim, uma maior disposição na crença de que a arte pode ser, sim, uma profissão.

Como o Colégio não destina às aulas de Artes (sejam elas Teatrais, Musicais ou Visuais) a realização de produtos para demonstração da inclusão da disciplina na grade curricular dos alunos, tenho a liberdade de pensar no processo de ensino como um aprendizado individualizado e intenso para quem o vivencia.

O ensino de Teatro na sala de aula é heurístico, isto é, tem base na descoberta casual e pessoal. O aluno faz, lentamente, a descoberta de si próprio e do mundo que o rodeia; a função do professor é a de proporcionar meios para que tal processo se desenvolva efetivamente. (REVERBEL, 1979, p.23)

É no fator transformador e transgressor da arte profissional que espelho o trabalho em sala de aula. Se, para a realização do produto cênico de qualidade se faz necessário a identificação e o mergulho sobre a temática do que será apresentado, instigo o aluno no entendimento da função do teatro na sociedade, nos seus elementos formadores enquanto arte e, principalmente, no quão interna é sua assimilação. Parafraseando Manuel Bandeira, "(...) Cria, e terás com que exaltar-te/ No mais nobre e maior prazer./ Ao afeiçoar seu sonho de arte/ sentir-te-ás convalescer./ A arte é uma fada que transmuta/ e transfigura o mau destino. (...)". (1917)

Considerações Finais

É dessa forma que se apresenta o ensino artístico no Colégio Santa Marcelina. O entendimento da Arte como fator necessário na vivência escolar está registrado no informativo anual que é repassado aos pais no início do ano.

Nós entendemos que Arte é cultura. Que ela é fruto de sujeitos que expressam sua visão de mundo, suas concepções, princípios e vivências. O contato com a arte de diversos períodos históricos e de outros lugares e regiões, ampliam a visão de mundo, enriquece o repertório estético, favorece a criação de vínculos com realidades diversas e assim propicia uma cultura de valorização da diversidade, podendo contribuir para uma cultura de paz. A arte é fundamental na formação do cidadão, através do auto conhecimento e da auto estima, mergulhando no universo artístico e se reconhecendo como criadores. (SANTA MARCELINA, 2010.)

Referências bibliográficas

- BANDEIRA, MANUEL. *A cinza das horas*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1917.
- BLAY, Michel. Larousse, Dictionnaire des concepts philosophiques, 880. ISBN Dcp. 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEC, 1997.
- COLÉGIO SANTA MARCELINA. Informativo anual. 2010.
- COSTA, Antônio da P. A. *A arte na construção do conhecimento*. Revista Dois Pontos, p. 37, nov/dez, 1996.
- REVERBEL, Olga. *Teatro na sala de aula*. 2ª ed. Rio de Janeiro, J. Olympio. 1979.

Currículo resumido dos autores

Aloísio Rabelo é graduado e licenciado em Artes Plásticas pela Escola Guignard – UEMG. Arte educador, Cenógrafo, Figurinista e Diretor de arte, atua também nas áreas do cinema e teatro. Premiado como melhor direção de Arte no Festival de Gramado 2006 na 30ª Mostra Super8. Primeiro lugar no Júri técnico de Artes Plásticas da Universidade edição 2006 pela Faculdade Estácio de Sá -MG. Indicado entre os cinco Melhores Cenógrafos de 2004 e 2008 pelo Sinparc.

Danilo Filho é graduado em Artes Cênicas pela UFMG. Atua como arte-educador há 6 anos em escolas da rede privada de Belo Horizonte. É ator em exercício e escreve seu projeto para o Mestrado em Direção Teatral com base na experiência vivenciada em sala de aula.

José Maurício é graduando em licenciatura em Educação Musical Escolar pela UEMG. Há 25 anos atua como professor de música seja em escolas ou aulas particulares. Integra o grupo de música antiga ligado à universidade. Atualmente pesquisa sobre música na escola realizando sua monografia sobre o referencial curricular educacional para a educação infantil.

ARTE NO CADERNO DO ALUNO PARA ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO:
FENDAS DE ACESSO PARA ARTE E CULTURA?

Fabiano Ramos Torres
Universidade presbiteriana Mackenzie.
delastorres@usp.br

Mirian Celeste Martins
mcmart@uol.com.br
Professora Doutora da Universidade
presbiteriana Mackenzie na pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura.

Grupo de Pesquisa em Mediação cultural.*
gpmediacaocultural@yahoogrupos.com.br

Resumo

Uma nova Proposta Curricular em Arte vêm acontecendo nas Escolas Públicas de São Paulo desde 2008, com o Caderno do Professor e do Aluno. O Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, coordenado pela Prof^a Dr^a Mirian Celeste Martins busca entender se o Caderno do Aluno se caracteriza como instrumento de mediação cultural. Registros dos alunos no Caderno, questionários e portfólios foram coletados em escolas rurais - centrais ou periferia - em cidades de pequeno, médio e grande porte, nos Ensinos Fundamental II e Médio.

Palavras-chave: Mediação cultural. Arte. Ensino de arte. Currículo. Materiais educativos.

Abstract

São Paulo Public Schools has known an important renewal process since 2008 with the new Art Curriculum for the state, with the *Teachers Notebook*, and the *Students Notebook* (2009). The Research Group on Cultural Mediation, part of the Post-Graduation Program in Education, Art and Culture History at the Presbyterian University Mackenzie, coordinated by PhD and Professor Mirian Celeste Martins, presents this search which is based upon students' records, questionnaires and

portfolios collected among Middle and High school students. The schools are from rural, downtown and suburb areas, which belong to small, medium and big cities around São Paulo.

Iniciado em 2008, o programa “São Paulo Faz Escola” lançou a Proposta Curricular para o Estado de São Paulo, com o objetivo de desenvolver um currículo para todas as disciplinas, focando conteúdos bimestrais, habilidades e competências. Naquele primeiro momento, foi gerado o *Caderno do Professor* a partir da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental até o 2º do Ensino Médio. Estes cadernos foram distribuídos aos professores de toda a rede e foram implementados por meio de vídeo-conferências, encontros, capacitações, fóruns de discussão via Internet, etc. Em 2009, esses cadernos foram revistos e, a partir deles, foi criado o *Caderno do Aluno* – um material didático para alunos a partir da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental até o 2º do Ensino Médio das 4190 escolas públicas estaduais. Em 2009, ao ser regulamentado pela Secretaria de Educação, a proposta assume seu caráter de *Currículo* da rede pública estadual de São Paulo.

Em relação ao ensino de Arte esta implementação inaugura a utilização de material didático específico. O Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, coordenado pela Profª Drª Mirian Celeste Martins apresenta esta pesquisa que reflete sobre a voz do aluno, por meio de seus registros no referido *Caderno do Aluno*, questionários e portfólios coletados entre alunos que apresentam interesse pela arte e outros que indicam que não foram afetados por ela, estudantes dos Ensinos Fundamental II e Médio, de escolas rurais, centrais ou de periferia, em cidades de pequeno, médio e grande porte. Com isso, buscamos entender como se deu o acesso à Arte e se o *Caderno do aluno* se caracteriza como um instrumento de mediação cultural.

Uma pequena narrativa histórica

A trajetória do ensino de Arte em São Paulo é paralela ao percurso histórico dessa disciplina no Brasil, implementada oficialmente no século XIX. Após diversas orientações e “desorientações” chegamos a segunda metade do século XX com um cenário bastante irregular. Desenho geométrico, Artes Plásticas e Música. Em uma ou outra escola também se aprendia Teatro. E em quase todas, Trabalhos Manuais. Esta realidade múltipla sofreu mudanças radicais no período da ditadura militar: a Lei de Diretrizes e Bases 5691/71. Educação Artística como atividade, professores das antigas disciplinas voltando às faculdades para complementar seus cursos, a formação em “licen-

ciatura curta”: Artes Plásticas, Música, Teatro em dois anos. Professor polivalente, “poliquerente”, que até hoje teima em ser desejado pelas escolas, acrescentado, depois, a Dança em sua docência.

Depois de edições preliminares, uma proposta curricular da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP (1988), para o então chamado 1º grau, marca a busca pela interrelação dos conteúdos. Estímulos geradores como elementos desencadeadores de processos expressivos, capturando interesses dos alunos, centrando-se numa só linguagem ou estimulando a passagem de uma para outra. Era considerado necessário, ao longo do curso, oferecer experiências que permitissem aos alunos “compreender os fundamentos de pelo menos uma das áreas de expressão, as possibilidades de articulação de seus elementos, a utilização dos recursos expressivos e a sua dimensão estética. Tentativas de interdisciplinaridade. Para o 2º grau a Proposta Curricular (1992) se tornava mais complexa, evidenciando a multiplicidade e interdependência entre as dimensões da arte. Impossível separá-las. Expressão, construção e representação de mundo ligavam-se mutuamente em um conjunto em que estão presentes autor/artista, fruidor e a intermediação entre eles pelos meios de veiculação da arte, todos inseridos no mundo físico-sociocultural-político-histórico onde vive o homem.

Mudanças foram propostas pela LDB 9394/96. Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1997), a Arte deixa de ser uma atividade e passa a ser uma disciplina. Assim, as conexões entre suas linguagens poderiam ser feitas de um modo mais aberto. Como reflexo, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo criou vários projetos direcionados à formação contínua de educadores, com olhos voltados especialmente aos anos iniciais, resultando materiais como *O ensino de Arte nas Séries Iniciais – Ciclo I* (2006). Até o ano de 2008 era proposta uma divisão de carga horária da disciplina Arte pelas diferentes linguagens, para que todas pudessem ter o mesmo peso e se estender por um bimestre, independentemente da formação do professor.

Na contratação de professores de Arte no Estado de São Paulo não há exigência de formação específica para cada linguagem artística. Ainda que houvesse não seria possível suprir as demandas, pois segundo levantamento da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, em 2008, cerca de 75% dos professores que atuam na escola pública têm formação em Artes Visuais, sendo os 25% restantes divididos pelas demais linguagens. Os concursos continuam a ser realizados visando a contratação de professores polivalentes que têm conteúdos pulverizados de todas as linguagens. Frente a estas constatações é que foi proposto o atual pensamento curricular em Arte.

Com uma estrutura complexa, o pensamento curricular em arte se move em diferentes territórios da arte e cultura, mapeados como: linguagens artísticas; processo de criação; materialidade; forma-conteúdo; mediação cultural; patrimônio cultural; saberes estéticos e culturais. A composi-



Fig. 1. Iole de Freitas. Estudo para superfície e linha, 2005. Polícarbonato e aço inox, 4,2 x 30,0 x 10,6 m. Instalação no Centro Cultural Banco do Brasil, Rio de Janeiro, RJ.



Fig. 2. Iole de Freitas. Estudo para superfície e linha, 2005. Polícarbonato e aço inox, 4,2 x 30,0 x 10,6 m. Instalação no Centro Cultural Banco do Brasil, Rio de Janeiro, RJ.

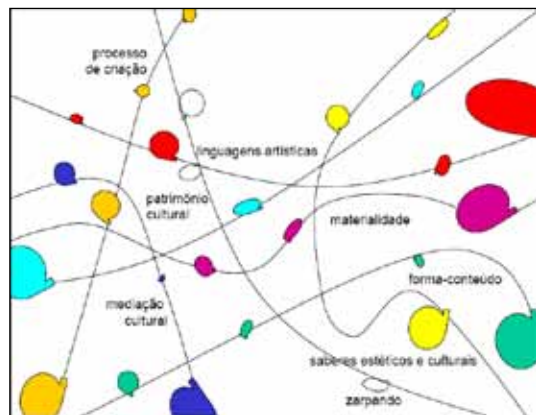


Fig. 3. Mapa dos territórios da arte: gestalt in Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Arte, SEE, 2008.

ção desses territórios oferece diferentes direções para o estudo da arte, tal qual o traçado de uma cartografia, um mapa de possibilidades, com trânsito por entre os saberes, articulando diferentes campos e convidando também a zarpar para outras direções. O desenho desta cartografia parte da obra de Iole de Freitas e quer se fazer móvel, fluida, no espaço que oferece múltiplas direções.

A cartografia pretende tornar mais visíveis os territórios da arte como formas móveis de construção e organização de um outro modo de estudo de arte no contexto escolar. Assim, a cartografia é utilizada como sendo um desenho, entre muitos outros possíveis, ligado ao conceito de rede, mostrando uma forma no tempo e espaço de caminhar por trilhas que trazem paisagens específicas para o estudo das diversas linguagens da arte.

Segundo a proposta curricular o foco deixa de ser as modalidades artísticas – artes visuais, teatro, música e dança, para dar lugar à conceitos, conteúdos, competências e habilidades que se conectam em diferentes territórios. Em cada bimestre, há ênfase de estudo em um conceito, um conteúdo ou um aspecto da arte que é visto em conexão com diferentes territórios.

Em 2009, foi criado o *Caderno do Aluno*, facilitando especialmente o acesso às imagens. Na proposta, ele é considerado como parte do portfólio, complementado por outros modos de registro. Nele há espaços para o aluno registrar seu pensamento sobre as proposições que são oferecidas no *Caderno do Professor* e registro do que é feito fora dele. O *Caderno do Aluno* apresenta os seguintes itens¹:

O que eu penso sobre arte? – ações sobre o repertório cultural dos alunos.

Ação Expressiva – ações que desencadeiam o fazer artístico nas diferentes linguagens, de acordo com as proposições do Caderno do Professor.

Apreciação – ações de leitura de obras de arte nas diferentes linguagens artísticas.

Pesquisa de campo - ações que orientam o aluno no planejamento, realização e discussão da pesquisa proposta no Caderno do Professor.

Pesquisa individual e/ou em grupo - ações que orientam o aluno a aprofundar seu nível de conhecimento sobre um ou mais assuntos, realizadas individualmente ou em grupo e relacionadas às proposições do Caderno do Professor.

Lição de casa – ações que sistematizam o estudo e impulsionam a produção do portfólio do aluno para além do Caderno, mostrando os caminhos trilhados.

Você aprendeu? - questões objetivas e/ou abertas para reflexão sobre os conteúdos trabalhados nas Situações de Aprendizagem de cada Caderno.

1 SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o ensino de Educação Artística: 1º grau. São Paulo: SE/CENP, 1992, p.81.

Aprendendo a aprender - algumas dicas para o aluno, ampliando possibilidades de aproximação com a Arte.

Para saber mais - indicações de leitura de livros, sites e filmes.

Questões e objeto da pesquisa

O que e como os alunos registraram no Caderno? O que é possível perceber sobre a questão “O que ficou da conversa”, nas proposições de apreciação presentes nos Caderno dos Alunos? Há a presença de interferências livres criadas pelos alunos, ou marcas pessoais? Há diferenças entre cadernos das meninas e dos meninos? Como os alunos portadores de deficiências visuais foram atendidos? Os Cadernos dos Alunos possibilitaram o acesso aos territórios de arte e cultura contemporâneos? De que modo? Com quais critérios os professores selecionaram cadernos de seus alunos para a pesquisa?

Para responder estas perguntas, foi feito um convite a todos os PCOPs – Professor Coordenador da Oficina Pedagógica que receberam em novembro de 2009 um texto explicativo, os encaminhamentos necessários e os questionários a serem respondidos pelos PCOPs, pelos professores participantes e pelos alunos cujos cadernos fossem escolhidos, sempre considerando que cada professor poderia escolher o caderno de um aluno que tenha grande interesse pela arte e outro que não tenha sido afetado por ela.

Assim, são objetos da pesquisa:

- Cadernos de Alunos recolhidos por professores de diferentes regiões do Estado de São Paulo, envolvendo cidades de pequeno, médio e grande porte. A seleção destes cadernos foi feita pelos professores convidados que selecionaram dois alunos em cada série – um que tem grande interesse em arte e outro que é pouco afetado por ela - e recolheram os quatro volumes de cada aluno.
- respostas a um questionário elaborado para os alunos dos quais os cadernos foram selecionados
- respostas a um questionário elaborado para os professores, acompanhado de informações que contextualizem os cadernos dos alunos.

Coleta: Caderno de Aluno e questionários

Dentre as 91 Diretorias Regionais e os vários pólos onde se situam, foram recolhidos cadernos de 32 municípios de várias partes do Estado. Entre as escolas participantes da pesquisa, temos escolas rurais e urbanas, no centro ou na periferia. Foram coletados cerca de 431 cadernos,

sendo a maioria dos 3 primeiros volumes, sendo originais, cópias xerográficas ou digitalizadas, 164 questionários de alunos, 69 de professores e 13 de PCOPs. Também recebemos um questionário em braile.

Focos das análises

Entre os inúmeros focos possíveis de análise, destacamos os seguintes aspectos conectados com a mediação cultural:

Sobre a apreciação: A leitura de imagens das várias linguagens artísticas é oferecida no Caderno do Aluno acompanhada de algumas questões problematizadoras. Ao final, há um espaço para registro: “O que ficou da conversa”. Pode-se perceber que houve uma conversa entre alunos e o professor e como esta foi registrada ou há respostas que se assemelham a um questionário? Consideram as imagens apresentadas nos Cadernos estimulantes, informativas, estranhas ou o quê?

Sobre a sistematização de um conceito abordado ou a ser abordado: O que os alunos respondem em “O que penso sobre arte?” Que tipos de resposta aparecem? Há um pensamento registrado ou comentários superficiais ou “copiados”? O que se pode perceber sobre o que pensam sobre arte?

Sobre as capas ou páginas internas dos cadernos: Há a presença de interferências livres criadas pelos alunos, ou marcas pessoais? O que se pode perceber destas marcas pessoais?

Sobre a visibilidade de diferenças de gênero: Há variações significativas entre cadernos das meninas e dos meninos? E das respostas ao questionário? Houve algum percentual de diferença entre alunos e alunas interessados por arte ou não afetados por ela?

Sobre alunos portadores de deficiências visuais: Como foram atendidos? Houve algum material criado especialmente para eles? O que se pode perceber a partir da análise de um questionário em braile que nos foi enviado?

Sobre o Caderno de modo geral: O que os alunos fazem com os cadernos após sua utilização? O que respondem sobre o que o Caderno ofereceu? Será possível perceber se o Caderno possibilitou o acesso aos territórios de arte e cultura contemporâneos? Ou os professores parecem estar presos a imagens consagradas da História da Arte?

Sobre os professores: Com quais critérios os professores selecionaram cadernos de seus alunos para a pesquisa? Como a formação e atuação do professor reverberaram nos registros dos alunos?

Conclusões parciais, reflexões e outras questões

Até o presente momento, a pesquisa tem demonstrado alguns aspectos importantes no que diz respeito ao contato dos alunos com a arte contemporânea, sobretudo no que diz respeito ao estranhamento em relação à proposta, aos conteúdos, às obras e concepções da arte.

Questionado sobre o que tinha achado estranho no Caderno, o aluno Eduardo, 6ª série, São Paulo, responde: “A Dança Macabra de Jean Tinguely. Porque não imaginava que tanta coisa que poderia ser considerado lixo virou uma obra maluca.”

Estas, entre tantas outras respostas nos questionários e nos registros nos Cadernos analisados apontam que o contato com obras inesperadas, a visão não cronológica da arte, bem como conteúdos não tradicionais no ensino de arte aparecem como inquietações tanto de professores quanto de alunos.

Ao reunir as frases da 5ª série (6º. Ano) sobre a questão “ Para você, no Caderno, o que foi surpresa? Por quê? Estranho? por quê?” foi possível observar modos diversos de viver a experiência:

Surpresas:

“Eu tive muitas surpresas com os trabalhos em grupo. Foi surpresa ver os desenhos, as imagens bonitas e interessantes, elas despertam o interesse pela arte. Outras coisas eu nunca vi, elas são estranhas, mas são todas sobre arte. Eu pensei que só tinha escrita. Algumas perguntas eram difíceis de responder, às vezes eu não consigo, mas podem ajudar a mim e a todos a aprender. As encomendas que o professor pedia também foram surpresa, todas bem divertidas e os trabalhos em grupo e trabalhos para procurar na internet. Tinha muita coisa que eu não sabia, agora eu sei tudo de artes.”

Estranhas:

“Algumas coisas são estranhas, as coisas que eu não entendo, as formas de se expressar, algumas pesquisas, algumas imagens, as fotos das pessoas fantasiadas, imagens de teatro, desenhar coisas absurdas, mas relacionadas com arte. A Medusa de Vick Muniz era de macarrão, assim mesmo era arte! Os artistas desenharam estranhas as imagens, eram de estilos estranhos. É tudo diferente e mais difícil de fazer do que eu pensava. Tinha coisas que eu nunca tinha visto.”

Os alunos acharam estranhas várias atividades do caderno principalmente por serem muito diferentes daquilo com que estão acostumados. Para os alunos, o próprio caderno em si foi surpresa e estranhamento, já que ao que parece nunca tiveram esse tipo de material. Também são apontados como surpresa e estranhamento as imagens e os temas apresentados no material e ainda, o fato de não haver conteúdo teórico registrado, como podemos ver

nos questionários dos alunos do 2º EM. Alunos da 5ª série dizem o que eles acham que falta nos Cadernos:

“Já tem, mas poderia ter mais atividades de linguagens artísticas e mais espaço para desenhar e fazer arte. Desenho e pintura, coisas para nós desenharmos alguma pintura com tinta e pincel. Poderia vir o material para as experiências pois facilitam as atividades. Poderia ter mais alguns jogos sobre teatro, falar mais sobre paisagens de cenografia. Não tem desenhos para colorir, e poderia ter. Poderia ter desafios, desafiando-nos a desenhar imagens de artistas famosos, atividades para calcular o perímetro dos desenhos.”

Os cadernos operam-uma desterritorialização, um deslocamento dos clichês, ora promovendo novos modos de categorização. (quando, por exemplo, os alunos produzem novas categorias para lidar com o inusitado) Ora gerando resistências e uma busca de lugares comuns (recorrência à história cronológica da arte, aos suportes e materiais canonizados pela tradição) Na incidência do “estranho”, nota-se um deslocamento do hábito, os alunos são afetados pela inversão de valores estéticos presentes nos cadernos.

Quando confrontados com aquilo que nos Cadernos é apontado como estranho, os alunos operam a construção de novas categorias, como por exemplo, a categoria do “interessante”. A categoria do interessante aparece como um indicador de deslocamento, uma vez que denota uma hesitação, diria-se também, uma pausa, talvez o lugar onde a fenda começa a se abrir. A categoria do interessante pode ser um bom indicativo de que a mediação cultural está começando a acontecer.

O deslocamento e a falta de lugares comuns geraram afetações ambíguas. Conclusão de um aluno sobre o que foi estudado e registrado no Caderno: “*Adorei, e ao mesmo tempo odiei*”. Expressões que revelam a inquietação do aluno frente às provocações postas pelas obras de arte, e não apenas clichês que buscam “responder o que o outro quer ouvir”.

Questionados sobre o que mais gostaram nos Cadernos, a “apreciação” se apresenta como a proposta que mais afetou o aluno, seguida pela “ação expressiva”. Apesar do estranhamento com as imagens das obras apresentadas, das músicas escutadas, a curadoria educativa proposta na apreciação marca sua presença, fundamentada em análises comparativas entre conceitos próximos, opostos ou diversos. “O que penso sobre arte” aparece em terceiro lugar na preferência do aluno seguida da proposta “você aprendeu?”. Estas duas proposições trazem um espaço de reflexão que de certo modo está mais presente na escola em forma de avaliação e se contrasta com a que menos afeta o aluno: a proposta “nutrição estética”. Ela deveria ser um momento de articulação entre as várias linguagens e o conceito trabalhado no Caderno. Parece que não foi compreendida pelos alunos e professores.

Lemos no Caderno a seguinte pergunta: “Nesse bimestre, seus estudos nas aulas de Arte focalizaram: () artes visuais, () teatro, () dança, () música”. E, entre vários exemplos, encontramos na resposta de uma aluna da 1ª. série o registro de que a aula de arte passou pelo estudo de todas as linguagens. Este é mais um aspecto que nos inquieta e que se insere em políticas públicas, nos desejos manifestos pela polivalência que se insinua nos discursos de dirigentes e de professores, e que merece novas pesquisas e estudos.

As respostas analisadas revelam que os alunos mostraram curiosidade inicial a respeito das propostas contidas nos cadernos e a maioria conversou com os colegas sobre os mesmos. Os alunos percorrem o material procurando por novidades estabelecendo critérios para analisar/avaliar o Caderno: comparam-no com aquilo que já aprenderam em outros momentos.

O novo, o estranho, o inusitado presente nos Cadernos promovem também um desconforto que alunos e professores gostariam de ver afastados, isso faz com que recorram a textos explicativos das imagens e demais propostas. O que indica uma dificuldade de lidar com a leitura de imagens. A falta de texto gera desconforto e a conseqüente perda de interesse mediante a dificuldade de se orientar através das imagens, uma vez que fogem ao modelo até então era constituinte do regime de sensibilidade dos alunos. Em decorrência disso, e lembrando que os Cadernos formam um conjunto de quatro volumes, são raras as sistematizações, uma vez que ocorre uma dispersão ao longo dos quatro volumes. Uma hipótese que pode nos ajudar a entender esse fato são as falhas na formação e capacitação do professor para lidar com arte contemporânea. Observa-se, com isso, uma dificuldade na ação do professor como mediador cultural justamente onde seria muito necessária.

O deslocamento para o desconhecido nem sempre é acompanhado pelo professor, que tem outras expectativas sobre as imagens, como podemos ver em algumas respostas:

[as imagens] “...são bastante expressivas, despertam a curiosidade dos alunos, mas em algumas situações são muito difíceis de interpretar, e nem sempre no livro do professor tem a explicação da obra de arte.” Prof. da 8ª série, São Paulo.

“As imagens são boas, porém em sua maioria contemporâneas, os alunos em todas as séries perguntam frequentemente sobre imagens mais conhecidas”. Prof. da 7ª série, São Paulo.

Com relação à escrita dos alunos bem como ao processo de criação, observa-se que mesmo aqueles alunos que apontam o estranhamento da proposta recorrem, na hora de seus registros, às formas convencionais: respostas em forma de questionário, confecção de linhas e margens em espaços abertos, referências a lugares comuns da arte, como, por exemplo, pintar “... uma tela, como um verdadeiro pintor pinta”.

Fendas? Linhas de fuga para encontrar sentidos ou repetição de clichês? Como ampliar as leituras possíveis rumo às leituras desejáveis?

As inquietações continuam ao contemplar a enorme quantidade de dados levantados, a nos mostrar trilhas não percorridas, penhascos a refletir, trechos difíceis que só poderão ser transpostos com maior mobilização de todos, atalhos de fundamentação teórica onde poderemos encontrar respaldo e outras inquietações.

A pesquisa, como a obra de arte, revela também seus leitores. E nos dá a ver nossas próprias crenças, clichês e inquietudes. As inconclusões continuam. Há muito mais a discutir, a aprofundar, a nos cutucar, para seguir adiante neste (ou *por este*) grupo que tem na mediação cultural o mote para mergulhos conceituais, sensíveis e parceiros.

Referências

- Brasil.(1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC / SEF.
- Franz, T. S. (2003). *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- LARROSA, J.(2010). *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Disponível em <<http://www.miniweb.com.br/Atualidade/INFO/textos/saber.htm>>. Acesso em 20 agosto 2010.
- Martins, M.C., EGAS, O, e SCHULTZE, A. (2007). *Mediando [con]tatos com arte e cultura*. São Paulo: Pós-graduação do Instituto de Artes/Unesp.
- ____ e Grupo de Pesquisa Mediação arte/cultura/público.(2006). Curadoria educativa: inventando conversas. *Reflexão e Ação* – Revista do Departamento de Educação/UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul, vol. 14, n.1, p.9-27.
- Grupo de Pesquisa Mediação: arte/cultura/público.(2005) *Mediação: provocações estéticas*. São Paulo: Pós-graduação do Instituto de Artes/Unesp.
- Parsons, M.J.(1992). *Compreender a arte*. Lisboa: Presença.
- ROSSI, M. H. W.(2003). *Imagens que falam*. Porto Alegre: Mediação.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. (2009). *Caderno do Aluno: Arte*. São Paulo: SEE (24

volumes, sendo quatro para cada série da 5ª série a 8ª série do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio)

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. (2008) *Caderno do Professor: Arte*. São Paulo: SEE, 2008 (24 volumes, sendo quatro para cada série da 5ª série a 8ª série do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio)

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. (2008) *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: arte*. São Paulo: SEE.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. (2006). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *O ensino de arte nas séries iniciais: Ciclo I*. São Paulo: FDE.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação (1992). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o ensino de Educação Artística: 2º grau*. São Paulo: SE/CENP.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação (1988). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o ensino de Educação Artística: 1º grau*. São Paulo: SE/CENP.

*** Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas.** Formado em 2009 na Universidade Presbiteriana Mackenzie junto ao Programa de pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Coordenado pela Profa Dra Mirian Celeste Martins, o grupo dá continuidade e amplia os estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa constituído no Instituto de artes/Unesp entre 2003 e 2007.

Mirian Celeste Martins (coordenação)

Ana Carmen F. Nogueira. Formada em Artes Plásticas/FAAP. Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie. ac.nogueira@terra.com.br. **Ariclaudio Francisco da Silva.** Professor de Arte titular da SEE-SP e da SME-SP, Professor Mediador de EAD da Escola de Formação da SEE-SP. ariclaudio@terra.com.br. **Bruno Fischer Dimarch.** Coordenador técnico de educação a distância no Programa Educativo da 29ª. Bienal de São Paulo, conteudista da Fundação Padre Anchieta, bruno.fischer@fbasp.org.br, **Daniela de Souza Martins.** Professora de Arte, titular de cargo na SEE-SP. Pedagoga e professora de Teatro. Pós-graduada em Linguagens da Arte no CEUMA/USP. **Daniele dos Santos Souza Onodera.** Mestranda em Educação, Arte

e História da Cultura pelo PPG da Universidade Presbiteriana Mackenzie. daniele.onodera@yahoo.com.br, **Estela Pereira Batista Barbero.** Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura pelo PPG da Universidade Presbiteriana Mackenzie e graduada pela Faculdade de Comunicação e Artes da mesma instituição. estepereira@hotmail.com, **Fabiano Ramos Torres.** Professor de Filosofia da SEE-SP. Mestrando em Educação pela USP. Professor da Universidade Ibirapuera, delastorres@usp.br,. **Gisa Picosque.** Professora com formação em Artes Cênicas, especialização na ECA/USP. Consultora e criadora de artigos, livros e materiais educativos, gisapicosque@uol.com.br. . **Francione Oliveira Carvalho.** Professor dos cursos de Licenciatura da Universidade Estácio/ SP, francionecarvalho@ig.com.br. **Jorge Wilson da Conceição.** Professor da Rede Pública Estadual na cidade de Guarulhos. **Lívia Regina Costa Serrano** Professora efetiva de Arte da SEE-SP livia@itrend.com.br **Maria Celina Barros Mercurio Bonfanti.** Professora com formação em Artes Visuais atuando na Organização Não Governamental – Grupo Laços. **Maria Lucia Bighetti Fioravanti.** Arte educadora com Licenciatura Plena em Artes Visuais. Mestre em Estética e História da Arte MAC/USP. Coordenou o grupo de artes no CEAF. Atuando em pesquisa de arte educação e de arte sacra. **Maria José Braga Falcão.** Professora da SEE-SP e do curso de Pedagogia na Faculdade Integração Tietê, mariajfalcao@hotmail.com, . **Maria de Lourdes Sousa Fabro.** Atua como PCOP de Arte da Diretoria de Ensino – Região de Barretos, Tutora Presencial do Curso de Educação Musical da UFSCAR pela Universidade Aberta do Brasil Pólo Barretos. **Maristela Sanches Rodrigues.** Mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes/UNESP. Atua na educação básica e no ensino superior na rede privada. **Pio de Sousa Santana.** Docente efetivo da SEE-SP e do curso de pós-graduação/especialização em Artes Visuais da Universidade Santa Cecília. **Rita de Cássia Demarchi.** Professora do curso de Propaganda, Publicidade e Criação na UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Sílvia Regina Gregoris.** Professora do curso de Propaganda, Publicidade e Criação no Centro de Comunicação e Letras na UPM - Universidade Presbiteriana Mackenzie. silviagregoris@mackenzie.br. **Solange Utuari.** Mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes/UNESP. Professora da UNICSUL.

ARTE, MATEMÁTICA E QUÍMICA:
TRANSVERSALIZANDO CONHECIMENTOS

Luzita Maria Erichsen
luerichsen@hotmail.com
UEPG

Camila Regina Rosa
camilareginarosa@hotmail.com
UEPG

Josie Agatha Parrilha da silva
josieaps@hotmail.com
UEPG

Sandra Borsói
borsoi.sandra@gmail.com
UEPG

Resumo

Os projetos, “As interfaces pedagógicas entre a Arte e a Química” e “As interfaces pedagógicas entre a Arte e a Matemática”, tem como objetivo apresentar uma proposta interdisciplinar entre os conteúdos de Arte e Química e Arte e Matemática, no Ensino Médio, a partir dos livros didáticos e das diretrizes Curriculares da Educação Básica de Química, Matemática e Arte. A interdisciplinaridade é uma nova postura diante da aquisição de novos conhecimentos, resultando num processo integrador, reflexivo, cooperativo que beneficia diretamente o educando. A pesquisa apresenta uma proposta de aproximação entre os conteúdos destas disciplinas, no Ensino Médio. A metodologia empregada privilegiou a relação entre a teoria e a prática. Os trabalhos apresentados fazem parte de pesquisas de graduação do programa Provic, (Programa Voluntário de Iniciação Científica) e foram realizadas separadamente.

Palavras-Chave: Arte e Matemática; Arte e Química; Interdisciplinaridade.

Abstract

The projects, "The interfaces between teaching art and chemistry" and "The interfaces between the art and teaching mathematics," aims to present an interdisciplinary approach between the contents of Art and Art and Chemistry and Mathematics in High School, from of textbooks and guidelines of the Basic Education Curriculum in Chemistry and Art, and Math and Art. Interdisciplinarity is a new position with the acquisition of new knowledge, resulting in an integration process, reflective cooperative that directly benefits the student. The research presents a proposal for rapprochement between the content of these disciplines in high school. The methodology focused on the relationship between theory and practice. The papers presented are part of the undergraduate research program Provice, (Volunteer Program for Scientific Initiation) and were performed separately.

Keywords: Art and Mathematics Art and Chemistry, Interdisciplinary

Introdução

Este artigo discorrerá sobre a aproximação de duas áreas de conhecimento onde os limites das mesmas vão se tornando cada vez mais tênues e imprecisos. Atendendo a esta premissa, apresentar-se-ão duas pesquisas realizadas entre os anos de 2009 e 2010, que fazem parte do projeto "As relações entre a arte e a ciência no Renascimento: discussões e possibilidades dessa reaproximação na atualidade," desenvolvido por nossa orientadora Prof^a. Josie Agatha Parrilha da silva, sendo que as duas pesquisas do Provic, (Programa Voluntário de Iniciação Científica) foram realizadas separadamente.

Os cursos de Graduação de Artes visuais, Química e Matemática, apresentam-se distantes, como se constata na própria locação destes, o primeiro da Área de Ciências Humanas e, Química e Matemática, da Área de Ciências Exatas. Contudo numa análise mais detalhada dos programas dos três cursos observa-se que apresentam determinados conteúdos em comum.

Tal distanciamento dificulta a formação de professores das licenciaturas, nas diferentes áreas, bem como, as possibilidades de um trabalho interdisciplinar. Esta formação distancia-se de um saber único e fechado para aproximar-se das propostas interdisciplinares. A interdisciplinaridade pressupõe a existência de ao menos duas disciplinas em comum e uma nova postura diante da aquisição de novos conhecimentos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2002), a inter-

disciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Acredita-se que a interdisciplinaridade está comprometida com uma formação em sintonia com o seu tempo, pois oportuniza ao aluno vivenciar atividades contextualizadas e significativas.

Este trabalho pretendeu propiciar contribuições para a Arte, a Matemática e a Química, servirá como uma experiência da vivência da interdisciplinaridade, onde os alunos, por meio de atividades contextualizadas e significativas, terão um maior desenvolvimento de suas potencialidades. Apresentar-se-ão, a seguir, dois trabalhos que foram elaborados de forma interdisciplinar, um trata de Arte e Química e o outro, Arte e Matemática.

As interfaces pedagógicas entre a arte e a química

Ao buscar o que se tem em comum entre as duas disciplinas, Arte e Química, se fazem necessário estudar sobre o Renascimento, período em que a Arte e a Ciência tiveram grande avanço. No fim da Idade Média e no Renascimento, predomina uma interpretação científica do mundo. É possível afirmar que até o Renascimento, o que se entendia por conhecimento se aproxima muito da noção de pensamento filosófico, o qual buscava uma explicação racional para o mundo e para os fenômenos naturais e sociais. Foi um período do despertar do pensamento.

Estas mudanças também ocorreram na pintura e isso se traduz nos estudos da perspectiva segundo os princípios da matemática e da geometria. Aparece o jogo de contraste que dá aos corpos uma aparência de volume e o uso do claro-escuro, contribuiu para dar maior realismo tornando a pintura mais próxima da realidade. (PROENÇA, 2005, p.67 e 67). Foi nessa época que, na pintura, inicia-se o uso da tela e da tinta a óleo e a busca por novos pigmentos. Foram necessários séculos moendo pigmentos, buscando a medida ideal para a mistura do aglutinante e experimentando as cores com seus matizes. Em épocas anteriores à revolução industrial era mais comum se deparar com artistas produzindo suas próprias cores, para então obter o valor cromático que desejavam. A tinta era composta por pigmentos, um corante formado por um pó seco e colorido, originado de terras, minerais metálicos, vegetais, ou matérias orgânicas. (GOITIA, 1995).

Foi possível fazer a contextualização de Química e Arte por meio desta volta na história. A técnica de interação das disciplinas de Arte e Química ajudam o desempenho do aluno, pois associar os conteúdos com a realidade também parece ser fundamental para o ensino. Quando damos im-

portância a esta associação, não podemos esquecer que metodologia e conteúdo devem caminhar juntos, sem competição, ambos devem ser valorizados. (EICHMANN, 1999, p.15).

O presente trabalho buscou preparar o estudante como apreciador e conhecedor, da aproximação entre os conteúdos de arte e química no ensino fundamental e médio e também no superior, por meio da análise de tintas que aparecem nas disciplinas de Arte e Química. A partir da comparação dos conteúdos de Arte e Química nos livros didáticos, e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Química e Arte (PARANA, 2008), apresentou-se propostas de ensino como: planos de aula, dinâmicas, práticas, que relacionaram o assunto sobre as tintas. Propiciando aos alunos maior compreensão e conhecimento sobre o assunto.

Tanto na Arte como na Química, no estudo sobre as tintas, pode-se citar a composição de inúmeros pigmentos coloridos, textura, solventes, diluentes entre outras propriedades que são usadas na fabricação da mesma. As tintas são utilizadas para pintar as mais diversas superfícies (metal, madeira, pedra, papel, tecido, couro, plástico, molduras, quadros, entre outros) que servem para deixar o objeto com um aspecto mais belo, para preservar onde esta sendo aplicada a tinta, ou até mesmo, para esboçar as emoções em uma obra de arte. (SÁ, 2007). A aproximação destes conteúdos sobre tintas, unindo a teoria com a prática, propicia um melhor entendimento para o uso correto das tintas, e se estabelece um trabalho interdisciplinar.

De acordo com o livro didático de Química do Ensino Médio, utilizaram-se alguns conteúdos em comum entre Arte e Química, que são a simetria, assimetria e estruturas tridimensionais. A compreensão desses dois conteúdos é necessária para o entendimento de outros conteúdos em Química, como a estereoisomeria. É nesse ponto que a Arte auxilia a compreensão entre simetria e assimetria.

O livro Didático de Química traz esta explicação:

Quando compostos com a mesma fórmula molecular diferem apenas na disposição dos átomos no espaço (estrutura tridimensional), ocorre a estereoisomeria (estudo da estrutura tridimensional das moléculas). Um objeto é simétrico quando pode ser cortado em duas metades iguais (tem plano de simetria). No espelho um objeto simétrico produz uma imagem igual a do objeto, isto é, pode-se sobrepor a imagem o objeto. Um objeto é assimétrico quando não pode ser cortado em duas metades iguais (não tem plano de simetria). No espelho um objeto assimétrico produz uma imagem diferente do objeto, isto é, não é possível sobrepor a imagem ao objeto. Por exemplo, a letra R não se sobrepõe. Simetria é uma característica que pode ser encontrada em várias situações. Encontra-se aplicada em manifestações artísticas, pois a arte tem uma forte inclinação a imitar a natureza, onde aparecem diferentes formas de simetria. Na arte grega, a simetria era usada para transmitir um sentimento de mundo estável e seguro. Já na obra contemporânea, onde objetos do são, por exemplo, apresentados como sombras (assimetria), o sentimento transmitido é de um mundo inseguro. Observe "A Última



Imagem 1: Leonardo da Vinci. A Última Ceia. Afresco. 1495-97. Capela Santa Maria delle Grazie. Milão, Itália.

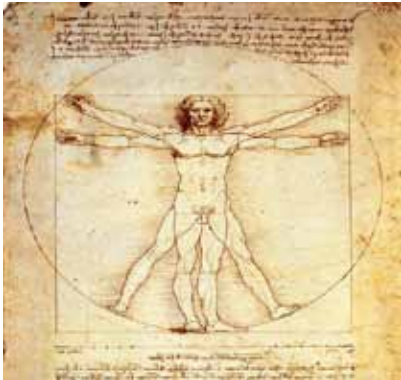


Imagem 2: Homem vitruviano. 1490. Leonardo da Vinci. Lápis e tinta, 34x24 cm. Coleção da Gallerie dell' Accademia em Veneza, Itália.



Imagem 3: Tintoretto. Última Ceia. 1592-94. Óleo sobre tela, 565 x 568 cm. Basílica de San Giorgio Maggiore, Veneza, Itália.

Ceia” de Leonardo da Vinci onde Cristo é representado no centro de braços abertos (gesto de resignação) com os discípulos em volta numa perspectiva exata (simetria) e “A Última Ceia” de Jacopo Tintoretto onde há uma perspectiva de assimetria. (PARANÁ, 2006).

Esta parte do livro auxiliou a pesquisa para dar enfoque, sobre a análise de obras de arte. A figura 1 mostra “A Última Ceia” de Leonardo da Vinci, como plano de simetria.

A figura 2 mostra as proporções do corpo humano no quadro “Homem-Vitruviano”, também como plano de simetria e fala sobre as moléculas do corpo humano que a maioria corresponde ao plano de assimetria. E na Figura 3, encontra-se o plano de assimetria, pois se difere da figura número 1, pois o quadro está em desequilíbrio.

Com base, ainda, no Livro didático do ensino médio de Química, tem-se o exemplo do “Homem Vitruviano” de Leonardo da Vinci, representando as proporções do corpo humano.

Após o estudo das imagens os alunos produziram imagens simétricas ou assimétricas com a tinta produzidas por eles em sala de aula.

Neste projeto apresentou-se a proposta de uma atividade interdisciplinar por meio de uma oficina. A parte teórica da oficina focou-se nos conteúdos de simetria e assimetria, tanto em química quanto em arte, bem como se explicou como esta relacionada com as obras de arte. Entre as obras de artes selecionou-se: A Última Ceia, de Leonardo da Vinci; Última Ceia, de Tintoretto e Homem Vitruviano, de Leonardo da Vinci. Analisou-se, ainda, sobre a produção e utilização de tintas. Em seguida, propôs-se aos alunos que produzissem suas próprias tintas, para tanto, as sugestões foram o uso do estêncil e do papel crepom. A partir das diferentes tintas produzidas, os alunos elaboram desenhos simétricos ou assimétricos

As interfaces pedagógicas entre a arte e a matemática

Neste projeto elaborou-se uma proposta interdisciplinar entre a Arte e a Matemática, a partir de oficinas que relacionaram os conteúdos em comum de geometria nestas disciplinas, com o Ensino Médio. A interdisciplinaridade entre a Arte e a Matemática deve ser entendida no sentido de interação, uma troca de informações resultando num novo olhar, dando uma oportunidade à experimentação. Pressupõe a existência de ao menos duas disciplinas como referência e a presença de uma ação recíproca. Nesta perspectiva, pressupõe a interação entre os conhecimentos, para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno de diferentes pontos de vista. (GERMAIN, p.143, 1991)

Partimos da hipótese, que ensinando matemática com arte, o aluno conseguiria correlacionar os temas, arte no Renascimento com os conteúdos de matemática especificamente na geometria (estudo do espaço e das figuras que podem ocupá-lo) plana, espacial, analítica, euclidiana. Este trabalho apontou aos professores o uso das conexões existentes, como forma de ampliação do conhecimento, para que as aulas sejam contextualizadas e dinâmicas. A pesquisa tratou das relações entre a Arte e a Ciência no Renascimento, discutindo as possibilidades desta reaproximação na atualidade. Segundo Barco (2006), tanto Matemática quanto Arte surge das necessidades humanas, no caso da Arte, surgiu como linguagem, como manifestação do homem em estabelecer formas de comunicação.

Esta relação, arte e Matemática, é observada em diferentes períodos históricos e desde os primórdios, há registro de manifestações artísticas e matemáticas na humanidade. Na pré-história o “homem-artista” já deixava suas marcas nas paredes das cavernas como forma de domínio e poder. Em suas construções e utensílios, já apresentava indícios instintivamente, de forma, volume e dimensão. (BARCO, 2006).

No Renascimento intensificou-se a produção artística e científica. Neste período histórico elegia-se a razão como principal forma pela qual o conhecimento seria alcançado e, dava-se grande privilégio à Matemática e as Ciências da natureza. A exatidão dos cálculos chegou a influenciar o projeto estético dos artistas, é aí que surge a perspectiva, onde o homem percebe que seria possível representar em planos bidimensionais as realidades tridimensionais, (SEVCENKO, 1988). Os estudiosos deste tempo buscavam explicações, onde o importante era ter uma atitude racional e procurar desvendar cientificamente o mundo. O período foi rico em exemplos de pesquisadores e inventores. (SEVCENKO, 1988).

A conexão entre a Arte e a Matemática, aparece no trabalho de Leonardo da Vinci, artista renascentista, que escreveu tratados sobre perspectiva, arquitetura, pintura e escultura. A Santa Ceia de Leonardo Da Vinci é um exemplo clássico, onde o ponto de fuga está centrado na testa do Cristo, que é o centro da cena. A incorporação da perspectiva como um instrumento de projeção e de noção de desenho foi uma nova forma de conhecimento. Em Argan encontramos que:

A atividade artística sempre se confrontou com o campo da ciência e da técnica: o exemplo mais imediato é a maneira de trabalhar de Leonardo, que utiliza a arte como instrumento de conhecimento científico da natureza. [...] É Albert, quem põe o problema de uma arte como ciência, individualizando na matemática o terreno comum a artistas e cientistas: é Leonardo, com seu experimentalismo, quem inicia a arte como investigação operativa (ARGAN e FAGIOLLO, 1992, p.141).

A arte como conhecimento científico foi reforçada também por Leon Battista Alberti, que considerou a matemática como base comum da arte e das ciências. (OSINSKI, 2002). Foram os artistas do Renascimento que preparam o terreno para as novas concepções de tempo e espaço, possibilitando que Galileu e Newton desenvolvessem as suas teorias científicas. Temos outro exemplo como, Escher, artista gráfico holandês, em seus trabalhos usava a simetria e padrões com princípios matemáticos realizados de forma artística. (THUILLIER, 1994).

A arte e a ciência têm em comum o caráter da inovação e da criação e isto está implícito no PCN de artes, que trata sobre a arte como objeto de conhecimento.

Tanto a arte como a ciência, respondem essa busca de significações na construção de objetos de conhecimento, que juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos, formam o conjunto de manifestações simbólicas das culturas. (PCN, 2000)

O Renascimento foi uma redescoberta e revalorização das referências culturais da antiguidade clássica que nortearam as mudanças neste período. Para a natureza ser bem representada deveria passar por uma tradução que a organizaria sob uma óptica racional e matemática, representando as paisagens, as arquiteturas e o ser humano através de relações essencialmente geométricas e, criando uma eficiente impressão de espaço tridimensional. (Lívio, 2008). A perspectiva foi profundamente estudada e abriu caminho para a matemática por meio da geometria e os conhecimentos de álgebra. Neste período ela significava o infinito e os artistas representavam o mundo como o homem via. A sua incorporação como um instrumento de projeção e de noção de desenho foi uma nova forma de conhecimento. (TUILLIER, 1994).

Na História da arte, há de se destacar as obras de arte onde a geometria tem papel importante, como Parthenon, templo grego, com a proporção áurea, o David de Michelangelo, que guarda informações sobre proporção e perspectiva e também a seqüência de Fibonacci, estudada pelo francês Edouard Anatole Lucas que criou métodos para testar a primalidade de números. (LÍVIO, 2008). Foram salientadas por meio de imagens as curiosidades ou coincidências da existência dessas seqüências em plantas, árvores e sementes que formam o miolo do girassol, animais que possuem no corpo esses padrões, como a cauda do pavão e as escamas de alguns peixes. A espiral pode ser encontrada observando a concha marinha Nautilus e também nas escamas do abacaxi e podem ser observadas também nos sistemas de estrelas agrupadas em um plano comum, como as da Via Láctea. (LÍVIO, 2008).

A metodologia empregada privilegiou a relação entre a teoria e a prática, como proposta da Lei de diretrizes e Bases da Educação, de 1966 (LDB 9394/96), ao tratar sobre o Ensino Médio, na



Imagem 4, caleidociclos elaborados por alunos do ensino médio, (2010)

Seção IV, artigo 35 e parágrafo IV “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. E, para atingir os objetivos apresentados, a pesquisa, contou com etapas de estudo e análise dos conteúdos relacionados à geometria e mais especificamente: ponto, linha, superfície, volume e perspectiva, nas disciplinas de Arte e Matemática.

Considerou-se que o cotidiano do aluno está cada vez mais comprometido com uma formação em sintonia com o seu tempo, o que veio a reforçar o objeto da pesquisa que foi focado no trabalho interdisciplinar. O trabalho oportunizou o aluno vivenciar atividades contextualizadas e significativas através de elaborações artísticas. Buscou-se caminhos para fazer esta conexão por meio de oficinas que relacionaram o conteúdo de geometria de forma interdisciplinar, nas disciplinas de Arte e Matemática, em específico, geometria plana e espacial com a construção de caleidociclos.

Foi avaliado todo o processo e verificado o entendimento teórico que os alunos possuíam sobre a geometria e sua prática na Arte, antes e depois da aplicação das oficinas e concluiu-se que ao trabalhar a arte e a Matemática de forma lúdica, prazerosa e criativa os alunos foram capazes de identificar o uso das relações matemáticas em diferentes produções artísticas.

Conclusão

A educação do século XXI está cada vez mais comprometida com a formação de pessoas capazes de entender e atuar em seu meio social, tal formação distancia-se de um saber único e fechado para aproximar-se de propostas interdisciplinares, onde as disciplinas se ligam umas às outras. Atendendo a esta necessidade, procurou-se elaborar propostas interdisciplinares entre Arte e Matemática e Arte e Química, a partir de conteúdos comuns no ensino Médio. Com os resultados obtidos por meio de oficinas, pôde-se observar que os alunos aprenderam melhor os conteúdos que foram apresentados, concluindo-se que o trabalho interdisciplinar propicia um ensino-aprendizagem mais significativo.

A educação tem a responsabilidade fundamental de trazer à tona a complexidade do pensamento humano, ao oferecer práticas interdisciplinares que abordem diferentes linguagens e áreas do conhecimento, de forma integrada, dinâmica e interativa.

Trabalhar a matemática e a química de forma lúdica, prazerosa, crítica e criativa em conjunto com a arte, tornam o aluno capaz de identificar o uso das relações matemáticas em diferentes produções artísticas, ampliando suas referências, dentro e fora da escola.

Referências

- ARGAN, G. C., FAGIOLO, M. **Guia de História da Arte**. Lisboa, Ed. Estampa, 1992.
- BARCO, L. **Arte e a Matemática**. DVD, vol.2. Cultura Marcas, São Paulo, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: SEMTEC/MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2006.
- EICHMANN, N., P. O ensino da geometria: **uma experiência em escola pública do Paraná**. Mandaguari, 1999.
- GOITIA, Fernando Chueca. (Org.). **História Geral da Arte: Pintura VI**. Madri: Ed. Del Prado, 1995.
- GERMAIN, C.: **Interdisciplinaridade e integralidade**, Revista de Ciência da Educação, p.142-152, 1991.
- LÍVIO, M. A História de FI. **Um número surpreendente**, Ed. Record, 2006
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Médio, **LDP: Livro Didático Público de Arte**. Curitiba: SEED-PR, 2006
- PARANÁ. Secretaria de Estado da educação. Departamento de Ensino Médio, **LDP: Livro Didático Público de Química**. Curitiba: SEED-PR, 2006
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Médio, **LDP: Livro Didático Público de Matemática**. Curitiba: SEED-PR, 2006. PARANÁ.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica, **Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica**. Curitiba: SEED/PR, 2008.
- SEVCENKO, N., **O Renascimento**, Ed. UNICAMP, São Paulo, 1988.
- SÁ, O., W., **Fazendo arte através da química**. Santa Catarina: UESC, 2007.

THUILLIER, P., Espaço e Perspectiva no quattroceto. In: **De Arquimedes a Einstein: a face oculta da invenção científica**, Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1994.

Imagens 1,2 e 3 foram tiradas do Livro Didático Público de Química, 2006.

Mini-curriculum

Luzita Maria Erichsen, é estudante de graduação de Licenciatura em Artes Visuais, voluntária do Provic (Programa Voluntário de Iniciação Científica), estagiária do programa Universidade Sem Fronteiras. Projeto: "As interfaces pedagógicas entre a arte e a matemática".

Camila Regina Rosa, é estudante de graduação de Licenciatura em Artes Visuais, voluntária do Provic (Programa de Iniciação Científica), estagiária do programa Universidade Sem fronteiras. Projeto: "As interfaces pedagógicas entre a arte e a química".

Josie Agatha Parrilha da Silva, Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com bolsa da Fundação Araucária (Projeto 16/2008) Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2006). Especialização em Educação Pública - UEM (2003). Licenciatura em Pedagogia.

Sandra Borsói, possui graduação em Educação Artística Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2001) Pos Graduação em Criatividade: Arte e tecnologias pela Universidade Comunitaria da Região Oeste de Santa Catarina (2009) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2004). Atualmente é professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR. Atua principalmente nos seguintes temas: artes, educação, artes visuais, arte e criatividade.

AS MARCAS DAS HISTÓRIAS DE VIDA DO PROFESSOR DE DANÇA NA SUA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Ana Paula Abrahamian de Souza
apabrahamian@hotmail.com
UFPE

Resumo

Partindo do pressuposto que o corpo registra a história vivida de cada indivíduo, o objetivo deste artigo é analisar as influências das experiências anteriores na vida profissional do professor de Dança, partindo do meu relato de experiência como bailarina e professora. Nesse trabalho trago a discussão da corporeidade do professor de Dança e a sua influência na prática pedagógica, acreditando que ela possa contribuir para as reflexões sobre o ensino-aprendizagem desta linguagem artística.

Palavras-chave: Corporeidade, Ensino de Dança, Formação do Professor.

Abstract

Starting from the budget that the body record the history lived each individual, the objective of this article is going to analyze the influences of the previous experiences in the professional life of the teacher dance, starting from my report of experience as the dancer and teacher. In that work I acquire the argument of the corporeality of the teacher and the influence in the practical pedagogical one, believing that it can contribute for reflections about the education-learning in dance.

Keywords: Corporeality, Formation of Teachers, Education in Dance.

A Formação do Professor de Dança e a questão da corporeidade

Ultimamente, temos encontrado vários autores discutindo a formação do professor ressaltando aspectos subjetivos de sua experiência, as quais estão intimamente conectados à corporeidade. Ao trazer esta dimensão para o centro da discussão, podemos ver que ainda não temos dado a devida relevância a essa temática, embora possamos considerar um grande avanço na perspectiva de pensar um professor mais inteiro, ou seja, sem a dicotomia corpo e mente propagada pela concepção cartesiana.

As discussões envolvendo essa problemática ensejam um conjunto de perspectivas teóricas que objetivam restabelecer a relação entre corpo e a mente, entre o sensível e o inteligível. Entendo, desta forma, que a emergência do tema corporeidade apresenta-se como proposta para a superação da visão mecanicista fragmentadora do princípio da unidade do ser humano. O movimento, nesse sentido, passa a ser refletido numa visão que considera o inteligível/mente e o sensível/corpo como dimensões indissociáveis constituintes da unidade do ser humano.

Vários autores nacionais já se envolverem nessa discussão (MEDINA, 1995, SANTINI, 1987, BATISTA FREIRE, 1991, entre outros). Estes autores elaboraram suas reflexões a partir da fenomenologia existencial de Merleau-Ponty, do pensamento marxista e de correntes do pensamento antropológico.

O referencial que busquei para elaborar uma reflexão acerca da corporeidade, está pautado nas premissas teóricas do *Pensamento complexo* proposto por Edgar Morin (1997), pois este constrói as pontes que possibilitam a comunicação entre várias áreas do conhecimento, permitindo uma visão mais ampliada entre o todo e as partes que constituem o ser humano sem a pretensão de esgotar o entendimento das partes.

A corporeidade, à luz do pensamento complexo, permite a compreensão do ser humano como ser complexo, estando todas as qualidades e dimensões pertencentes ao humano enraizadas em seu corpo. É através do corpo que podemos identificar a individualidade, a existência e o Ser, os quais remetem à organização.

Assim, a corporeidade constitui-se das dimensões física, emocional-afetiva, mental-espiritual e a sócio-histórico-cultural, incluindo-se aqui os valores, hábitos e costumes, simbolismos, sentidos e significados. Todas essas dimensões estão indissociadas na totalidade do ser humano, constituindo sua corporeidade.

O pensamento complexo propõe associar aquilo que era considerado antagônico, sem ignorar o antagonismo. Conceitos como mente e corpo, sensível e inteligível, emoção e razão, espírito e matéria, nesse sentido devem ser religados, amalgamados para constituir unidade, e isso acontece através de árduo e incessante trabalho, e necessariamente, através da corporeidade.

Acredito que, adotar a corporeidade, como referencial teórico para a prática pedagógica, nos permite o reconhecimento da nossa condição humana, ou seja, de indivíduo/espécie/sociedade humana e a complexidade que as envolve; nos possibilita a reflexão à complexidade do real e, assim, a complexidade do processo educacional. Por fim nos conduz necessariamente a uma reflexão para uma outra prática pedagógica.

As fontes pré-profissionais do saber ensinar: uma história pessoal e social

Barth (1996) afirma que “a emoção, a afetividade e até nossas atitudes e os nossos valores influenciam o nosso modo de apreender a realidade e o modo de nos apreendemos a nós próprios” (BARTH, 1996, p. 65). Assim, o modo como julgamos o valor de um saber e também o modo como sentimos o próprio saber, influenciará a nossa maneira de compreender uma realidade nova.

O saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que é produzido e modelado no trabalho e pelo trabalho. Compactuo com Keleman (2001), quando diz que o professor torna-se modelo para o aluno, sendo necessário que o docente experimente um prazer intelectual e corporal para que o aluno possa se conectar também com seu prazer e desejo de aprender.

Quando nos referimos ao cenário da Dança, podemos afirmar que os professores têm uma grande influência no modo como os alunos se aproximam e se apropriam de seus saberes. Daí a importância dos professores estarem repensando a sua prática, a maneira que lidam com seus saberes.

Para Fernández (1990) a maneira como o professor ensina está relacionada com a maneira como ele foi ensinado. Esta questão é ressaltada por Tardif e Raymond (2000) ao afirmarem que uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos.

Nós, professores de Dança, somos trabalhadores e trabalhadoras que fomos imersos no nosso lugar de trabalho por anos, antes mesmos de começarmos a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e certezas.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, o professor vai interiorizando um certo número de conhecimentos que foram construindo sua personalidade e a sua maneira de ser ensinante. Segundo Tardif (2000), antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido o aparelho cognoscente para que possa nomear e qualificar as experiências que lhe acontece, vivencia uma série de fatos na família e na escola que vão influenciar na sua formação, na medida em que são formadoras. Portanto, essa primeira socialização e a socialização escolar marcam condutas do futuro profissional de educação.

No caso dos professores de Dança, as vivências corporais iniciadas na infância, nas academias e escolas de Dança, trazem marcas para a sua vida profissional, marcas essas que influenciam sua conduta. São esses registros de experiências de vida, que contribuem para diferenciar um professor do outro, já que cada um, em particular, traz sua própria história inscrita no seu corpo.

Sabendo que as histórias de vida ficam registradas em seus corpos, o professor possui o saber que não se aprende nos livros nem nos bancos de uma escola registrado em seu corpo, influenciando em sua prática profissional.

As marcas do meu corpo – relato de experiência

Como vimos, a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a sua história de vida, incluindo rupturas e continuidades. Neste momento, tratarei da socialização pré-profissional, que compreende as experiências familiares e escolares dos professores. Para isto, estarei usando de minhas próprias experiências vividas na Dança, como aluna, bailarina e professora, acreditando que tais memórias possam dar início a uma reflexão acerca das internalizações geradas pelos anos de escolarização e os seus rebatimentos na minha vida profissional.

As cenas são muito claras, como se um filme passasse em minha cabeça. As que não são tão claras são sempre lembradas pela minha mãe e pelas fotos de infância. Estava sempre suja, pendurada em algum lugar, desafiando o perigo. As marcas ainda estão no meu corpo até hoje: dedos quebrados, braço no gesso, cortes na testa. Alguns galos, calos. Calos não! Pelo menos na minha infância. Os calos vieram depois.

Aconteceu um dia, em que minha mãe me paramentou toda, meia-calça, collant rosa (e tinha que ser rosa), faixa no cabelo, coque, sapatilha. Fui fazer Ballet Clássico. Eu, uma menina de sete anos, numa sala com várias meninas de sete anos também. O que era festa, no início, tornou-se tormento nos anos seguintes. Não suportava os movimentos repetitivos. Passava um ano realizando os mesmos passos, com as mesmas músicas. Ainda hoje tenho decorado todos as seqüências dos níveis que passei. Os meus porquês nunca eram respondidos pela professora, mas o que me chateava mais era não compreender o que os *pliés*, *releves* e *pas de chat* queriam falar.

Cansada de me ver chorar, minha mãe resolveu me colocar na “dança criativa”, uma “proposta de vanguarda” que diziam ter chegado ao Recife no início dos anos oitenta. Ali eu podia fazer tudo. A professora colocava uma música- qualquer música - e pedia que dançássemos como quiséssemos. Qualquer dança. E tudo que fazíamos estava lindo! Alegre! Perfeito!

Desisti da dança. Não podia nem ouvir falar.

Matos (2005) relata dois modelos de ensino que embasam estas práticas pedagógicas, sejam eles na escola formal, sejam nas escolas e academias de dança: o modelo tradicional e o modelo espontaneísta.

O primeiro modelo

ênfatisa a dança como fim nela mesma, em que o corpo é visto como um instrumento de trabalho a ser treinado e aprimorado... Nesse tipo de concepção, as aulas enfatizam a aquisição de uma habilidade motora e podem variar de simples exercícios até 'tortuosas' aulas para aprimoramento da performance, em que o corpo é moldado na visão de uma determinada técnica. (MATOS, 2005. p.11).

O objetivo do modelo tradicional é a transmissão de conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores, sistematizados de forma lógica, difundidos pelo professor, agente principal do processo. Os conteúdos, dissociados da experiência do aluno e da realidade social, são repassados num ambiente onde a autoridade do professor garante disciplina e atenção. Aos alunos cabe assimilar o acervo cultural que lhes é transmitido.

Estudos sobre educação autoritária nos ajudam a compreender essas práticas educativas. Freire (1992) aponta a concepção autoritária educa para a morte quando nega a expressividade do desejo do aluno, quando valoriza a submissão e passividade, quando passa mecanicamente o conhecimento, não permitindo a emancipação do aluno, relegando-o a um mero repetidor de conhecimentos.

É possível notar que o modelo tradicional está fundado em uma concepção de "educação tradicional e bancária" tomando os termos de Paulo Freire (1977), assumindo a função de transmitir aos educandos os conhecimentos acumulados há séculos, sem a preocupação de reconstruí-los, desrespeitando a dinâmica cultural do mundo, das nossas necessidades e desejos pessoais. De acordo com este autor, ela tem desempenhado uma função reprodutivista, contribuindo para que a sociedade permaneça como está.

O segundo modelo citado, o espontaneísta, emerge a partir de um novo sistema de relações sociais, que tem suas origens na Europa e Estados Unidos, surgindo no Brasil a partir de 1930 e disseminada a partir dos anos 50 com as escolas experimentais. Seus princípios foram calcados em estudos da psicologia sobre o desenvolvimento da criança e a descoberta de que "os homens são essencialmente diferentes". A nova pedagogia advogava um tratamento diferenciado para cada indivíduo, valorizando o psicológico, o sentimento, a espontaneidade. Com essa nova visão de educação deslocou-se

O eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimentação (SAVIANI, 1989, p.20).

Segundo Fusari e Ferraz (1992) a Escola Nova, trouxe para o ensino de arte a ênfase na percepção, expressão no estado psicológico das pessoas e suas experiências individuais, na “revelação das emoções, de *insights*, de desejos, (de motivações experimentadas interiormente pelos indivíduos)” (FUSARI E FERRAZ, 1992, p. 28).

Sobre esses aspectos Porcher (1982) nos alerta para

[...] sob o pretexto de liberar o aluno, deixa-se em demasiada freqüência que ele faça pura e simplesmente aquilo que quer. Na raiz deste comportamento está a crença na espontaneidade original, na riqueza criativa das crianças... [...] Para liberar a criança, não basta confiar inteiramente nela, é preciso também dar-lhe os meios para a realização dessa liberdade. Sem o domínio desses meios, a pretensa liberdade não passa de uma palavra, que garante boa consciência (PORCHER, 1982, p. 21).

É possível notar que, tanto os métodos tradicionais quanto os métodos liberais representam “as duas faces de uma mesma moeda”.

Ao contrário do que se pensa, estas duas igrejinhas concorrentes, e que se excomungam mutuamente, acreditam no mesmo Deus da Arte, e estão pelo menos de acordo quanto à natureza sagrada das relações que é preciso cultivar com ele. As diferenças residem apenas nos exercícios do culto, mas a finalidade perseguida é idêntica nos dois casos. Essas lutas – essenciais, sem dúvida, sob outros pontos de vista – não passam na verdade, de uma briga entre irmãos rivais (PORCHER, 1982, p.21).

Os anos se passaram...

Retornei para a Dança Clássica, por vontade própria aos treze anos, depois de alguns anos na Ginástica Olímpica. Me encantei, e me apaixonei por aquele mundo, de sapatilhas, de sonhos e de lágrimas também. E quantas foram as lágrimas. De dores pelas distensões, luxações, calos (os calos surgiram aqui), de emoção por cada conquista.

Já tinha cerca de dezenove anos, tendo que me virar para aumentar a minha renda, precisava arrumar algum trabalho nas horas livres. Como num passe de mágica, me transformei em professora de Dança clássica para crianças. Até então, não tinha qualquer comprometimento com a profissão docente: Era uma bailarina sem grandes preocupações em me preparar, me informar ou fazer qualquer tipo de formação para ensinar. Quando somos bailarinos nosso pensamento está nos giros, saltos e pés esticados, e passamos por cima dos gritos e das dores físicas e emocionais que podem causar um professor. Tinha estudado com “bons” professores, possuía uma “boa base”, conhecia as seqüências de exercícios e todas as coisas que escutamos no dia a dia de uma sala

de balé. Mas não tinha nenhum conhecimento sobre o meu corpo, nenhum comando consciente sobre os meus músculos, sentia o meu corpo retalhado em partes.

O que fazer? Como fazer? Como me portar diante de vinte ou mais meninas que não paravam quietas e mães ansiosas para assistir suas filhotas esticando o pezinho, e rodopiando nos espetáculos de final de ano? Não importava se eram coelhinhas, arvores, ou florzinhas...

Naquela época, talvez pelo desespero inicial, não percebi que os comandos dados para as minhas alunas se assemelhavam muito com os da minha primeira professora, a que eu não suportava. As falas, o jeito autoritário. Fui entender isso anos depois, quando ingressei na Universidade.

Com meus alunos, aos poucos, fui entendendo que todas as informações e representações que tinha sobre o mundo da Dança, não eram mais a minha verdade. Reconhecer isso foi muito duro e foi um dos aprendizados mais ricos que tive. Tive, na frente, dois caminhos, bastante distintos: poderia ser aquele professor, igual aos que tive, "tão inteligentes" que eram capazes de decorar cada linha de todos os livros que leu, se gabando de memória privilegiada por se lembrar de cada vírgula proferidas por sua mestra que aprendeu com um mestre há dois séculos e meio atrás. O outro caminho era o das descobertas, do desconhecido.

Para mim, a dança só pôde emergir a partir da consciência do mau uso que fazia de mim mesma. Com espanto, estou superando os meus próprios preconceitos e amarras. Lidar com a diferença, e com os corpos diferentes, sem hierarquiza-los está sendo uma lição estupenda de vida. Esse novo lugar de percepção leva a uma radical compreensão de que a diferença não é desvio e de que o corpo deve ser tratado na sua singularidade, na verdade de seu desejo, o que é devastador para tudo o que conspira contra a vida sem significado.

Estou num segundo estágio da "conquista de meu próprio corpo". Neste momento já me percebo mais "acordada". Parfraseando Nunes (2003) "aprendi com a Dança a não abrir mão sobre a total responsabilidade pelo meu processo, e, ao mesmo tempo, a me deixar conduzir pelas situações que a vida me oferece" (NUNES, 2003, p. 20).

Considerações finais

A problemática inicial que se colocava no cerne das discussões deste trabalho, relativa a necessidade de reflexão sobre a corporeidade do professor de Dança é de âmbito muito maior: é uma problemática que diz respeito aos possíveis rebatimentos que essa corporeidade pode trazer à práxis pedagógica deste professor, que se sobrepõe e cria interfaces com o conceito de corpo e de educação.

Recuperando a construção do nosso problema falamos de corporeidade, de corpo, da dança, da formação do professor. Uma infinidade de coisas não estáticas, que nos remete ao movimento, à criação e recriação constantes.

Cabe hoje, como professores e professoras, fazermos uma reflexão sobre que danças conhecemos e que danças efetivamente dançamos. Que representações temos sobre os nossos corpos? Que relações somos capazes e temos vontade de traçar entre a dança, a educação e a sociedade? (MARQUES, 1996)

Nesse texto, cujo ponto de partida foi a minha própria experiência de vida, me permite afirmar que, ao mudar minha relação com o meu corpo mudei a relação com o meu entorno, com o meu mundo. Minhas prioridades, concepções, valores se alteraram a partir daí.

É importante lembrar que as reflexões realizadas no decorrer deste artigo representam a apenas um ponto de vista acerca do objeto de reflexão. Que outros trabalhos sejam realizados para que as discussões tornem-se, cada vez, mais instigantes. Assim, aumentam as contribuições e as possibilidades de construção de conhecimentos na área de Dança.

Bibliografia

BARTH, Brith-Mari. **O saber em construção**: para uma pedagogia da compreensão. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher Escondida na Professora**. Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Madalena. **O sentido dramático da aprendizagem**. IN: GROSSI e BORDIN (org). *Paixão de Aprender*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1992.

FUSARI, Maria, FERRAZ, Maria Luiza. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo, Cortez, 1992.

KELEMAN, S. **Mito e corpo**. *Uma conversa com Joseph Campbell*. São Paulo: Summus, 2001.

MATOS, Lúcia. **Tantas infâncias, tantas danças**. Revista da Bahia da Fundação Cultural do Estado da Bahia, ed. 41, 2005.2.

MORIN, E.. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. De Dulce Maros. Lisboa: instituto

Piaget, 1990.

MORIN, E. **O método I: a natureza da natureza**. Lisboa: Europa América, 1997.

PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1989.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários**. In: Revista Brasileira de Educação, n. 13, jan/abril de 2000.

TARDIF, Maurice. e RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho no magistério**. In: Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, Dez/2000

Mini-curriculo

Ana Paula Abrahamian de Souza tem Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica (2010). Especialização em Ensino da Dança pela Escola Superior de Educação Física – ESEF – UPE (2008). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2005). Membro colaborador da ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Bolsista CAPES – PROPESQ.

CORPO E ESPAÇO: POR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA
EM PRÁTICA MUSICAL COLETIVA

Melina Fernandes Sanchez
me_sanchez@hotmail.com
UFSCar

Ilza Zenker Leme Joly
zenker@ufscar.br
UFSCar

Resumo

O presente trabalho apresenta parte dos resultados da pesquisa de mestrado da autora cuja investigação se deu com integrantes da Orquestra Experimental da UFSCar (São Carlos, SP) entre 2008 e 2009. Como objetivo, a pesquisa propôs discutir como processos de prática e de reflexão em dança poderiam contribuir para a percepção de si mesmo, do outro e do significado da prática musical em prol de uma Educação Humanizadora. Os resultados demonstraram que vivenciar, conversar e refletir sobre dança neste contexto possibilitou a percepção de si mesmo e do outro, e ampliou o significado da prática musical.

Palavras-chave: orquestra comunitária; educação humanizadora; Música, corpo e espaço.

Abstract

This paper presents part of the results of the Master Degree dissertation which investigation was developed with members of the Experimental Orchestra of the Federal University of São Carlos (São Carlos, SP) between 2008 and 2009. The aim of the research was to discuss how the practice and the reflection in dance could contribute for self perception, perception of the other and perception of the meaning of the musical practice for a humanizing education. The results showed that experience, conversation and reflection about dance in this context facilitated self perception, perception of the other and increased the meaning of musical practice.

Keywords: community orchestra; humanizing education; Music, body and space.

Introdução

A presente investigação surgiu da necessidade de reflexão crítica e sistematização da minha experiência de onze anos como dançarina, professora de dança e pesquisadora imersa no universo da Educação Musical. A oportunidade do diálogo entre as linguagens da Dança e da Música foi decorrente das práticas, reflexões e estudos vivenciados no Programa de Educação Musical da UFSCar¹ juntamente à Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly – educadora musical, orientadora deste trabalho e regente da Orquestra Experimental da UFSCar, onde se desenvolveu esta pesquisa.

As intersecções percebidas entre Educação, Dança e Música culminaram na escolha do tema deste trabalho: Corpo e Espaço em prática musical coletiva. A prática profissional sob influência de pensadores da Educação, da Educação Musical e da Educação em Dança tais como Freire, Fiori, Koellreuter, Kater e Marques me conduziram à seguinte questão de investigação: Como a vivência e reflexão de atividades em dança com ênfase nos componentes Corpo e Espaço, podem contribuir para a percepção de si próprio, do outro e do significado da prática musical em contexto de orquestra comunitária de modo a favorecer uma Educação Humanizadora?

Considerando a questão apresentada, os objetivos da pesquisa são:

- Compartilhar, observar, refletir e discutir processos decorrentes da vivência e reflexão de atividades de dança desenvolvidas em contexto de prática musical coletiva, mais especificamente em orquestra de caráter comunitário.

- Discutir como estes processos podem contribuir para a percepção de si mesmo, do outro e do significado da prática musical em prol de uma Educação Humanizadora.

Como ponto de partida para a construção de um olhar sobre Educação Humanizadora, trago a idéia de que homem e mundo coexistem. Freire (1985) diz: “Eu me transformo ao transformar, eu sou feito pela história ao fazê-la”. Assumir-me em minha humanidade é assumir-me como sujeito não formado em movimento “com-e-no-mundo”, que constrói e reconstrói o mundo na medida em que vive.

¹ O Programa de Educação Musical da UFSCar foi fundado por Ilza Zenker Leme Joly em 1989 e desde então tem se constituído um importante pólo de Educação Musical no Brasil. Iniciado como Projeto de Extensão de Musicalização para crianças da comunidade, atualmente possui turmas de Musicalização Infantil, Musicalização para Bebês, Musicalização para Adultos e ensino coletivo de instrumentos, além de duas Orquestras Comunitárias (pequena Orquestra da UFSCar e Orquestra Experimental da UFSCar) e uma Camerata de cordas (Camerata Vivace). Desse Programa de Extensão, nasceu em 2004 o curso de Graduação Licenciatura em Música – Habilitação em Educação Musical da UFSCar, que tem como proposta a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária. Atualmente sou professora substituta nesse curso de Graduação.

Considerando as premissas apresentadas por Fiori (1986) e Freire (1992), posso dizer que ensinamos e aprendemos por meio das palavras, do corpo, do gesto, das sensações e das emoções no cruzamento entre objetividade e subjetividade à medida que estamos no mundo, em convivência uns com os outros, lidando com as semelhanças e diferenças humanas.

Desse modo, compreendo Educação como um processo dinâmico, não restrito ao que ocorre nos ambientes formais e/ ou institucionalizados de ensino. Trata-se de uma busca infindável pela plenitude da condição humana. Este processo amplo tem a função de conscientizar sobre o modo como se percebe o mundo, sobre como se educa e se é educado nas relações com as pessoas, com os grupos, com a comunidade, com o mundo. Para que educação seja humanizadora, não se pode reduzir um processo de adaptação a um sistema padrão estático preestabelecido.

Diante deste entendimento sobre Educação, a dialogicidade foi o princípio orientador desta pesquisa, pois possibilita a reflexão e favorece a formação de seres humanos críticos, questionadores e transformadores da realidade. Na busca pela compreensão do outro, que é diferente de mim, a escuta é tida como primeiro passo. Saber escutar é fundamental para que haja construção de conhecimento **com** o outro.

A compreensão sobre Educação e prática musical adotada pela Orquestra Experimental da UFS-Car (grupo no qual se deu a pesquisa) vai ao encontro das concepções apresentadas acima e do que diz Kater (2004) sobre Educação Musical – que ela carrega a tarefa tanto de desenvolvimento da musicalidade e formação musical, quanto do aprimoramento humano dos cidadãos pela música. O autor complementa dizendo que no caso de projetos que agregam indivíduos de diferentes origens sócio-culturais, a Educação Musical representa uma alternativa para o desenvolvimento individual e de socialização.

Metodologia

Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado² cuja investigação propôs oito encontros de intervenção com seis integrantes voluntários da Orquestra Experimental da UFSCar. Nesses encontros foram desenvolvidas atividades práticas de dança seguidas por rodas de conversa para reflexão coletiva com base na proposta metodológica Dança no Contexto (Marques, 1999). As manifestações na roda eram espontâneas e eu atuava como facilitadora da discussão, pensando e dialogando **com** o grupo. Para a discussão qualitativa apresentada, utilizei dados obtidos nas anotações do diário de campo e nas transcrições de falas e gestos das rodas de conversa registradas em vídeo.

2 SANCHEZ, Melina F. *Dança e Música: por uma educação humanizadora em prática musical coletiva*. São Carlos: UFSCar, 2009.



Figura 1. Situando o foco da pesquisa: Dança, Movimento e prática musical coletiva

O enfoque do estudo foi o **movimento** – matéria-prima da dança. Movimento aqui é entendido como um dos componentes do estudo coreológico³ apresentado por Preston-Dunlop⁴ (1998). Dos vários elementos que compõem o movimento, sete foram escolhidos para serem contemplados: Corpo – partes e todo, Kinesfera, Orientação Espacial, Forma, Projeção Espacial, Peso, Tempo e Relacionamentos.

Para facilitar a compreensão de onde se situa esta pesquisa, elaborei o esquema mostrado a seguir.

No presente trabalho apresento somente os resultados gerados a partir da discussão sobre Kinesfera – conceito que envolve corpo e espaço tal como é explicado a seguir.

Laban introduziu o conceito de Kinesfera (também chamada de cinesfera) o qual define como espaço pessoal, a esfera dentro da qual acontece o movimento. Cada indivíduo possui a sua própria kinesfera, ou seja, o espaço em volta do corpo, no qual e com o qual ele se move. Para onde quer que nos movimentemos, “carregamos” nossas kinesferas conosco.

Newlove & Dalby (2004) acrescentam que fora da kinesfera há o espaço geral – meio ou área na qual a ação ocorre ou se inclui. Apesar de a kinesfera poder ser delimitada objetivamente no espaço, sua percepção está mais relacionada a uma sensação pessoal, muitas vezes subjetiva e nem sempre visível aos olhos alheios. Por este motivo, o seu tamanho pode oscilar por vários fatores: hábitos culturais, espaço físico onde se está inserido, sensações como medo, mal ou bem-estar, aspectos psicológicos, etc.

Para a pesquisa, pensei em abordar Kinesfera relacionando-a tanto ao espaço pessoal como ao espaço coletivo, compartilhado. Eu acreditava que a reflexão sobre atividades relacionadas a este tema poderia desencadear reflexões interessantes referentes ao espaço individual do músico, que se funde com o instrumento, que por sua vez encontra-se inserido em outras esferas do espaço – em seu naipe de instrumentos, que faz parte da orquestra como um todo; orquestra que por sua vez se funde com platéia, que se insere na universidade, na cidade de São Carlos, no estado de São Paulo e assim por diante.

3 Coreologia significa ciência ou lógica da dança. O termo Coreologia foi apresentado por Rudolf Laban em 1926 como “... uma espécie de gramática e sintaxe da linguagem do movimento que trata não só das formas externas do movimento, mas também do seu conteúdo mental e emocional. Isto é baseado na crença de que movimento e emoção, forma e conteúdo, corpo e mente são uma unidade inseparável.” (Laban, 1926 in RENGEL, 2003, p. 35)

4 Valerie Preston-Dunlop é consultora e pesquisadora no Trinity Laban (Londres, Inglaterra) além de autora de muitos livros sobre Rudolf Laban e sua obra. Ela foi aluna de Laban, Lisa Ullmann, Kurt Jooss e Albrecht Knust. Valerie desenvolveu estudos coreológicos como meio para observar e fazer dança do ponto de vista dos praticantes. Suas pesquisas encontram-se sempre relacionadas ao movimento humano, articuladas com as re-descobertas e recriações dos trabalhos de Laban desenvolvidos durante a década de 20.

Resultados

A discussão da roda de conversa cujo tema foi kinesfera desencadeou uma relação imediata entre este elemento do movimento e a prática musical coletiva. A experiência em dança levou os participantes a refletirem sobre desafios inerentes à situação de espaço compartilhado na prática musical da orquestra. Manter a atenção em si próprio ao mesmo tempo em que se mantém a atenção no outro não é tarefa simples, mas é fundamental para a prática musical coletiva, se quisermos ampliar o seu significado. Envolve tocar e ser tocado pela música, ouvir e ouvir-se.

Os participantes também puderam contribuir com suas percepções acerca de fatos e sensações referentes as suas vidas fora da orquestra. A percepção das diferentes formas como se dão as relações na vida foi oportunidade para compreender os seres humanos e as maneiras singulares como se comunicam. Além da relação com situações cotidianas, a reflexão possibilitou a constatação de que a kinesfera se relaciona com fatores externos (fatores climáticos) e internos (tensão e descontração). Desse modo, os participantes puderam refletir sobre como nos sentimos na orquestra em diferentes situações, ou seja, que a prática musical não é estática, que o movimento da vida influencia a prática musical.

A percepção do espaço individual em relação ao espaço compartilhado gerada por meio da prática em dança desencadeou reflexão acerca da dificuldade em que consiste a tarefa de compartilhar espaços. Fizemos uma relação entre a esfera pessoal e as outras esferas que compõem o mundo, e mais uma vez a prática musical foi redimensionada para além da percepção individual.

Considerações finais

Segundo Iazzetta (1997), o intérprete produz música e se expressa pelo corpo. O instrumentista e seu instrumento atuam em uma espécie de simbiose na produção musical, e portanto seu comportamento interfere na compreensão do resultado sonoro que produzem. Complementando a idéia apresentada pelo autor, penso que este intérprete musical, antes de instrumentista, é humano e que a música é produzida não pelo instrumento em si, mas por uma pessoa que estende, prolonga e traduz sua expressividade para além do próprio corpo, para o instrumento e para o espaço onde se insere.

Vivenciar, conversar e refletir sobre dança em um espaço de prática orquestral coletiva permitiu saber um pouco mais sobre pessoas e suas percepções. Para um educador, esse movimento em busca do saber e do conhecimento do outro, é pertinente e fundamental para o desenvolvimen-

to de uma educação que vai além dos conteúdos e da formação específica, ou seja, uma Educação Humanizadora.

Penso que esta seja uma consciência imprescindível para a vida em sociedade, mas que não necessariamente está presente em uma prática musical coletiva. Ser integrante da orquestra não implica que este aprendizado aconteça naturalmente. À luz do que afirma Koellreutter apud Brito (2001), "... cada um de nós, sempre que houver ocasião, deve ser preparado para assimilar os valores de outras culturas e cultivar, por amor à unidade, aqueles aspectos de sua personalidade que são essenciais para o todo", fica claro que na prática musical coletiva, um dos maiores desafios de fazer parte deste contexto é justamente o de dar conta de executar um papel individual percebendo e escutando o que o grupo todo executa, sentindo-se parte do todo.

É importante que haja uma sensibilização para que os integrantes de uma orquestra se percebam como parte fundamental do grupo. Caso contrário corre-se o risco de se reunir muitas pessoas, que na verdade não se percebem em uma prática comum, simplesmente dividem um espaço e não o compartilham de fato. "Educar, pois, é conscientizar, e conscientizar (...) O eu consciente é presença que se presentifica a si mesmo, ao presentificar o outro". (FIORI, 1986, p.3,4)

Uma Educação Humanizadora que entenda o corpo como um **ser** pode estar presente na educação em dança, música, artes e muitos outros contextos desde que haja disposição e esperança por um mundo melhor. Mundo este inacabado e pelo qual somos todos responsáveis. Finalizo com as palavras de Koellreutter:

O mundo intelectual, cultural é um grande lago, onde todos nós jogamos pedras. Umas um pouco maiores, outras menores, mas nós movimentamos esse lago. Isso é o que me parece fundamental: o movimento. (Koellreutter *in* BRITO, 2001, p. 51)

O conhecimento desenvolvido na pesquisa, de maneira compartilhada e vivenciada no pequeno grupo da Orquestra Experimental da UFSCar, pode ser uma das pedras citadas por Koellreutter, que se movimenta em áreas educacionais, culturais e artísticas, mas que também poderia ser uma pedra que se movimenta, se ajeita e acomoda-se a outras pedras, idéias e procedimentos de diferentes áreas.

Bibliografia

BRITO, Teca de Alencar. **Koellreutter Educador – o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

- FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. **Educação e Realidade** v. 11, no 1, p. 3-10, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**/ Paulo Freire – notas: Ana Maria Araujo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 45ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus Editorial, 1988.
- IAZETTA, F. **A Música, o Corpo e as Máquinas**. Revista Opus IV (4), 1997 - p. 27-44.
- KATER, Carlos. O que podemos esperar da Educação Musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, n.10, março de 2004. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000.
- MARQUES, Isabel. Material de aula dos **Cursos Rudolf Laban Hoje (módulos I, II e III) e Dança e Didática**. São Paulo: Caleidos Arte e Ensino, 2000-2007.
- NEWLOVE, Jean & DALBY, John. **Laban for all**. London (UK): Nick Hern Books, 2004.
- PRESTON-DUNLOP, V. **Looking at dances: a choreological perspective on choreography**. London, Verve Publishing, 1998.
- _____, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.

Mini-curriculum das autoras

Melina Fernandes Sanchez. Mestre em Educação pela UFSCar - UFSCar (2009); Professora do Curso presencial de Licenciatura em Música (2007-09) e do Curso semi-presencial de Licenciatura em Educação Musical (UAB) da UFSCar (2007-atualmente); Professora do Curso de Pós Graduação em Educação Musical da Faculdade Cantareira (2010); Especializada em Dança-Educação pelo *Laban Centre Londres*(2002) – Inglaterra; Dançarina contemporânea integrante da Caleidos Cia de Dança (2005-07 e atualmente).

Ilza Zenker Leme Joly. Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Mestre em Educação Especial e Doutora em Educação; Fundadora do Curso de Licenciatura em Música-Habilitação em Educação Musical; Professora de diversas disciplinas da referida graduação; Professora do curso de Pós-Graduação em Educação (área de Metodologia de Ensino), orientando alunos de mestrado e doutorado na linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos.

DIZPEDAÇADAS - DA SALA DE AULA PARA O PALCO

Aline dos Santos Sousa
alinesasousa@bol.com.br

Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau
Universidade Regional do Cariri - URCA

Kelyenne Maia Amorim
kelymairim@yahoo.com.br

Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau
Universidade Regional do Cariri - URCA

Rita Emanuela Cidade Sousa
ritateatro@yahoo.com.br

Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau
Universidade Regional do Cariri – URCA

Resumo

O seguinte trabalho apresenta o processo de criação de *DIZpedaçadas*, uma experimentação cênica composta por três alunas da Licenciatura em Teatro da URCA a partir de suas observações e reflexões do ensino da arte nas escolas da rede pública na região do Cariri cearense. Expõe uma possibilidade de composição artística a partir das experiências e reflexões a cerca da arte educação, trabalhadas em sala de aula na graduação. Dialoga com os paradigmas, os conceitos, os preconceitos, os medos e as expectativas dos que vivenciam a arte educação no Brasil: alunos, professores, pesquisadores e artistas.

Palavras-chave: Arte educação, Licenciatura, Experimentação Cênica.

Abstract

The following paper presents the process of creating *DIZpedaçadas*, a scenic trial consisted of three students in the Bachelor of Theatre URCA Ceará. Exposes the possibility of artistic composition from the experiences and reflections about art education, worked in the classroom at graduation.

Dialogues with the paradigms, concepts, prejudices, fears and expectations of experiencing art education in Brazil: students, teachers, researchers and artists.

Keywords: Art Education, Degree, Experimentation Scenic.

Primeiros argumentos

Era setembro de 2009. Estávamos concluindo o terceiro semestre da nossa Licenciatura em Teatro. Conforme havia sido solicitado pelo nosso professor para encerramento da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica em Artes III, nós deveríamos apresentar um trabalho cênico que pudesse expor artisticamente todas as reflexões que conseguimos construir sobre o ensino da arte. Foi nesta ocasião que compomos uma experimentação cênica que intitulamos *DIZpedaçadas*. É o processo de criação deste trabalho que compartilhamos aqui.

Desde quando iniciamos nossa Licenciatura em Teatro em 2008 pela Universidade Regional do Cariri – URCA fomos incentivadas a lançar outros olhares sobre os conceitos de educação, arte e de arte educação. Começamos por desconstruir alguns paradigmas que trazíamos, como por exemplo, o de que uma Licenciatura em Teatro não corresponderia às nossas expectativas para a nossa formação artística. A partir de então, sem que nós tivéssemos consciência disto, *DIZpedaçadas*, já começava a se construir.

Nos primeiros semestres da graduação estudamos a História da arte educação, em especial a brasileira, e estudamos principalmente a arte educação em nossas histórias de vida. Para tanto retornamos às escolas onde estudamos, refletimos, e discutimos em sala de aula como eram as aulas de artes que tivemos na escola, se as tivemos, quando as tivemos, e qual a importância delas em nossa formação. Neste momento pudemos nos perguntar e também nos responder por que escolhemos trabalhar com teatro.

Foi inevitável que nestas reflexões nos encontrássemos com as crianças e adolescentes que fomos, com as atrizes que fomos e somos e com as experiências que vivemos em sala de aula (seja como alunas ou como professoras). Era impossível a estas alturas não projetarmos as alunas, as professoras e as artistas que queríamos ser. Certamente nós já tínhamos material (bibliográfico e de campo) suficiente para construir as cenas que até então nós nem sabíamos que teríamos de compor. Mas o estopim de *DIZpedaçadas* ainda estava por acontecer.

Bastidores

No segundo semestre da Licenciatura o professor Dr. Fábio José Rodrigues da Costa, que ministrava a disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica em Artes desde o primeiro semestre, indicou que era chegado o momento de nós visitarmos as aulas de artes das escolas públicas de Ensino Infantil, Fundamental I e II, Médio e de Jovens e Adultos da região do Cariri cearense, para que nós não negássemos ou fôssemos indiferentes à prática do ensino das artes. Pois conforme Gramsci:

A indiferença é o peso da história. É a bala de chumbo para o invasor e a matéria inerte em que se afogam frequentemente os entusiasmos mais esplendorosos. É o fosso que circunda a velha cidade e a defende melhor do que as mais sólidas muralhas, melhor do que o peito dos seus guerreiros, porque engole nos sumidouros de lama os assaltantes, os dizima e desencoraja e às vezes, os leva a desistir da gesta heróica. (GRAMSCI, 1917)

Para que pudéssemos ser agentes ativos e conscientes nos momentos na nossa atividade de observação do ensino das artes ele nos orientou a retomar todo o material que tínhamos até então: o portfólio de nossas carreiras estudantis e artísticas, e os nossos trabalhos e reflexões sobre história e ensino da arte, fundamentadas nos textos - *A necessidade da Arte* de Ernst Fischer, *A formação do professor em arte - do ensaio à encenação* de Carmen Lúcia Biasoli, *Diário de um corpo a corpo pedagógico e outros elementos de arte-educação* de Marco Camarotti e *Os professores e as histórias da sua vida* de Antônio Nóvoa.

Desta forma, pudemos ir para as nossas observações das aulas de artes compreendendo o contexto histórico da arte e do ensino desta no Brasil, as condições da formação do professor e do arte educador, a importância das experiências de vida de professores e alunos para seus desempenhos em sala de aula e algumas experiências com o ensino de artes. Nos foi solicitado, também que elaborássemos um diário de campo relatando as observações que fazíamos e os paralelos que conseguíamos construir com os textos supra citados.

Nas escolas nos reencontramos com questões que já conhecíamos desde o início da nossa vida escolar nos primeiros anos da década de 80 do século passado. Muitas das condições do ensino, e do ensino das artes em particular, são as mesmas de cerca de vinte anos atrás. O desejo e a fragilidade perpassam o cotidiano das salas de aula. A começar pelo nosso desejo de assistir/observar as aulas de artes e pela fragilidade, no tocante a existência destas, nos currículos/grades escolares o que muitas vezes inviabilizou o nosso trabalho.

Do Ensino Infantil ao Ensino Médio, foram mais de uma dúzia de Escolas visitadas e todas apresentavam cenas similares em cenários análogos.

Professores com um enorme desejo de ministrar boas aulas, mas com uma formação e material didático extremamente frágeis. Alunos ansiosos para construir o seu conhecimento, no entanto sem a devida atenção para isto. Escolas com projetos fabulosos, mas com o mínimo de condições metodológicas e infra estruturais para executá-los. E dentre tudo isto nós, alunas da Licenciatura em Teatro, desejosas por fazer a diferença, mas acreditando sermos naquele momento, apenas figurantes de toda esta história. Nós nem desconfiávamos que estávamos lá para sermos autoras.

Apesar de entendermos que como artistas nós somos arte educadoras, acreditávamos que naquele instante éramos figurantes, porque compreendíamos que ali nos cabia apenas observar o cotidiano das aulas de artes para que pudéssemos refleti-lo e quiçá construí-lo de uma forma mais sólida quando chegar a nossa vez de irmos para as salas de aula como estagiárias e professoras. Julgávamos que os nossos anseios e as nossas indignações diante do que observávamos só poderiam ser redimensionados alguns anos adiante. Estávamos equivocadas.

Nas primeiras semanas de aula do terceiro semestre o professor Fábio Rodrigues pediu que nós levássemos para as suas aulas o diário de campo que havíamos construído, pois este seria a principal fonte bibliográfica dos estudos deste semestre. Que sensação magnífica é a de poderemos estudar algo que nós mesmos produzimos! A partir de então comparamos os momentos que vivenciamos nas mais diferentes salas de aula que visitamos. E depois recebemos um desafio: relacionar, em um seminário, estas vivências, com as nossas quando alunas e professoras e com o conteúdo do artigo *Imagens perdidas? Quebradas? Do livro Imagens quebradas Trajetórias e tempos de alunos e mestres* de Miguel Arroyo.

Arroyo nos leva a refletir sobre a imagem que temos da infância e da juventude. Até que ponto a imagem da criança doce e ingênua é verdadeira? Os adolescentes são mesmos intransigentes ou somos nós que os estigmatizamos assim? Vale a pena para o processo educacional manter estas imagens? Por que a Pedagogia não permite que outras imagens sobre crianças e jovens apareçam? Se as escolas e professores são outras, devido às suas conquistas e transformações que lhes deram maior direito de participação, por que os alunos têm que permanecer os mesmos?

Com questões tão pertinentes e análogas à realidade não nos parecia tão difícil construir um seminário que as relacionasse. Mas a exigência do nosso professor foi além: o seminário tinha que ser artístico. Nós optamos por construir um evento cênico, com duração aproximada de 80 minutos, dentro da nossa própria sala de aula na graduação, tendo como atores a nós, e aos nossos colegas e professor. O processo de construção deste seminário foi tão estimulante e o seu resultado tão satisfatório, que o desafio cresceu: nós teríamos de transformar aquele seminário em uma experi-

mentação cênica que pudesse ser apresentada ao público em geral. Foi assim que da sala de aula nós passamos para o palco, e o seminário ganhou forma e nome: DIZpedaçadas.

A gente (em)cena

Durante décadas (os alunos) ficaram tão silenciosos, ou tão silenciados, que nem pareciam estar lá. “Cala a boca menino, fica quieto”. Calaram, ficaram quietos. Dava até para ignorar sua presença. (ARROYO, 2006, p. 33)

Os alunos, que não são mais os mesmos, hoje falam. Nós, também alunas, também optamos por falar e tratamos de construir uma cena com os muitos pedacinhos que nos compõem e às nossas trajetórias como mulheres, artistas, alunas, professoras... E dos muitos fragmentos que vivenciamos dentro das tantas escolas que conhecemos nas quase três décadas de vida que temos. Uma cena que diz. Diz muito. Diz quase tudo o que queremos falar sobre arte educação. Diz quase tudo porque nós sempre queremos dizer mais. E dizemos: do cotidiano das aulas de artes, do (des) respeito com o ensino da arte, do (pré)conceito de ser artista, de porque ser artistas, de sentimentos, de emoções, de sonhos, de nós...

DIZpedaçadas tem um ano de existência e algumas apresentações em seu currículo. Sua duração é de trinta e cinco minutos. Poderia-se dizer que nós levamos cerca de dois meses para construí-la, mas não. Nós levamos quase trinta anos, porque é desde o berço que recebemos educação e DIZpedaçadas trata exatamente disto. O espectador que nos assiste vê fragmentos das nossas experiências e é instigado a revisitar as suas. A cena começa na porta da escola e segue dentro desta até o seu desfecho quando chegamos à conclusão de porque escolhemos determinada profissão. No nosso caso o teatro.

No meio da cena está a vida. Ou um dos fragmentos mais importantes desta: a trajetória escolar. Para tanto, na nossa encenação, nós buscamos signos da vida escolar para redimensioná-los conforme o discurso que queremos promover: o de uma desconstrução dos paradigmas que povoam os processos pedagógicos. Para tanto evocamos a sineta escolar, o asteamento da bandeira brasileira ao som do hino nacional, as formações de filas em muitas ocasiões, as separações de gênero, o uso de fardamento, o giz, as músicas infantis.

DIZpedaçadas acontece na escola, seja ela real ou cênica. No elenco três atrizes: nós, que nos desdobramos em três personagens: a professora, a aluna e a licencianda em teatro. O texto é uma sucessiva colagem de cenas que vivenciamos e estilizamos para o palco, acrescida de músicas como *Admirável chip novo* da Pitty, e de fragmentos de textos de Ruth Rocha (extraídos de *Quando a escola é de vidro*) e de Fernando Bonassi (*Reflexão para o teatro*), e ainda de nossas próprias reflexões. O figurino é o fardamento escolar. Os objetos de cena são giz, papéis e lápis. A ilumi-

nação reproduz o ambiente escolar. Na sonoplastia temos musicas infanto-juvenis. E a cena não é naturalista. É a projeção que fazemos de cenas escolares. E há também projeções propriamente ditas: projetamos imagens que compõem o quadro escolar – da bandeira do Brasil à fotos de nossas próprias reivindicações quando da falta de professores em nossa Universidade.

Trazemos à tona questões como: o fato de a arte na escola ser vista como lazer, o desrespeito ao direito do aluno a ter aula de artes, a não formação específica de um grande número de professores que atuam como arte educadores, a conflituosa relação aluno-professor-aluno, a escola como espaço de aprisionamento, a escola como espaço de liberdade, a escola como plenária de situações cotidianas, a escola como espaço de disseminação da violência, a postura dos governos para com o ensino, e tantos outros temas inerentes à educação.

O nosso público é todo aquele que em algum momento da sua vida freqüentou a escola. E também todo aquele que não teve a oportunidade de freqüentá-la. Nenhuma pessoa é excluída do que pensamos como público alvo. E ninguém do nosso público nos assiste neutramente. Isto porque da forma como concebemos a nossa encenação todos os expectadores são convidados a participarem ativamente dela. Isto porque a educação é um assunto que importa a todos nós. Arte também. Teatro idem. Por isso concordamos com Fernando Bonassi quando em seu texto Reflexão para o teatro, ele diz:

Nós fazemos teatro contra a mediocrização do pensamento; a desigualdade entre os iguais e a igualdade dos diferentes.

Nós fazemos teatro contra os privilégios dos assassinos de gravata, batina, jaqueta, toga, minissaia, vestido longo, farda, camiseta regata ou avental.

Contra a uniformidade nós fazemos teatro.

Nós fazemos teatro contra o mau teatro que querem fazer da realidade.

[...]

Fazemos teatro sim, tem gente que não faz e está morrendo, essa é que é a verdade. (BONASSI, 2003)

E nós, autoras, atrizes, diretoras, personagens e expectadoras da nossa própria história encerramos DIZpedaçadas, e este trabalho sobre ela, nos apropriando desta fala de Bonassi. E sempre terminamos a cena com uma compreensão renovada do fazer teatral. É que o palco é como a sala de aula, transforma todos os seus agentes. É que na verdade, o palco também é uma sala de aula. É que DIZpedaçadas fala de educação, e como esta precisa estar em constante processo de transformação.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. Imagens perdidas? Quebradas? In: __ *Imagens quebradas – Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2006.

BIASOLI, Carmen Lucia. *A formação do professor em arte do ensaio à encenação*. São Paulo: Papiros, 1999.

BONASSI, Fernando. Reflexão para o teatro. In: Programa da peça *Arena conta Danton* da Cia. Livre da Cooperativa Paulista de Teatro. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2003.

CAMAROTTI, Marco. *Diário de um corpo a corpo pedagógico e outros elementos de arte-educação*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1999.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GRAMSCI, Antônio. *Os indiferentes*. Itália: S/E, 1917.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: __ (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. In: *Este admirável mundo louco*. http://www2.uol.com.br/ruthrocha/historias_18.htm

Currículo das autoras:

Aline dos Santos Sousa reside em Barbalha-CE. Cursa o sexto semestre da Licenciatura em Teatro da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau - URCA. Desenvolveu trabalhos na Secretaria de Cultura e Turismo de sua cidade junto aos Grupos de Cultura Tradicional Popular num período de seis anos. Integra o Grupo Teatral Mateu e o Grupo Louco em Cena.

Kelyenne Maia Amorim reside em Crato-CE. Cursa o sexto semestre da Licenciatura em Teatro, da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau - URCA. Tem em seu currículo mais de 20 espetáculos cênicos. Participou de eventos, mostras, filmes e festivais. Atualmente é integrante da ALISSON AMANCIO Cia. de Dança, atriz do Espetáculo teatral *Charivari* e coreógrafa da Cia. Cearense de Teatro Brincante.

Rita Emanuela Cidade Sousa reside em Juazeiro do Norte - CE. É aluna da Licenciatura em Teatro, da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau, – URCA, onde desenvolve como bolsista remunerada PIBIC/URCA a pesquisa *Dramaturgia e Encenação no Cariri*. Em 2007 graduou-se em Letras por esta mesma IES. É especialista em Literatura Brasileira. Trabalha como atriz, professora e produtora teatral. Integra o Grupo Ninho de Teatro.

EXPERIÊNCIAS MELODRAMÁTICAS ATUAIS:
REVERBERAÇÕES NA SALA DE AULA

Juliana Maria Ferreira Prados¹
juliana_prados@hotmail.com

Paulo Ricardo Merísio²
– merisio1965@yahoo.com.br
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo

O presente estudo tem por objetivo apresentar reflexões comparativas acerca do ensino de teatro – por meio da forma melodramática – para graduandos e alunos do ensino fundamental. Traçando um paralelo entre ambos, percebendo influências do fazer teatral na prática pedagógica, as vertentes positivas e negativas de cada trabalho e buscando formas alternativas de contato com a metodologia estudada. Procurou-se averiguar o gênero melodramático com ênfase em sua relação pedagógica em diferentes espaços e investigar de que forma os professores tratam montagem de peças do gênero, visando os aspectos do ensino-aprendizagem. É ainda objetivo desta proposta a análise da receptividade do público da montagem *A maldição do Vale Negro* e de outros melodramas, centrando-se o olhar nos aspectos pedagógicos da cena. O recorte deste artigo acompanha o projeto docente ao qual está vinculado: “O melodrama como recurso poético para encenadores”.

Palavras Chaves: melodrama, pedagogia teatral, recepção teatral, ensino fundamental, graduação.

Abstract

The study aims to display a comparative thought about theater teaching - using the melodramatic methodology - for graduate students and basic education. Pointing out a similarity between both, perceiving influences of theater-making and teaching pedagogy, positive and negative strands of each work, and showing alternative ways of contact with the methods analyzed. It was sought to

¹ Graduanda em Teatro da Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia. Rua Professor Euler Lannes Bernardes, 550, apt 102, Bairro Santa Mônica, CEP: 38.408.200

² Professor adjunto II da Universidade Federal de Uberlândia Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais. Orientador.

investigate the melodramatic gender with emphasis on its pedagogic relation in different spaces and also in which ways the teachers treat the assembly of plays on it, seeking the teaching-learning aspects. It's still a goal of this proposal the analysis of receptivity of the audience of the play "A Maldição do Vale Negro" and others, focusing on education issues of the scene. The main subject of this article accomplishes the teaching project which is linked: "O melodrama como recurso poético para encenadores".

Keywords: melodrama, teaching theater, theater reception, basic education, graduation

1 - Introdução

Este trabalho apresenta algumas das reflexões feitas durante o processo de pesquisa que buscou comparar o ensino do melodrama para alunos do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia com a utilização da mesma metodologia pedagógica em oficinas com alunos do ensino fundamental e médio da comunidade uberlandense.

Teve como objetivo principal discutir as influências do fazer teatral, investigando o gênero melodramático com ênfase em sua relação pedagógica em diferentes espaços, procurando-se averiguar de que forma os professores tratam montagem de peças do gênero melodrama, visando os aspectos do ensino-aprendizagem. Buscou ainda apurar a recepção do público de peças de melodrama, centrando o olhar nos aspectos pedagógicos da cena. Tais abordagens colaboram num entendimento de uma poética que vem sendo acionada no âmbito escolar-teatral brasileiro e na cena contemporânea.

Através do estudo da receptividade de espetáculos melodramáticos pelos alunos de ensino fundamental, procurou-se abarcar questões que pudessem vir a contribuir para o desenvolvimento da pesquisa, tais como: Como se estabelece a relação do aluno/espectador com a obra teatral? Essa recepção pode ser dinamizada? Que procedimentos utilizar visando provocar esteticamente a recepção? Qual a importância atual de se pensar uma pedagogia do espectador? Como compreender o processo de formação de alunos/espectadores?

Portanto, tratou-se aqui de averiguar, principalmente, a relação ainda pouco explorada entre o teatro e a educação. Sem a intenção de exaurir as questões levantadas, tentou-se delinear algumas linhas de reflexões que viabilizassem expandir o entendimento do teatro como importante instrumento educacional.

2 – Materiais e métodos

Para o início deste trabalho foi acionada bibliografia referente ao melodrama e sua trajetória até chegar ao Brasil, bem como as reverberações do mesmo em meios de comunicação contemporâneos como o cinema e a TV. Os estudos do melodrama foram ampliados para uma abordagem pedagógica por meio de domínio bibliográfico e de uma pesquisa de campo.

Ainda no âmbito da pesquisa, foi desenvolvido um trabalho prático como atriz na disciplina *Interpretação Melodramática* e nas apresentações do espetáculo *Melodrama da Meia-Noite* – jogos melodramáticos de improvisação abertos ao público –, apresentado no projeto *Gente de Teatro*, e como professora na disciplina *Prática de Ensino Sob Estágio Supervisionado* II e III. Estas experiências muito contribuíram para o amadurecimento da pesquisa em que o fazer se mostrava de forma dinâmica na prática e na teoria, percebendo ser capaz de realizar efetivamente tal proposta.

Foram realizados ainda seminários internos e externos do grupo de pesquisa ao qual está vinculada esta proposta de trabalho, na tentativa de divulgar os resultados obtidos até a realização dos mesmos, buscando estabelecer um espaço de troca de conhecimento e amadurecimento das análises a partir dos debates realizados durante estes encontros.

3 – Resultados e discussão

3.1 – Melodrama: do surgimento na França às telenovelas brasileiras

O nome melodrama surgiu mais propriamente na Itália durante o século XVII, em referência a dramas cantados, (Thomasseau, 2005). Já no século XVIII, após a Revolução, o termo surge na França para designar os espetáculos que fogem às regras clássicas e que utilizam a música para atenuar a entrada dos personagens no palco.

Em seu surgimento, o melodrama alcançou grande popularidade, explicada, entre outras razões, pelo fato de “*ter por base o triunfo da inocência oprimida e a punição do crime e da tirania*” (Thomasseau, 2005), ou seja, seu sentido de moralidade e justiça. Tanto as classes populares quanto a burguesia apreciam o gênero que leva para o palco “o culto da virtude e da família, remete a honra, ao senso de propriedade e aos valores tradicionais” (Thomasseau, 2005). Pelo menos no melodrama clássico, a aristocracia assiste a tramas que preservam a hierarquia e o reconhecimento do poder estabelecido. Trata-se da “busca pelo fortalecimento das instituições sociais, morais e reli-

gias” (Thomasseau, 2005). O Melodrama está assumidamente direcionado a um público popular, atraindo ao gênero um olhar depreciativo do pensamento francês no século XIX. Todavia, há na trajetória do gênero um momento que podemos destacar como emblemático, que seria a profusa produção do *Boulevard du Crime* em Paris, ao longo do século XIX, em que os códigos considerados definidores do melodrama se sedimentam.

Segundo Thomasseau (2005), o melodrama pode ser dividido em três momentos razoavelmente precisos, o *melodrama clássico*, o *melodrama romântico* e o *melodrama diversificado*.

O primeiro vai de 1800 a 1823, com melodramaturgos que procuravam alcançar o mesmo respeito que a tragédia. Por isso suas peças trazem cenas em três atos, onde o primeiro apresenta os personagens, o segundo se destina à desventura da vítima, e o terceiro à reparação da justiça, seguindo as regras aristotélicas. Sucessivamente com a presença de um opressor e um oprimido, e um final onde o bem vence o mal.

O melodrama deste período é moralista, seus personagens possuem qualidades a serem seguidas pela platéia, salientando a importância da família e do amor à pátria. Como contrapartida existe também os torpes e cheios de vícios que devem ser repugnados. O texto possui monólogos que têm duas funções e podem ser ditos pelo vilão ou pela mocinha. Existem os monólogos recapitulativos colocados no início da peça, ou sempre que necessário, para deixar o público a par da história, complementando o enredo. E para destacar o sofrimento da vítima ou a maldade do carrasco apresentam-se os monólogos patéticos.

Para desconstruir a imagem harmônica criada no início da peça, o vilão começa sua perseguição à vítima. Esta perseguição pode se dar por diversas razões e normalmente só cessa quando uma revelação vem demonstrar a infelicidade da vítima, perseguida injustamente, desvendando a verdade a todos. Quando terminada a perseguição a trama volta à mesma atmosfera do início, da harmonia e da felicidade, corrigindo o que havia de errado.

Na estrutura melodramática os personagens tornam-se o centro das tramas, eles são bem delineados e raramente mudam de caráter. São tipos simples e bem definidos. Este tipo de personificação se faz presente em todas as peças do gênero. Por exemplo, a mocinha do melodrama é sempre humilde, ingênua e amorosa, já o vilão se apresenta como gênio mal, invejoso e ambicioso. Estes “tipos” acabam por representar a sociedade, a mocinha concebe a imagem do bem e da virtude, o que deve ser seguido e o vilão pinta o caráter do vício, da maldade, o que a sociedade deve repudiar.

As características de cada tipo se dão claramente na voz e nos gestos dos atores que os representam. A mocinha se destaca pela aparência jovem, quase sempre bela e delicada, roupas

de cores claras e voz suave. Já o vilão é identificado pela roupagem escura, feição com traços mais grosseiros e voz bastante grave, às vezes assustadora.

A certa altura surge no melodrama o personagem cômico, tornando-se uma presença indispensável para quebrar o clima pesado de tensão, depois de uma cena patética e sofrida.

Nas tramas ainda aparecem tipos secundários como o Pai Nobre e a Dama Galã, personagens que lembram aos outros a moral e os bons costumes. Pode haver ainda um personagem misterioso, que esconde segredos durante toda a trama, revelando-os no final, colaborando para salvar o inocente. O gênero melodramático acompanha os fatos históricos ocorridos no seu tempo e se adapta a eles, para que assim seu público se reconheça.

O *melodrama clássico* vai tornando-se obsoleto e surge em meados de 1823 o *melodrama romântico*.

A partir de 1825, o termo melodrama passa a ser empregado apenas pelos críticos: os dramaturgos o haviam abandonado. O *Melodrama Romântico* possui uma poética explosiva e confusa, não sendo estritamente codificada como a do *Melodrama Clássico*, tornando difíceis as classificações rigorosas. Na França, o ator Frédéric Lemaître, foi um dos responsáveis pelo rompimento das convenções estabelecidas no *melodrama clássico*. Tanto os dramas como os melodramas românticos se apóiam na estrutura do *melodrama clássico*, porém dando nova roupagem, sem a preocupação com o realismo e a verossimilhança. A morte não é mais reservada ao vilão, mas serve de pretexto no palco para as mais cruéis variações. Até o herói ou heroína, pode chegar eventualmente ao suicídio quando a fatalidade na trama é demasiado violenta e este não suporta o sofrimento. O casamento do *melodrama clássico* desaparece dando lugar a outras ligações menos estáveis. O adultério quase banido nos clássicos invade intrigas e as povoa de bastardos, tornando-se até o fim do século uma temática essencial. O melodrama também foi reprodutor de idéias políticas bonapartistas e temas como liberalismo também foram abordados.

Quanto às mudanças técnicas, uma das mais perceptíveis foi a raridade com que começaram a aparecer os monólogos explicativos, que anteriormente permeavam o entendimento da trama. Subsistiam apenas os monólogos patéticos que eram aguardados ansiosamente pelo público. Os personagens ingênuos e cômicos se rarefazem e da mesma forma tendem a desaparecer o balé e as músicas, presentes outrora. Boa parte dos tipos melodramáticos tem seu comportamento enriquecido e diversificado sob a influência dos novos tipos sociais que entram na moda por meio dos romances e dos folhetins.

Por volta de 1848, começam a surgir outros gêneros colocando em xeque o sucesso do melodrama, que passava a disputar seu público com o *vaudeville* e a opereta.

Thomasseau (2005) divide este momento em quatro “tipos” de melodrama. O primeiro *Melodrama militar patriótico e histórico* é favorecido pelas guerras do Segundo Império e a retomada da expansão colonial. Voltam à moda algumas grandes figuras militares do Primeiro Império, exaltando as virtudes da republica.

Mais próximo do melodrama clássico que o anterior, o *melodrama de costumes e naturalista* abarca também as questões familiares, delineando as diferenças entre classes sociais e evidenciando o lado patético da classe mais pobre. Esta forma de melodrama social evolui rapidamente para a estética naturalista. Em finais do século, o melodrama, ligado a teorias humanitárias e socialistas, se carregará novamente de fortes reivindicações sociais, inspirado pelo clima de insegurança provocado pelos movimentos anarquistas, pelos protestos operários, pela ascensão do socialismo internacional e escândalos financeiros. Foi principalmente na cenografia que a influencia conjugada do naturalismo e do socialismo, mais se fez sentir: hospitais, prisões, esgotos e cemitérios abundavam nestes dramas. (Thomasseau, 2005).

Até 1890 o melodrama estava em voga, sendo ainda veículo de idéias socialistas, porém no início do século XX torna a cair no esquecimento.

As novas invenções científicas adentram os palcos permitindo assim que o melodrama ultrapassasse as fronteiras de Paris e da França. Até 1862, o melodrama tem muito êxito, mas devido a diversos fatores, outros gêneros passam a “roubar” a cena.

Segundo João Roberto Faria (1993), há poucos registros a respeito do melodrama no Brasil, que se propaga ainda durante o século XX simultaneamente ao drama romântico, num período em que a dramaturgia nacional e a crítica teatral se formam em bases européias. O melodrama chega ao Brasil ajudado pela construção de um “verdadeiro” teatro no Rio de Janeiro, que possibilitaria a vinda de renomados atores europeus e também pela abertura dos portos desembocando numa troca intelectual e artística mais profunda, favorecendo o desenvolvimento da arte teatral no país.

Atores como João Caetano (Prado, 1972 e Faria, 1993) e Procópio Ferreira (Prado, 1984 e 1993), colaboram para a aceitação do melodrama nos palcos brasileiros. A arte melodramática está baseada numa interpretação grandiosa, onde os atores se fundamentam em papéis que antecipadamente exigem algumas características e forma de interpretar peculiares.

Os circos se adaptaram facilmente para receber as peças melodramáticas. Um dos motivos era a semelhança em questões técnicas, a proximidade do melodrama com o riso facilitava a incorporação das gagues de números circenses e pantomimas. Com a incorporação das peças teatrais, variando entre os gêneros de melodrama, comédia e drama sacro, os circos tinham mais repertório

e poderiam se fixar por mais tempo em uma mesma cidade, facilitando a questão financeira. Além disto, a falta de preocupação com a verossimilhança e a fidelidade ao real, facilitava a representação exagerada, com figurinos extravagantes, revelações e muita música.

Parece tornar-se claro que este modo de interpretar atua em um espaço híbrido entre a *tradicional* forma melodramática e o modelo realista. Ao adentrar em áreas novas, associadas à cultura de massas, as tintas melodramáticas tendem a dialogar com mais conforto com o realismo e se permitem penetrar em esferas da realidade. (Merisio, 2005)

Segundo Huppés (2000) o melodrama possui características pertencentes ao teatro moderno Brasileiro, permitindo citar a obra de Nelson Rodrigues, *Vestido de Noiva* que “pode ser tomada como exemplo da permanência do melodrama, embora à primeira vista tal aproximação pareça nada menos do que um disparate.” (Huppés, 2000). Esta observação é possível do ponto de vista do enredo da peça, que tem uma trajetória cheia de conflitos, golpes inesperados e revelações que são feitas apenas no final. Também se pode observar que as relações familiares que se estabelecem são comuns ao melodrama, como por exemplo, a questão da moral imposta, por meio da representação de uma prostituta que se apaixona por um colegial, e como pecadora que é, acaba por morrer pelas mãos do próprio amante. Existem os desejos reprimidos, pela sociedade e pela família, a paixão de duas irmãs pelo mesmo homem, que é o causador de um grande conflito que se desenvolve em toda a trama. Mesmo que a representação siga os paradigmas atuais do gênero realista, é inegável a proximidade do melodrama com a obra de Nelson e também sua contribuição.

Em seu livro Ivete Huppés (2000) aponta a permanência do gênero melodramático na sociedade contemporânea e a grande aceitação do público para com o gênero. Isto se explica pelo fato de que o melodrama tem abertura para incorporar as mudanças que ocorrem na sociedade e o espectador se vê no palco. Isto o aproxima da obra, mas causando também, ao mesmo tempo, um distanciamento, pois a inverossimilhança do gênero permite que o espectador veja que é uma obra ficcional. Segundo (Huppés, 2000) não só as telenovelas e o cinema têm um eixo baseado no gênero melodramático, mas também os documentários e noticiários, que em sua maioria são dramatizados, hiperbólicos e sensacionalistas, também entretendo para conseguirem audiência de seus telespectadores.

A telenovela é a mais próxima do gênero melodramático, apesar de sua encenação ser, em geral, basicamente realista e contida, percebe-se um enredo cheio de mistérios que só são revelados ao final da história. Podem-se identificar até mesmo características específicas do melodrama clássico, tais como o amor de dois jovens que é impedido por um vilão ou crianças desaparecidas

que são reencontradas no final da trama. Apesar de grandes mudanças já terem ocorrido na cena brasileira, ainda percebe-se um ar muito maniqueísta no que se refere à telenovela.

Como a opereta e as mágicas, o melodrama foi rechaçado e considerado uma a- literatura pelos críticos, que usavam argumentos de que os textos eram maniqueístas e sem criatividade, que visavam apenas o aspecto visual da cena, deixando de lado a poesia. É notória, no entanto, desde a chegada do melodrama no Brasil, a forte influencia que exerceu e ainda exerce sob outras formas de arte, que não necessariamente o teatro.

3.2 – Experiências melodramáticas e sua repercussão na sala de aula

Hoje a maior referencia que temos de melodrama é a telenovela, que instintivamente mobiliza milhares de espectadores, sejam elas, crianças, adolescentes ou adultos; principalmente, em seus capítulos finais.

Podemos trazer da telenovela uma questão pedagógica a ser discutida. Em que medida uma criança que só assiste novelas e não tem um referencial cultural favorável, pode desenvolver um pensamento crítico a respeito do que ela vê ou não, como pode se tornar seletiva? Segundo Flavio Desgranges, o prazer advém da experiência, o gosto pela fruição artística precisa ser estimulado, provocado, vivenciado (Desgranges, 2003). Uma pedagogia do teatro se faz precisa, assim, pela necessária presença de outro que exija diálogo, pela fundamental participação criativa desse jogador no evento teatral, participação que se efetiva na sua resposta às proposições cênicas, em sua capacidade de elaborar os signos trazidos à cena e formular um juízo próprio dos sentidos.

Para responder a estas e outras questões levantadas, durante o processo de pesquisa foram ministradas oficinas de melodrama, ligadas à disciplina *Prática de Ensino sob Estágio Supervisionado II e III*, para alunos da comunidade uberlandense entre 11 e 18 anos, concomitante às aulas de *Interpretação Melodramática* – disciplina optativa do curso de teatro, cursada pela autora, durante o processo de pesquisa.

Pode-se dizer que o ensino do teatro hoje por meio da produção-recepção é necessário para avaliar o conhecimento adquirido.

Ressalto aqui a importância da recepção teatral. O grande desejo dos artistas produtores de teatro é que esta arte consiga fortalecer sua característica primordial, se afirmando cada vez mais como um espaço de encontro de gente com gente; que o teatro resgate seu valor social; que o público compareça aos espetáculos e que esteja apto a discutir e julgar; que seja incitado em sua excitabilidade; estimulado a ir ao teatro e a tirar suas conclusões a respeito do que viu fomentado em sua capacidade crítica.

Para tanto, se faz necessária a discussão sobre a relação entre recepção e pedagogia teatral, pois sem dúvida, o educando precisa estar adaptado para o melhor aproveitamento da apreciação teatral e o professor por sua vez, precisa estar qualificado para avaliar a percepção do que seus alunos estão apreendendo ao serem ouvintes/espectadores.

Considerando-se que os indivíduos constroem o conhecimento através da relação dialógica, que são envolvidas por debates, discussões, alegações, questionamentos, trocas, a avaliação se torna indispensável no processo ensino-aprendizagem, e em particular no ensino do teatro.

Oportunamente, pude perceber nas práticas de ensino, o quanto os alunos são alienados em relação às questões culturais. São sempre influenciados pelos meios de comunicação em massa. E a mídia não está baseada na preocupação de se fazer do espectador crítico e com perspectivas de aprendizado, e sim um ser passivo e sem opinião que acaba aceitando o que lhe é imposto.

Deve-se então esperar que o professor assuma seu papel e torne possível um diálogo lógico e bem construído com seus alunos, capacitando-os para uma autônoma recepção artística. Quando o aluno aprecia espetáculos teatrais, está desenvolvendo sua percepção, imaginação e criticidade, que são recursos imprescindíveis para a sua compreensão a respeito de outras áreas do conhecimento humano.

Percebe-se que os alunos em geral sofrem grandes influências midiáticas num contexto sócio-cultural hegemônico e bastante heterogêneo. Considero importante trabalhar a consciência dessas influências na sala de aula com estes alunos, pois ela pode levá-los a caminhos de criação; tudo o que o ser humano vê e compreende pode servir-lhe como instrumento de “trabalho”. Os alunos podem adquirir criticidade para avaliar a função da mídia e esta pode ser absorvida positivamente. O que vemos e criticamos sempre, é a contemplação dos meios de comunicação e o que eles levam à população de forma entregue a não pensarem; muitas vezes esses meios subestimam a capacidade de raciocínio do ser humano, não o levando a pensar criticamente, e esse pode e talvez deva ser o papel do professor, especialmente se tratando do arte-educador.

Pode-se considerar que, nesta investigação, o melodrama é colocado visando o exercício de transgressão de pensamento. O exagero do gênero, que pode causar o riso por meio do ridículo, acaba sendo um mecanismo que engendra o pensamento crítico.

Uma grande preocupação foi não banalizar o gênero. Sendo este um meio de pesquisa e aprendizado, como eu poderia passar aos alunos os códigos do melodrama, fazendo-os entender sua função de transpor o teatro realista para algo lúdico e não convencional. Até que ponto nós, arte-educadores, podemos contribuir para a formação de seres pensantes e bem instruídos? Acredito que, à medida

que nos formamos, também criticamente, e sabemos selecionar os conhecimentos adquiridos, podemos contribuir para esta formação. Lembrando sempre que a classe professoral é vista como formadora de opinião, bem como a mídia e a sociedade com seus dogmas, então nos cabe levar a nossos alunos através do teatro o poder de questionamento diante daquilo que lhes é imposto.

Depois de passar filmes, como a gravação da peça *Melodrama* da CIA do Atores³, que se passa em diversas épocas, trazendo referencia dos melodramas mais antigos, até os mais atuais, parodiando a própria linguagem; pequenos textos com os princípios básicos do gênero; ter a participação de alunos do curso de teatro e da disciplina Interpretação melodramática nas aulas; entre muitas outras coisas, eu imaginava que eles não conseguiriam entender os códigos do melodrama. Tirei esta conclusão precipitada pelo fato de que eu não ter muitas vezes o retorno que precisava. Alunos resistentes, pouco maduros, enfim, encontrando pela frente diversos problemas que eu deveria resolver, já que foi minha escolha trabalhar com o gênero melodramático.

Com o tempo fui percebendo que minhas aulas não eram muito diferentes das nossas aulas no curso de teatro, onde também há resistência, imaturidade, falta de domínio, e tudo isso por parte de pessoas que “vivem” teatro. O fato é que não se trata de uma disciplina fácil. Passei a olhar meus alunos com outros olhos, porque alguns realmente se esforçavam e com o tempo aconteceu uma seleção natural, os que entendiam e gostavam de trabalhar o gênero acabaram ficando mais interessados e concluíram as oficinas.

A Trupe de Truões (grupo teatral, pesquisador do melodrama), montou a peça *A Maldição do Vale Negro*, de Caio Fernando Abreu e Luiz Artur Nunes, direção de Paulo Merísio, tendo esta se apresentado na Universidade Federal de Uberlândia, possibilitando assim, que não só os alunos do curso de teatro, mas também os alunos de pratica de ensino e demais pessoas da comunidade, pudessem assistir à peça. Esta se trata de um melodrama parodiado, com códigos bem definidos e representação exagerada, causando algumas vezes o riso no publico.

Voltando a questão da recepção, a apresentação do espetáculo *A Maldição do Vale Negro*, foi importantíssima, para a continuidade do meu trabalho, pois percebi na aula posterior a apresentação (dos alunos que assistiram), uma ligação com os códigos melodramáticos, que eu acreditava que eles não entendiam. Percebi que teoricamente está tudo muito bem estruturado na mente deles, mas na prática é que a situação se complica o que requeria ainda muito trabalho. Segundo os próprios alunos, foi muito importante assistir ao espetáculo, pois diferente do que eles assistiram na TV

³ Companhia de teatro do Rio de Janeiro também pesquisadora de melodrama e outros gêneros. O Melodrama foi a primeira experiência da Cia com acompanhamento de um dramaturgo.

ou na gravação peça *Melodrama*, da CIA dos Atores, eles se envolveram e sabiam por que estavam rindo; riam dos exageros, das palavras desconhecidas.

Para um dos alunos existe uma grande diferença entre o que se vê na TV e o que ele viu no teatro, apesar dos exageros, ele diz: “no teatro percebi certa ironia aos melodramas televisivos”; este comentário me deixou extremamente excitada para continuar ensinando melodrama.

Estimular o aluno-espectador a refletir acerca das questões contemporâneas que o espetáculo aborda, auxiliando-o a criar seu percurso no diálogo com a obra, formular suas perguntas para a encenação, tais como: De que problema trata esse espetáculo? Que símbolos e signos o artista utiliza para abordá-los? Eu já vi algo parecido? De que outras maneiras essa idéia poderia ser encenada? Como eu faria? De que modo isso se relaciona com a minha vida? (Desgranges, 2003)

E foi com base nestes conhecimentos e em algumas destas perguntas que cheguei à conclusão de que não basta exibir qualquer referencia, tem que ser a referencia que os tornarão mais críticos e perspicazes, levando também a um melhor entendimento do gênero e o que ele aborda. O caminho deve ser livre para o espectador-apreciador, como no Teatro Épico de Brecht, que abre um desfiladeiro de opções, mostrando diversos caminhos pelos quais se pode percorrer, conjeturando e aperfeiçoando a sua opinião.

Este espectador se insere na contemporaneidade, rompendo com os moldes clássicos, quebrando a estrutura palco-platéia, tornando-se um todo. O espectador é ativista, participativo e se permite ter olhares variados sobre uma mesma forma ou questão.

“Não importa mais até onde o aluno chegou, mas o que o aluno poderá vir a ser a partir da intervenção educacional” (Koudela, 2001). A fala de Koudela só nos faz perceber que não estamos distantes desta ação educativa que proporciona ao aluno ainda mais do que ele conseguiu absorver, e de fazê-lo compreender a importância da intervenção cultural. Na questão do melodrama considero a intervenção ainda mais ativa a partir do momento que o gênero ao mesmo tempo em que é um instrumento de lazer, também provoca a crítica.

3.2.1 – As aulas de melodrama: uma experiência prática como aluna e professora

Aqui partimos para a questão dos experimentos em sala de aula, tanto como aluna, quanto como professora de melodrama, eventos que aconteceram simultaneamente. Como já foi abordado anteriormente neste artigo, o ensino do melodrama (por parte da autora) para as crianças da comunidade uberlandense se deu de forma um tanto quanto imatura, na medida em que não se tinha

domínio prático apurado para tal. Neste sentido a pesquisa foi fundamental para o acompanhamento com os alunos ser cada vez mais próximo e bem sucedido, tanto teórica quanto praticamente.

As aulas de *Interpretação Melodramática* eram repletas de exercícios atoriais voltados para o gênero melodramático, bem como explicações teóricas que serviam como base para um melhor entendimento do gênero. Partiu basicamente da mesma metodologia utilizada pelo professor orientador, para dar as minhas aulas de forma criativa e levar aos alunos um aprendizado além do entendimento do gênero melodramático. A experiência como aluna foi fundamental para o meu crescimento como professora. Procurava ficar sempre atenta aos erros dos colegas e aos meus próprios, aos vícios de linguagem coloquial, aos movimentos sem precisão, às dificuldades em se construir um enredo melodramático baseado nos valores familiares e patrióticos. Com o tempo, percebi que as dificuldades tanto dos alunos do curso de teatro, quanto das crianças da comunidade eram quase sempre as mesmas. Sendo assim busquei formas alternativas de lidar com estas dificuldades. Passei a trabalhar com os alunos exercícios não envolvidos diretamente com o melodrama, para que eles pudessem ter um conhecimento prévio. Na questão dos gestos exagerados e bem definidos, trabalhamos a pantomima; para a voz ser bem delineada em cada personagem, com características peculiares, exercícios vocais de aquecimento e desaquecimento e variação de altura e estrutura da voz. Com isto foi perceptível a melhora na execução dos exercícios relacionados ao melodrama, como o Detetive- Assassino e o Gaulier⁴, jogos utilizados em grande parte das aulas.

Percebi em alguns dos meus alunos um gosto especial pela comédia, o que pode gerar uma crítica ao melodrama, cuja intenção primeira não é a de causar o riso. É então necessário fazer com que este aluno entenda este paradigma. Foi possível reparar alguns destes vícios também nas aulas de *Interpretação Melodramática*. Com o tempo a relação com o melodrama se estreita e ele se torna melhor entendido; até este ponto, no entanto, é necessário um trabalho profundo com referências visuais, textuais, muitos exercícios corporais visando o exagero dos movimentos, bem como o trabalho com a linguagem – dificuldade presente em ambas as turmas. Temos os vícios de linguagem coloquial e o melodrama, também pela sua época de existência, tem como característica, vocabulário rebuscado e tecnicamente culto, o que nos momentos de improvisação foge aos atores-alunos.

Ao final da oficina ministrada para a comunidade, pude averiguar que muitas das dificuldades já citadas foram superadas, algumas em sua totalidade, outras parcialmente, mas o interessante foi realmente concluir que o melodrama é um gênero que pode ser aprendido por qualquer pessoa,

4 Jogos de improvisação para o melodrama onde surgem personagens e estes estabelecem uns com os outros relações familiares.

seja ela de teatro ou não e que crianças tem muito mais disponibilidade para os exercícios e algumas vezes mais criatividade.

4 – Conclusão

Chego ao final deste estudo, ressaltando mais uma vez a importância de um trabalho prévio de recepção teatral e do papel fundamental do arte-educador na contemporaneidade. Somos, repito formadores de opinião e devemos ter sempre como meta resgatar ao teatro cada vez mais o seu lugar de encontro de gente com gente, onde se estimule a criatividade e o pensamento crítico.

Pude concluir durante este processo de pesquisa, que existem dificuldades comuns aos alunos de teatro e crianças, e que muitas delas podem ser superadas, quando se buscam metodologias alternativas de ensino. Também é claro que o conhecimento e a vivência em teatro desencadeiam no aluno um repertório mais criativo, porém isto não impede que alguém recém chegado à arte teatral não tenha as mesmas condições de aprendizado que o primeiro.

Finalizo este trabalho com uma simples, porém reflexiva frase de Paulo Freire, que a muito me conduz nesta jornada do ensino-aprendizagem.

“Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (Freire, 1996, P. 12)

Referências bibliográficas

BRAGA, Claudia. **Teatro e sociedade no século XIX:** representações da mulher no melodrama. Revista *Ártemis*, João Pessoa, nº 3, p. 1-8, 2005.

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

FARIA, João Roberto. **O teatro realista no Brasil:** 1855-1865. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

FREIRE, **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra.

HUPPES, Ivete. **Melodrama:** o gênero e sua permanência. São Paulo: Ateliê editorial, 2000.

KOUDELA, Ingrid. D. **Jogos Teatrais**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. Coleção debates, 189, 2001.

MERISIO, P. R. **Teatro de Anônimo**: elementos do circo-teatro tradicional na cena contemporânea. Ouvirouver, Uberlândia/MG, v. 01, p. 07-26, 2005.

PRADO, Décio de Almeida. **João Caetano**: O Ator, O Empresário, o Repertório. São Paulo, Perspectiva, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1972.

_____. **Teatro de Anchieta a Alencar**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

_____. **Procópio Ferreira**: A graça do Velho Teatro. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1984.

THOMASSEAU, Jean-Marie. **O melodrama**. Tradução e notas Claudia Braga e Jacqueline Penjon. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

(IN) FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE O ENSINO DE ARTE:
UM PROCESSO EM CONQUISTA POR MEIO DE GRUPO DE ESTUDOS

Maria da Penha Fonseca
mp.fonseca@hotmail.com
PÓLO ARTE NA ESCOLA/UFES

Myriam Fernandes Pestana Oliveira
moliveira130@gmail.com
PÓLO ARTE NA ESCOLA/UFES

Resumo

O GEPAE – Grupo de Estudos do Pólo Arte na Escola/UFES foi formado em 2009 por um pequeno número de professoras de Arte com o objetivo de possibilitar momentos de encontros para estudos, pesquisar, troca de experiências, visitas as exposições, participações em Congressos e Seminários, entre outros. Nesse segundo ano de existência, o grupo vem articulando juntamente com mais outros trinta professores a Formação Continuada: Dialogando com as diferentes Linguagens Artísticas, com encontros presenciais em palestras sobre a música, as artes cênicas, as artes visuais na Educação, metodologia do Ensino de Arte, itinerários educativos (cultural), visitas às exposições artísticas, registro da prática educativa, entre outras ações.

Palavras-chave: Arte; Cultura; Educação; Escola

Abstract

The GEPAE – pole Studies group at school/Art UFES was formed in 2009 by a small number of teachers of Art provide moments of search for studies, meetings, exchange of experiences, visits the exhibitions, participation in congresses and seminars, among others. In this second year of existence, the group comes along with most other articulating thirty teachers training Continued: Dialoguing with the different Artistic Languages, with face-to-face meetings in talks about the music, the performing arts, Visual Arts in education, methodology of Teaching of Art, educational itineraries (cultural), visits to artistic exhibitions, educational practice log, among other actions.

Keywords: Art; Culture; Education; School

Este artigo relata o trabalho inicial do grupo de estudos GEPAE/UFES – Grupo de Estudos Pólo Arte na Escola/Universidade Federal do Espírito Santo. O interesse em articular este grupo de estudo deve-se à preocupação com a ‘nossa’ formação com o Ensino de Arte nos diferentes segmentos da Educação Básica. Sem esquecermos da Academia, que está sob a responsabilidade de professores cuja formação educacional e artística deu-se em contextos diversos e em sua maioria, privilegiou a racionalidade dos conhecimentos.

Fonseca (2007), em sua dissertação de Mestrado constatou que professores de Arte, que atuam na Educação Básica, em sua maioria, desenvolvem propostas educativas priorizando conhecimentos adquiridos no período de formação acadêmica, a qual não ultrapassou estudos da Arte Moderna no Brasil, em especial a Semana de Arte Moderna.

Estudos realizados por Barbosa (1989), Martins, Picosque e Guerra (1998), Iavelberg (2003), Frange (2003), bem como os de Silva e Araújo, (2007) e Zordan (2007), nos ajudam a compreender tais posicionamentos dos professores, ao resgatarem o histórico do ensino de arte no Brasil. As análises apontam que durante anos, as dimensões estética, humanista e sensível dos sujeitos foram relegadas à segundo plano no universo escolar, abrindo espaço para uma concepção de arte resumida a cópia fiel de modelos artísticos clássicos, a aquisição de conceitos de geometria, cujo objetivo era a preparação para o trabalho industrial, ou à prática desinformada da livre expressão e da auto-expressão dos sentimentos.

Isso se confirma na dissertação supracitada em que observamos que ainda, são poucos os professores que visitam regularmente exposições e galerias, lêem artigos específicos da área ou participam de Seminários ou Congressos, alegando falta de tempo ou verba.

Dessa forma, justificam a não contemplação da Arte Contemporânea em seus planejamentos por não a compreenderem, não saberem como realizar um diálogo com a obra, não terem dado conta de estabelecer momentos de experiência e de vivência com as diferentes expressões que a integram. E, a fim de justificarem essa lacuna em aberto, argumentam a falta de tempo, das realizações de encontros de formação, das condições de trabalho, do pesquisar, estudar, relatar experiências, entre tantas outras que poderiam aqui serem listadas.

Dada a contextualização, mesmo que breve, apresentamos o aporte teórico que referendará nossos estudos e debates sobre o Ensino da Arte, pois serão visitados e dialogarão em muitas reflexões provocadas nos encontros: Iavelberg (2003/2006), Ferraz e Fusari (1992), Frange (2003), Buro (1996, 2002) e Ferreira (2001). As questões voltadas para o processo de ensino-aprendizagem buscaremos dialogar com Zabala (1998-2002) e, em estudos referentes a formação do professor,

Nóvoa (1995) e Imbernon (2005) serão fundamentais para a urgência que se coloca quanto à formação do professor. O encaminhamento metodológico assumirá a pesquisa-ação em Thiollent (2005).

Cientes das necessidades relativas à (in) formação dos professores de Arte no Estado do Espírito Santo é que passamos a buscar estratégias para a formação de grupos para estudar, pesquisar e fortalecer o ensino da arte no estado.

Então vamos fazer!!!

a vida aqui só é ruim / Quando não chove no chão / Mas se chover dá de tudo / Fatura tem de montão / Tomara que chova logo / Tomara meu Deus tomara / Só deixo o meu cariri / No último pau-de-arara. (Música de Luiz Gonzaga)

E foi lá mesmo, na cidade do Crato, na região do *Cariri*, no Ceará, durante o XVIII Congresso Nacional da Federação de Artes Educadores do Brasil (CONFAEB) em novembro de 2008, num clima agradável de aproximadamente quarenta graus, que aconteceu a concepção do Grupo de Estudos do Pólo Arte na Escola (GEPAE) / Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Durante a participação no referido evento constatamos que havia participação de Associações Regionais de Arte Educadores, de quase todos estados brasileiros, grandes ou pequenos estavam lá, com um número significativo de participantes. Lá estávamos duas professoras, de forma individual, representando o Espírito Santo enquanto outros estados estavam ali junto as suas Associações ou grupos de estudos.

Na oportunidade, nós, professoras de Arte no Espírito Santo nos sentimos na responsabilidade e até mesmo na obrigação de que, ao retornarmos ao Estado, convidar outros professores de arte para então começarmos a caminhada para uma organização de um grupo de estudos disciplinados e sistematizados.

Assim sendo, voltamos do Ceará com o firme propósito de concretizar a ação, e para tanto, nosso primeiro passo foi procurar a professora Dr^ª Moema Rebouças, da UFES e coordenadora do Pólo Arte na Escola, para falar da inquietação que trouxemos do CONFAEB e pedir-lhe apoio para desenvolver o trabalho, o que recebemos ajuda irrestrita.

Considerando nossa formação inicial, percebemos a necessidade de começarmos as ações do grupo de estudos buscando leituras específicas e discussões sobre leitura de imagens, avaliação, espaços expositivos, entre outros assuntos específicos da área.

Iniciamos então, em fevereiro de 2009 com reunião de planejamento para ações do ano inteiro juntamente com as professoras Rosi Andréa Gonçalves Mendes, Ivana de Macedo e Lismar

Avance de Farias que acreditaram em nossas propostas e aceitaram participar do desafio e sonho que havíamos nos proposto a realizar.

Considerações sobre formação de professores

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) no 26º artigo, 2º parágrafo, assegura a obrigatoriedade do ensino de arte na Educação Básica em seus diversos níveis para “promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1997, p.20). Este foi o primeiro passo significativo dado pelos educadores no sentido de resgatar o ensino de Arte junto ao currículo das escolas de Ensino Fundamental e Médio, bem como de Educação Infantil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destacam a importância do ensino de arte para a criança e sua relação com os demais saberes que devem compor esta formação no Ensino Fundamental. Segundo o documento:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1997, p.15).

Para que essa formação artística e cultural seja garantida aos educandos os PCN’s apontam a necessidade de tratar a Arte como um saber, pois seu universo “caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo” (Idem p. 26).

A partir desses referenciais constata-se que é preciso que o professor tenha acesso as vivências variadas para a experimentação, pois só com um repertório elaborado será possível construir de fato as diferentes propostas e então escolher aquela que responda aos parâmetros da realidade. Ressaltamos que nesse acesso as vivências variadas, incluem-se visitas aos espaços artísticos, tais como: galerias; museus; ateliês; espetáculos de dança; música; teatro e cinemas, a fim de ampliar o seu olhar sobre diferentes estilos e linguagens.

Desse modo Imbernón fortalece nossas metas quando nos diz “que é claro que tudo isso requer uma formação: inicial e permanente” e contribui para a quebra de paradigmas clássicos com relação à formação do professor e/ou ao ensino de arte, que porventura ainda insistam em embaçar os olhares, aproveitando nossas inquietações e questionamento para viabilizar o GEPAE.

Nossos encontros, nossas realizações

O GEPAE – Grupo de Estudos do Pólo Arte na Escola em seu princípio tem como meta propor momentos de estudos para a Formação Continuada do Professor de Arte e tem como local de encontro à sala do Pólo Arte na Escola localizada no Centro de Vivência da UFES. O Pólo Arte na Escola/Universidade Federal do Espírito Santo/Pró-Reitoria de Extensão é uma parceria com o Instituto Arte na Escola (IAE).

Buscando a aproximação dos professores de Arte do Estado do Espírito Santo (da educação básica das redes pública e privada) para o Pólo Arte na Escola/UFES, uma das primeiras ações foi viabilizar oportunidade para dar maior visibilidade aos materiais educativos produzidos pelo Instituto Arte na Escola que estão no Pólo para empréstimo aos professores e demais interessados, tais como a DVDteca, o arte BR e um acervo Bibliográfico específico de Ensino de Arte.

E a partir daí então, desenvolver outras ações de Formação Continuada num grupo de estudos, a fim de aprofundar o conhecimento sobre a arte na educação e sistematizar práticas educativas em relatórios e relatos de experiência propondo maior visibilidade dos trabalhos e pesquisas desenvolvidas em sala de aula.

Eis o desafio que tínhamos pela frente, planejar e oferecer momentos de estudo, reflexão, vivência, experiência, partilha e pesquisa em forma de encontros de formação, bem como providenciar agendamento nos espaços expositivos, museus, galerias, com visitas monitoradas.

REALIZA X AÇÕES DE 2009

Começamos com encontros mensais realizados sistematicamente aos sábados pela manhã no Pólo Arte na Escola/UFES.

Assuntos em pauta:

Nas primeiras pautas traçadas para os encontros tinham a ordem de preferência:

Informes: sobre Seminários e Congressos;

Leitura reflexiva da entrevista Avaliação em ARTE, publicada no Boletim Arte na Escola, n 53 (abril a junho 2009);

Comentários sobre os Referenciais do ENEN 2009 / Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;

Como organizar o registro de um relato de experiência;

Motivação para a publicação de relato de experiência – envio para o site <http://www.artena-escola.org.br>;



Grupo de Professores reunidas no Pólo Arte na Escola / GEPAE

Apresentação de pôsteres selecionados para o VIII Seminário Capixaba sobre Ensino da Arte e III Encontro do Pólo Arte na Escola/UFES;

Estudo: "Avaliação no Ensino de Arte", e convite para participação em Fórum no site Arte na Escola. Em foco: Art Digital.

Agendamentos de Visitas a espaços expositivos e culturais:

- Exposição "*Arte e Práticas para o dia a dia*", de Andy Warhol, no MAES;
- Exposição e participação de workshop: "*Lugar sem nome*", de Rosilene Luduvico, no Museu Vale;
- Exposição: "*Espectadores em Trânsito*", vídeoinstalações "coletiva", no MAES;
- Exposição e participação de workshop "*Salas e Abismos*", de Waltércio Caldas, no Museu Vale.

Criação do blog:

Após a percepção de que era preciso divulgar mais as ações que eram desenvolvidas pelo GEPAE, assim como a comunicação de eventos voltados para a Arte e Cultura, tais como Exposições, Espetáculos Teatrais, Dança e Música, Mesas Redondas, Seminários, Congressos para um número maior de professores montamos um espaço on-line, criando o blog:

<http://arteeducadoresdoespiritosanto.blogspot.com>.

Participação em Seminários e Congressos da área

· VIII Seminário Capixaba sobre Ensino da Arte e III Encontro do Pólo Arte na Escola/UFES – de 23 a 26 de junho de 2009, com a temática Espaços de Formação.

· I ENREFAEB – Encontro Regional de Arte Educadores – Região Sudeste, de 10 a 13 de junho, em Rio das Ostras, RJ. Com a temática Interculturalidade: currículo e formação do arte-educador;

· CONGRESSO LATINOAMERICANO e CARIBENHO DE ARTE/EDUCAÇÃO & 19 CONFAEB, em Belo Horizonte/MG, de 25 a 28 de novembro de 2009.



– Professores do Estado do Espírito Santo no 19º CONFAEB, em MG/2009.

Trabalhos apresentados em eventos científicos

- Apresentação de Comunicações no VIII Seminário Capixaba sobre Ensino da Arte e III Encontro do Pólo Arte na Escola/UFES – de 23 a 26 de junho de 2009, com a temática Espaços de Formação.
- Aplicação de Oficinas Materiais Pedagógicos no VIII Seminário Capixaba sobre Ensino da Arte e III Encontro do Pólo Arte na Escola/UFES;
- Apresentação de Comunicações no I ENREFAEB – Encontro Regional de Arte Educadores – Região Sudeste, de 10 a 13 de junho, em Rio das Ostras, RJ. Com a temática Interculturalidade: currículo e formação do arte-educador.
- Apresentação de Comunicações no CONGRESSO LATINOAMERICANO e CARIBENHO DE ARTE/EDUCAÇÃO & 19 CONFAEB, em Belo Horizonte/MG, de 25 a 28 de novembro de 2009.

Trabalhos publicados

- Anais do VIII Seminário Capixaba sobre Ensino da Arte e III Encontro do Pólo Arte na Escola/UFES
- Anais do CONGRESSO LATINOAMERICANO e CARIBENHO DE ARTE/EDUCAÇÃO & 19 CONFAEB

Relatos de Experiência no site <http://www.artenaescola.org.br/midiateca>, espaço esse que tivemos muitas publicações, inclusive relatos destaques de mês.

No final do ano de 2009 avaliamos que apesar do grupo não ter crescido o tanto que esperávamos a princípio, tinha sido de grande valia nosso primeiro ano de estudo. Entendemos que seria preciso mudar as estratégias propostas para o envolvimento de outros professores. Assim para 2010 planejamos uma formação com encontros presenciais, visitas a espaços expositivos, viagem de estudo e registro de experiência ou elaboração de artigo (com proposta de publicação), conforme detalhamos a seguir:

Dialogando com diferentes linguagens artísticas formação continuada em arte-educação

APRESENTAÇÃO

Formação Continuada de Professores de Arte organizada pelo Grupo de Estudos do Pólo Arte na Escola (GEPAE) / Universidade Federal do Espírito Santo (UFES),

JUSTIFICATIVA

Pensando a arte como um conhecimento vivo, com expressão e representações nas diferentes linguagens artísticas, sejam estas visuais, sonoras ou cênicas, percebe-se que passa por constantes modificações no decorrer dos mais diversos contextos culturais, sociais e históricos. Tal fato não se deve apenas ao passado, mas, em especial, ao período de constantes mudanças tecnológicas e científicas que estamos vivendo. Tudo se transforma muito rápido e, na maioria das vezes, não damos conta de acompanhar o mundo ao nosso redor. É preciso pensar e repensar, constantemente as possibilidades, a fim de não nos perdermos no tempo e espaço presentes.

EMENTA

Aprofundar conhecimentos teóricos acerca das discussões e reflexões sobre Currículo e Ensino da Arte com vistas a facilitar o processo das diretrizes básicas ao Ensino da Arte e sua prática pedagógica.

PÚBLICO ALVO

Professores da Rede Pública Estadual e Municipal, e da Rede Particular de Ensino da Disciplina Arte e Graduandos de Licenciatura em Arte.

NÚMERO DE VAGAS: 40

CARGA HORÁRIA: 120 horas

CERTIFICAÇÃO: PROEX UFES/PÓLO - ARTE NA ESCOLA

INSCRIÇÕES PELO E-MAIL: gepae_es_09@yahoo.com.br

METODOLOGIA

A dinâmica da Formação Continuada é de encontros mensais, sempre aos sábados, conduzida por um palestrante de forma expositiva e dialogada. Oficinas, visitas monitoradas às exposições artísticas (agendadas antecipadamente) e trabalho de campo.

OBJETIVOS

Realizar a Formação dos professores de Arte, possibilitando o aprofundamento teórico acerca da temática do Currículo, envolvendo a sistematização da prática pedagógica em sala de aula e o retorno à reflexão teórica. Possibilitar aos professores o conhecimento acerca das atualizações, criticidade para selecionar conteúdos e realizar de maneira sistematizada o percurso teoria-prática-teoria.

CRONOGRAMA:

03 de julho

· 8h às 12h / Auditório do IC UFES - Palestra: Refletindo nossos conhecimentos sobre a teoria e a prática de aprender e ensinar arte - Prof. Mestre e Doutoranda em Educação Vera Lúcia de Oliveira Simões (Professora Mestre em Educação/PPGE/UFES, Doutoranda em Educação/PPGE/UFES).



Formação Continuada – Exposição Einstein, no Palácio Anchieta – 31/07/2010.



Formação Continuada – Exposição Beatriz Milhazes, no MAES – 31/07/2010.

31 de julho

- 11h às 12h30 - Visita à Exposição "*Einstein*", no Palácio Anchieta.
- 14h às 17h – ENCONTRO DE ARTE-EDUCAÇÃO NO MAES – Exposições "*Beatriz Milhazes: Gravuras*" e "*Dionísio Del Santo: Serigrafias*".

07 de agosto

- 8h às 12h / Auditório no Palácio Anchieta – Palestra com a Profa. Dra. em Educação Maria Ciavatta.
- 14h às 16h – Visita à Exposição "*AMAZÔNIA, ARTE*", no Museu VALE

12 de setembro

- 8h às 12h / Sala 4 do IC IV / UFES – Mesa-Redonda: Arte Musical e Cênica na Sala de Aula – Prof. Ademir Adeodato e Prof. Fábio Mota Salvador
- 14h às 17h Visita à Exposição "*Só Lâminas*", do artista Nuno Ramos, no MAES.

02 de outubro

- 8h às 12h / Sala 4 do IC IV / UFES – Palestra: O Museu como Espaço de Arte-Educação – Profa. Ms. Priscila Chiste.
- De 15/10 a 17/10 – Visita à BIENAL INTERNACIONAL DE ARTE /SP, PINACOTECA, entre outros espaços artísticos e culturais.

06 de novembro

- 8h às 12h / Sala 4 do IC IV / UFES – Palestra: A Dança na sala de aula - Profa. Fátima Aguirre Ramos.
- Visita à Exposição "*XXXXXX*",

05 de dezembro

Entrega de Artigo sobre questões específicas do Ensino da Arte refletidas ou estudadas, apropriadas, vivenciadas entre tantas outras possibilidades pensadas ou sonhadas a partir dessa Formação.

Estas foram as ações concretizadas no ano de 2009 e 2010, sendo que algumas ainda estão em andamento. Consideramos de modo geral, que o GEPAE por meio de seus encontros, visitas as exposições, divulgação no Blog, etc. mantém uma participação importante para a qualidade no ensino da arte no Estado do Espírito Santo. Hoje nos surpreende quando num sábado pela manhã nos encontramos com mais de trinta professores para conversarmos sobre nossas dúvidas, angústias, questionamentos, críticas, sucessos, alegrias e ainda buscarmos embasamentos teóricos, metodológicos e práticas para melhorar o desempenho em sala de aula. Assim, em grupo aprendemos

uns com os outros, somos protagonistas de nossa história por meio da (in) formação de assuntos específicos da educação e do ensino da arte. A partir dessa integração ganhamos força e nos sentimos motivados a buscar outros parceiros para o desenho de uma nova caminhada ou trajetória.

Referências

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

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento do Mundo.** Vol. 3. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____.(org.) **Arte- educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1997.

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

_____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo/Porto Alegre, Perspectiva/ Fundação IOCHPE, 1991.

_____.(org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte.** São Paulo: Educ / Cortez, 2002.

_____, **O olhar em construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1996.

CALVINO, Ítalo. **Palomar.** Trad:Barroso, Ivo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

COSTA, Fabíola, CAMPOS, Neide Pelaez(org.).**Artes Visuais e Escola: para aprender e ensinar com imagens.**Florianópolis:NUDEC/UFSC,2003.

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

_____,VASCONCELOS, Luis Gonzaga Falcão(org.).**Oficina de desenho urbano: desenhando e construindo a cidade no cerrado.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia/PROEX, 2002.

- FERRAZ, M. H. C. T. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRA, Sueli (org) **O Ensino das Artes – Construindo Caminhos**. 3. ed. Campinas. SP: Papyrus Editora. 2004.
- FOERSTE, Gerda M. S.. **Leitura de Imagens: um desafio à educação contemporânea**. Vitória: EDUFES, 2004
- FONSECA, Maria da Penha. **Arte Contemporânea: Instalações Artísticas e suas contribuições para um processo educativo em Arte**. Dissertação de Mestrado - PPGE / UFES. Vitória: 2007.
- IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Editora Cortez. 2005.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Escolinha de Arte do Brasil**, Brasília, 1980.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- PILLAR, Analice Dutra(org.). **A Educação do olhar: no ensino das artes**. Porto Alegre: Medição, 1999.
- REBOUÇAS, Moema Martins. **O Discurso modernista da pintura**. Lorena: CCTA, 2003.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

Mini-curriculum

MARIA DA PENHA FONSECA é graduada em Licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas pela UFES/ES. Desenvolveu seu projeto de mestrado em Educação no PPGE/UFES – linha de pesquisa: Educação e Linguagem sobre Arte Contemporânea: Instalações Artísticas e suas contribuições para um processo educativo. Seu projeto de doutorado discute questões sobre a Educação Patrimonial. Professora a Faculdade Novo Milênio, Curso de Pedagogia e Técnica Pedagógica na Assessoria Especial de Esporte e Cultura da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.

MYRIAM FERNANDES PESTANA OLIVEIRA é graduada em Licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas pela UFES/ES. É Mestranda em Educação no Programa de Pós Graduação UFES. Professora de ARTE/Coordenadora Cultural no Programa Escola Aberta do Sistema Municipal de Ensino de Vitória ES.

NARRATIVA E MEMÓRIA DOCENTE:
PENSANDO O ENSINO DAS ARTES VISUAIS EM ESCOLAS RURAIS

Angélica D'Avila Taschetto
angidavila@gmail.com
UDESC/SC

Ayrton Dutra Corrêa
ayrcor@gmail.com
UFSM/RS

Resumo

O presente artigo que está vinculado à pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, na Linha de Pesquisa Educação e Artes propõe neste momento, trazer algumas questões que possam tecer discussões acerca do trabalho pedagógico de cinco docentes de artes visuais de escolas rurais do município de Santa Maria/RS transitando por suas narrativas e memórias a fim de trazer possíveis momentos de problematizações sobre como os docentes de artes visuais trabalham com a visualidade rural no espaço pedagógico.

Palavras-chave: memória docente, artes visuais, escolas rurais

Abstract

This article is linked to the research project conducted at the Post-Graduate Education, Universidade Federal Line Research Education and Arts is now proposing, to bring some issues that can make discussions about pedagogical work of five visual arts teachers of rural schools in the municipality of Santa Maria / RS transit through their memories to bring moments of problematization possible about how the visual arts teachers work with the visual areas in the educational space.

Key-words: teaching memory, visual arts, rural schools

Pensando sobre a memória

No fundo, pensando bem, o homem comum do início do século XXI, rico ou pobre, muitas vezes andando solitário e preocupado pelas ruas, não faz nada de muito diferente. Sem suas memórias, não seria ninguém; e sem chamá-las, evocá-las e misturá-las ou falsificá-las, não poderia viver. (IZQUIÉRDO, 2002, p. 92)

Conforme o elucidado por Izquierdo, iniciaremos falando que estudar a memória pode nos imbricar num levantamento de uma série de informações, as quais foram armazenadas durante toda a nossa vida. Tais fatos podem ser direcionados ao nosso modo de agir socialmente, nosso modo de ver e de pensar. A memória é única e pertence individualmente a cada um de nós. Sabemos que somos constituintes de uma sociedade e que vivemos cercados e nos inter-relacionando diariamente com pessoas, mas nossos significados e percepções sobre o cotidiano se constroem distintamente em cada um.

Desta forma, destacamos que conhecer a memória docente é, num sentido maior, entender seu processo de atuação e seu papel diante de situações de mediação na educação. Pensando nessa questão de se perceber a memória docente, apresentamos esta proposta de artigo, a qual sugere algumas discussões a serem realizadas sobre esse “transitar” pelos relatos de memória docente, como um meio de reflexão sobre tais memórias enquanto professores de artes visuais deste espaço rural, e como tais docentes podem vir a manipular a visualidade de tal contexto em sua prática pedagógica.

Esta é uma pesquisa que traz como mote algumas discussões relativas às memórias de cinco professoras de artes visuais de escolas rurais do município de Santa Maria/RS, procurando estabelecer a importância de se pesquisar tal tema para a área do ensino das artes visuais, no sentido em que se pensa na memória como geradora de possibilidades, onde se analisa os fatos passados, para uma construção futura.

Propomos, portanto, tecer algumas discussões acerca de compreender e analisar, a relevância da memória de docentes de artes visuais, enquanto profissional atuante no espaço rural, e como estas memórias podem estar presentes no seu processo pedagógico de ensino das artes visuais. Destarte, pensamos a respeito da memória que

em cada consciência individual as imagens e os pensamentos que resultam dos diversos ambientes que atravessamos se sucedem segundo uma ordem nova e que, neste sentido, cada um de nós tem uma história. (HALBWACHS, 2006, p. 57)

Conforme o elucidado por Halbwachs, abordamos o sentido que estudar a memória pode nos imbricar num levantamento de uma série de informações, as quais foram armazenadas durante toda a nossa vida. Tais fatos podem ser direcionados ao nosso modo de agir socialmente, nosso modo de ver e de pensar. A memória é única e pertence individualmente a cada um de nós. Sabemos que somos constituintes de uma sociedade e que vivemos cercados e nos inter-relacionando diariamente com pessoas, mas nossas interpretações e percepções sobre o cotidiano se constroem distintamente em cada um. Assim, ao revisitar suas memórias, procura-se que os professores, possam vir a refletir sobre suas vivências enquanto docentes de escolas rurais e o quanto isso pode vir a ser significativo durante o seu trabalho diário.

Por isso, no referido trabalho, pretendemos tecer algumas discussões no que dizem respeito às memórias de cinco docentes de artes visuais de escolas rurais do município de Santa Maria, numa tentativa de problematizar como os docentes de artes visuais de maneira geral trabalham com a visualidade rural no seu cotidiano escolar. De tal forma, acreditamos ser pertinente abordar como a memória pode ser discutida no campo da docência.

A memória docente como possibilidade para a prática pedagógica

La historia como devenir y como presente de esperanza o incertidumbre, como pasado que nos enseña sobre lo que somos, como proyecto de futuro (de equidad, mayor justicia, de emancipación, en suma) sigue estando ahí para ser construida. Se mueve entre el relato y la experiencia, entre la investigación y la narración. Como líneas rectas, o desde los fragmentos y los residuos. Explorando lo conocido, o buscando elementos, evidencias que hablen de otra manera, que cuenten la historia de otra manera (HERNÁNDEZ, 2004, p. 24)

Segundo o viés do pensamento de Hernández, destacamos que conhecer a memória docente é, num sentido maior, entender seu processo de atuação e seu papel diante de situações de mediação na educação. A questão da memória no campo da docência pode ser entendida como algo que possa tecer relações, compreender e significar o pensamento de imagens e idéias criadas em relação ao cotidiano.

Desta forma, acreditamos que os docentes possam vir a discutir sobre o que este espaço rural diz de si e podendo vir assim, a perceber de forma mais reflexiva o ambiente em que vivem, ou que trabalham. Tal espaço rural constitui-se de elementos visuais e de conceitos, os quais podem ser articulados de forma a dar novo caráter ao seu trabalho diário no campo das artes visuais.

Refletindo sobre tais considerações, propusemo-nos a pensar sobre a memória docente nesse cotidiano rural e como esta pode se presentificar no trabalho diário do docente de artes visuais.

Guiando-nos pelo pensamento de Arroyo (2002, p. 110), o qual constrói uma postura de crença sobre o ofício docente, onde nos apresenta que a escolha do ofício é porque acreditamos nessa herança, sem perdermos a vontade de mudanças, as quais poderão rumar para outros caminhos. Ainda segundo o autor, “falar do ofício de mestre pode nos remeter ao passado, superado para alguns. Passado-presente, no meu entender, a ser recuperado” (ARROYO, 2002, p. 110).

Pensar sobre o cotidiano e a vida docente propõe um significado maior de compreensão e entendimento de suas atitudes diárias, no contexto pedagógico. Trazemos assim, uma questão colocada por Mosquera e Stobäus (2001, p.93), a qual consideramos pertinente para a discussão: “que tipo de disposição temos para ouvir, para ver, como pré-requisitos para atuar?”

Com a questão colocada, suscitamos vários outros questionamentos sobre, como o docente atua em seu cotidiano? Como esse docente pára para perceber as coisas que o cercam? E como as percebe?

Acreditar nesse olhar para o cotidiano, como possibilidade para as práticas pedagógicas docentes como, meio de refletir sobre como a educação pode se valer das questões de percepção diária para um trabalho diferenciado.

Para isso, se faz necessário que o docente, se “liberte” de suas formas tradicionais de atuar, se desfaça de suas certezas absolutas, e comece a pensar em novas possibilidades, percebendo as sutilezas que o seu cotidiano pode trazer, aproveitando-se delas para um entrelaçamento com suas práticas pedagógicas, para que estas se tornem mais significativas, tanto na vida do docente, quanto do educando. Pensando sobre este viés, dialogamos com Hernández (2004, p. 12) quando fala que

la historia de una carrera docente es una historia de altibajos que se manifiesta en momentos de satisfacción, compromiso y competencia. Conocer una trayectoria profesional permite situar y conectar con el docente, no sólo desde su presente sino en la perspectiva de su recorrido profesional. Algo especialmente necesario en tiempos de reajustes y reestructuraciones profesionales.

Trazemos ainda Arroyo (2002, p. 85), quando pergunta “que professores somos? Os mesmos de sempre, ensinando conteúdos e visões de nossa área já superados?”

Pensando neste sentido, acreditamos que os docentes da educação contemporânea, necessitam ter uma postura inquieta, reflexiva, inconformados com as certezas, e que, além disso, estejam interessados em modificar suas práticas e metodologias utilizadas cotidianamente. Cabe aos docentes, buscar estas novas formas de trabalhar, desenvolvendo meios para que tais práticas estejam associadas a atitudes diversificadas, onde possam estar refletindo e pensando sobre as atitudes enquanto profissionais da educação.

Trabalhamos sob a perspectiva de poder perceber através dos enlaces das memórias, as práticas pedagógicas docentes, propondo um revisitar tais memórias, buscando uma reflexão sobre seus contextos rurais, bem como uma significação da visualidade presente em tal contexto. Por isso, compreender o foco inicial dessas trajetórias enquanto docentes de escolas rurais promove inúmeros aprendizados, no que se refere à sua vida e suas interações cotidianas.

“A importância de trabalhar histórias de vida com professores, é que isto permite ao professor refletir sobre os cruzamentos de fronteiras que eles mesmos atravessaram” (GOODSON, 2007, p. 58). Percebemos, assim, como se torna relevante transitar por estes entrecruzamentos da memória docente, permitindo um espaço de escuta e de diálogo de suas narrativas pessoais enquanto docentes de escolas rurais.

Portanto, acreditamos na relevância das reflexões sobre todas as questões que permeiam o campo da educação, e para tal, acreditamos na importância de um enfoque, o qual aborde algumas questões pertinentes para este trabalho sobre a questão do ensino rural.

Problematizando o ensino rural

Falar sobre o ensino rural significa perceber o campo em toda a sua complexidade. Para tanto, o trabalho proposto se detém em pensar em algumas questões que envolvem a educação no campo, a fim de problematizar o mote da pesquisa, o qual se propõe a discutir como pode se configurar a memória docente no seu trabalho pedagógico no contexto rural.

Sabemos dos grandes “saltos” da ciência e da tecnologia nos dias de hoje. Ainda assim, isto nos traz de certa forma um paradoxo de fragmentação de sociedade contemporânea, onde, no caso das populações rurais, as condições de acesso à tais produções científicas e tecnológicas são, de certa forma, bem mais restritas do que as ofertadas à sociedade urbana. Desta forma, direcionando-nos para a questão educacional, nos questionamos tal como Passador (2006, p.17) “como incorporar os novos padrões tecnológicos que criam novas ferramentas para o processo educacional?”

Tendo em vista a escola rural, em sua estrutura curricular, como algo geralmente padronizada e moldada sob os contornos de aspectos urbanos, os quais, baseiam-se por referenciais pedagógicos que adotam práticas obsoletas de ensino, tendo em vista o distanciamento com o contexto rural. Pensando sob este viés, o Caderno Temático do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, intitulado Constituinte Escolar, do ano de 2000, vigente até os dias de hoje, denomina escola do campo

aquela que trabalha desde os interesses, a política, as cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação

Por outro lado, nesse farfalhar de mudanças, acredita-se na perspectiva de reflexão sobre o contexto rural em que vivem, respeitando valores que lhes são específicos, por tratar-se de um grupo social que apresenta características próprias.

Percebemos assim, que são muitas as dificuldades das escolas rurais para que possam tomar decisões as quais direcionem as práticas pedagógicas ao encontro das necessidades e peculiaridades desse ambiente social ao qual pertencem, e ainda atentando para as transformações do mundo global.

Assim, consideramos que é necessário perceber qual a educação está sendo oferecida ao meio rural e qual a concepção dessa educação. Ter isso claro contribuiria para a reflexão dessa proposta de interlocução entre o que se ensina e o contexto de vida no campo. A educação no campo precisa ser uma educação no sentido amplo de formação humana, a fim de problematizar as discussões sobre o que se fala hoje a respeito do campo, pois não fala-se somente da enxada, fala-se da tecnologia, onde o propósito é conceber uma educação do campo voltada aos interesses de quem vive e trabalha no campo, atendendo suas diferenças históricas e culturais.

Desta forma, entendemos que pensar em propostas de educação rural, hoje, não é pensar articulações pedagógicas fechadas, e sim, pensar num conjunto de transformações cotidianas as quais passamos nesse momento histórico, numa tentativa de projetar a escola rural a um espaço de reflexão e problematização sobre seu cotidiano e suas vivências.

A partir disso, pensamos que o educador do meio rural, possa participar dessa compreensão crítica de mundo a qual propomos, sempre atento às necessidades do ambiente escolar ao qual está inserido. Assim retomaremos uma fala do Professor Fernando Hernández durante o 21º Seminário de Arte e Educação realizado pela Fundarte em Montenegro/RS, o qual falava que certamente não mudaremos a configuração do ensino no Brasil, se pensarmos em um "macro", mas com certeza, faremos grande diferença, no momento em que partirmos do "micro". Pensamos dessa forma, bem como o Caderno Temático do Governo do Estado do Rio Grande do Sul: Constituinte Escolar o qual enfatiza que "ninguém consegue ser um verdadeiro educador sozinho. O processo pedagógico é um processo coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes."

De tal forma, abordaremos neste momento, algumas das discussões propostas para este trabalho, onde pensamos na memória docente como produtora de questionamentos, apontando possíveis diálogos entre a vida no campo e o ensino das artes visuais.

Narrativas e memórias: pensando o ensino das artes visuais no contexto rural

Apresentamos neste momento, a problematização do referido trabalho, que se dá no sentido de discutir sobre a experiência de cinco professoras de artes visuais de escolas rurais, situadas no interior do município de Santa Maria/RS. Utilizamos da entrevista narrativa para que as professoras nos contassem suas experiências. Assim, as professoras Mirian, Ieda, Lúcia, Marta Helena e Nádia são participantes deste trabalho, concedendo muito mais que entrevistas, permitindo-se neste momento, redimensionar suas práticas pedagógicas em relação ao ensino das artes visuais.

Trabalhar com o ensino das artes visuais hoje, requer que estejamos abertos aos desafios que esta nos impõe, sejam pelas propostas, materiais e linguagens utilizados na arte atualmente, seja pelo enfrentamento de transpor as barreiras presentes relacionadas ao currículo fechado e fragmentado ou mesmo àquelas que dizem respeito às escolas distantes, mas que apresentam suas possibilidades peculiares.

Neste aspecto, a memória foi trabalhada na referida pesquisa com o objetivo de conhecer um pouco dos olhares das professoras participantes sobre suas carreiras docentes no espaço rural os quais são atuantes. Nosso papel durante suas narrativas foi estimulá-las a discursar sobre suas experiências visuais cotidianas, com o propósito de rever, visitar e transitar sobre suas próprias memórias. Assim as narrativas destas docentes “realizam-se na bricolagem de imagens, pensamentos gestos e afetos, desafogando olhares, remexendo modos de ver, refletir, sentir e agir.” (MARTINS E TOURINHO, 2009, p. 11).

Entendemos assim, que o interesse pelo estudo das vidas destas profissionais de escolas rurais, mediante as narrativas que formulam sobre suas trajetórias, possibilitou permear de modo talvez mais profundo sobre seus processos educativos, na medida em que proporciona um momento de reflexão sobre suas vidas profissionais, podendo assim, acarretar em uma *mirada* sobre suas experiências trazendo novas compreensões sobre suas práticas.

As experiências temporais aqui comentadas não dizem respeito apenas aos anos ou tempo em que atuaram enquanto docentes e sim trata um pouco de suas sensações e pensamentos provocados diante de alguns fatos e momentos de suas carreiras. Ou ainda, dizem respeito às situ-

ações e espaços específicos, caracterizando, por assim dizer, a experiência visual de seus cotidianos. A visualidade cotidiana que lhes afeta, perpassa por objetos, atividades, imagens e materiais presentes em cada contexto.

Essas relações com a visualidade presente no espaço rural e o trabalho docente realizado com ela, depende do olhar e da subjetividade destas professoras, entendendo subjetividade como as escolhas que fazemos, os julgamentos que emitimos, aquilo que nos afeta e nos impulsiona a agir em direção ao que desejamos (ARANHA; MARTINS, 2005), ou ainda, abarca os nossos pensamentos mais pessoais, a compreensão que temos de nós mesmos (WOODWARD, 2000). De tal forma, as experiências comentadas por cada uma das professoras entrevistadas trouxeram suas produções de sentido em relação à construção dos olhares sobre os contextos rurais as quais pertenciam.

Quando perguntamos sobre suas principais vivências enquanto docentes do campo, não tiveram dúvida em referirem-se sobre cores, cheiros e momentos que as experiências deste espaço lhes permitiam. Desta forma, alguns sentidos foram sendo recriados e resignificados pelas lembranças.

Desta forma, trabalhamos com a importância de se pensar estas questões cotidianas do contexto do educando, como possibilidade de elaboração de atividades e principalmente possibilidades de criação de sentidos sobre suas vivências e experiências no espaço rural. Nascimento (2009) nos fala dessa aventura pedagógica que é realizar um trabalho associado ao cotidiano dos educandos. Neste sentido aventureiro, percebemos ainda aquele "receio" de trabalhar com as imagens e com o contexto rural, presentes nas falas das professoras. Muito embora, algumas delas ainda tentem realizar atividades que permeiem o dia a dia destes alunos, outras apresentam um distanciamento no que se refere a estas questões. Ainda assim, houveram alguns relatos desta tentativa de aproximação. Mirian conta: "eu fiz um trabalho de campo, de pesquisa, a gente pegou uma condução da escola, saímos, fomos procurar algumas coisas interessantes, um ângulo legal que traz, para, olha, vê, como é que eu posso."

Mesmo sendo algo inicial e talvez sem muita pretensão ou observação mais profunda acerca do que fazem, as professoras mostraram-se abertas ao diálogo nesse sentido, demonstrando que trazem sim um interesse em realizar atividades que tragam um pouco da visualidade do espaço rural. Nádia comenta sobre isso que "o contexto em que o aluno está inserido é sempre muito importante e determinante no nosso trabalho. Muitas ações estão relacionadas a esse contexto. São realizadas pesquisas nas comunidades, resgates culturais e históricos, pesquisas de materiais típicos do meio, etc."

Ainda assim, percebe-se que esse diálogo entre o que se vive e o que se pensa e se produz, tanto na educação de um modo geral, como no ensino das artes visuais de uma forma específica

ainda é relativo e de certo modo ausente. Como encarar então este distanciamento entre a vida e a escola? Como possibilitar um ensino significativo? Como perceber àquilo que está presente na vida dos educandos cotidianamente e entender como possibilidade no ensino das artes visuais?

Pensando sobre estes questionamentos como propósito de discussão vinculados às falas das professoras entrevistadas, relacionamos seus momentos de incerteza quando se trata de ensinar a partir do contexto dos educandos, sob a ótica de uma educação a qual fez parte da formação das professoras, que não trazia como preocupação ou mesmo como possibilidade a relação que se encontra fora dos muros da escola. Trabalhar com o ensino das artes visuais hoje, requer que estejamos abertos aos desafios que esta nos impõem, sejam pelas propostas, materiais e linguagens utilizados na arte atualmente, seja pelo enfrentamento de transpor as barreiras presentes relacionadas ao currículo fechado e fragmentado ou mesmo àquelas que dizem respeito às escolas distantes mas que apresentam suas possibilidades peculiares.

Pelo que pudemos observar nas falas das professoras, suas atividades se relacionam quase que constantemente ao ensino da história da arte linear, recaindo posteriormente no renascimento e pulando de imediato para o impressionismo e pós impressionismo, tratando da vida e obra de artistas considerados como ícones da história da arte. Além disso, suas atividades são transitadas por atividades bem conhecidas como cartões para dia das mães assim como cartazes e decorações para datas comemorativas.

Nesse sentido, percebemos que o ensino das artes visuais, é igual em escolas do campo ou urbanas, se tratando de uma educação que de certa forma ainda ignora o contexto dos educandos e Hernández (2007) nos fala sobre isso quando menciona uma narrativa dominante na educação que não responde às necessidades de dar sentido ao mundo onde vivem os educandos. Ainda assim, fala de “uma educação para indivíduos em transição, que construam e participem de experiências vivenciadas de aprendizagem, pelas quais aprendam a dar sentido ao mundo em que vivem (...).” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 15). Assim, pensamos em uma educação que possa vir a contribuir para que os educadores de qualquer âmbito possam vir a buscar formas de trabalhar as artes visuais na escola, de uma maneira mais abrangente e que se relacione com as vivências e os saberes dos educandos.

Pensamos que as docentes entrevistadas trazem em suas vivências uma significativa possibilidade de pensar alternativas para o ensino das artes visuais, pois suas memórias são carregadas de momentos e sentimentos pertencentes ao espaço rural do qual fazem parte. Suas memórias visuais fazem com que percebam este espaço cheio de singularidades e peculiaridades, mas que ainda não são de todo presentes em suas práticas pedagógicas.

Percebemos que as imagens visuais presentes em suas memórias perpassam de certo modo, rapidamente por suas atividades, então, acreditamos que muitas possibilidades ainda podem ser pensadas a partir do contexto dos educandos, buscando um ensino que vá além da sala de aula e percorra os saberes e experiências dos próprios alunos e professores, permitindo o diálogo e formas de ver, ver-se e ser visto.

Assim, diante dos desafios e proposições lançados nesta pesquisa, acreditamos que as memórias presentes nas histórias de vida das docentes participantes, são realmente significativas para suas práticas, mesmo que não venham a utilizar-se completamente em suas ações cotidianas toda a gama de possibilidades presentes no contexto rural, suas lembranças conduzem seus olhares e suas posições no mundo, podendo vir a ser uma forma de pensar suas práticas pedagógicas.

Suas narrativas, falas e relatos trouxeram mais do que esta pesquisa buscava “ouvir”, vieram com sentimentos, com dúvidas e incertezas sobre se “isto ou aquilo estava certo ou não”. Mas o que mais importou nesse momento de escuta, foi ouvi-las em sua intensidade, deixar que ouvissem a si próprias enquanto educadoras que acreditam no ensino e nas artes visuais; que acreditam em todas suas possibilidades de transformação e que acreditam como disse uma das professoras em dado momento, poder fazer a diferença.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena (Orgs.). **Temas de filosofia**. São Paulo: Moderna, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOODSON, Ivor. Entre-Vistas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.) **Coleção Desenrêdos: políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições**. Goiânia, 2007. p.49-92.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. Las Historias de Vida como Estrategia de Visibilización y Generación de Saber Pedagógico. In: GOODSON, Ivor. **Historias de vida del Profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004.p.9-26.

_____. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **El lugar de las posiciones Críticas en la Educación de las Artes y la Cultura Visual**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO (21: 2008: Montenegro, RS). Anais do 21º Seminário Nacional de Arte e Educação: a compreensão da arte: desafios e possibilidades./ Maria Isabel Petry Kehrwald, Júlia Hummes (Org) Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2008, p. 77- 103 CD ROM.

IZQUIÉRDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009.

MOSQUERA, J. J.M; STOBÄUS, C.D. O Professor, personalidade Saudável e Relações Interpessoais. In: ENRICONE, Délcia. **Ser Professor**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2001, p. 91-109. 141p.

NASCIMENTO. Erinaldo Alves do. Representações da morte para aproximar a escola da vida: uma experiência com a cultura visual no ensino básico. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009. p.39-59.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A Educação Rural no Brasil**: o caso da escola do campo no Paraná. São Paulo: AnnaBlume, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Constituinte Escolar**: educação do meio rural. Porto Alegre, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 6ª Edição. São Paulo: Vozes, 2000, p.07-72.

Mini-currículos

Angélica D'Avila Taschetto Bacharel e Licenciada em Desenho e Plástica (UFSM/RS); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Artes (PPGE/UFSM). Membro do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura

e membro do EDUART – Grupo de Estudos em Educação e Arte. Professora Colaboradora do DAV - CEART – UDESC.

Ayrton Dutra Corrêa. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil(1997). Pós - doutor em Arte/Educação pela ECA/ USP (2004). Professor Associado 2 da Universidade Federal de Santa Maria/ RS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Educação e Artes e Pós Graduação em Artes Visuais – UFSM. Líder do EDUART.

NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE AVALIAÇÃO EM ARTE/EDUCAÇÃO:
A EXPERIÊNCIA DA OI KABUM! EM BELO HORIZONTE

Victor Ribeiro Guimarães
victor@aic.org.br
Associação Imagem Comunitária

Paulo Emílio Andrade
paulo.emilio@aic.org.br
Associação Imagem Comunitária

Resumo

A avaliação é hoje um tema de intenso debate. Especificamente em contextos de arte/educação, as práticas avaliativas enfrentam uma série de desafios, que as configuram como um dos principais dilemas do ensino de arte no Brasil. No intuito de contribuir com essas discussões, o objetivo deste artigo é apresentar e discutir algumas experiências de avaliação realizadas pela Diretoria de Pesquisa e Metodologia da Associação Imagem Comunitária na Oi Kabum! – Escola de Arte e Tecnologia, em Belo Horizonte. Nossa análise abarca três aspectos centrais: quais são as questões avaliadas; os métodos e procedimentos empregados; e os usos dos registros da avaliação.

Palavras-chave: avaliação, arte/educação, Oi Kabum!, Oi Futuro, Associação Imagem Comunitária

Abstract

Nowadays, evaluation is a theme intensely debated. Specifically in contexts of art education, the evaluation practices face a range of challenges, which place them as one of the key issues of art teaching in Brazil. Attempting to contribute with these discussions, the goal of this article is to present and to discuss some evaluation experiences conducted by the Community Image Association's Research and Methodology Team at Oi Kabum! – School of Arts and Technology, in Belo Horizonte. Our analysis covers three main aspects: the questions evaluated; the methods utilized; and the uses of the evaluation registries.

Keywords: evaluation, art education, Oi Kabum!, Oi Futuro, Community Image Association

Seja nas pesquisas atuais ou no cotidiano de escolas e centros educacionais brasileiros, cada vez mais a *avaliação* adquire espaço como uma dimensão central de qualquer processo educativo. Sua importância é inegável, e o volume das discussões recentes sobre avaliação é prova disso. O entendimento sobre o que está em jogo nas práticas avaliativas, entretanto, não é simples, nem isento de dissenso. A pergunta de Philippe Perrenoud é significativa: “algum dia teria havido, na história da escola, consenso sobre a maneira de avaliar (...)?” (PERRENOUD, 1999, p. 9)”

No entanto, se a discussão acadêmica é cheia de nuances e de algumas contradições, porém rica e abrangente, a prática educativa é plena de desafios. Para Celso Vasconcellos, no Brasil “a avaliação se tornou um dos principais problemas da educação escolar” (VASCONCELLOS, 2006, p. 14). Em outras palavras, o debate é instigante e intenso, mas permanece longe da realidade das salas de aula: “observa-se um descompasso em relação ao conhecimento da avaliação educacional, de seu emprego em diversos âmbitos e a discussão sobre seu significado social” (GATTI, 2003, p. 9). Mas quais são os principais desafios em relação à avaliação na prática educativa?

Atualmente, é possível posicionar três questões relevantes que emergem da prática e dos debates atuais sobre avaliação no contexto da educação brasileira: para que serve a avaliação? Como ela é feita em geral? O que se faz com seus resultados? Tanto a discussão que propomos neste artigo quanto o estudo de caso que apresentamos aqui procura trazer subsídios para pensarmos essas três questões, no contexto específico da *arte/educação*.

Em termos dos propósitos, Doug Boughton (2008) descreve quatro papéis mais comuns da avaliação em educação: avaliação como “medida de temperatura”, que se presta a indicar a performance de grupos selecionados de estudantes; avaliação somatória (ou “catraca”), utilizada para determinar o acesso de estudantes a outras oportunidades educativas; avaliação do tipo “diagnóstico”, que informa educadores e demais envolvidos no processo sobre metodologias e escolhas, e os auxilia no traçado de novos rumos; e a avaliação “formadora”, cujo objetivo é fomentar, nos próprios estudantes, a autocrítica e a análise do próprio desempenho. Essas diferentes compreensões podem ser observadas, separadamente ou de forma mista, no dia-a-dia da educação em todo o mundo.

Cada uma dessas concepções sobre o propósito da avaliação, entretanto, possuem implicações *políticas* profundas. Escolher entre uma avaliação do tipo “catraca” ou “diagnóstico”, ou dar ênfase maior a uma ou outra, é uma decisão política. Embora reconheçamos que “toda avaliação é processo classificatório” (DEMO, 2006, p. 15), é necessário apontar também que “o grande entrave

da avaliação é o seu uso como instrumento de controle, de inculcação ideológica e de discriminação social” (VASCONCELLOS, 2006, p. 32).

Partindo do pressuposto de que a avaliação é um processo político, é necessário dizer que já se avançou muito em relação à discussão sobre seus propósitos. As teorizações recentes enfatizam cada vez mais a avaliação como um processo global, de acompanhamento da prática educativa e que busca influenciar as escolhas pedagógicas futuras. Cada vez mais se fala de avaliação *formativa* (PERRENOUD, 1999) e *mediadora* (HOFFMANN, 2005).

No entanto, como apontam as pesquisas de Celso Vasconcellos, a idéia da avaliação como simples atribuição de notas ainda é predominante na educação brasileira. A resposta à pergunta sobre “como a avaliação é feita em geral?” precisa reconhecer que, em nosso sistema educacional, permanece ainda uma lógica quase exclusivamente classificatória, que distingue entre bons e maus alunos: “apesar de tudo o que já foi elaborado e divulgado em termos de avaliação, as pesquisas de cotidiano têm demonstrado que as mudanças não têm atingido o chão da sala de aula” (VASCONCELLOS, 2004, p. 1).

Além disso, de acordo com Sandra Sousa (2009), embora a legislação brasileira tenha se transformado em direção à superação dessa lógica, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394), de 1996, “as práticas escolares vigentes, em geral, conservam marcas de orientações remotas” (SOUSA, 2009, p. 17).

E é preciso dizer também que o contexto geral da educação brasileira ainda é bastante inóspito às transformações nas práticas avaliativas apontadas pela teoria e pela legislação. Como aponta Jussara Hoffmann (2005), os desafios são muitos, e vão desde a oposição das famílias, que não aceitam a abolição de métodos tradicionais, até os problemas habituais relacionados a recursos e formação docente.

Quanto aos usos, os desafios também são muitos. Embora haja diversas experiências de avaliações de caráter mais diagnóstico e formativo, permanecem ainda dificuldades quanto ao que fazer com os registros dessas avaliações. O retorno para educandos e educadores ainda é difícil, e a incorporação das indicações nas práticas pedagógicas cotidianas também.

Embora se reconheça teoricamente que “devem-se programar tarefas avaliativas, tempos de análise de tarefas e devolução aos alunos, estratégias interativas decorrentes, etc. (HOFFMANN, 2005, p. 15), na prática as análises e retornos da avaliação são um processo difícil¹. Falta garantir tempo para refletir criticamente sobre os resultados, e faltam estratégias interessantes para o retorno dessas informações para educadores e educandos.

Dilemas da avaliação em arte/educação

O contexto da arte/educação não apenas está longe de ser isento de todos esses desafios, como apresenta alguns dilemas complementares em relação às práticas avaliativas. Doug Boughton afirma que, no ensino de arte, “conduzir uma avaliação permanece como uma das mais complexas tarefas que os professores enfrentam em sua vida diária” (BOUGHTON, 2008, p. 376).

O debate sobre avaliação em arte/educação também é intenso e está em franca atividade:

“Com o crescente movimento de reformas curriculares para o ensino de arte que vem ocorrendo em vários estados – São Paulo, Minas Gerais, Amapá, Goiás, Santa Catarina, etc. – o tema avaliação tem sido retomado, ampliado e debatido” (TOURINHO, 2010, p. 2095).

Desse debate, é possível depreender alguns dilemas específicos da avaliação em arte/educação hoje. Em primeiro lugar, há um desafio básico em relação aos conceitos de avaliação empregados (BOUGHTON, 2008). Se práticas como a atribuição de notas já são um processo reducionista em outros campos, na arte/educação isso se complica, uma vez que é muito difícil expressar em números ou palavras os complexos resultados obtidos na produção artística.

Além disso, outro desafio específico do campo da arte/educação são os critérios que embasam a avaliação. Como aponta a professora Irene Tourinho, “a apreciação está intimamente ligada à análise e esta, à formulação de critérios. Para analisar, preciso definir focos, estabelecer prioridades, distinguir elementos para examiná-los criticamente” (TOURINHO, 2010, p. 2098).

Essa formulação de critérios é bastante problemática, uma vez que, atualmente, os parâmetros para avaliar qualquer trabalho artístico – não apenas aqueles produzidos em contextos de arte/educação – são bastante nebulosos. Em anos recentes, as ideologias pós-modernas desafiaram severamente qualquer tentativa de atribuir valor ao trabalho artístico recorrendo somente aos valores formalistas tradicionais.

Como aponta Boughton (2008, p. 379), há uma discussão viva e acesa sobre temas como a virtude da originalidade na produção artística e os méritos relativos entre “arte popular” e “belas-artes”. Isso torna o trabalho dos educadores-avaliadores mais complexo, pois torna-se mais difícil estabelecer uma base sólida sobre a qual seja possível avaliar a produção artística dos educandos.

O que se observa em muitas escolas brasileiras é que, na maioria das vezes, a avaliação acaba por atender a critérios que são exclusivamente pedagógicos – comportamento, participação em sala de aula –, e não inclui questões que pertencem ao campo do trabalho artístico, propriamente. Diante da dificuldade em estabelecer critérios e dos desafios, a qualidade da produção artística dos

educandos – ainda que seja discutível em que consiste essa qualidade – fica em segundo plano, ou é simplesmente desconsiderada.

A Associação Imagem Comunitária e a avaliação na Oi Kabum! BH

Tendo esses dilemas em vista, buscamos a partir daqui lançar um olhar sobre uma experiência educativa específica, e sobre o modo como ela lida com esses desafios. Contudo, antes de nos debruçarmos sobre as práticas de avaliação específicas que nos dispomos a apresentar e discutir, faz-se necessária uma pequena contextualização sobre a escola de arte e tecnologia na qual essas práticas acontecem e sobre a instituição responsável pelo projeto.

A Associação Imagem Comunitária – Grupo de Pesquisa e Experimentação em Mídias de Acesso Público – é uma organização sem fins lucrativos com sede em Belo Horizonte. Fundada em 1993, a partir de uma experiência de extensão universitária, a ONG busca – por meio de diversos projetos – “construir espaços para que grupos socialmente excluídos ou com poucas oportunidades de visibilidade se coloquem no debate público” (LIMA, 2006, p. 29). Ao longo dos últimos 17 anos, a AIC vem buscando colocar em prática, por meio de experiências estético-expressivas em diversas mídias – rádio, jornal impresso, web e audiovisual –, um ideal de acesso público à comunicação baseado na produção coletiva, na experimentação com as diferentes linguagens e na efetiva ocupação de espaços de publicização.

Em 2009, a convite do instituto Oi Futuro, a AIC tornou-se a ONG executora, em Belo Horizonte, da *Oi Kabum! – Escola de Arte e Tecnologia*. A *Oi Kabum!*² foi criada em 2001 pelo Oi Futuro com a intenção de ser um programa inovador que tivesse um impacto estruturante no desenvolvimento efetivo da juventude popular urbana, complementando os processos formais de educação. No alicerce da escola, estava o anseio por construir um programa educativo em arte capaz de despertar a curiosidade dos jovens, fomentar as capacidades de ação autônoma e coletiva e promover a expressão criativa. A aposta na arte e na tecnologia nasce, assim, dessa ambição por criar as condições de possibilidade para o desenvolvimento integral das capacidades dos jovens.

A *Oi Kabum!* trabalha com jovens que estejam cursando o Ensino Médio em escolas públicas. Ao longo de 18 meses, eles participam de um amplo programa formativo em arte e tecnologia, especializando-se em uma de cinco áreas artísticas: Design Gráfico, Webdesign, Computação Gráfica, Vídeo e Fotografia. Além deste percurso, os jovens participam também das atividades em quatro núcleos transversais: História da Arte e Tecnologia, Ser e Conviver, Oficina da Palavra e Design Sonoro.

Os jovens integram ainda grupos de trabalho, formados por educadores e educandos, que têm por objetivo cuidar da gestão de algum aspecto da escola³. E, além disso, participam de um processo de orientação para projetos individuais e coletivos. Durante todo o processo formativo, os educandos recebem uma bolsa para participar das atividades. A primeira turma da *Oi Kabum! BH*, com 100 jovens, foi selecionada em julho de 2009 e o programa de formação teve início em agosto.

Pouco tempo depois da implantação da *Oi Kabum!* em Belo Horizonte a escola tornou-se um espaço privilegiado para a produção de conhecimento, e as *práticas de avaliação* têm um papel central nesse processo.

Desde seu início, a AIC sempre procurou aliar as intervenções sociais presentes em seus diversos projetos à produção de conhecimento a partir dos mesmos. A vinculação entre prática e reflexão teórico-metodológica sempre foi uma diretriz importante para a instituição, que tem investido cada vez mais na sistematização e na publicização de suas diretrizes e metodologias.

Atualmente, a AIC conta com uma Diretoria de Pesquisa e Metodologia, responsável pela organização dos diversos conhecimentos produzidos cotidianamente nos projetos desenvolvidos pela instituição. A Diretoria realiza, juntamente com a equipe de cada projeto, procedimentos de *avaliação processual* dessas iniciativas. O objetivo, a curto prazo, é fornecer subsídios para o replanejamento e a reinvenção das práticas de cada projeto, além do intercâmbio de métodos e procedimentos entre os projetos da instituição. A longo prazo, o interesse é consolidar e fazer circular os conhecimentos teórico-metodológicos que foram sistematizados a partir das experiências nessas iniciativas. Essas práticas convergem com a intenção do Oi Futuro em garantir que os conhecimentos produzidos no cotidiano das ações da Oi Kabum! possam contribuir com as práticas de ensino de arte em outros espaços educativos, especialmente a escola pública.

Tendo essas diretrizes e esses objetivos em vista, a Diretoria realiza uma série de processos avaliativos junto aos diferentes públicos construtores da *Oi Kabum!* – educadores, jovens e coordenadores. Foram criados procedimentos de avaliação dos mais diversos, e que incluem vários olhares. Isso é natural, uma vez que “reduzir a avaliação a apenas uma ação é incorrer numa ameaça pedagógica – ou tudo ou nada – além de ser uma postura autoritária na educação” (TOURINHO, 2010, p. 2098). Na medida em que os processos educativos em curso na escola são múltiplos e complexos, procura-se atentar sempre para o fato de que:

“Ao avaliar efetiva-se um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo tal como se delineia um processo” (HOFFMANN, 2005, p. 13).

Nesse sentido, a avaliação na *Oi Kabum!* é um processo constante e intenso, que acontece em vários espaços, serve-se de diferentes métodos e atende a propósitos específicos. Na sala de aula, ao final de cada ciclo formativo, os educadores realizam uma avaliação em conjunto com os jovens. Essas conversas têm o intuito de avaliar escolhas metodológicas e processos e, com isso, influenciar o planejamento das atividades subsequentes. Também as reuniões entre educadores adquirem funções de avaliação e de planejamento, em processos realizados coletivamente por educadores e coordenadores.

Além disso, há uma série de procedimentos criados pela Diretoria de Pesquisa e Metodologia da AIC que são postos em prática na *Oi Kabum!*. Em relatórios trimestrais, os educadores avaliam seu próprio trabalho, o desempenho dos educandos e a coordenação da escola, de acordo com parâmetros comuns estabelecidos em um modelo. Além disso, os jovens também respondem a um questionário auto-avaliativo periódico, em que avaliam a própria participação, o trabalho dos educadores e da coordenação.

Periodicamente, a Diretoria consolida relatórios temáticos com os resultados dessas avaliações e realiza encontros de retorno e de discussão desses resultados. Além disso, mensalmente, um boletim voltado para os jovens é elaborado e distribuído na escola e em suas redes sociais, também com o intuito de sistematizar conhecimentos e influenciar práticas futuras.

O objetivo desse artigo, contudo, não é dar conta de todos os processos avaliativos que acontecem cotidianamente na *Oi Kabum!*. A seguir, nos debruçamos sobre dois procedimentos de avaliação implementados na escola, suas questões norteadoras e seus usos, com vistas a contribuir com o debate sobre avaliação em contextos de arte/educação a partir de uma experiência singular.

Avaliação de processos educativos em arte na Oi Kabum! Belo Horizonte

As práticas avaliativas que nos dispomos a apresentar e discutir aqui são parte de um grande conjunto de atividades que ocorre semestralmente na *Oi Kabum! BH*, coordenado pela equipe da Diretoria de Pesquisa e Metodologia da AIC: o Dia da Avaliação. Nas proximidades do fim de cada semestre do programa formativo, separamos um dia letivo para a realização de alguns procedimentos avaliativos com os jovens da escola.

Em primeiro lugar, é preciso chamar atenção para as *questões avaliadas* durante esse dia. Em uma escola como a *Oi Kabum! BH*, os processos educativos em andamento são variados e complexos. São cinco áreas artísticas diferentes, mais os núcleos transversais, os grupos de trabalho e as atividades de orientação. Isso sem contar as atividades autonomamente inventadas pelos jovens a cada momento.

No entanto, a partir das contribuições dos educadores e dos jovens⁴, foram estabelecidos alguns grandes focos de avaliação. São eles: *produções artísticas na escola; modos de ensinar e de aprender; relações no interior da escola; gestão coletiva; multiplicações fora da escola; relações com o mundo do trabalho.*

Essas questões estão em consonância com os objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da escola, ou seja: a *Oi Kabum! BH* não tem o intuito único de formar jovens capazes de produzir bons trabalhos nas cinco áreas artísticas. É de interesse da escola a formação de sujeitos críticos em relação a seu ambiente e que conseguem agir autonomamente; sujeitos capazes de avaliar os procedimentos de seus educadores e colegas; de se relacionar com o outro, em sua heterogeneidade; de se apropriar de processos de gestão dos espaços e das práticas em que estão inseridos; de multiplicar os conhecimentos que adquiriram em projetos coletivos fora da escola; de se relacionar de forma madura com o mundo do trabalho.

Todas essas dimensões são avaliadas na escola, pois cada uma delas está intimamente relacionada com o trabalho artístico em si. Afinal de contas, como já nos lembrava Susan Sontag (2004) para a fotografia, qualquer escolha artística inclui, necessariamente, aspectos éticos e políticos, indissociáveis das questões puramente estéticas.

Em segundo lugar, apresentamos dois dos procedimentos realizados no Dia da Avaliação. Como aponta Jussara Hoffmann, “métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade, de sujeito” (HOFFMANN, 2005, p. 13). É nesse sentido que esses procedimentos são norteados tanto pelas questões centrais da avaliação – que já eram coerentes com o projeto pedagógico da escola – quanto pela experiência e pelos valores já defendidos pela AIC ao longo do tempo e que encontram eco na concepção da *Oi Kabum!*.

Com objetivo de avaliar as produções artísticas na escola, foram formados dez *grupos de análise das produções* (um para cada área artística, um para cada núcleo transversal e um décimo grupo que analisou trabalhos artísticos realizados por jovens das outras escolas *Oi Kabum!* do Brasil). Previamente, os educadores e os jovens de cada turma selecionaram algumas produções que poderiam gerar uma discussão interessante (não necessariamente uma boa produção, mas algo que pudesse fomentar um debate rico).

Esses agrupamentos foram formados da seguinte maneira: cada grupo contava com a presença de *um mediador* (que era um membro da equipe da Diretoria ou um educador de uma área artística que não fosse a que estava sendo avaliada), *um educador da linguagem ou núcleo* avaliado (que tinha a função de produzir um relato escrito das discussões) e *dez jovens selecionados aleatoriamente* entre as cinco áreas artísticas. A heterogeneidade do grupo era essencial para que a avaliação fosse feita a partir de olhares externos, que não compartilhavam das referências específicas de cada linguagem ou núcleo.

Apesar de contar com um decisivo grau de liberdade, essa avaliação não era isenta de parâmetros. Afinal, “todo processo avaliativo bem-feito baseia-se em critérios construídos com fundamentação adequada” (DEMO, p. 100). No caso da avaliação dos trabalhos artísticos produzidos pelos jovens, foram estabelecidos alguns focos, bem gerais, que deveriam orientar cada grupo. Eram eles: *aspectos éticos, de linguagem e técnicos; tratamento da temática; relação entre realizadores e participantes das produções* (formas de representação, reverberações sociais); *inovação X clichê* (relação entre deslocamentos e reprodução de lugares comuns).

A idéia era que essas diretrizes, no entanto, fossem apenas orientações gerais, e que fossem necessariamente reformuladas – conjuntamente, por jovens e educadores, e tendo em vista as especificidades das produções – antes do início da discussão de cada grupo. Nesse sentido, o grupo que analisou as produções da Computação Gráfica, por exemplo, decidiu por guiar a apreciação por três critérios: *interatividade* (um dos focos dessa linguagem é a criação de peças interativas, e por isso analisar como esse elemento foi trabalhado em cada um dos trabalhos era uma questão importante); *conteúdo/ética* (os trabalhos avaliados atendem ao que se propõem? Como lidam com o conteúdo? No contexto em que estão, eles deslocam o olhar?) e *estética* (os trabalhos são bem resolvidos esteticamente? Quais foram as soluções estéticas adotadas pelos realizadores? O que poderia mudar?).

Se o estabelecimento de critérios é um dos desafios centrais da avaliação em arte/educação hoje, a saída não parece ser a recusa da avaliação ou a adoção de parâmetros exógenos (puramente pedagógicos). Os grupos de avaliação das produções artísticas da *Oi Kabum!* demonstram que uma saída para esse dilema pode ser o estabelecimento compartilhado de critérios, que garante a legitimidade e a validade dos mesmos na medida em que são elaborados coletivamente, num processo de justificação pública. Como aponta Habermas (2003), uma decisão produzida na troca pública de argumentos não é apenas mais legítima, como tende a ter um ganho epistêmico significativo.

Em seguida ao estabelecimento coletivo dos critérios, as produções foram mostradas e avaliadas em cada um dos grupos. O mediador era responsável por conduzir a discussão de forma respeitosa e, ao mesmo tempo, provocativa. Atentando para as respostas preguiçosas, como “gostei” ou “não gostei”, ele buscava lançar questões instigantes para os jovens. Esse procedimento de apreciação dos trabalhos, baseado não numa avaliação isolada, mas num debate entre os próprios jovens, se mostrou capaz de fomentar discussões interessantes sobre a produção artística, estimulando a autocrítica constante.

Como aponta Doug Boughton, “o diálogo, apropriadamente conduzido, pode revelar valiosas percepções para o processo de fazer arte” (BOUGHTON, 2008, p. 384). Nesse sentido, a avaliação

cumpra seu papel de diagnosticar e apontar caminhos, ao mesmo tempo em que está inserida num processo educativo, com conseqüências de aprendizagem para os jovens envolvidos ali.

Para Zimmerman, um dos pressupostos da avaliação autêntica no campo da arte é “examinar tanto os procedimentos como os produtos de aprendizagem” (ZIMMERMAN, 2008, p. 406). É nesse sentido que a outra prática avaliativa que apresentamos aqui abarcou os demais focos de avaliação propostos. Cinquenta jovens foram divididos em grupos de dez, para discutir alguma questão transversal importante no processo formativo da escola. Esses cinco *grupos de discussão* tinham a mediação de um integrante da Diretoria, e não contavam com a participação dos educadores. Todas as discussões foram registradas em áudio.

Na tabela abaixo, listamos os grupos de discussão organizados e algumas perguntas geradoras de cada um deles.

Grupo de discussão	Algumas Questões
Grupo 1: Modos de Ensinar e Aprender Objetivo: registrar a visão dos jovens sobre os processos pedagógicos em curso na escola, com ênfase nos métodos adotados pelos diferentes educadores.	Quais são as diferentes estratégias de ensino dos educadores? Como esses métodos estão presentes nos espaços da escola (áreas artísticas, núcleos, orientação)? Como os educadores lidam com as dificuldades e potenciais específicos de cada jovem? Quais foram os aprendizados mais significativos do semestre?
Grupo 2: Relações no interior da escola Objetivo: avaliar, com os participantes, a estrutura das relações entre jovens e entre eles e os educadores: dilemas, desafios e descobertas.	Como os jovens percebem as relações entre eles e os membros da equipe (coordenação, educadores, administrativo)? Como lidar com as diferenças diversas? Há rivalidades? De que tipo? Como elas são processadas cotidianamente?
Grupo 3: Gestão coletiva Objetivo: avaliar o andamento do projeto de gestão coletiva da <i>Oi Kabum! BH</i> . A intenção é produzir uma reflexão, com os jovens, sobre a forma como as decisões são tomadas na escola, e em que medida eles se vêem como participantes dessa decisão.	O que os jovens entendem como gestão coletiva? Como essa noção pode ser observada no cotidiano da escola? Como a gestão coletiva é vivenciada na prática? Como se dá a participação dos jovens?

<p>Grupo 4: Multiplicações fora da Oi Kabum! Objetivo: discutir as iniciativas individuais ou coletivas no campo da arte e da mobilização social que eventualmente estejam sendo feitas pelos jovens, fora do espaço da escola.</p>	<p>Quais são as movimentações dos jovens em suas comunidades? Os conhecimentos trabalhados na escola estão sendo, de alguma forma, reapropriados em outros campos da vida deles? Quais são os exemplos dessas multiplicações? É interessante que elas existam? Por quê?</p>
<p>Grupo 5: Relação com o mundo do trabalho Objetivo: discutir as relações atuais dos jovens com o mundo do trabalho e seus projetos para o futuro. O foco é em como a experiência da <i>Oi Kabum!</i> se insere nas oportunidades – presentes ou futuras – de trabalho para os jovens.</p>	<p>Qual é a importância da escola para as escolhas no mundo do trabalho? Na opinião dos jovens, de que forma a Oi Kabum! influencia nas decisões sobre a inserção no mundo do trabalho, e o que a escola tem a contribuir com isso? Alguém já conseguiu oportunidades profissionais que se relacionam com a inserção na escola?</p>

Tabela 1: Grupos de discussão e algumas questões

Inicialmente, o mediador explicava a natureza daquele encontro e a posição dos jovens, que, naquele momento, eram mais avaliadores do que avaliados. No dizer de Zimmerman, “essa reorientação desfaz a autonomia tradicional dos pesquisadores, requerendo que pesquisadores e sujeitos tornem-se co-investigadores” (ZIMMERMAN, 2008, p. 417).

Na discussão, embora o mediador conduzisse a conversa por meio de perguntas geradoras, o grupo funcionava mais como um bate-papo, em que os participantes poderiam interromper uns aos outros livremente. Segundo Jussara Hoffmann, “é função da avaliação a promoção permanente de espaços interativos” (HOFFMANN, 2005, p. 16). Essa característica é fundamental para que possamos perceber nuances e detalhes da avaliação dos jovens, que muitas vezes ficam em segundo plano, por exemplo, num questionário escrito.

Finalmente, apresentamos alguns usos que fazemos dos registros dessas avaliações, e as conseqüências delas em diferentes âmbitos. Acreditamos que dar retorno dos processos de avaliação aos diversos membros da escola é fundamental, uma vez que “somente se constitui o processo como tal, se ocorreram os três tempos: observar, analisar e promover melhores oportunidades de aprendizagem” (HOFFMANN, 2005, p. 14). Ao fim e ao cabo, a avaliação na *Oi Kabum! BH* serve a três objetivos principais: construir uma visão mais ampla sobre o que acontece na escola;

alimentar o movimento da escola de se adaptar e incorporar mudanças; e sistematizar e compartilhar conhecimentos.

Nesse sentido, os registros são utilizados para a confecção de relatórios temáticos semestrais, que consolidam uma visão geral sobre os processos da escola. Esses relatórios são redigidos pela Diretoria e lidos pela coordenação e pelos educadores. Esse documento é importante para o compartilhamento de informações entre educadores, que muitas vezes se vêem isolados em sua área artística ou núcleo específico.

Num segundo momento, esse relatório é peça fundamental para o replanejamento das atividades e dos espaços da escola, em diferentes âmbitos. As reuniões de planejamento sempre levam em conta o que foi aferido a partir da avaliação. Várias mudanças já foram realizadas tendo como referência as análises feitas a partir dos registros das práticas avaliativas.

Além disso, foi criado recentemente o boletim Recado da Pesquisa, com o objetivo de fazer com que esses resultados da avaliação cheguem também aos jovens, e possam fomentar discussões. O boletim é distribuído entre os jovens e publicado também na rede social Ning, juntamente com o relatório completo.

Importante citar que as descrições e análises que aparecem nos relatórios para coordenadores e educadores e nos boletins para os jovens respondem, também, ao objetivo de sistematizar conhecimentos elaborados a partir das práticas nos projetos em que a AIC atua. As metodologias e experiências podem ser trocadas entre os projetos, e também com outras instituições com objetivos semelhantes. Por meio da publicação e divulgação dos resultados das análises, esses conhecimentos podem contribuir para discussões importantes. Este artigo é uma tentativa de atuar nesse sentido.

1 Inclusive na Oi Kabum! BH esse é um processo difícil. Ainda hoje estamos procurando a melhor maneira de consolidar informações e de promover os retornos das avaliações para educadores e jovens.

2 Há quatro unidades da Oi Kabum! em funcionamento. Além de Belo Horizonte, elas estão localizadas no Rio de Janeiro (realizada em parceria com o CECIP), no Recife (cujo parceiro é a ONG Auçuba) e em Salvador (desenvolvida parceria com a Cipó – Comunicação Interativa).

3 No último semestre, os seguintes grupos funcionaram na escola: Grupo Diálogo com o Ensino Médio, Grupo de pesquisa e práticas sustentáveis, Grupo de gestão da biblioteca, Grupo de pesquisa artística, Grupo Ensinar e Aprender e Conselho Gestor. Todos esses grupos são formados por educadores e jovens.

4 Nos dias anteriores ao Dia da Avaliação, os jovens do Conselho Gestor da escola realizaram uma pesquisa junto aos colegas, que buscava apreender quais seriam, na opinião dos jovens, as principais questões a serem avaliadas na escola. Essas questões foram importantes para a definição dos focos da avaliação.

Bibliografia

BOUGHTON, Doug. "Avaliação: da teoria à prática". In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

DEMO, Pedro. *Avaliação: para cuidar que o aluno aprenda*. São Paulo: Editora Criarp, 2006.

GATTI, Bernardete A. "Reflexões à margem sobre o tratamento dado a questões de avaliação educacional – a propósito de uma leitura". In: FREITAS, Luiz Carlos de (org). *Questões de avaliação educacional*. Campinas: Komedi, 2003.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HOFFMANN, Jussara. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

LIMA, Rafaela (org.) *Mídias comunitárias, juventude e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica/Associação Imagem Comunitária, 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SONTAG, Susan. *Sobre fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. "Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais". *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 1, p. 1-18, 2009.

TOURINHO, Irene. "Retomando um tema delicado: avaliação e ensino de arte". *Anais do 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas "Entre Territórios"*. Cachoeira – Bahia – Brasil. 20 a 25/09/2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. "Superação da lógica classificatória e excludente: a avaliação como processo de inclusão". In: *Anais do Seminário de Educação de Arcos*, 3., Minas Gerais. 2004.

_____. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 2006.

ZIMMERMAN, Enid. "Avaliação autêntica de estudantes de Arte no contexto de sua comunidade". In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

Mini-currículo

Victor Ribeiro Guimarães é graduado em Comunicação Social pela UFMG. Integrante do Grupo de Pesquisa em Mídia e Esfera Pública (EME) e da Diretoria de Pesquisa e Metodologia da Associação Imagem Comunitária. Atualmente, é o profissional responsável pela sistematização das práticas avaliativas em curso na Oi Kabum! Belo Horizonte.

Paulo Emílio de Castro Andrade é mestre em Educação pela UFMG. Diretor de Projetos Educacionais da Associação Imagem Comunitária, atuando na coordenação da Oi Kabum! Belo Horizonte. Foi coordenador de projetos da ONG Humbiumbi – Arte, Cultura e Educação, à qual é associado. Foi diretor do Centro Cultural Maria Lívia de Castro (1998 a 2008).

OS JOGOS DE DORMIR E A (DES)EDUCAÇÃO PARA A PERFORMANCE

Thaíse Luciane Nardim
thaíse.nardim@gmail.com

Universidade Federal do Tocantins – Colegiado de Filosofia e Artes

Resumo

Esta narrativa registra uma experiência de introdução à arte da performance para jovens artistas teatrais amadores na cidade de São Carlos/SP. Apresenta e analisa a formulação da metodologia que pretendeu conduzi-los de um campo simbólico a outro, um misto de criação artística e instrumento pedagógico a que chamamos de “Jogos de Dormir”.

Palavras-chave: Pedagogia da performance; Arte da performance; Educação não-formal

Abstract

This narrative records an experience in introducing the art of performance to younger amateur theater artists at São Carlos/SP. Presents and analyzes the formulation of the methodology that sought to drive them from one to another symbolic field, a mix of artistic creation and teaching tool that we called “Sleeping Games”.

Keywords: Performance pedagogy; Performance art; Non-formal education

Em agosto de 2008 fui convidada pela Cia da Insônia para trabalhar em seu novo processo criativo numa função que mesclava direção e dramaturgia. A Cia da Insônia é um grupo de teatro amador da cidade de São Carlos, onde passei minha adolescência e intensifiquei minha relação com o teatro. O convite foi feito pelos três integrantes do elenco justamente em um dos espaços com os quais mantenho profundos laços afetivos: o pátio da Oficina Cultural Regional Sérgio Buarque de Hollanda, onde eu passara incontáveis tardes e noites enquanto me iniciava no fazer teatral, descobrindo diversas linguagens e técnicas, com as quais me envolvia sem critério e entusiasmadamente, em longas conversas com pessoas de presença determinante em minha formação como indivíduo artista, onde sonhei e compartilhei com meus colegas sonhos de um futuro profissional sobre os palcos. Neste lugar a Cia da Insônia me ajudou a realizar um outro sonho: o de servir como

referência para pessoas que, como eu, tinham interesse ilimitado por uma arte que (ainda) encontra limites na distância de 340km entre nossa terra e a capital do estado.

Esse encontro não foi apenas o disparador de mais um trabalho, de mais um processo, de mais uma pesquisa. Ele mobilizou em mim afetos e sensações ligados à minha memória, à memória daquele lugar e dos desejos nascidos ali. Ele me reconduziu ao lugar daqueles jovens artistas e tocou-me em pontos como um forte senso de dever para com aquela comunidade que, apesar do aparente paradoxo, combina-se em mim com a pulsão narcísica de exercer sobre aqueles jovens o mesmo fascínio que alguém exerceu sobre mim quando na mesma situação em que eles se encontravam então.

Sendo assim, o relato e a análise que traço agora tentam dar conta da reavaliação da história de minha primeira formação artística. Como essa história coincide com o período da minha adolescência, evocar sua memória despertou-me uma infinidade de desejos intensos e desorganizados, atirados para todos os lados, que foram revistos e ressignificados. Disso tudo, resultou a reconstrução da subjetividade, em especial das suas parcelas que se relacionam à prática artística, assim como a minha auto-revelação enquanto artista-educadora.

O grupo me encontrou na Oficina Cultural porque eu então ministrava lá um curso sobre o processo colaborativo. Três anos antes desse nosso encontro, eu havia conhecido uma das atrizes do grupo, também produtora cultural, que me convidou para que eu oferecesse uma palestra dentro de um curso optativo da Universidade Federal de São Carlos. O assunto: "Processo colaborativo e teatro de grupo". Logo, pude saber que a Cia da Insônia viera até mim buscando os meus conhecimentos sobre esse tipo de procedimento criativo, buscando as minhas habilidades na condução de um processo que se fundamenta na colaboração entre os diversos agentes da criação para a construção de uma dramaturgia espetacular sem que se dissolva por isso a divisão em funções especializadas.

Com a aprovação do projeto pelo edital de financiamento do Fundo Municipal de Cultura de São Carlos – que financiaria antes de qualquer coisa o meu deslocamento de São Paulo para São Carlos uma vez por semana - iniciamos nossos trabalhos. Para preparar o primeiro encontro, as informações que eu tinha eram: 1) a temática que iríamos pesquisar, sintetizada pelo grupo como "o universo do dormir", que eles já vinham trabalhando e sobre a qual já haviam produzido um espetáculo. 2) Aquilo que eu tinha conseguido saber sobre o histórico do grupo e sobre cada um de seus integrantes no intervalo que separou o convite e o início do trabalho, período durante o qual não nos relacionamos a não ser pela internet, através de trocas de e-mails e contatos por redes sociais.

A primeira reunião: numa conversa de tom informal, busquei incentivá-los para que revelassem suas vontades e suas expectativas sobre o processo. Havia sugerido alguns textos, ninguém

leu, isso me revelou muito mais coisas que a própria conversa. Nesse encontro, conheci o rapaz que fiquei então sabendo que seria meu assistente de direção.

No próximo encontro, busquei entender como cada um se relacionava com seu corpo. Apliquei alguns exercícios baseados em Eutonía, bem sutis e tranquilos, desprender a carne, ganhar espaço nas articulações. Em seguida, ficamos por 40 minutos deitados confortavelmente no chão, simplesmente ouvindo o mundo lá fora.

A reação foi a esperada: não entendem muito bem a função daquilo no processo, muita ansiedade, querem fazer, querem ver resultados.

Após esse encontro, fui secretamente assistir a uma apresentação do espetáculo produzido pelo grupo antes da minha chegada. O processo de criação desse espetáculo se deu como criação coletiva, e apenas quando os três atores consideravam a peça pronta chamaram o meu assistente de direção para que desse uns toques de “olhar de fora”.

“A Santa” é uma peça que vibra. A história de uma menina que sonha que é uma Santa que se descobre pelada em plena igreja é revestida pelo elenco de fogo, uma paixão intensa. Os atores se revelam viscerais mesmo sem existir nenhuma justificativa cênica para isso. Uma energia que direciona-se para os lugares errados, ou não se direciona para lugar algum, e perde-se em meio a movimentos intensos, frenéticos. Ao mesmo tempo, o elenco busca manter uma coerência narrativa que, pela sua atitude corporal, pede para explodir. Tenta contar a historinha do início ao fim, coerentemente e com personagens e nisso, perde-se a potência do que seria o melhor da peça.

Assistir ao espetáculo me trouxe duas informações fundamentais para a forma como decidi dar seqüência ao nosso trabalho. A primeira delas diz respeito à idéia de processo colaborativo. O lugar onde o trabalho do ator é *criativo* é um lugar muito escondido. Para encontrá-lo, é preciso uma compreensão do ofício que atores iniciantes não podem ter porque ela vem de uma vivência intensiva. É que esse trabalho de criação está muito menos no nível das idéias do que costumamos supor: ele está absolutamente no corpo.

Mas o ator principiante – e muitas vezes não só ele – que ouve falar em “processo colaborativo” enxerga nesse tipo de procedimento uma possibilidade de ter voz, aquela voz que lhe é negada quando ele representa um personagem de Tchekov. Ele quer ser criativo, quer ser ouvido. Pensa que colaborando no processo de construção da dramaturgia suas idéias vão ser manifestas e assim, ele se elevará à categoria de “ator criador” – termo que terrivelmente contribuiu para que uma grande confusão se instalasse na cena brasileira.

“A Santa” revela esse pensamento de duas formas: a primeira é sua dramaturgia complicada, evidentemente mal-resolvida, dispersa, desarranjada, incoerente. A segunda é a já comentada revelação da vontade muito grande que o elenco tem de comunicar alguma coisa, que transparece no seu engajamento energético fortíssimo.

A segunda informação fundamental para o andamento do trabalho diz respeito aos fantasmas. É evidente que aquelas pessoas, dispostas a se exporem em cena intensamente, da forma como *puderam*, tinham um tipo de relacionamento flexível com a dimensão estética de sua subjetividade. Porém, um empecilho impediu-as de plasmar as suas sensações de maneira que elas constituíssem uma forma de arte: uma quase-técnica, um conjunto de idéias sobre o fazer teatral que aquelas pessoas possuíam, advindo de suas experiências anteriores – maiores em uns, menores em outros – e que não vinham ajudar em nada na construção dessa obra. Atitude representativa; insistência na narrativa seqüencial; impositação de corpo e fala: todas essas técnicas (conhecidas de maneira superficial) travavam a criação em determinado ponto do caminho. Esse material veio brotando naturalmente, florescendo até o momento em que teve que assumir uma forma que não era a sua – e então ele escapuliu.

Conhecia então os problemas a resolver – a vontade de dizer e ser ouvido de tinham meus atores, combinada a uma idéia muito restrita do que isso significaria, das possibilidades de realizá-lo, e os fantasmas da pseudo-técnica. Tendo isso em mente, aliado ao fato de que a prefeitura municipal não havia liberado a verba e que assim nossos encontros seriam suspensos, criei os **Jogos de Dormir**.

Os **Jogos de Dormir** são a metodologia que encontrei para trabalhar à distância o combate contra o fantasma: um conjunto de doze cartas contendo atividades a serem realizadas pelos jovens e uma lista de regras que foram distribuídas em envelopes contendo quatro cartas cada um. As atividades de cada uma das cartas não foram preparadas pensando em necessidades individuais de cada performer (passo a chamá-los de performers), e as cartas foram distribuídas aleatoriamente pelos envelopes, tomando-se apenas o cuidado de não incluir no mesmo envelopes cartas que apresentavam atividades similares. Atividades que julguei indispensáveis indiquei para os três, com pequenas variações.

Porém, ao mesmo tempo em que eu iria empreender essa batalha, era preciso iniciar o processo criativo de fato, pois o prazo para a estréia ao ser liberada a verba pela prefeitura seria muito reduzido, de apenas três meses. As atividades previstas nas cartas deveriam, portanto, solicitar ao performer a formalização daquela experiência em algum material que pudesse ser compartilhado

diretamente com o coletivo e, quiçá, aparecer transformado na dramaturgia cênica. Ao lado disso, apresentava-se a necessidade de trabalhar sobre um tema – o *universo do dormir* – o que direcionou a maior parte das atividades para o horário próximo ao sono diário.

A performance tem se mostrado a forma de arte – ou a forma-não-forma – que mais se dispõe a operar dentro desse campo das pequenezas. Por não exigir o apoio sobre uma técnica, ou por permanecer aberta ao uso de uma grande diversidade de técnicas, o que faz possível que a transformação das sensações que temos ao sermos afetados pelas forças vivas possa se dar da maneira que tiver de ser; por lidar de forma mais fluida com a representação, o que nos libera de seu sufocamento; por apoiar-se sobre o corpo e sobre os acontecimentos daquele corpo, que é o próprio afetado; talvez por ser uma arte jovem e ainda não ter se cristalizado totalmente em meio a leis e editais. Por tudo isso a performance tem se mostrado como um ponto para o qual podemos olhar quando estivermos precisando de prumo.

É esse o prumo dos **Jogos de Dormir**. As atividades, em sua maioria, são realizadas em âmbito particular, pessoal, individual. Elas duram alguns dias, atravessando a vida dos que se submetem a elas, remetendo ao que Schechner (2002, 191) chamou de proto-performance: toda a preparação que antecede o ato performático, sejam treinamentos corporais, ensaios, rituais e vivências, ou mesmo a leitura de um livro, a consulta a algum documento, tudo aquilo que direciona o performer no sentido da realização.

Vamos agora olhar para uma parte desse material. Segue a lista de regras, afixada pelo lado de fora do envelope lacrado que continha as quatro cartas.

“Regras do jogo:

- 1 – Cada uma das cartas corresponde ao trabalho que deve ser preparado para um dos encontros do grupo.
- 2 – Cada carta deve ser aberta 4 dias antes do encontro previsto.
- 3 – Deve ser lida apenas uma carta por vez. Não é permitido ler as cartas antes do tempo determinado.
- 4 – Não é permitido compartilhar o teor das suas cartas com os colegas.

Sobre as cenas:

- 5 – Os trabalhos solicitados SEMPRE devem apresentar, no mínimo, dois objetos.
- 6 – Os objetos devem ser retirados de seu cotidiano.
- 7 – Mesmo assim, escolha objetos bacanas, bonitos, interessantes, curiosos, legais.
- 8 – Os trabalhos solicitados devem ter o MÍNIMO de texto possível. Apenas aquele que for REALMENTE INDISPENSÁVEL para a realização da idéia. Atentem para não buscarem “dizer” texto através de mímica.
- 9 – Os trabalhos devem ter no MÁXIMO 3 minutos.

Sobre os encontros:

- 10 – Após as apresentações dos trabalhos, peço que NÃO COMENTEM, inclusive não aplaudam.

11 – Após terminados os encontros, cada um deve produzir algum material não-textual sobre o trabalho de cada um dos outros colegas. Pode ser um desenho, uma colagem, uma fotografia, pode-se escolher uma música ou compor uma, se for o caso.

12 - Guarde esse material com você.

OBSERVAÇÃO: A numeração das cartas foi feita apenas para minha própria organização e não reflete nenhuma ordem ou prioridade.”

Início as regras esclarecendo a “utilidade” das cartas: de acordo com o conteúdo de cada uma delas, deve ser preparado o que eu chamei primeiramente de *trabalho* e, depois, de *cenar*. Esses são, certamente, dois termos que pesam muito e determinaram o andamento de uma maneira que eu não teria desejado. De qualquer forma, o fato é que tentei através desses termos dissimular as minhas intenções de afetá-los na sua vida particular e então conduzi-los a uma concretização que pudesse ser participada aos demais - por insegurança, temi que meus companheiros tivessem preconceito com essa abordagem. Foi um direcionamento que pode ter condicionado os resultados negativamente, considerando a proposta. Entretanto, mesmo que eu dissesse a esses jovens performers que gostaria que eles simplesmente *materializassem suas vivências*, provavelmente o resultado seria um conjunto de cenar, devido ao seu repertório e ao contexto em que nos inseríamos.

Diversas regras atuam no sentido de estabelecer uma mística em torno do exercício: não se pode abrir as cartas antes do tempo; não se pode compartilhar o teor das cartas com os demais; não se pode aplaudir nem comentar. A intenção com a criação dessa nuvem mística foi aproximar o exercício de um ritual e distanciá-lo de práticas de criação teatral mais esquemáticas. Esperava que assim fosse criada uma expectativa em torno do momento da abertura da carta e da apresentação das criações, e que isso mobilizasse afetos, afastando-os de uma abordagem racional.

Já a regra da menor utilização de texto possível buscava ser um instrumento para que os performers se aproximassem do corpo como forma de construção de sentido. Em “A Santa”, ao mesmo tempo em que os corpos contorcem-se e retorcem-se de maneira desorganizada e não-construtiva, existe uma tentativa de resolver o irresolúvel pela utilização da palavra. Para auxiliar nesse trabalho e criar diversas possibilidades e desafios aos corpos, sugiro a utilização de objetos. O tempo limitado a três minutos é uma questão prática: melhor seria que se dedicassem a três minutos condensados. E, enfim, a criação de material não-textual. Essa também foi uma estratégia que buscava incentivar uma apreensão diferenciada do trabalho do outro, e a manifestação dessa experiência por formatos aparentemente desligados dos formatos teatrais e que fossem além da interpretação e descrição.

A primeira carta recebeu o nome de “Day Life”:

“CARTA NÚMERO 1

Para ser feito nas noites de hoje, amanhã e depois de amanhã:

1 – Antes de dormir, já na cama, tente se lembrar do que você fez no dia. Tente fazer isso com o máximo de detalhes possível: a que horas você acordou, qual foi a primeira coisa que você fez após sair da cama, e assim por diante.

2 – Pegue papel e caneta e anote tudo.

3 – No quarto dia, prepare uma cena sobre algum ponto dessa experiência. Algo sobre a própria atividade e conseqüências que ela tenha trazido...”

Day Life é um trabalho de atenção proposto por Renato Cohen, que o descreve da seguinte maneira :

“Atravessar o período de um dia com amplificação de atenção (lembrar do exercício), fazendo um registro (mental, emocional) dos acontecimentos numa sequência temporal, cronológica; no dia seguinte, por rememoração, apresentar, em linguagem escrita, os acontecimentos.” (COHEN, 1998, 76)

Além da atividade de atenção amplificada no cotidiano, essa proximidade da escrita - que é um momento árduo, em que muitas informações devem ser rememoradas e organizadas - coloca o performer num estado de atenção diferente daquele em que provavelmente costuma estar nesse horário. Note-se a recomendação de que a atividade seja feita já na cama.

Essa atividade, portanto, buscou alterar o estado do performer no momento pré-sono, possivelmente dotando a experiência do deitar-se e do pegar no sono de qualidades incomuns, relativas a um estado específico que é o da atenção. Através da repetição da ação por três vezes, esperava-se que o performer desenvolvesse um novo relacionamento com o momento enfocado, que pela sua natureza não costuma ser notado. Das sensações que se revelam da vivência dessa nova relação, viria o impulso para a criação.

De carta para carta mantém-se, de maneira geral, a idéia de provocar sensações diferenciadas durante o sono – ou durante as micro interrupções do sono causadas pelas interferências, quiçá pela sua interrupção. Diferenciam-se, de uma carta para a outra, os pontos focais referentes ao ato de dormir. Enquanto a carta *Day Life* buscou provocar um estado de atenção específico no momento pré-sono, as demais cartas são construídas sobre outros tipos de questões. As cartas *maneiras de dormir 1, 2 e 3*, por exemplo, trabalham sobre um ponto mais próximo ao corpo, ao nível das percepções e dos sentidos.

“A partir da noite de hoje, e nas próximas duas noites, seu objetivo é dormir de maneiras diferentes. Troque a cabeceira da cama pelos pés, mude a cama de lugar, durma sem roupa caso você costume dormir vestido ou

vice-versa, durma de luz acesa caso costume dormir com ela apagada... Enfim, seja criativo e invente três maneiras não-usuais de dormir. Não precisa ser nada agressivo, que te impeça de dormir. Pela manhã, ao acordar, anote a maneira inventada e suas impressões (faça um esforço para escrever alguma coisa). No quarto dia, faça uma cena sobre essa experiência.”

Nesse caso, de uma carta para a outra – 1, 2 e 3 - eu apenas modifiquei os exemplos, numa tentativa de multiplicar as abordagens possíveis.

Maneiras de dormir procura trabalhar sobre as sensações que os performers têm durante o sono, sobre a qualidade do seu sono e possivelmente sobre suas impressões ao acordar. Tenta afetá-los através dos efeitos da mudança nos hábitos que antecedem e, assim, constróem o momento do sono.

O pedido de que se escrevesse algo pela manhã tenta induzir o performer ao processo de significação das possíveis sensações sofridas durante o período em que esteve na cama ainda num momento próximo a elas terem acontecido. Através dessa proximidade no tempo, tentei evitar que houvesse uma racionalização excessiva do acontecido, que essa escrita fosse o mais instintiva e automática possível. Esperava que, ao concluir a terceira repetição, o performer tivesse algo mais a mostrar que o incômodo ou prazer que ele sentiu durante a noite ou no dia seguinte.

A próxima carta, *arrumar a cama lentamente*, busca propiciar ao performer uma relação diferenciada com o objeto *cama* através de experiência diferenciada do tempo. A cama também pode ser trabalhada na atividade da carta anterior caso o performer opte por dormir em um lugar diferente, porém a atividade que vemos agora procura trabalhar a relação com a cama em um nível mais afetivo, utilizando como material a ação de arrumá-la:

“A partir da manhã de amanhã, e nas próximas duas manhãs, seu objetivo será arrumar a sua cama muito lentamente, ao acordar.

DIA1 – Leve 10 minutos para arrumar a cama.

DIA2 – Leve 15 minutos para arrumar a cama.

DIA3 – Leve 20 minutos para arrumar a cama.

Na noite de cada um desses dias, antes de deitar-se, em pé ao lado da cama, você deve reconstruir em sua mente com cuidado, atenção e precisão a forma como você arrumou-a pela manhã. Deite-se apenas após ter certeza de que se lembrou de cada detalhe.

No quarto dia, construa uma cena sobre essa experiência.”

Não só a ação de arrumar entra em questão nessa atividade. Na realidade, ela é um instrumental para que sejam postos em foco a própria idéia de cama, travesseiro, roupa de cama. Todos esses itens receberão um novo olhar por parte do performer a partir dessa realização.

As próximas cartas são Ritual Nonsense 1 e 2:

“1. A partir da noite de hoje, e nas próximas duas noites, seu objetivo é realizar um ritual bizarro antes de dormir. Você deve inventar o ritual. Pense numa atividade que pareça nonsense para a idéia de “ritual”, que não se pareça em nada com um “ritual para dormir”. Essa atividade deve durar cerca de 15 minutos, nunca menos, deve ser realizada com concentração extrema (você deve ACREDITAR que é um ritual, e que isso vai te garantir um bom sono) e tem que ser feita dentro do seu quarto. Por exemplo: tirar todos os seus sapatos do lugar em que ficam e rearranjá-los em outro lugar por ordem alfabética (SANDálias, SAPatos, Tênis, etc). O meu exemplo não vale.

No quarto dia, construa uma cena sobre essa experiência.

OBS.: O Objetivo não é que a cena seja uma demonstração do ritual, e sim daquilo que ele provocou/evocou em você.

2. A partir da noite de hoje, e nas próximas duas noites, seu objetivo é realizar um ritual bizarro antes de dormir. Você deve inventar o ritual. Pense numa atividade que pareça nonsense para a idéia de “ritual”, que não se pareça em nada com um “ritual para dormir”.

REGRAS:

Essa atividade deve durar cerca de 15 minutos, nunca menos.

Deve ser realizada com concentração extrema (você deve ACREDITAR que é um ritual, e que isso vai te garantir um bom sono)

Tem que ser feita dentro do seu quarto.

Deve incluir algo relacionado à cor VERMELHO.

No quarto dia, construa uma cena sobre essa experiência.

OBS.: O Objetivo não é que a cena seja uma demonstração do ritual, e sim daquilo que ele provocou/evocou em você.

As cartas *Ritual Nonsense* acrescentam mais uma etapa aos diversos rituais para dormir particulares de cada performer. Além de escovar os dentes, vestir os pijamas, fazer eventuais orações e dizer boa-noite à família, os performers devem apegar-se a um novo momento, que por precisar ser encaixado entre os rituais costumeiros acaba mesmo por revelá-los. A solicitação de que o ritual seja inventado e tenha um caráter bizarro tem a intenção de destacar o processo de construção de sentido desse ritual, que é o verdadeiro ponto focal da atividade. Ao conduzir ao questionamento sobre a necessidade desse ato, sobre os fundamentos psíquicos dele, ao sentir sua eficácia ou ao ser impossibilitado de executar a tarefa com rigor, pode entrar em questão a sacralização de que costumamos dotar o momento do sono. No mais, a atividade também produz um estado pré-sono diferenciado no performer.

Como já coloquei anteriormente, estou olhando para os **Jogos de Dormir** pelo viés da sua composição, da sua elaboração e apresentação em relação aos objetivos que eu pretendia alcançar.

Abstive-me até agora de comentar carta-a-carta as criações apresentadas pelos performers, *principalmente* porque acredito que a eficácia das atividades não é mensurável pela observação apenas dessas primeiras criações. Todo um longo processo será necessário para que algo realmente aconteça com esses performers, na forma como esses artistas olham para a arte, em como eles a tratam, como se relacionam com ela.

Interfere aqui a lembrança de uma outra experiência recente, vivida no seio do grupo que formou a turma 2008/2009 do *Núcleo Experimental de Artes Cênicas do SESI*. O *Núcleo Experimental* é um projeto do *Serviço Social da Indústria* que seleciona jovens atores e/ou bailarinos profissionais para um período de atividades formativas com profissionais renomados da cena contemporânea, assim como possibilita a esses jovens a participação no processo de montagem e na temporada de um espetáculo sob direção de grandes figuras. No caso da turma 2008/2009, da qual participei, o coordenador e responsável pelas aulas durante seis meses de curso foi Carlos Martins, bailarino, formado nas classes de Klaus Vianna, com um extenso histórico de atuação em teatro-dança e algum trabalho na área de performance. Além disso, Carlos é terapeuta somático, trabalhando com as metodologias da Eutonia e do Pilates.

O trabalho desenvolvido por ele com o grupo foi fundamentado na prática da Eutonia. Durante os dois encontros semanais que aconteceram no decorrer daqueles seis meses, praticamos uma grande diversidade de exercícios de conscientização corporal, ampliação da percepção e atenção às sensações, que buscavam nos reconduzir a uma sabedoria do corpo, esquecida no trato cotidiano. As três horas de duração de cada encontro eram dedicadas majoritariamente a esse trabalho, que era permeado por extensas rodas de conversa. As falas eram o momento em que deveríamos sair de nós e nos direcionarmos ao outro, para efetivarmos trocas. Para que isso pudesse acontecer, era preciso trazer à razão e dar a forma de verbo às experiências vividas.

A vivência desse trabalho foi uma oportunidade de grande valor para a expansão de meu olhar sobre o fazer artístico. Durante os exercícios, quem olhasse de fora poderia muito bem acreditar que nada estava acontecendo naquela sala. Entretanto, para além da aparente imobilidade, uma grande movimentação acontecia em outro nível, um fluxo que atravessava meu corpo e mobilizava meus afetos. Senti conexões entre o estado corporal despertado por essas experiências e o estado criativo, pontos de conexão entre essas duas situações.

Percebi, com isso que havia um estrato do criar que eu estava negligenciando. Esse estrato que, com os **Jogos de Dormir**, pretendia possibilitar que os performers despertassem em si, eu o descobri em mim através dessa vivência.

A performance é por excelência a arte da *criação em ato*, da vida irrompendo em florescência. O teatro que leva a potência de vida para a cena, portanto, vai buscar apoio na arte da performance. É o teatro da *presença*. É o teatro do *acontecimento*. Não é o teatro mediado pela internet. Não é o teatro da *expressão*.

Aceitar a necessidade de uma potência vital como prerrogativa na *apresentação* do espetáculo contemporâneo é aceitar a necessidade do trabalho no nível daquele outro estrato da criação de que falamos. O estrato em que residem as sensações. Da viva vida como permeada por condensações estéticas. De uma cena que não se pode distinguir da vida, e que possa mesmo ser chamada de "vida" ao invés de "cena". Não se trata de teatro invisível - a fórmula encontrada por Boal para misturar teatro e vida. Trata-se de um teatro vivido, pelo ator, como vida, mesmo que em situações em que se apresentam *matrizes*. Pois as matrizes também estão na vida.

Com isso, a técnica expressiva passa a ser um elemento subsidiário. Ela chega no momento em que a vivência precisa fazer-se forma(viva), e se cria obra junto com ela. Se existe uma técnica no princípio desse teatro, ela está ligada aos procedimentos utilizados pelos atores para poderem plenamente plasmar a desestabilização advinda da sua vivência intensiva do mundo, seja no momento que precede a troca com a platéia, como na *apresentação* pública que se repete por diversas vezes. Às estratégias para abraçar a vida como potência criativa.

De maneira geral, as atividades dos **Jogos de Dormir** buscam afetar o performer *através* do estranhamento ou do desvelamento de momentos e comportamentos cotidianos, repetidos durante toda uma vida sem que se pusesse atenção sobre eles. O estranhamento e o desvelamento não são, assim, o objetivo dos jogos em si, mas sim instrumentos através dos quais a atividade pretende conduzir o performer a uma desestabilização que se condense em criação.

Talvez a inclusão de um momento que chama o performer ao mundo pudesse ter tido valor em minha tentativa pedagógica. Pois, se meu objetivo era conduzi-los a uma desestabilização para que pudessem materializá-la criando, as atividades que sugeri parecem ter deixado de lado a didática dessa materialização, focando sobre o processo de instalação de uma instabilidade. Eu de fato acreditei, ao elaborar as atividades, que a vivência que se propunha daria conta de direcionar esse processo de criação. Ingenuamente, subestimei a força da "pseudo-técnica" que eu tinha me proposto a combater. Como devia ter esperado, a *teatralidade* dominou em absoluto todos os trabalhos apresentados, provavelmente porque pareceu a forma certa de se fazer aquilo, não havendo nenhuma indicação de outra. A forma certa de se fazer teatro.

O depoimento que segue mostra a dificuldade encontrada pela performer no momento específico do plasmar:

“Comecei a pensar na experiência: eu ia dormir sempre muito gelada, parecia que ia afundar numa nuvem úmida e movediça, e sempre acordava no maior calor, pingando (pra melhorar, eu havia ficado muito gripada) e tentei usar essas sensações pra criar a cena, mas como eu iria traduzir no meu corpo a sensação do escuro e do silêncio?”

Isso que à primeira vista pode parecer uma dificuldade técnica, na verdade, nesse caso, é uma dificuldade que se impõe pela idéia de que é imprescindível uma determinada técnica. Basta pedir a uma criança que “represente” com seu próprio corpo o escuro e o silêncio e ela o fará sem a menor dificuldade. Com os **Jogos de Dormir** tentei reconduzir os performers a uma atitude *infantil* para com a criação. A criança, ao não compartimentar a vida em pequenas parcelas – isto é arte, isto é brincadeira, isto é escola (séria), – flui livremente, possibilitando que seu jogo se infiltre e permeie todos os campos da sua existência. Os **Jogos de Dormir** buscaram mostrar que uma atitude mais livre, menos “artística” e mais próxima à brincadeira e ao jogo rende frutos que se aproximam mais das outras pessoas que aquelas obras cuja manufatura segue rigorosamente pelas rédeas da técnica e desejo de se construir uma obra-de-arte. Foi essa a estratégia pensada para combater ao mesmo tempo os fantasmas que habitavam a parcela estética da subjetividade de meus performers.

Ao mesmo tempo, com os **Jogos de Dormir** pude aprender, como Allan Kaprow, que a idéia institucional de arte se propaga pela vida, confundindo-se com ela de modo a levar-nos todos a enxergá-la como um *modo de vida* desejável. Meus performers querem ser artistas, querem ser vistos como artistas, querem para si esse título que os distancia de um certo grupo e os aproxima de outro. É preciso, portanto, antes de qualquer tentativa de reposicionamento do fazer artístico, que se reeduquem os olhos com que se olha a própria existência, é preciso poder olhar para a vida e saber distinguir que essa arte que se nos apresenta nos dá a vestir apenas uma carapaça sensível – essa nossa fantasia de artista – enquanto poderíamos, de fato, estar buscando formas de captar e transmitir o mundo intensivamente.

Referências Bibliográficas

- COHEN, Renato. **Work in Progress na Cena Contemporânea**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- KELLEY, Jeff. **Childsplay: the art of Allan Kaprow**. Berkeley: University of California Press, 2004.
- GLUSBERG, Jorge. **A Arte da Performance**. São Paulo: Perspectiva, 1987

PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO (São Paulo, SP). **Lygia Clark, da obra ao acontecimento. Somos o molde, a você cabe o sopro**: catálogo. São Paulo, 2006.

Currículo da autora

Tháise Nardim é professora Assistente da Licenciatura em Artes da Universidade Federal do Tocantins. Graduada e mestre em Artes Cênicas pela UNICAMP, trabalha com performance desde 2003, tanto como performer quanto como educadora. Foi orientadora do Núcleo de Artes Cênicas do SESI Vila Leopoldina (São Paulo-SP), onde desenvolveu trabalho de introdução à performance com os alunos dos cursos livres de Iniciação Teatral.

PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO É PROFESSOR DE ARTE

Mônica Cristina Mesquita de Souza
monimesquita@yahoo.com.br
Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros
UFG – Universidade Gama Filho

Resumo

Pela legislação vigente no Brasil e no mundo, academicamente os cursos de educação física são completamente independentes e com abordagem diferente dos de Arte. Ao longo de séculos os profissionais de ambas as áreas lutam pelo reconhecimento profissional, o que vem se consolidando nas últimas décadas no Brasil, com legislações de regulamentação profissional e educacional. Porém, nos últimos anos uma inegável tensão se estabeleceu entre estas áreas. Interpretações equivocadas de leis vem gerando conflitos, e alguns profissionais de educação física, mesmo sem legitimidade vem tentando se apropriar também da área de arte, vinculando atividades artísticas à sua profissão.

Palavras-chave: Mercado profissional, formação, dança, teatro.

Abstract

By law in Brazil and abroad, academic courses in physical education are completely independent and different approach of Art. Over the centuries the professionals from both areas are fighting for professional recognition, which has been consolidating in recent decades in Brazil, with legislation regulating vocational and educational. However, in recent years has established an undeniable tension between these areas. Misinterpretations of law has generated conflict, and some physical education professionals, even without legitimacy is also trying to appropriate the area of art, linking artistic activities to their profession..

Keywords: Market professional training, dance, theater.

1 - Introdução

As artes cênicas, também chamadas artes performáticas são todas as formas de arte que se desenvolvem num palco, local de representação para um público ou lugar destinado a espectadores. Dentre elas aqui destacamos a dança, o teatro e o circo. Ao longo de séculos os profissionais da área lutam pelo reconhecimento ético profissional. O que vem se consolidando nas últimas décadas no Brasil, com a regulamentação profissional e educacional no setor. Fazendo com que a Arte seja legitimada e reconhecida como área de conhecimento autônoma e respeitada como profissão. Em contrapartida e paralelo a toda essa história, a Educação física também se constitui numa outra área de conhecimento, cujos profissionais também atuam e tem como objeto de estudo o corpo humano, porém com objetivos e abordagens diferentes das do artista, pois é focada no âmbito da saúde, esporte e lazer, visando o bem estar e condicionamento físico. Assim como os profissionais de "Arte", os da "Educação Física" vem tentando se estabelecer e consolidar-se profissionalmente na contemporaneidade. Contudo, desde o reconhecimento desta profissão através da Lei 9.696 em 1998, e da criação dos respectivos conselhos federais e regionais de Educação Física, uma inegável tensão se estabeleceu entre estas áreas distintas de conhecimento, ou seja, entre as artes cênicas e a educação física. Interpretações equivocadas da Lei, vem gerando conflitos. Pois alguns profissionais de educação física, mesmo sem legitimidade, visando ampliar o seu mercado de atuação profissional, começaram a vincular as artes cênicas principalmente a dança, o teatro e o circo à sua profissão. O que acabou gerando a revolta dos artistas principalmente da dança, que amparados pela lei ganharam inúmeros mandatos de segurança contra os Conselhos de Educação Física, ficando claro que estes tentavam legislar numa área profissional que não era a sua. Diante disso tudo e apesar da farta legislação e da presença de órgãos reguladores, observamos na Unimontes alguns equívocos quanto ao desenvolvimento de projetos de extensão de cunho artístico culturais vinculados ao curso de Educação física desta instituição que tem desenvolvido alguns projetos que realizam apresentações artísticas públicas de espetáculos de dança e teatro, além de promoverem cursos como profissionais destas áreas. Neste universo, este trabalho objetiva analisar e investigar a atuação dos projetos de extensão de cunho Artístico-Cultural vinculados ao curso de educação física da Unimontes, bem como se os objetivos e intencionalidade com que estas práticas estão sendo desenvolvidas e se estão condizentes com a intervenção de um educador físico ou não. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, realizada em duas etapas: A primeira com a caracterização e conceituação legal, profissional e acadêmica das áreas da Educação Física e das Artes Cêni-

cas, aqui focando principalmente nas formações acadêmicas em Dança e Teatro. A segunda etapa com a análise da atuação de projetos de extensão de cunho Artístico-Cultural vinculados ao curso de educação física da Unimontes.

2 - Conceituação e caracterização

No Brasil, cabe a União Federal, regulamentar no âmbito educacional e trabalhista o exercício profissional. Essas regulamentações obedecem a parâmetros, caracterizações, padronizações e conceitos definidos inclusive na esfera mundial de profissões. Atendendo a estas questões, o Ministério do Trabalho criou a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO (BRASIL, 2002). Essas padronizações, aliás, são além de exigências legais, uma necessidade do mundo globalizado no qual vivemos na contemporaneidade. Por exemplo, para possibilitar que um profissional graduado em determinado curso numa universidade aqui possa validar seu diploma em outro país e vice versa.

No referido estudo tratamos da qualificação acadêmica para formação profissional. Esclarecemos que “Arte”, no nosso contexto, e como nosso universo e objeto de estudo, tem o caráter de área de conhecimento acadêmico-profissional autônoma. E artistas e professores de artes entendem-se aqueles que executam estas atividades profissionalmente, vinculado-as a esta área de conhecimento acadêmico-profissional.

De fato podemos afirmar que um curso de Educação Física não é igual ou similar a uma graduação na área de Arte. Reafirmar tudo isso seria mais que uma obviedade, assim como, seria incoerente dois cursos superiores diferentes formar o mesmo profissional. Porém, neste estudo ao propor essa discussão sobre a área de atuação dos profissionais de Educação Física e Artes Cênicas, faz-se necessário conceituar e caracteriza-los, bem como, as suas respectivas áreas de conhecimento.

2.1 – Artes Cênicas

As artes cênicas, ou “da cena”, acontecem em tempo e espaço restritos, para um público; são efêmeras e permanecem apenas na memória do espectador, mesmo com o registro áudio-visual, a cena é única. Diferentemente de outras formas de arte como a pintura, onde o suporte artístico é um quadro ou a escultura, onde o artista se utiliza de pedra, madeira ou outro elemento para “esculpir” a sua arte, nas artes cênicas, o artista, aliás, seu “corpo”, é o seu próprio instrumento, tanto de construção do pensamento quanto forma de expressão, através do seu gesto, voz, movimentos, emoções, que traduzem em signos de um conceito artístico.

Chamamos de artista cênico o ator, o dançarino, o mímico, o músico, o *performer*, ou seja, todo artista que traz em seu próprio corpo o resultado de sua arte. O corpo é para o artista cênico o veículo de comunicação entre a obra de arte e o público, é a ponte entre o palco e a platéia. Enquanto agente, o corpo é técnica; enquanto produto, ele é arte. (STRAZZACAPPA apud STRAZZACAPPA & MORANDI, 2006, p.40).

Dentro das artes cênicas, podemos destacar : o teatro, a ópera, a dança e o circo. Destes abordaremos mais especificamente o teatro, a dança e alguns elementos do circo por envolverem e serem relevantes nesta pesquisa:

2.1.1 - Teatro

O Teatro, derivado do vocábulo grego **Théatron** estabelece o lugar físico do espectador, “lugar onde se vê”. Entretanto o teatro também é o lugar onde acontece o drama frente aos espectadores, complemento real e imaginário que acontece no local de representação. Chamamos ainda de teatro à peça ou encenação representada para um público em um palco ou lugar destinado a espectadores, que pode ser inclusive em ruas, praças e vários outros espaços alternativos ou improvisados. Oficialmente, no ocidente, ele surgiu, na Grécia antiga, no século V a.C. Estudos mostram porém, que primitivamente, sua real origem remonta à própria origem da humanidade. (GASSNER, 1991). Toda reflexão que tenha o drama como objeto precisa se apoiar numa tríade teatral: quem vê, o que se vê, e o imaginado, ou seja, Teatro: Ator + Palco + Platéia. O teatro é um fenômeno que existe nos espaços do presente e do imaginário, e nos tempos individuais e coletivos que se formam neste espaço. O teatro é uma arte em que um ator, ou conjunto de atores, interpreta uma história ou atividades, com auxílio de dramaturgos, diretores e técnicos, que têm como objetivo apresentar uma situação e despertar sentimentos no público.

2.1.2 - Dança

A dança é uma das três principais artes cênicas da antiguidade, ao lado do teatro. Caracteriza-se pelo uso do corpo seguindo movimentos previamente estabelecidos (coreografia), ou improvisados (dança livre). Na maior parte dos casos, a dança, com passos cadenciados é acompanhada ao som e compasso da música e envolve a expressão de sentimentos potenciados por ela. Segundo Dayse France, bailarina e professora de dança, graduada em dança pela UFBA e formada pela Royal Academy of Dance e especialista em Coreografia, Psicopedagogia e História da Arte em artigo publicado no site www.idanca.net, em 21 de outubro de 2008:

Historicamente a dança surgiu nas tribos primitivas; mas, em nível artístico para apresentações teatrais, passou pelas danças circulares, danças sagradas, folclóricas e pelo teatro Kabuki oriental, alcançando grandes platéias com os ballets russos e várias outras escolas européias (francesa, inglesa, italiana); tornando-se, assim, profissão. (FRANCE, 2008)

A dança pode existir como manifestação artística ou como forma de divertimento e/ou cerimônia. Como arte, a dança se expressa através dos signos de movimento, com ou sem ligação musical, para um determinado público.

2.1.3 - Circo

Circo é a arte cênica que consiste em números de destreza e quadros cômicos. A palavra designa também a casa de espetáculos desmontável, de forma circular e coberta de lona. É ainda uma expressão artística, parte da cultura popular, que visa à diversão e o entretenimento dos espectadores. Há referências sobre o circo desde a antiguidade, durante o Império Romano, por exemplo, grupos de pessoas ganhavam a vida fazendo apresentações na rua, nas casas de famílias nobres ou até mesmo em arenas destinadas às apresentações (anfiteatros). Um circo é comumente uma companhia itinerante que reúne artistas de diferentes categorias, como malabarismo, palhaço, acrobacia, monociclo, adestramento de animais, equilibrismo, ilusionismo, dentre outros. Durante os séculos XIX e XX o circo difundiu-se por todo o mundo e em algumas cidades, como Moscou e Pequim (Beijing), desenvolveu-se a ponto de constituir uma autêntica arte cênica. Na atualidade, o circo conserva ainda grande parte de suas tradições. Embora as companhias continuem viajando de cidade em cidade e de país em país, é freqüente que realizem longas temporadas nos centros urbanos mais populosos. Nos últimos anos, a arte circense se modernizou, com um surgimento de um novo modelo de circo mais comercial, onde algumas companhias se tornaram verdadeiras indústrias de entretenimento que empregam milhares de pessoas em todo o mundo como o Cirque du Soleil.

2.2 - Educação Física

Dentre os diversos conceitos pesquisados e encontrados para definir “Educação Física” vamos colocar primeiro o conceito fornecido pelo Estatuto do Conselho Federal de Educação Física CONFEF, publicado no DOU 90, seção 1, pág. 92 a 99, 13/05/2008, no Capítulo II, Do Campo de Atividade Profissional:

Art. 9º - O Profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações - ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais, **sendo da sua competência prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da saúde, contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisiocorporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo ainda, para consecução da autonomia, da auto-estima, da cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania,** das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo.

Art. 10 - O Profissional de Educação Física **intervém segundo propósitos de promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas.** (CONFEEF, 2008, grifo nosso)

3 – Legislação

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu art. 5º - XIII, estabelece que; “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, **atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelece**” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Ainda, em seu art. 22, a Constituição estabelece que: “compete privativamente à União legislar sobre: [...] XVI- organização do sistema nacional de emprego e condições para o exercício de profissões [...] XXIV - diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988). Com isso, podemos concluir que existe liberdade de exercício profissional no Brasil, **salvo quando a lei federal estabelecer qualificações ou requisitos para o exercício da profissão.**

A União tem uma legislação pertinente à maioria das profissões exercidas no país. No caso das Artes Cênicas (Teatro, Dança e Circo) a lei federal que regulamenta esta profissão é a Lei 6.533/78. Enquanto a Lei 9.696/98 dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física. Como já foi dito, segundo a legislação brasileira, a competência da organização, manutenção e execução do trabalho, com conceito abrangente entre as profissões e ocupações é da União Federal. Ela exerce esta atribuição de forma direta através da legislação Federal ou de regulamentações dos ministérios, como o Ministério do Trabalho e Emprego, da Saúde, da Educação, dentre outros. Para

delimitarmos as áreas de Artes Cênicas e Educação Física, de modo que possamos compreender o âmbito de atuação de cada uma, utilizamos as seguintes legislações, todas de abrangência federal.

- Legislação Específica de Regulamentação Profissional da União Federal.
- Legislações e Normas do Ministério da Educação – MEC.
- Legislações e Normas do Ministério do Trabalho e Emprego.

Utilizamos esta legislação, uma vez que, representam a mais alta esfera legal vigente no país. Quaisquer outras legislações (estadual, municipal, institucional) devem estar submetidas a elas.

3.1 - Legislação Específica De Regulamentação Profissional Da União Federal

3.1.1 - ARTISTA CÊNICO DE DANÇA, TEATRO E CIRCO

No Brasil, os artistas cênicos de dança e teatro são regulamentados pela Lei 6.533/78, que regula o exercício da profissão de artistas e de técnico em espetáculos de diversões. Esta lei conceitua “artista” como sendo o profissional que “cria, interpreta ou executa obra de caráter cultural de qualquer natureza, para efeito de exibição ou divulgação pública, através de meios de comunicação de massa ou em locais onde se realizam espetáculos de diversão pública” (BRASIL, 1978a, grifo nosso).

Esta lei criada em plena ditadura militar esta lei, representou um enorme avanço legislativo para a época. Também conhecida como “Lei do Artista”, a Lei 6.533/78, foi regulamentada em 05 de outubro de 1978 pelo Decreto nº 82.385, tendo como parte integrante um quadro (anexo) que enumera e conceitua as diversas funções profissionais que estão sujeitos à esta legislação especificamente das artes cênicas (teatro, dança e circo), cinema, fotonovelas e radiodifusão. Dentre estas, podemos citar as funções de diretor, coreógrafo, contra-regra, ator, bailarino ou dançarino, acrobata, palhaço, etc., e até mesmo outras menos conhecidas e até inusitadas como as de homem bala e homem do globo da morte. Dentre outras especificações de que trata a lei regulamentadora da profissão de artista e técnicos de espetáculos; para o exercício da profissão de “artista interprete” ou executante, o interessado deve obter registro na Delegacia Regional do Trabalho do estado em que exerce suas atividades. Para se obter o registro, no caso da formação universitária, conforme o art. 7º requer que se tenha: “I - diploma de curso superior de Diretor de Teatro, Coreógrafo, Professor de Arte Dramática, ou outros cursos semelhantes, reconhecidos na forma da Lei” (BRASIL, 1978a).

Os cursos de educação física não formam estes profissionais, nem lhes concede o direito de adquirir um DRT junto ao Ministério do Trabalho, para exercer as atividades inerentes ao artista. Muito menos os educadores físicos estão sujeitos a esta lei ou estão incluídos nesta categoria profissional. Os sindicatos da classe artística, no caso os SATED`s (Sindicato dos artistas e técnicos de espetáculos de diversões), não reconhecem os educadores físicos como artistas profissionais. Cabe-nos aqui observar a abrangência da lei, quanto à sua aplicação tanto para pessoas físicas quanto jurídicas. Assim, podemos concluir e incluir as instituições escolares, tais como escolas, colégios, centros universitários, faculdades e universidades, dentre outros estabelecimentos e instituições públicas e particulares.

3.1.2 - EDUCADOR FÍSICO

A profissão de educador físico foi instituída no Brasil pela lei 9.696 de 01/09/1998 que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e criando seus respectivos Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e Conselhos Regionais de Educação Física. Segundo esta lei, há uma necessidade de obtenção de diploma de nível superior válido no país e subsequente inscrição no conselho para o exercício profissional da atividade de educador físico. Bem como, estabelece o âmbito de atuação desta profissão dentro da área de atividades física e do desporto.

Art. 3º Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, **todos nas áreas de atividades físicas e do desporto.** (BRASIL, 1998, grifo nosso)

Ainda, segundo o Estatuto do Conselho Federal de Educação Física - CONFEF, Órgão regulamentador das atividades deste profissional, em sua Resolução CONFEF nº 156/2008:

Art. 10 - O Profissional de Educação Física intervém segundo propósitos de promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas.

Sobre o que é colocado no parágrafo 3º. do Art. 9º do Estatuto do CONFEF, salientamos que este não inclui as atividades artísticas como sendo de seu escopo. Entendemos que isto se dá, porque elas não são inerentes ao profissional de educação física. Ficando, portanto, isentas a ele.

§ 3º - As atividades elencadas e quando fundamentadas na Lei nº. 6.533, de 24 de maio de 1978, e pelo Decreto nº. 82.385, de 05 de outubro de 1978, ficam isentas do exame por parte do Sistema CONFEF/CREFs. (CONFEF, 2008).

Lembramos que a Lei nº 6.533/78 é aquela que regulamenta as atividades artísticas, assim, o próprio estatuto do Confef é claro ao afirmar que não tem nenhuma responsabilidade ou jurisdição sobre a fiscalização e regulamentação das atividades profissionais ligadas ao campo das artes.

3.2 - Legislação e Normas do Ministério da Educação - MEC

3.2.1 - Formação Universitária – Diferenciação entre as áreas de Artes Cênicas e Educação Física

Analisando a legislação que regulamenta a formação universitária em Educação Física e Artes Cênicas (dança e teatro) podemos constatar uma obviedade: existem cursos independentes tanto para formação em artes cênicas; isto é bacharelados e licenciaturas em dança e teatro; quanto para formação em Educação Física (licenciaturas e bacharelados). As Artes Cênicas (dança e teatro) e a Educação Física são áreas de conhecimento totalmente autônomas, diferentes e independentes. Apesar de poderem trabalhar em propostas e projetos inter e multidisciplinares, dentro e fora do campo educacional, ou em parceria com outras áreas, como a matemática, física, biologia, história, geografia, dentre outras, isto não pode descaracterizar a formação profissional, as diferentes formas de abordagem, muito menos as especificidades de cada uma destas áreas de conhecimento. Na questão das artes cênicas e da Educação física, estas diferenças de abordagem começam com as disciplinas específicas nas provas do vestibular.

Fazendo distinção entre as áreas, o Ministério da Educação, nas “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação”, define o teatro e a dança no campo das Artes Cênicas, ou seja, como Ciência Humana, Cultural e Social, enquanto coloca a Educação Física no campo das Ciências Biológicas e da Saúde. Há, ainda, o próprio fato da existência de cursos superiores específicos tanto bacharelados quanto licenciaturas para formação em dança e teatro, e outros completamente independentes para formação em educação física já justifica a diferenciação e autonomia destas áreas.

Dentro das universidades os cursos de artes cênicas normalmente são ligados à área de humanas, comunicação e letras. Os cursos de educação física, por sua vez, são quase sempre vinculados aos Departamentos de Ciências Biológicas e da Saúde, classificação que obedece inclusive aos parâmetros do CNPQ.

O Ministério da Saúde, através da Resolução 287 de 08 de outubro de 1998 do Conselho Nacional de Saúde, considera e classifica o profissional de educação física como um profissional da área da saúde. (BRASIL, 1998-b)

3.2.1.1 - Diretrizes Curriculares Nacionais

Segundo a legislação brasileira, especificamente quanto aos cursos superiores de graduação, estes devem obedecer a uma legislação nacional do Ministério da Educação. As diretrizes curriculares nacionais se constituem como uma das principais a serem seguidas, e são definidas em caráter nacional para cada curso. Conforme já exposto, segundo a Constituição Federal art. 22 - Compete privativamente à União legislar sobre: "XXIV - diretrizes e bases da educação nacional". (BRASIL, 1988).

Atendendo a legislação, o Ministério da Educação instituiu diretrizes curriculares nacionais que devem ser seguidas por todos os cursos de graduação no país. Para cada curso existente no Brasil, existe uma diretriz específica, que deve ser seguida em nível nacional. Por exemplo, para os cursos de direito, engenharia civil, medicina, educação física, música, teatro, dança ou qualquer outro existe uma diretriz específica a ser seguida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de graduados em Educação Física definem os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos profissionais de Educação Física. Estas foram estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, no desenvolvimento e na avaliação do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Educação Física das Instituições do Sistema de Ensino Superior. Também, foram instituídas em consonância com o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea "c", da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004. Segundo a Resolução nº 7 de 31 de março de 2004, que institui as diretrizes nacionais para os cursos de educação física:

Art. 3º A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, **nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde**, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da **gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas**, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Art. 4º ... § 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade

social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, **para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.** (MEC, 2004-a, p.1 e 2, grifo nosso)

No Âmbito das graduações em Artes Cênicas, temos as formações específicas, tanto bacharelados quanto licenciaturas em Teatro e em Dança, definidas nas seguintes diretrizes nacionais: A Resolução nº 4 de 8 de março de 2004 define as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro:

Art. 3º O curso de graduação em Teatro deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, compreendendo sólida formação técnica, artística, ética e cultural, com aptidão para construir novas formas de expressão e de linguagem corporal e de propostas estéticas, inclusive como elemento de valorização humana e da auto-estima, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais.

Art. 4º O curso de graduação em Teatro deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades para:

IV - **domínio técnico e expressivo do corpo visando a interpretação teatral;**

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Dança, são regulamentadas pela Resolução nº 3 de 8 de março de 2004, segundo ela:

Art. 3º. O curso de graduação em Dança deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com espetáculo da dança, com a reprodução do conhecimento e das habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiologia, inclusive como elemento de valorização humana, da auto-estima e da expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais.

Art. 4º O curso de graduação em Dança deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades para:

I - domínio dos princípios cinesiológicos relativos à performance corporal;

II - domínio da linguagem corporal relativo à interpretação coreográfica nos aspectos técnicos e criativos;

Podemos perceber através das Diretrizes curriculares, que a legislação é farta, dispondo sobre as especificidades de cada área. Em nenhum momento, há uma abertura para que os profissionais de educação física adentrem o mercado das artes, e vice-versa. Os conteúdos curriculares são bem definidos, delimitando aqueles pertinentes a cada área do saber. Isto demonstra que as Artes Cênicas e Educação Física constituem áreas totalmente autônomas de conhecimento.

3.2.2 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, popularmente conhecida como LDB, representou um grande avanço para a educação brasileira, pois estabeleceu e regulamentou no Brasil as diretrizes e bases da educação nacional. Sobre a organização da educação nacional a LDB diz que cabe a União baixar normas gerais sobre os cursos de graduação e pós graduação (Art. 9º. VII - BRASIL, 1996)

Ainda sobre os currículos do ensino fundamental e médio, a LDB regulamenta que 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. Em atendimento ao art. 26 desta Lei foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais os PCN's, sobre os quais falaremos adiante.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinou ainda a obrigatoriedade do ensino da arte nos diversos níveis da educação básica, "O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996, art. 26, § 2º).

Sobre a educação física no currículo escolar: "A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos" (BRASIL, 1996, art. 26, § 3º).

Dentro desse contexto educacional as universidades têm um papel fundamental, pois, segundo a LDB, a educação superior tem por finalidade: "II- Formar diplomados nas **diferentes áreas do conhecimento** [...]" (BRASIL, 1996, art. 43, § II, Grifo nosso).

3.2.3 - Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's

Para atendimento e orientação curricular do Ministério da Educação e ao art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, foram instituídos posteriormente à LDB os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Este documento institui as diretrizes dos currículos para todo o país. Nele o ensino da Educação Física e Artes são tratadas de formas distintas e independentes (Artes compreendem Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes-Áudio-Visuais – este último para o ensino médio). Salienta ainda que esta tarefa deve ser desenvolvida por professores especialistas, com domínio de saber nas linguagens já mencionadas. (BRASIL, 2000, p. 46)

Tanto a disciplina educação física quando a disciplina artes têm suas especificidades e objetivos próprios. Por mais que a proposta da educação atual busque a interdisciplinaridade, o conte-

údo e abordagem de cada área têm que ser respeitadas, pois, não teria o menor fundamento um professor de matemática resolver ensinar geografia ao invés de matemática, sendo que a disciplina geografia já é ensinada no currículo por outro professor. Tomemos, por exemplo, o que nos instrui os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no diz respeito ao ensino da Educação Física e das Artes, referindo-se à competência de cada área:

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Educação Física:

[...]Investigação e compreensão

- Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como melhoria de suas aptidões físicas.
- Desenvolver as noções conceituadas de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais
- Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de disseminá-las e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma, na seleção de atividades procedimentos para manutenção ou aquisição da saúde. (BRASIL, 2000, p. 42, grifo nosso)

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Arte:

- Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais) analisando, refletindo e compreendendo os diferentes processos produtivos, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas. (BRASIL, 2000 p. 51, grifo nosso)

Nota-se que apesar dos PCN's, incluírem a dança no caderno da educação física, neste contexto, ela deve ser entendida como "instrumento" usado por esse profissional para "educar fisicamente" o corpo. É óbvio que a dança aí, não tem a mesma abordagem que no currículo da arte. O conceito de expressão como linguagem artístico-cultural, representação ou apresentação cênica, por exemplo, é bem diferente da proposta de um educador físico. Na educação física, a dança pode ser usada como forma de condicionamento corporal (ginástica), aquisição de saúde, melhoria de aptidões físicas, noções de esforço, queima calórica como é da competência deste profissional. Sobre essa questão da "dança na educação física" nos fala Strazzacappa & Morandi:

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos blocos de conteúdo da educação física, a dança está incluída em "Atividades Rítmicas e Expressivas". Embora compreendida como um dos temas da cultura corporal, a dança aparece em forma de atividades ritmadas juntamente com as brincadeiras cantadas, e a justificativa para isso é o fato de elas terem em comuns "a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal"(PCN's 2001, p. 51). O documento ressalta ainda que o enfoque dado a "Atividades Rítmicas e Expressivas" **é complementar ao conteúdo "Dança" do documento arte**. E que "lá" serão encontrados "mais subsídios para desenvolver um trabalho de dança, no

que tange aos aspectos criativos e à concepção da dança como linguagem artística” (idem, ibidem)... Justamente quando se conquista no ensino o reconhecimento das especificadas dos conteúdos da educação física, não mais considerados instrumentos, colocar a dança como **atividade** parece um retrocesso. (STRAZZACAPPA & MORANDI, 2006, p.101, grifo nosso).

A dança não é atividade de um educador físico e sim um instrumento utilizado por este. Quando falamos de produções artísticas e espetáculos de dança estas são atribuições e competências do conteúdo da disciplina Arte. É verdade que o bailarino, o ator, palhaço ou malabarista de circo utiliza o corpo, para se expressar. Mas as atividades corporais não são apenas “atividades físicas”, ou instrumentais. O bailarino não se preocupa com a quantidade de calorias que ele gastou num determinado passo de dança ou num giro de balé. É com o corpo que o artista cênico trabalha, ali ele elabora conceitos criativos de expressão, o que ele pretende é mostrar a sua arte através do corpo.

É preciso, portanto, esclarecer que um professor de educação física não foi formado para ser professor de teatro, circo ou de dança, pois, estas atividades são inerentes à disciplina Artes como definido pelos PCN's.

3.3 Legislação e Normas do Ministério do Trabalho e Emprego

O Ministério do Trabalho para atender ao convênio entre o Brasil e a Organização das Nações Unidas - ONU, por intermédio da Organização Internacional do Trabalho – OIT, tendo como base a Classificação Internacional Uniforme de Ocupações, criou e publicou o documento intitulado CBO - Classificação Brasileira de Ocupações em 2002. (BRASIL, 2002, p.4). Esta classificação e regulamentação de profissões foi feita tendo como base a classificação mundial de profissões. Segundo ela, no âmbito das Artes Cênicas (Teatro e dança), ator é aquele que:

Interpreta e representa um personagem, uma situação ou idéia, diante de um público ou diante das câmeras e microfones, a partir de improvisação ou de um suporte de criação (texto, cenário, tema etc) e com o auxílio de técnicas de expressão gestual e vocal. (BRASIL, 2002, p.291)

Podem ter o título de Ator - Artista de cinema, Artista de rádio, Artista de teatro, Artista de televisão, Artista dramático, Ator bonequeiro, Ator de cinema, Ator de rádio, Ator de teatro, Ator de televisão, Ator dramático, Ator dublador, Coadjuvante (artístico), Comediante, Contador de história, Declamador, Figurante, Humorista, Mímico, Rádio-ator, Teleator, Teleatriz, Vedete. (BRASIL, 2002, p.291).

Quanto aos artistas de dança, (exceto dança tradicional e popular, são aqueles profissionais que:

Concebem e concretizam projeto cênico em dança, realizando montagens de obras coreográficas; executam apresentações públicas de dança e, para tanto, preparam o corpo, pesquisam movimentos, gestos, dança e ensaiam coreografias. **Podem ensinar dança.** (BRASIL, 2002, p.297, grifo nosso)

Tem esta titulação os assistentes de coreografia, Bailarino (exceto danças populares) - Bailarino criador, Bailarino intérprete, Dançarino, Coreógrafo - Bailarino coreógrafo, Coreógrafo bailarino; Dramaturgo de dança; Ensaaiador de dança; Professor de dança - *Maître de ballet*. . (BRASIL, 2002, p.297). Quanto ao âmbito educacional do ensino superior o Ministério do Trabalho coloca o professor de arte cênica teatro, dança e circo como professor de Arte do Ensino Superior Código 2349 e o descrevem como aqueles profissionais que:

Atuam no Ensino Superior, nas áreas de artes; planejam cursos; desenvolvem pesquisas e criações artísticas; coordenam atividades de extensão e divulgam conhecimentos específicos em artes. Exercem e assessoram atividades artísticas, pedagógicas e acadêmico-administrativas. (BRASIL, 2002, p.215)

Sendo incluídos aí o Professor de artes do espetáculo no Ensino Superior - Professor de artes cênicas no Ensino Superior, Professor de circo no Ensino Superior, Professor de dança no Ensino Superior, Professor de *performance* no Ensino Superior, Professor de teatro no Ensino Superior, Professor de teatro-educação no Ensino Superior; Professor de artes visuais no Ensino Superior (artes plásticas e multimídia) ; e o Professor de música no Ensino Superior. (BRASIL, 2002, p.215). Segundo a Classificação Brasileira de Ocupações CBO um profissional de Educação Física é aquele que:

Desenvolve, com crianças, jovens e adultos, atividades físicas; ensinam técnicas desportivas; realizam treinamentos especializados com atletas de diferentes esportes; instruem acerca dos princípios e regras inerentes a cada um dos esportes; avaliam e supervisionam o preparo físico dos atletas; acompanham e supervisionam as práticas desportivas; elaboram informes técnicos e científicos **na área de atividades físicas e do desporto.** Código 2241 . (BRASIL, 2002, p.185, grifo nosso)

Sendo as condições para o exercício desta profissão, prestar "serviços no campo dos exercícios físicos com objetivos educacionais, de saúde e de desempenho esportivo". (BRASIL, 2002, p.185).

Os títulos deste profissional são de Avaliador físico (Orientador fisiocorporal); Ludomotricista (Cinesiólogo ludomotricista); Preparador de atleta; Preparador físico - *Personal training*, Preparador fisiocorporal; Técnico de desporto individual e coletivo (exceto futebol) - Treinador assistente de modalidade esportiva, Treinador auxiliar de modalidade esportiva, Treinador esportivo; Técnico de laboratório e fiscalização desportiva; Treinador profissional de futebol - Auxiliar técnico

(no futebol), Auxiliar técnico (nos esportes), Coordenador de futebol, Professor de futebol. (BRASIL, 2002, p.185)

Na área da educação do ensino superior, a CBO, do Ministério do Trabalho, classifica o professor de educação física como "**professor de ciências biológicas e da saúde do ensino superior**" (BRASIL, 2002, p.205, grifo nosso), sendo que este aparece com o código 2344. Assim, esta atividade é similar aos professores de ciências biológicas, enfermagem, farmácia e bioquímica, fisioterapia, fonoaudiologia, medicina, medicina veterinária, nutrição, odontologia, terapia ocupacional, e zootecnia (*ibidem*).

Para efeito de esclarecimento, a CBO define "título ocupacional" como uma classificação que "surge da agregação de situações similares de emprego e/ou trabalho", (Brasil, 2002, p.6). Ou seja, títulos referem-se às profissões similares. Por exemplo, o profissional de educação física pode ser avaliador físico, preparador de atleta, preparador físico, *personal training*, técnico de desporto individual e coletivo (exceto futebol), treinador assistente, etc. Nota-se que seguindo os parâmetros mundiais de profissão, não há qualquer similaridade entre os profissionais de artes cênicas (dança, teatro, ou circo) e professores destas atividades com os profissionais e professores da área da educação física.

4 - Análise dos projetos artístico-culturais do curso de educação física dentro da unimontes

Contudo, após esta pesquisa, podemos constatar que os grupos e projetos artísticos culturais de dança e teatro, vinculados ao curso de educação física da Unimontes, são um grande equívoco acadêmico-profissional, pois as práticas desenvolvidas por estes grupos não são atividades inerentes ou condizentes à competência da área de formação em educação física.

A foto abaixo mostra uma apresentação do grupo de dança Compassos.

O Grupo de Dança Compassos, é um projeto institucionalizado pela universidade, vinculado ao curso de educação física, funciona como projeto de extensão desta área desde 2003. O objetivo deste grupo é a produção de "**espetáculos de dança**", com representação cênica (Fonte site extensão da unimontes e divulgação). Eis aí o grande equívoco: A área de conhecimento da Educação Física não abrange ou inclui a formação de profissionais para realização de espetáculos artístico culturais, representação cênica ou com objetivos artísticos de qualquer vertente. Não podemos detectar nas atividades deste grupo, a utilização da dança de forma instrumental ou com



Apresentação de espetáculo público do Grupo Compassos – foto de divulgação site Unimontes Espectáculo Passiflora Incarnata – Ingressos R\$10,00

propósitos de intervenção da educação física, ou seja visando o condicionamento físico, bem estar ou na “**perspectivas de prevenção de problemas de agravo da saúde**”. A prioridade do grupo, segundo explica sua diretora, professora Elisângela Chaves, em matéria publicada no site da Unimontes em 19/06/2009, sobre o espetáculo “Ser Tão Mulher é divulgar a dança e a arte através de leituras relacionadas à cultura de Montes Claros e do Norte de Minas. A base técnica compila as **danças** moderna, contemporânea e **teatro**. O grupo Compassos ainda costuma cobrar por algumas apresentações fora do âmbito insitucional. Apresenta-se equivocadamente em congressos e seminários como proposta de educação física como na publicação abaixo:

PASSIFLORA INCARNATA: UMA PROPOSTA DE EXTENSÃO CULTURAL ATRAVÉS DA DANÇA, DO CAMPUS PARA OS PALCOS”.

O Grupo de Dança Compassos é um Projeto de Extensão Cultural do Departamento de Educação Física da Unimontes. Dentre as produções do Grupo destacamos neste estudo o processo de **criação e apresentação do espetáculo “Passiflora Incarnata”** (2007), que aborda a justaposição de **linguagens: dança, música e poesia**. Propondo um diálogo entre as três foram realizados laboratórios de experimentação corporal sobre a temática paixão. A **concepção cenográfica** e os **figurinos** foram elaborados coletivamente através de **oficinas de pintura e tingimento**, buscando o envolvimento dos bailarinos e intérpretes durante todo o processo de elaboração de Passiflora. O **roteiro do espetáculo** foi construído a partir de pesquisa(grifo nosso), (Anais do III Seminário de Pesquisa Ensino de Extensão da Unimontes, 2009)

Nenhuma das atividades descritas acima, são atividades inerentes à educação física, ou fazem parte do currículo deste curso e sim dos cursos de Artes da Unimontes. Se fizermos uma análise semiológica das apresentações do grupo compassos veremos que a proposta é puramente artística. E não tem nenhuma relação com atividades inerentes à educação física.

A Companhia de Dança Saruê, também é um projeto artístico institucionalizado pelo CEPEX, vinculado ao curso de educação física, funciona como projeto de extensão desta área desde 2003. Segundo documentos e divulgado no site da Unimontes o objetivo do projeto é:

Aliar a dança à produção e ampliação de conhecimentos, à possibilidade de seus integrantes e proporcionar ao público em geral a vivência dessas manifestações, levando-o a discussão dos costumes de culturas diversas. É um projeto que integra o ensino, a pesquisa e a extensão....

Nota-se que sempre evitam a palavra ARTE substituindo-a por CULTURA.

Na prática porém, o que fazem é arte. A “Companhia de Dança Saruê”, se utiliza das danças para-folclóricas visando principalmente apresentações artísticas e de espetáculos. Em propagandas e divulgações destacam, a sua vinculação ao curso de educação física. Assim como o Compassos,



Apresentação de espetáculo público do Grupo da Dança Para-Folclórica Saruê



Apresentação de espetáculo público do Grupo de Teatro Doutores do Riso

é formado quase totalmente por acadêmicos deste curso, que se intitulam “bailarinos” ou dançarinos. Também representa a universidade, e especificamente o curso de educação física, fazendo apresentações de espetáculos artísticos. Não detectamos algum evento em que o grupo de Danças Saruê houvesse cobrado, diretamente, pelas apresentações dos seus espetáculos. Este fato, porém, não o isenta de estar atuando na área de conhecimento da arte e não do educador físico.

Projeto Alegria e Cia. Doutores do Riso, também institucionalizado pela Câmara de extensão da Unimontes, é também um projeto artístico vinculado ao curso de educação física, funciona como projeto de extensão desta área desde 2003. Segundo o site da Pro-Reitoria de Extensão desta instituição, o objetivo deste grupo é: “*Proporcionar vivências lúdicas às pessoas hospitalizadas, através do desenvolvimento de atividades de lazer e recepção*”. (UNIMONTES, 2009c). Não é muito claro aí, qual o enfoque do educador físico nesta questão, se eles vão atuar como professores de ginástica, por exemplo e usar o teatro de forma instrumental.

Observando as práticas e atividades desenvolvidas pelo grupo “Alegria e Cia. Doutores do Riso”, estes desenvolvem atividades artísticas de teatro e circo cujo palco de apresentação são hospitais. Neste espaço, eles interpretam personagens e desenvolvem atividades teatrais e circenses. Atuam como artistas, desenvolvendo atividades inerentes à atores e palhaços, onde apresentam espetáculos e intervenções teatrais. Não desenvolvem atividades inerentes à educadores físicos, são artistas em cena.

Estas atividades não são atividades de educadores físicos, muito menos desta área. Segundo o Decreto de Lei nº 82.385 de 05 de outubro de 1978 e Quadro Anexo que regulamenta a Lei do Artista:

Ator é aquele que cria, interpreta e representa uma ação dramática, baseando-se em textos, estímulos visuais, sonoros ou outros, previamente concebidos por um autor ou criados através de improvisações individuais ou coletivas. [...] Palhaço é aquele artista que realiza pantomimas, pilhérias e outros números cômicos, comunicando-se com o público por meio de cenas divertidas; caracteriza-se através de roupas extravagantes e empregando máscara constante individual e intransferível ou disfarces cômicos, para apresentar os seus números; orienta-se por instruções recebidas ou pela própria imaginação, fazendo gestos característicos, podendo se apresentar só ou acompanhado. (BRASIL, 1978a)

Em notícia divulgada no site da Unimontes em 19/08/2009, a respeito do projeto:

DOUTORES DO RISO – Um dos destaques do processo de humanização é o projeto “Doutores do Riso”. Um grupo de 13 pessoas – **todas voluntárias** – visita o hospital diariamente, apresentando **intervenções teatrais** e brincadeiras, com o objetivo de entreter os usuários e também os servidores.

“A proposta não é simplesmente levar o teatro para o hospital, mas levar a alegria. Para isso, usamos a irreverência do palhaço”, afirma a coordenadora do grupo “Doutores do Riso”, professora Claudiana Bauman, do departamento de Educação Física e do Desporto da Unimontes.

Questiona-se aqui a palavra: “Voluntário”, pois os professores do curso de Educação Física não recebem hora/aula ou nenhum incentivo institucional para trabalharem em um projeto de extensão? Quais os benefícios diretos e indiretos para o curso de educação física, quando apresentam este tipo de atividade como inerente a sua profissão. O referido projeto tenta se apropriar de atividades artísticas vinculando-as à educação física.

Segundo os “Doutores da Alegria”, Grupo formado por atores e artistas profissionais, pioneiros em desenvolver este tipo de atividade no Brasil:

[...] Sistematização do trabalho do palhaço no hospital: quem foi mesmo que começou tudo isso? Foi um artista. Um profissional de teatro que dominava a linguagem do palhaço e resolveu estender sua ação como ator para além dos palcos. Foi então para os hospitais. Uma platéia atípica: crianças internadas, seus familiares e todos os profissionais que lá trabalham (DOUTORES DA ALEGRIA, 2003)

O “Doutores da Alegria” relembra ainda o seu princípio original:

[...] Vamos aos hospitais da mesma maneira que a um **teatro**. Realizar nosso espetáculo. Ficamos em cena por, no mínimo, quatro horas. E no hospital tudo vira palco. (DOUTORES DA ALEGRIA, 2003)

É a mesma proposta do Grupo de educação física da Unimontes.

5 - Considerações Finais

Analisando os projetos artísticos vinculados ao curso de educação física da Unimontes, detectamos e comprovamos que as práticas desenvolvidas nos referidos projetos não são atividades inerentes à área da educação física e sim da arte. Não tendo legitimidade para serem se configurarem institucionalmente como práticas extensivas deste curso.

Detectamos ainda a possibilidades destes projetos estarem sendo utilizados pelo curso de educação física para ampliar a sua área de atuação em detrimento e prejuízo dos profissionais de Arte. Como se um projeto de extensão substituísse uma graduação.

A lei 9.696 de 01/09/1998 regulamentou a profissão da educação física, e criou o respectivo Conselho Federal de Educação Física, CONFEF, porém ela é muito genérica e superficial ao tratar e definir este profissional, bem como as suas competências, quando o **nas áreas de atividades**

físicas e do esporte. (BRASIL, 1998, grifo nosso). Tudo isso acabou gerando inúmeras, e convenientes interpretações equivocadas desta lei. Mesmo o CONFEF, Conselho Federal de Educação Física colocando em seu Estatuto que as Atividades do Artista não estão sujeitas a sua alçada.

Dentre os possíveis motivos da educação física em trabalhar com projetos artísticos, estão os interesses de ampliação de mercado profissional desta área. Causado por uma série de questões desde interesses políticos do CONFEF, diante da saturação e do grande aumento de profissionais nesta área.

Outro ponto que ressaltamos é a falta de fiscalização do Ministério do Trabalho, de uma representação Sindical e fiscalização para defender os direitos dos profissionais de Artes na região, bem como postura mais efetiva de órgãos como SATED e FAEB.

O desconhecimento da população em geral, inclusive dos profissionais de Artes da cidade e região, da legislação e do direito dos artistas profissionais. Fazem até profissionais da área caírem na mídia enganosa e promocional da educação física, no tocante a formação de artistas. Além disso falta postura política, até mesmo de ver que estamos sendo prejudicados, com prejuízos profissionais, e danos morais e materiais.

Falta também a criação de mais cursos de graduação em dança. Principalmente licenciaturas. Porém a postura apropriativa da dança por profissionais e cursos de educação física acaba atrapalhando este processo

Se procurarmos culpados institucionais pela existência indevida de projetos artísticos culturais vinculados a um curso de educação física, podemos citar que:

- 1) Primeiro errou o curso de **educação física** ao propor como projeto de extensão atividade artistas, projetos estes, que desenvolvem atividades alheias a este curso ou área de conhecimento;
- 2) Errou também o **Comitê de Ética** dentro da instituição ao aprovar este tipo de projeto e fomentar este tipo de conduta que fere a ética profissional;
- 3) Errou a **Unimontes** como instituição de ensino por privilegiar um curso de Educação Física em detrimento ao de Artes;
- 4) e, finalmente, errou o **Departamento de Artes** por não se posicionar formalmente contra esta situação ou seja pela omissão.

Bibliografia

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Universidade Federal de Minas Gerais – PROEX. COOPMED Editora – 2007.

BRASIL. República Federativa do Brasil. *Constituição Federal de 05 de outubro de 1988*. Brasília: disponível Diário Oficial, 1978. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil.../constituicao/constituicao.htm>. acessado em 18/11/2009.

BRASIL. República Federativa do Brasil. *Decreto Lei nº 82.385 de 05 de outubro de 1978 e Quadro Anexo*. Brasília: Diário Oficial, 1978-b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/1970-1979/D82385.htm>. acessado em 18/11/2009.

BRASIL. República Federativa do Brasil. *Lei nº 6.533 de 24 de maio de 1978*. Brasília: Diário Oficial, 1978-a. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6533.htm>. acessado em 18/11/2009.

BRASIL. República Federativa do Brasil. *Lei nº 8.429 de 02 de junho de 1992*. Brasília: Diário Oficial, 1992. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8429.htm>. Acessado em 18/11/2009.

BRASIL. República Federativa do Brasil. *Lei nº 9.394: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Diário Oficial, 1996. Disponível em: <www.diariooficial.hpg.ig.com.br/fed_lei_93941996.htm>. acessado em 18/11/2009.

BRASIL. República Federativa do Brasil. *Lei nº 9.696 de 01 de setembro de 1998*. Brasília: Diário Oficial 1998. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9696.htm>. acessado em 18/11/2009.

CONFED. Estatuto do profissional de Educação Física. Resolução 156/2008. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/>>. Acessado em 16/11/2009.

FISCHER, Ernest. *A Necessidade da Arte*. 9ª edição. Ed. São Paulo, LTC, 2002

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

PRÓCHNO, Caio César Souza Camargo, *Corpo do Ator: metamorfoses, simulacros* – São Paulo Ed. FAESPE: Annablume, 1999.

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

STRAZZACAPPA Márcia. *Técnicas Corporais. A procura do outro que somos nós mesmos*. Revista do Lume nº1, 1998

VEJA Revista, *Uma das quatro séries de propagandas da Rede Globo*, ed. Globo, 1997

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego, Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, Livro-1, Brasília: 2002. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br>. acessado em 18/11/2009.

FRANCE, Dayse Baraúna, Trabalho e Arte, 2002, Disponível em < <http://idanca.net/lang/pt-br/2008/10/21/trabalho-e-arte/9080>>. Acessado em 15/08/2009.

BRASIL, Ministério da Saúde, Resolução 287 de 08 de outubro de 1998 do Conselho Nacional de Saúde, 1998b.

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

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

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

MEC, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental: *Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª à 8ª. Série: Arte / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>, acessado em 18/11/2009.

MEC, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental: *Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª à 8ª. Série: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>, acessado em 18/11/2009.

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

UNIMONTES, Regimento Geral, 1999, Montes Claros, Ed. Unimontes, 2008. Disponível em: <<http://www.unimontes.br/arquivos/legislacao/regimentogeral.pdf>> acessado em 18/11/2009..

UNIMONTES, Resolução CEPEX nº 182/2008, Manual para Elaboração e Normatização de Trabalhos Acadêmicos para os Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, Ed. Unimontes, 2008.

UNIMONTES EXTENSÃO. Programas e Projetos de Extensão - Grupo de Dança Compassos. Disponível em: <<http://www.unimontes.br/informacoes.php?option=extensao;content=principal;type=project>>. Acesso em: 10/11/2009. 2009ª

CONFED, Revista E.F. Nº 16 – Junho de 2005, disponível em < http://www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2005/N16_JUNHO/13_POLEMICA_PROJETO_DE_LEI_7370.PDF>, acessado em 15/11/2009,

UNIMONTES DIVULGAÇÃO COMPASSOS. Propaganda de divulgação do espetáculo “Ser tão mulher”, 2009. Disponível em: <<http://www.unimontes.br/noticias.php?id=4497>>. Acesso em: 10/11/2009

UNIMONTES DIVULGAÇÃO COMPASSOS. Propaganda de divulgação do espetáculo “Retratos”, 2005. Disponível em: <<http://www.unimontes.br/noticias.php?id=128>>. Acesso em: 10/11/2009

UNIMONTES. Resumo dos Anais do III Fórum de Pesquisa Ensino e Extensão. Passiflora Incarnata: Uma Proposta de Extensão Cultural Através da Dança, do Campus para os Palcos, 2009. Disponível em: <<http://www.fepeg.unimontes.br/index.php/fepeg/fepeg2009/paper/view/683/97>>. Acesso em: 10/11/2009

UNIMONTES, Resolução nº 009/CEPEX/2003, Aprova o projeto Companhia de Dança Saruë, em 31 de janeiro de 2003-a

UNIMONTES, Resolução nº 016/CEPEX/2003, Aprova o projeto Grupo de Dança Compassos Unimontes, em 31 de janeiro de 2003-b

UNIMONTES, Resolução nº 202/CEPEX/2003, Aprova o Projeto Alegria e Cia. Doutores do Riso e dá Outras Providências”, em 28 de novembro de 2003-c

UNIMONTES DIVULGAÇÃO SARUE. 2007a. Propaganda de divulgação em 19/04/2007. Disponível em: <<http://www.unimontes.br/noticias.php?id=2099>>, Acesso em: 10/11/2009

UNIMONTES EXTENSÃO. Programas e Projetos de Extensão - Grupo Saruë. Disponível em: <<http://www.unimontes.br/informacoes.php?option=extensao;content=principal;type=project;actualPageNumber=2;areatematica=;search=;id=94>>. Acesso em: 10/11/2009. 2009

UNIMONTES DIVULGAÇÃO SARUE. 2007b. Propaganda de divulgação em 20/09/2007. Disponível em: <<http://www.unimontes.br/noticias.php?id=2571>>, Acesso em: 10/11/2009,

UNIMONTES EXTENSÃO. Programas e Projetos de Extensão – Doutores do Riso. Disponível em: <<http://www.unimontes.br/informacoes.php?option=extensao;content=principal;type=project>>. Acesso em: 10/11/2009. 2009^a

- UNIMONTES DIVULGAÇÃO DOUTORES DO RISO. 2009a. Propaganda de divulgação em 19/08/2009. Disponível em: <<http://www.unimontes.br/noticias.php?id=4677>>, Acesso em: 10/11/2009,
- DOUTORES DA ALEGRIA, Pesquisa divulgada em maio;2003. Disponível em <http://www.doutores-daalegria.org.br/menu/RelatAtiv/JaneiroMaio2003/Janeiro_Maio_2003.htm> Acesso em 01/11/2009.
- ALMEIDA E GUTIERREZ, 2006. Revista Digital - Buenos Aires - Año 11 - N° 96 - Mayo de 2, Disponível em <<http://www.efdeportes.com/>> Acesso em 01/11/2009.
- LOBATO E PEREIRA, 2006. Revista Digital - Buenos Aires - Año 11 - N° 96 - Mayo de 2, Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd96/danca.htm>> Acesso em 01/11/2009.
- DICIONÁRIO on line da língua português, Definição de corpo. Disponível em <<http://www.dicionariodeportugues.com/?busca-palavra=CORPO>> Acesso em 16/11/2009.
- MINC BRASIL, Moção nº 17, Moção de apoio aos profissionais da dança e repúdio a legislar, regulamentar e fiscalizar artistas-professores de dança em cursos livres e no ensino formal, Ministério da Cultura, Conselho Nacional de Política Cultural – CNPC, 2009.
- NEUMAYR, Rafael, A Lei dos Artistas e os Artistas da Dança, 2007, Disponível em: <www.direito-cultural.adv.br/admin/ArquivosConteudo/114.pdf>, Acesso em: 10/11/2009.
- GASSNER, John. Mestres do Teatro vol. 1. Trad. e org. Alberto Guzik e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- DOUTORES DA ALEGRIA, Relatório de Atividades Janeiro a Maio/2003, Disponível em: <http://www.doutoresdaalegria.org.br/menu/RelatAtiv/JaneiroMaio2003/Janeiro_Maio_2003.htm>, Acessado em 10/11/2009
- BARAÚNA, Dayse France, Trabalho e Arte, Artigo publicado em 21/10/2008 no site do Idanca.net, Disponível em: <<http://idanca.net/lang/pt-br/2008/10/21/trabalho-e-arte/9080>>, Acessado em 22/10/2008

Mini-currículo

A autora é atriz e professora de teatro e cinema. Graduada em Artes-Teatro, com Pós-Graduação em Dança e Consciência Corporal (em andamento) e Artes Visuais, Cultura e Criação (em andamento) . Desenvolveu esta pesquisa como trabalho de monografia de conclusão de curso de graduação em 2009 Tem experiência na área de artes cênicas, e formação nas áreas de Teatro, Audio Visual e Dança. lattes: <http://lattes.cnpq.br/5046296162139611>

PROJETO CULTURA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA
NA PRÁTICA ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Maria Cristina Garcia Teixeira da Silva
mcgtsilva@sedu.es.gov.br

Secretaria de Estado da Educação
Subsecretaria de Estado da Educação Básica e Profissional (SEDU)
Assessoria Especial de Esporte e Cultura

Maria da Penha Fonseca
mpfonseca@sedu.es.gov.br / mp.fonseca@hotmail.com

Secretaria de Estado da Educação
Subsecretaria de Estado da Educação Básica e Profissional (SEDU)
Assessoria Especial de Esporte e Cultura

Mirtes Angela Moreira Silva
mamsilva@sedu.es.gov.br / mirtesmoreira@globo.com

Secretaria de Estado da Educação
Subsecretaria de Estado da Educação Básica e Profissional (SEDU)
Assessoria Especial de Esporte e Cultura

Resumo

O Projeto Cultura na Escola tem como objetivo implementar as atividades curriculares diferenciadas que possibilitam ao aluno vivenciar outras formas de aprendizagem, por meio das linguagens artísticas (música, teatro, artes visuais, literatura, folclore e cinema), itinerários educativos (cultural e ambiental), tendo a sala de aula como um espaço de ressignificação de conhecimentos, de produção de novos conhecimentos, de problematização dos diferentes conhecimentos, tal como eles estão postos na sociedade.

Palavras-chave: Arte; Cultura; Educação; Escola

Abstract

The Culture at school Project aims to implement differentiated curriculum activities that enable the student to experience other forms of learning, by means of artistic languages (music, theatre, Visual Arts, literature, folklore and cinema), educational itineraries (cultural and environmental), having the classroom as an area of ressignificação of knowledge, production of new knowledge, of problematization of different knowledge, as they are made in society.

Keywords: Art; Culture; Education; School

O Projeto Cultura na Escola visa promover a integração da escola aos espaços culturais, de modo a colaborar para que o aluno amplie sua visão de mundo, valorizando as diferentes manifestações culturais de seu entorno, de outras localidades a partir da interação entre homem, sociedade, cultura e educação, por meio de ações que estimulem práticas culturais e educacionais nas escolas em parceria com museus, galerias de arte, sítios históricos, parques ambientais, entre outros.

Inicialmente faremos um breve resgate teórico sobre a temática, a fim de tornar visível a sua relevância para o processo de ensino aprendizagem do aluno.

A palavra *cultura* faz referência ao *cultivo* da terra e seu mais antigo significado encontra-se na literatura do século XV. Já no século XVI, ampliou-se a ideia de cultivo da terra e de animais para a *mente humana*. Passa-se a falar em mente humana cultivada, afirmando-se que somente alguns indivíduos, grupos ou classes sociais apresentam mentes e maneiras cultivadas e que apenas algumas nações possuem elevado padrão de cultura ou civilização.

O século XVIII consolidou o caráter classista da ideia de cultura, onde apenas as classes privilegiadas da sociedade europeia atingiriam o nível de refinamento caracterizando-as como cultas. O sentido de cultura, que ainda hoje a associa às artes, tem suas origens nessa concepção: cultura, tal como as elites a concebem, corresponde ao bem apreciar música, literatura, cinema, teatro, pintura, escultura, filosofia.

O século XX inclui em seu conceito a noção de cultura popular, reforçada pelos conteúdos dos meios de comunicação de massa. Diferenças e tensões entre os significados de cultura elevada e de cultura popular acentuam-se, levando a um uso do termo cultura que se marca por valorizações e avaliações.

Cultura também tem outro sentido originado no Iluminismo que a associa a um processo secular de desenvolvimento social. Significado esse comum nas ciências sociais, sugerindo a crença

em um processo harmônico de desenvolvimento da humanidade, formado por etapas claramente definidas, pelo qual as sociedades passam. Parece-nos que existem reflexos dessa visão no currículo.

Segundo Bourdieu (apud Moreira & Silva, 2008) o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que se criará e produzirá cultura, ou seja, é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação, contestação e transgressão.

Um grupo ao compartilhar uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos na utilização da linguagem. São os arranjos e as relações envolvidas em um evento que despertam a atenção dos que analisam a cultura com base nessa perspectiva, passível de ser resumida na possibilidade da cultura representar um conjunto de práticas significantes. Neste caso, torna-se pertinente considerar o currículo como um conjunto de práticas em que significados são construídos, disputados, rejeitados, compartilhados, justificando as relações entre currículo e cultura.

Para Gramsci (1986), a escola precisa ampliar a cultura de seus alunos, desenvolvendo uma cultura geral e só no final da escolarização ir especificando, afinando e aprofundando as escolhas. Assim, o professor precisa ter uma cultura geral ampla, utilizando sempre um tema novo a partir dos questionamentos dos seus alunos ou de uma situação desafiadora, permitindo fazer essa tradução permanente entre o que tem a ensinar e o que os alunos trazem como seus saberes. Aqui a sala de aula é vista como um rico espaço de diferentes saberes que se cruzam, entram em conflito, produzindo novas possibilidades de percepção do mundo e aumentando a compreensão que cada um tem de si mesmo.

A partir desses pressupostos, o Projeto Cultura na Escola foi pensado com o intuito de estruturar e dinamizar ações culturais e artísticas que já aconteciam nas escolas. O projeto concede a possibilidade de levar de uma forma dinâmica o conhecimento ao aluno, e a partir do que for oferecido influenciar em suas escolhas, levando-o a compreender e expressar o mundo por meio das linguagens: musical, matemática, pictórica, fotográfica, televisiva, cinematográfica, entre outras. Ao lerem e se expressarem através de uma linguagem com a qual tenham afinidade, demonstrarão que conhecem as diferentes linguagens postas no mundo de hoje.

No Documento Curricular proposto pela SEDU, o sentido da palavra cultura é compreendido como a articulação entre o conjunto de representações, comportamentos e processo dinâmico de socialização que constitui o modo de vida de uma determinada população. E assume a responsabilidade de ampliar ao máximo o conhecimento que o aluno traz, independente do campo do conhecimento, para que possa ter a possibilidade de melhor escolher em qualquer situação de sua vida.

“Educar para a vida” é o princípio educativo do novo currículo. Para alcançá-lo requer-se uma alfabetização cultural exigente, de horizontes amplos, uma vez que vivemos numa época em que a consciência do mundo passa por transformações profundas a todo instante. Esta realidade provoca sentimentos, sensações e desejos contraditórios, potenciadores de apatia e conformismo como também de novidade e esperança, mobilizadores das melhores energias e criatividade para a construção de um mundo mais humano e solidário.

Globalização, multiculturalismo, pós-modernidade, questões de gênero e de raça, novas formas de comunicação, informatização, manifestações culturais, expressões de diferentes classes sociais, movimentos culturais e religiosos, diversas formas de violência e exclusão social configuram diferenciados cenários sociais, políticos e culturais. Estes fenômenos se interpenetram em processos contínuos de hibridização.

A escola vive esta realidade. O impacto destes processos no cotidiano escolar é cada vez maior. A problemática atual das escolas, particularmente as das grandes cidades, onde se multiplicam uma série de tensões e conflitos, não pode ser reduzida aos aspectos relativos à estruturação interna da cultura escolar e esta necessita ser repensada para incorporar na sua própria estruturação estas questões e novas realidades sociais e culturais.

É imprescindível incorporar as questões relativas à desnaturalização da cultura escolar e da cultura da escola na reflexão pedagógica e na prática diária das nossas escolas. Como articular a igualdade com a diferença, a base comum com as expressões da pluralidade social e cultural, constitui um grande desafio. É a discussão sobre estas questões, articuladas com a reflexão sobre os processos de mudança cultural e social que vivemos que permitirá o resgate do papel da escola, da cultura e da cultura da escola.

Um dos desafios fundamentais pode ser sintetizado na afirmação de Boaventura Souza Santos (1995), que explicita e sintetiza o horizonte: “Temos de articular políticas de igualdade com políticas de identidade [...] temos o direito de ser igual sempre que as diferenças nos inferiorizam; temos o direito de ser diferente, sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Jornal do Brasil, 10/9/95). Nesta articulação se condensa o desafio radical de promover uma educação intercultural e crítica da sociedade. Uma vez que vivemos processos complexos de transformação, multidimensionais, profundos e contraditórios.

O Projeto Cultura na Escola proporciona aos alunos e professores da Rede Estadual suportes para inovar e propiciar ações pedagógicas no cotidiano escolar de maneira mais crítica, reflexiva e integradora conforme apresentamos a seguir:

1. TRABALHANDO AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NAS ESCOLAS

O Projeto Cultura na Escola em seu terceiro ano de realização busca por meio de parcerias com instituições públicas e privadas viabilizar as escolas da rede estadual o acesso aos espaços e eventos artísticos culturais. Ao propor ações com diferentes linguagens artísticas dentro do espaço escolar, possibilita aos alunos uma nova perspectiva de vida, socialização, sensibilização e em muitos casos são portas que se abrem como possibilidade de mercado de trabalho.

São ações com as diferentes formas de expressão e/ou manifestação como a música, o teatro, as artes visuais, a dança, entre outras, dentro da escola que geram ao longo do ano letivo momentos de criação e concepção de trabalhos individuais ou em grupos, promovendo a transformação de salas de aula em oficinas de desenvolvimento de aprendizagens. Com o resultado desse trabalho, fazem com que a escola pública seja um espaço mais acolhedor, integrador, crítico, dinâmico, criativo e construtor de um aprendizado não meramente teórico, mas também realizado por meio da vivência, experiência, parceria e confiança entre os envolvidos no processo. O que pode ser percebido no relato da trajetória percorrida nesse ano junto aos alunos da rede pública estadual do Espírito Santo apresentada a seguir:

1.1. Música

Uma finalidade do ensino da música na escola é ser um veículo de socialização e formação integral do aluno, dando-lhes a oportunidade de desenvolver e aprimorar os princípios de cidadania, sensibilidade, auto-estima, disciplina responsável, solidariedade, senso crítico, gosto pelas atividades culturais e, em decorrência, formar platéias e despertar vocações artísticas.

1.1.1. Revitalização e Estruturação das Bandas e Corais

Por meio de parceria entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) e a Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES) tornou-se possível a presença de músicos habilitados para regência de bandas e corais nas escolas da rede. Estas já possuíam instrumentos musicais e de forma amadora já desenvolviam alguma atividade musical.

Competências e habilidades a serem alcançadas na linguagem musical:

- desenvolvimento da auto-estima, disciplina, comprometimento e o espírito de equipe nos alunos;

- uso da linguagem musical em diferentes estilos harmônicos;
- expressão de ideias, emoções e sentimentos por intermédio da música;
- fazer relação entre diferentes contextos históricos sociais e estilos musicais;
- percepção de abordagem musical específica para bandas e corais, incluindo, repertório tradicional e moderno à cultura local e à vivência dos alunos;
- respeito e valorização à diversidade cultural e étnica.

1.1.2. Concertos Musicais

As parcerias com a FAMES e o SESC Cultural propiciaram condições para que alunos da rede pública, de diferentes municípios do estado viessem até Vitória para apresentações musicais e didáticas, ou seja, além do concerto musical acontece também um bate-papo entre alunos e músicos após a apresentação.

Os concertos musicais possibilitam aos alunos a apreciação da música em diferentes estilos, aprimorando a escuta, a exploração de variadas estruturas, o contraste dos diferentes sons provocados pelos diversos instrumentos e a assimilação de ideias musicais. Essas experiências musicais mostram-lhe suas condições de interpretação, expressividade e domínio técnico básico. Assim, eles podem improvisar, compor e interpretar, explorando outras possibilidades, meios e materiais sonoros, utilizando conhecimentos da linguagem musical, comunicando-se e expressando-se musicalmente.



Projeto Sonora Brasil: Quinteto Latino-Americano de Sopros da Paraíba/Teatro do SESI em 26/08/2010.

Espectáculos apresentados aos alunos da Rede Estadual de Educação/2010

Parceria	Espectáculo	Data	Número de alunos
Parceria FAMES – Faculdade de Música do Espírito Santo Projeto: CONCERTOS INTERNACIONAIS Local: Teatro Carlos Gomes	Russian Virtuosi of Europe	19/05	450
	Tallin Chamber Orchestra - Estônia	16/06	450
	Budapest Chamber Symphony (Hungria)	18/08	450
	Czech Chamber Soloists (Tchecoslováquia)	29/09	450
	Chamber Orchestra Ukraina (Russia)	22/10	450
	Mahler Chamber Orchestra (36 músicos) (Alemanha) & Kolja Blacher (violino)	18/11	450
Parceria SESC/CULTURA Projeto: SONORA BRASIL Local: Teatro do SESI	Quarteto de Brasília (DF)	15/07	315
	Quinteto Latino-Americano de Sopros da Paraíba	26/08	315
	Quinteto Leão do Norte (PE)	16/09	315

1.1.3. Curso de Formação de Regentes de Bandas e Corais

Tem como objetivo capacitar o profissional/professor/aluno a exercer atividades básicas de regência musical em escolas da rede e outros espaços sociais, estruturou-se em parceria com a



Palco Giratório: Espetáculo O Pastelão e a Torta, no Teatro Galpão



Festival do Teatro Brasileiro, no Teatro Marista

FAMES a formação de regentes de bandas e corais. Participam da formação sessenta professores ligados a rede estadual (efetivo e/ou contratado), sendo trinta para regente de banda e trinta para regente de coral, com um período de duração prevista de doze meses.

1.1.4. Grupo de Formação Musical / Instrumento Violão

O Projeto Cultural na Escola recebeu da Funarte no início de 2010 a doação de quinhentos e sessenta violões. A partir dessa aquisição foi elaborado o Projeto de Formação Musical/Instrumento violão propondo a criação de uma **Orquestra de Violões**, composta por sessenta estudantes da rede estadual, localizada em uma escola Pólo. Ficando estabelecida a distribuição dos demais para cinquenta escolas (dez violões por escola) com o objetivo de inserir o ensino de música, por meio do instrumento violão, beneficiando dois mil alunos.

A divulgação da proposta aconteceu através de edital, convocando escolas interessadas a enviarem um projeto de funcionamento da Formação Musical/Instrumento Violão em sua unidade. Os projetos passarão por análise para seleção e a entrega dos instrumentos acontecerá ainda no mês de novembro deste ano.

1.2. Artes cênicas

O teatro no espaço escolar deve considerar a cultura dos alunos, propiciando informações que lhes dêem melhores condições nas opções culturais e nas interpretações dos fatos e das situações da realidade com a qual interagem. O aluno encontra no teatro um espaço de liberdade para se confrontar por meio do diálogo e da representação com questões éticas como justiça e solidariedade.

1.2.1 - Espetáculos Teatrais

Os alunos da rede pública estadual são convidados a assistirem espetáculos teatrais, tendo como proposta, após a apresentação, um encontro didático com um bate-papo entre alunos e atores. O número de alunos convidados por espetáculo varia conforme o local da realização do mesmo.

A ação tem duas possibilidades de realização: Escola vai ao Teatro e Teatro vai à Escola.

Ao possibilitar o acesso do aluno ao espaço teatral ou vice versa abre-se caminho para outras ações a serem atingidas por meio de projetos das unidades escolares, tais como:



Formação de Professores – Jogo dramático

- Criação ou fortalecimento de grupo de teatro no ambiente escolar;
- Estruturação dos palcos nas escolas (layout, sonorização e iluminação);
- Festival de teatro das escolas da rede estadual;
- Participação de grupos de alunos em festivais de teatro e assistirem peças montadas em outros estados.

Espectáculos apresentados aos alunos da Rede Estadual de Educação/2010

Parceria	Espectáculo	Data	Número de alunos
PARCERIA COM ALECRIM PRODUÇÕES/ BRASÍLIA FESTIVAL DO TEATRO BRASILEIRO "CENAS DO CEARÁ"	MEIRE LOVE / Teatro do SESI	16 / 04	75 / EJA
	As Catirinas / Teatro na Escola	20/04	500 / EM
	RAIMUNDINHA / Teatro M. Vila Velha	20 / 04	70 / EJA
	FLOR DE DAMA / Teatro do SESI	20 / 04	75/EJA
	ESTADO DE GRAÇA / Teatro M. Vila Velha	22 / 04	70 / EJA
	ESTADO DE GRAÇA / Teatro M. Vila Velha	23 / 04	70 / EJA
	O Casamento de Tabarim / Teatro na Escola	27/04	500 / EM
	A DIVINA COMÉDIA / Teatro do SESI	27 / 04	75/EJA
	DIFERENTE OLHAR / Teatro Marista	29 / 04	395 / EJA
PARCERIA SESC PROJETO PALCO GIRATÓRIO LOCAL: Teatro do SESI	IDEIAS DE TETO	28/04	315 / EM

PARCERIA SESC Projeto Intercâmbio Cênico LOCAL: Teatro Galpão	O PASTELÃO E A TORTA (Companhia Folgazões de Teatro -Vitoria/ES)	17/05	200/ EM
PARCERIA SESC Projeto Intercâmbio Cênico LOCAL: Teatro Galpão	E SE...	19/05	150/ EM
PARCERIA SESC Projeto Palco Giratório LOCAL: Theatro Carlos Gomes	MALENTENDIDO	03/07	50/EJA
PARCERIA SESC Projeto Palco Giratório LOCAL: Theatro Carlos Gomes	INGRID	04/07	50/EJA
PARCERIA SESC Projeto Palco Girató- rio LOCAL: TEATRO GALPÃO	O MÁGICO DE NÓS	12/08	135/EFM
PARCERIA SESC Projeto Palco Girató- rio LOCAL: TEATRO GALPÃO	ZERO	13/08	135/EM
PARCERIA SESC PRO- JETO PALCO GIRATÓ- RIO LOCAL: Theatro Carlos Gomes	OS MENINOS VER- DES DE CORA CORA- LINA – DF (Bonecos)	21/09	450/EM



Formação Continuada com professores da Rede Estadual na Exposição Beatriz Milhazes, no MAES

PARCERIA SESC PROJETO PALCO GIRATÓRIO LOCAL: Teatro Carlos Gomes	O MENINO MALUQUINHO	22/09	315/EM
--	---------------------	-------	--------

1.2.2. Formação Continuada com Professores

Geralmente as artes cênicas são propostas no espaço escolar por professores da área de Linguagens e Códigos ou outros, que se identificam com a linguagem, que trabalham na maioria das vezes, de forma empírica com os conteúdos e mecanismos pertencentes ao campo em questão.

Considerando a necessidade de formação continuada relativa à linguagem cênica corporal buscou-se a parceria com o SESC Cultural para a realização de uma formação com vinte professores, em três módulos, em sistema de imersão. Tendo como proposta fornecer subsídios teóricos, metodológicos e práticos para o desenvolvimento e aplicação de atividades pedagógicas e culturais relacionadas ao teatro de acordo com o Novo Currículo, a fim de auxiliá-los a desenvolver atividades no campo do teatro, contribuindo assim, para a formação de platéias, ou no desenvolvimento de ações próprias, como a criação de grupos de teatro estudantil, ou atividades em sala de aula que trabalham competências específicas.

1.3 Artes visuais

1.3.1 Formação Continuada com Professores

É por meio da ação pedagógica, com os conhecimentos específicos do ensino da Arte, que o professor direciona o processo de aprendizagem da leitura visual, motivando assim o aluno a desenvolver a habilidade de leitura de mundo, considerando sua vivência anterior, possibilitando a sensibilidade do olhar e ampliando seus repertórios visuais e gráficos, e também construindo uma consciência mais crítica da sociedade em que vive.

A partir da parceria com museus e outros espaços expositivos acontecem encontros de formação e visitação monitorada para o professor, que após a visitação fica estimulado em propor ações

e/ou visitas que desenvolvam em seu aluno a competência de compreender e realizar a leitura da imagem visual, percebendo-a presente na história da humanidade desde as primeiras manifestações.

PARCERIA SECULT FORMAÇÃO CONTINUADA EXPOSIÇÃO REMBRANDT	29/04/10 das 13h às 18h	Exposição "Rembrandt e a Arte da Gravura" realizada no Museu de Arte do Espírito Santo Dionísio Del Santo (MAES), no Centro de Vitória, no período de 15 de março a 16 de maio de 2010.
PARCERIA SECULT FORMAÇÃO CONTINUADA EXP. BEATRIZ MILHAZES	20/08/10 das 9h às 18h	Exposição "Beatriz Milhazes" realizada no Museu de Arte do Espírito Santo Dionísio Del Santo (MAES), no Centro de Vitória, no período de 1 de junho a 29 de agosto de 2010.
PARCERIA SESC/CULTURAL FORMAÇÃO CONTINUADA EXPOSIÇÃO NUNO RAMOS	04/10/10 das 13h às 18h	Exposição "Só Lâminas", de Nuno Ramos realizada no Museu de Arte do Espírito Santo Dionísio Del Santo (MAES), no Centro de Vitória, no período de 04 de outubro a 16 de maio de 2010.

Para cada encontro de formação são convidados professores das onze Superintendências Regionais que compõem a Rede Estadual de Educação e estes ficam na responsabilidade de realizarem o repasse para os demais professores.

1.1.2. Cinema na Escola

A ação "O Cinema vai à Escola" é uma parceria com o SESC Cultural, levando a equipe de cinema do SESC até uma escola do interior do estado, com todo o equipamento de exibição digital, o responsável técnico em cinema para realizar uma pequena palestra, exibição de um filme escolhido pela escola (dentro do catálogo proposto pelo SESC) finalizando com uma oficina lúdica

de roteiro, que utiliza um jogo de tabuleiro criado pelo Departamento Nacional do SESC para esta finalidade.

Em escolas localizadas na região da Grande Vitória, além do dia do Cinema vai à Escola, acontecem mais três encontros para a elaboração de animação de vídeos juntamente com os alunos. Ao final do ano será realizada uma Mostra de Vídeos com o resultado das produções dos alunos integrantes das oficinas.

2. Folclore

Partindo do pressuposto de que o folclore é uma cultura viva e dinâmica, que faz parte do nosso cotidiano, embora muitas vezes passe despercebido e seja visto somente nos aspectos ligados a superstições e crendices. Seu campo é muito vasto, ele se estende a muito mais do que isso e pode ser encontrado na linguagem, nos gestos, no lúdico, nas vestimentas, na literatura, na medicina, etc. É exatamente a partir dessa amplitude que o professor poderá apropriar-se do folclore e levá-lo para a sua sala de aula.

Acredita-se que ao propiciar ao aluno o contato com algumas manifestações da cultura popular, em especial a capixaba, contribui-se na valorização da cultura capixaba; no incentivo do gosto pela leitura, arte, música e dança e possibilitando também o gosto pela apreciação da diversidade cultural de seu povo e de outras localidades.

Material Pedagógico: distribuição para as escolas da Rede Estadual de um Kit com dez DVD e caderno pedagógico sobre o folclore capixaba.

3. Itinerários educativos

São roteiros culturais, ambientais, histórico científico, turísticos, etc., elaborados em parceria entre SEDU/SECULT/SEMAM - IEMA, para receberem os alunos das Escolas da Rede Pública Estadual.

Essas parcerias implementam as atividades curriculares e proporcionam ao aluno o conhecimento de outros espaços educativos e de novas formas de aprender, por meio do exercício da pesquisa histórica, científica, cultural e ambiental. O que direcionará todo um trabalho de produção de conhecimento sobre a memória histórica artística capixaba, a preservação do bem público e do meio ambiente e a valorização da cultura local.

Assim, garante-se ao aluno o direito de acessar ao conhecimento e reconhecimento da identidade de seu povo, sua trajetória histórica social e a cultura local, vivenciada através dos parques de preservação ambiental, dos sítios históricos e de outros espaços do Estado e da Capital Capixaba.

Para o mês de novembro está previsto o roteiro histórico cultural do Centro de Vitória – com visitas a monumentos e edifícios que fazem parte do início da história do Espírito Santo localizados na parte antiga da Capital, conhecida também como Cidade Alta, onde estão localizados os prédios mais antigos da cidade: Palácio Anchieta, Escola Estadual Maria Ortiz, Capela de Santa Luzia, Catedral Metropolitana de Vitória e o Theatro Carlos Gomes, que fica na região mais baixa da cidade.

4. Semana cultural

Semana Cultural é um evento que está acontecendo concomitante aos Jogos na Rede entre os meses de agosto a novembro, nos diferentes regionais da SEDU com o objetivo de desenvolver estratégias didático-metodológicas construídas a partir do diálogo entre o esporte e as diferentes manifestações culturais. Ela promove:

Exposições com acervos de artistas capixabas da região; visitas as exposições; palestra com artista local; oficinas de arte; oficinas de cinema, vídeos/curtas; sarau musical; recitais de piano, poetas e trovadores; apresentações de corais e de bandas de música; oficinas de música; festival de teatro entre as escolas do regional; oficinas de teatro; apresentação de grupos de dança de diferentes estilos; exposição de obras de escritores locais; palestras com escritores locais; oficinas de crônicas/literatura de cordel; apresentação de números com grupos folclóricos da região.

Trazer cultura para sala de aula é trazer o próprio sentido da vida para nossos alunos. Ao integrar atividades culturais e esportivas, valorizamos o que eles têm de melhor para nos oferecer como espetáculo vivo e dinâmico.

Considerações finais

Acreditamos que ao realizarmos as ações apresentadas neste projeto, propiciamos aos alunos e professores diferentes possibilidades de construção e produção do conhecimento, da expressão e representação.

Sabemos que muitas escolas da rede pública estadual desenvolvem projetos que vislumbram uma educação voltada para a cultura, e não são poucos os profissionais envolvidos nessa tarefa constante e muitas vezes árdua. Cabe-nos valorizar essas iniciativas e reforçar sua amplitude, garantindo futuramente que todos os alunos e professores da rede estadual sejam contemplados.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____.(org.) **Arte- educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

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

GONÇALVES, Antonio Custódio. **Questões de Antropologia Social e Cultural**. 2.ed. Porto:Edições Afrontamento, 2007.

GRAMSCI, A. **Selections from the Prison Notebooks**, London: Lawrence & Wishart, 1986

MOREIRA, Antonio Flavio & Silva, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 2008.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez, 2004._____

Mini-currículo

Maria Cristina Garcia Teixeira da Silva – Graduada: Licenciatura Plena em Geografia na UFES, Pós-graduada: Educação a distância na UFES. Técnica do Projeto Cultura na Escola/Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.

Maria da Penha Fonseca - Graduada: Licenciatura Plena em Ed Artística - Artes Plásticas na UFES - Universidade Federal do Espírito Santo, Pós-graduada: Abordagens Contemporâneas em Arte-Educação, pela UFES e Mestrado em Educação – PPGE/UFES, na Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem. Técnica do Projeto Cultura na Escola/Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Professora no Curso de Pedagogia na Faculdade Novo Milênio (Vila Velha/ES).

Mirtes Angela Moreira Silva - Graduada: Licenciatura Plena em Ed Artística - Artes Plásticas na UFES - Universidade Federal do Espírito Santo, Pós-graduada: Abordagens Contemporâneas em Arte-Educação, pela UFES. Planejamento Educacional, Supervisão Escolar, pela UNIVERSO. Gerente do Projeto Cultura na Escola/Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.

PROJETO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS:
INTERVENÇÕES PÚBLICAS NA ESCOLA

Tamiris Vaz
tamirisvaz87@gmail.com
UFSM

Marilda Oliveira de Oliveira
marildaoliveira27@gmail.com
UFSM

Resumo

Este texto visa apresentar algumas experiências resultantes de meu trabalho com uma turma de 1º ano do Ensino Médio junto ao projeto do Programa de Iniciação à Docência – PIBID/ Artes Visuais que, desde o início deste ano, integra investigações de diferentes possibilidades de diálogo entre arte e educação partindo do conceito de arte pública no contexto de duas escolas públicas de Santa Maria, RS.

Palavras-chave: Artes Visuais; educação; arte pública.

Abstract

This text's aim is to present some experiences which resulted from my work with a 1st year High School class with the project of Teaching Initiation Program – PIBID/Visual Arts which, since the year's beginning, integrates investigations of different possibilities of dialogue between art and education, starting at the concept of public art into the context of two public schools of Santa Maria-RS, Brazil

Keywords: Visual Arts; education; public art.

O Projeto

Com a participação de vinte estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais, o projeto envolve educandos do ensino fundamental e médio da Escola Augusto Ruschi, localizada no bairro Santa Marta, e Colégio Coronel Pillar, localizado na área central da cidade, partindo do polêmico

conceito de 'arte pública' para gerar discussões acerca da dicotomia público/privado na realização de trabalhos coletivos destinados a espaços de circulação de público, buscando aproximar, tanto os estudantes como a comunidade em geral, de discussões possibilitadas pelas produções artísticas propostas para espaços pouco convencionais. Para tanto, investigamos linguagens possíveis nas artes visuais e dialogamos acerca dos modos como estas podem ser deslocadas para o contexto cotidiano da escola, bem como buscamos uma aproximação com artistas cujas produções ganham sentido quando inseridas no cenário urbano.

Através dessa iniciativa, formamos uma rede de apoio de modo a incentivar a criação de estratégias de intervenções artísticas na escola e em espaços de circulação de público, criadas pelos estudantes, em diálogo com os licenciandos em artes visuais e os professores das escolas. Pretendemos, assim, desenvolver uma proposta pedagógica para além da transmissão de informações, através de estratégias educacionais que possibilitem o pensar sobre as formas de reinvenções dos espaços e os interesses que sustentam as ocupações desses lugares na sociedade contemporânea.

Espaço Público: discutindo conceitos

A experiência que discorro neste texto se desenvolve no primeiro semestre de 2010 em uma turma de 1º ano do Ensino Médio. A primeira questão a ser discutida antes de iniciar uma produção em arte pública com os estudantes é encontrar maneiras de conceituar no que de fato consistiria uma arte dita pública ou, ainda mais inicialmente, o que definiria um espaço como público considerando que seu oposto seria um espaço privado.

Falar em espaço público é, aparentemente, falar de um espaço cujo acesso é comum a todos, um lugar onde as pessoas podem compartilhar de maneira igual tudo o que nele se apresenta. É claro que esse conceito não é aplicado a uma sociedade do capitalismo onde se acredita que um espaço de todos é, na verdade, espaço de ninguém. Por ser público, o espaço de todos se transforma na medida em que nele são tecidas relações cotidianas, cada pessoa o percebe e o inventa de maneiras diferentes e cada nova invenção implica em mudanças nas relações coletivas, nos modos como o fluxo cotidiano acontece.

Nenhum espaço público é, de fato, público para todas as pessoas, já que nem todas as pessoas têm igual acesso a todos os espaços. Ao iniciar esse diálogo com os educandos, proponho que cada um represente em um papel os espaços que consideram mais públicos na escola. O papel disponibilizado é igual para todos, mas deixo a eles a liberdade para realizar seus registros da

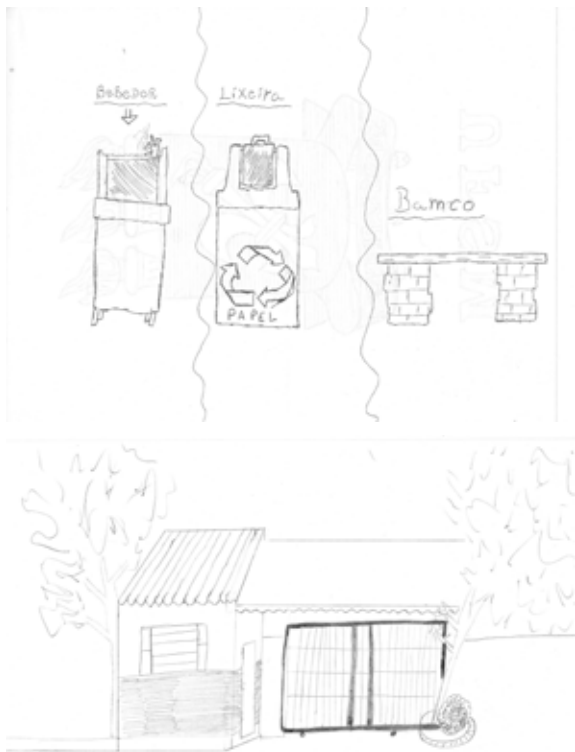


Figura 01: Registros dos espaços públicos da escola pelos estudantes. Fonte: Diário Visual da pesquisadora

maneira que considerarem mais interessante, não ficando restritos ao desenho. Alguns estudantes desenhavam, outros escrevem e outros constroem um objeto tridimensional com o papel.

Os espaços mais registrados foram o refeitório, o bebedouro e o portão (por se tratar de um local que permite o acesso para um território ainda mais público, a rua). Eles discutem que mesmo tendo registrado tais lugares, não os consideram completamente públicos, haja vista que a escola permanece fechada e que somente um público restrito pode frequentá-la. Tal percepção gera inúmeras discussões acerca do acesso que se tem aos locais públicos da escola e o tipo de comportamento necessário para respeitar lugares e objetos de uso coletivo.

A partir disso, pudemos nos voltar para a questão da arte denominada pública, sempre considerando a relatividade de tal termo. Alves em entrevista à Pedrosa (2006, p.1) procura descrever arte pública da seguinte maneira:

São trabalhos tanto de arte permanente e/ou integrados à arquitetura quanto de manifestações de caráter efêmero e experimental. Não existe arte pública para “todo” o público, podendo essa arte ser dirigida a audiências específicas e existente em locais de acesso mais restrito - semipúblicos - como quartéis, parques, cemitérios etc.

Com isso, encaminhamos a pesquisa em arte pública para o desenvolvimento de discussões e ações envolvendo o conceito de Alves e, ao mesmo tempo, buscando caminhos para provocar a publicização da arte por meio de sua inserção direta no cotidiano juvenil. Sendo um projeto recém iniciado, as primeiras experiências se deram todas nos espaços da escola, o que já fora o suficiente para gerar espanto e algumas polêmicas ao estar ocupando, mesmo que temporariamente, locais de pretensa neutralidade como o pátio e as paredes externas das salas de aula.

Optamos pela organização de pequenos grupos para o planejamento das intervenções no espaço da escola. Os grupos eram organizados a partir de critérios estabelecidos pelos próprios educandos, sendo que algumas aproximações se deram pela afinidade nos interesses temáticos e outras apenas em função dos laços afetivos existentes. Essa escolha dos componentes dos grupos é a primeira grande atitude a ser tomada pelos educandos que repercutirá diretamente nos resultados obtidos em suas posteriores produções. A concepção de um trabalho pensado coletivamente exige disponibilidade para dialogar com as idéias dos outros, buscando um consenso para que a produção realmente seja o fruto de um pensamento coletivo e não o resultado de algo proposto por um e executado indiscutivelmente por outros. Como descreve Adams (2007)

O formato coletivo facilita a produção do comum e sua apropriação pública e não privada; facilita a troca de estratégias e práticas de resistência e autonomia com outros atores sociais em tempo real; aumenta o alcance de ferramentas poéticas e afetivas de relação com o mundo; cria um espaço de investigação poética alternativo às



estruturas do mercado; realiza uma cartografia compartilhada da cidade, dos poderes, dos movimentos sociais, das alianças e das práticas artísticas. (ADAMS, 2007, p.22)

Além disso, no contexto escolar, o formato coletivo atua como uma resistência à competitividade estimulada pela avaliação numérica. No caso deste projeto, os estudantes elaboram conjuntamente suas produções em artes visuais partindo de interesses comuns, não só do grupo que produz, mas também do público que poderá interagir e identificar-se com o trabalho.

Em um segundo momento de experiências junto aos adolescentes participantes do projeto, solicito que, em grupos, avaliem os espaços da escola e elaborem esculturas em argila apresentando possibilidades para tornar tais lugares mais públicos do que lhes parecem. Essa atividade surge das discussões ocorridas na proposta anterior de análise dos espaços, onde a partir dos registros, já citados, os estudantes se questionavam acerca de suas relações com esses espaços públicos e de como, mesmo tendo acesso, encontram alguns impedimentos burocráticos ou estruturais que os distanciam da acessibilidade que almejaríamos ter em uma escola denominada pública. Neste trabalho, eles demonstram alguns desejos como o de ter maior liberdade para transitar em locais fora da sala de aula, de trabalhar com música e de ter um ginásio para as aulas de Educação Física, que ocorrem em frente ao portão de entrada, sendo constantemente interrompidas por pessoas que necessitam passar por ali. Cientes de que não podem abrir a escola para um acesso amplamente coletivo, seus desejos estão em tornar mais agradável o ambiente que frequentam, de poder opinar sobre os problemas existentes e as soluções possíveis.

Tourinho (*in* MARTINS, 2008, p.79) diz que

as salas de aula podem ser espaços produtivos se professores e alunos puderem compartilhar suas vivências, questionar e fazer conexões entre experiências. Refletir sobre como criam e quais processos influenciam e interferem na experiência criativa são fatores que alteram os papéis e a relação aluno/professor colocando a curiosidade de ambos em proveito de um diálogo entre teoria e prática e entre as esferas públicas e privadas do saber, do fazer e do investigar.

Assim, antes de começar a trabalhar com as intervenções nos espaços públicos considerei importante tornar visível as relações que os estudantes estabeleciam com o território escolar, refletindo sobre como aconteciam essas experiências, para então convidá-los a intervir nesses locais, alterando lugares comuns e com isso dialogando sobre arte ao mesmo tempo que sobre a vida.

Com isso intencionamos não apenas produzir para espaços abertos, mas vivenciar a educação nos abrindo para as potencialidades de aprender em outros ambientes que não o da sala de aula e percebendo que essa aprendizagem não se dá somente de professor para alunos, mas também

Figura 02. Plublicizando o espaço público da escola (trabalhos em argila). Fonte: Diário Visual da pesquisadora

de educandos para educador, ou para educadores, e para outros educandos, e também para a comunidade... ampliando o sentido de aprender linearmente para a possibilidade de trocar e construir saberes além da demanda curricular. Tourinho e Martins (2005) explicam que

a perspectiva qualitativa num currículo de artes visuais vê imagens, produtos, objetos, manifestações, mas busca olhares sobre os sujeitos que interagem com estas imagens. Não se satisfaz com a idéia de falar 'sobre' imagens, mas quer explorar maneiras de falar 'com' imagens e de fazer que elas falem sobre nós. (TOURINHO; MARTINS, 2005, p.98)

Essa perspectiva vai ao encontro de nossos interesses em trabalhar a arte em espaços cotidianos, pois desse modo percebemos uma oportunidade de gerar diálogos não apenas sobre a estética das produções, mas principalmente sobre as relações presentes entre elas, o público e o espaço, e sobre como essas ações repercutem no cotidiano escolar.

Intervenções na escola: arte pública para o público

Após um certo pensar sobre os espaços de comum convívio, os educandos começam a amadurecer seus projetos para intervenções na escola. Seus interesses de intervenções giram em torno de necessidades vivenciadas por grande parte dos estudantes daquela escola, discutindo sobre assuntos que fazem parte da cultura escolar. Como descreve Anjos (2005, p.59):

peças que pertencem ao mesmo lugar, profissão ou geração nem por isso constituem uma cultura; elas o fazem somente quando começam a compartilhar modos de falar, saber comum, modos de proceder, sistemas de valor, uma auto-imagem coletiva.

Quando os educandos se percebem como constituintes daquele local, quando o 'espaço' assume a função de 'lugar' pelos vínculos tecidos sobre ele, compreendem uma cultura que dá à escola certas singularidades com as quais se identificam. Isso se dá não porque a escola molda os estudantes a seus padrões (apesar de adotar algumas metodologias que remetem a isso), mas por ser também moldada pela justaposição de saberes e valores tecidos entre aqueles que compartilham esse lugar comum. " A cultura é o 'suplemento' que tampa um buraco no cerne de nossa natureza e nossas necessidades materiais são remodeladas em seus termos" (ANJOS, 2005, p.143). Assim, logo na primeira manifestação no espaço público, proposta como um ensaio para continuar desenvolvendo os projetos, demonstram necessidades coletivas em suas ações conjuntas.

Quando nessa aula, proponho aos educandos que realizem uma intervenção espontânea, esquecendo um pouco os projetos que vinham sendo elaborados com dificuldade, noto a felicidade



Figura 03: Grafite x Pichação com giz na escola. Fonte: Diário Visual da pesquisadora

manifestada por poderem intervir na escola de maneira informal e com o consentimento de um professor. Alguns grupos optaram por não utilizar o enfoque pretendido em seus projetos, surgindo, então, as seguintes ações:

- o grupo que questiona o significado de pichação, com assinaturas e frases à giz na parede;
- o grupo que desenha aleatoriamente na parede, também com giz;
- o grupo que desenha em papel pardo uma pessoa com um relógio no lugar da cabeça para falar sobre o tempo cronometrado das aulas da escola;
- o grupo que faz alguns registros com giz no chão, sinalizando buracos, portas fechadas e apelando pela preservação da natureza;
- o grupo que intervém com um varal no qual pretende, posteriormente, executar a idéia de uma performance com camisetas pintadas.

Das duas ações na parede surgem discussões sobre as diferenças entre grafite e pichação. O grupo que intervém com desenhos de paisagens diz ter realizado um trabalho esteticamente mais bonito, enquanto o outro grupo que só escreve defende ter realizado um trabalho mais pensado e com crítica social. Esclareço que a proposta não está em escolher o melhor trabalho, mas em perceber como cada grupo, partindo de idéias diferentes, consegue expressar seus desejos dentro de um mesmo espaço.

Esse episódio ocorrido no trabalho com giz remete a discussões centenárias presentes na história da arte, discussões que se intensificaram nas últimas décadas, principalmente a partir da arte dadaísta e do despojamento dos materiais da Arte Povera, nos anos 60, onde a experiência artística como análise de padrões estéticos fora cada vez mais questionada. Segundo Barcellos (2008, p.63)

a partir daí o artista deveria se tornar alguém que antes de criar objetos artísticos pudesse interferir na nossa percepção da realidade, um criador de situações mais do que objetos acabados, um provocador de reflexões e, portanto, transformador das formas com que olhamos e percebemos o mundo ao nosso redor.

Nessas primeiras manifestações em espaço externo, os estudantes demonstraram o quanto anseavam por intervir na neutralidade daquelas paredes. Alguns com finalidades bem direcionadas a um tema, realizam críticas à falta de estrutura dos prédios; outros, alegrando-se por poder realizar um desenho de dimensões maiores que as do seu corpo, movimentam-se e alteram temporariamente a estética de paredes, calçadas e portas de banheiros.

Antes de realizar as intervenções, havia sido decidido que as mesmas seriam apagadas ao final daquela semana. No entanto, os estudantes não tiveram oportunidade de cumprir o combinado, pois



Figura 04: Intervenções pelos grupos de estudantes. Fonte: Diário Visual da pesquisadora

no dia seguinte as paredes foram lavadas pelas funcionárias da limpeza da escola. Algumas outras ações sofreram intromissões desse gênero em outras turmas onde o projeto se desenvolve e, com isso, percebemos o quanto o projeto tem transgredido a estrutura tradicional de ocupação daquele território e por isso preocupado a direção da mesma. Bauman (1998) expressa sua inquietação com a excessiva necessidade de limpeza pela sociedade contemporânea. Ele diz que essa busca pela pureza reproduz o receio pelo desconhecido, pela alteração da ordem tida como natural das coisas:

No mundo pós-moderno de estilos e padrões de vida livremente concorrentes, há ainda um severo teste de pureza que requer seja transposto por todo aquele que solicite ser ali admitido: tem de mostrar-se capaz de ser seduzido pela infinita possibilidade e constante renovação promovida pelo mercado consumidor, de se regozijar com a sorte de vestir e despir identidades, de passar a vida na caça interminável de cada vez mais intensas sensações e cada vez mais inebriante experiência. Nem todos podem passar nessa prova. Aqueles que não podem são a 'sujeira' da pureza pós-moderna. (BAUMAN, 1998, p.23)

Muitas pessoas reproduzem esses padrões de ordem de maneira tão natural que acreditam ser a única possibilidade admissível de conduzir a realidade. Na escola, essa atitude é percebida quando se é negado aos estudantes o direito de construir democraticamente um espaço que é de todos, assim como quando são repreendidas certas ações unicamente pelo fato de fugirem da estrutura tradicional onde se estudam conteúdos seriados dentro de salas de aula. Usando um termo discutido por Tourinho e Martins (2005), o que desenvolvemos neste projeto fora uma espécie de "currículo nômade", um ensino que não se instala numa única posição ou tendência teórica, vindo os sujeitos em trânsito, sem identidades fixas e ousando inventar seus próprios trânsitos. (TOURINHO; MARTINS, 2005, p.105)

Em experiências posteriores, um grupo cola na parede uma pauta musical e inicia nela a inscrição da partitura de uma música que gostariam de ouvir na hora do recreio, outro elabora a taça do mundo não conquistada pelo Brasil no mundial de futebol e outro finalmente realiza o varal com mensagens estampadas nas camisetas. O grupo que fala sobre o tempo continua a elaborar questionamentos acerca do uso do mesmo e abre tais questões para que o público da escola também pense a respeito.

Aos poucos, o receio dos professores pela ocupação do espaço pelos educandos parece diminuir e, alguns deles, ao se depararem com uma intervenção dos estudantes, fotografam e respondem aos seus questionamentos.

Um significativo número de fotografias e vídeos de obras de arte pública foram observadas nas aulas destinadas ao projeto, mas o que se percebe é que os trabalhos realizados pelos adoles-

centes tinham muito mais inspiração nas questões de seus cotidianos do que nas obras apresentadas. As imagens tiveram uma grande importância no sentido de exemplificar que também existem obras de arte pública que não foram feitas com a preocupação de serem integradas ao espaço para onde são colocadas. Como declara Silva (2005), “existem inúmeros exemplos na história da arte pública, de obras realizadas nos regimes fascistas e comunistas, utilizadas para reforçar essas ideologias, procurando imortalizar seus líderes” (Silva, 2005, p.78).

A pesquisa com arte pública que almejamos produzir na escola é também aquela que nos descreve Barcellos (2008):

um conceito mais expandido de arte pública — o que provavelmente incluiria toda a manifestação que ultrapassa a exibição de egos ou olhares voltados para o próprio umbigo, mas manifestações artísticas que envolvam o espectador e o público em geral e os conduzam a novas formas de participação ou de percepção do mundo, e que sejam mostradas ou vivenciadas em locais de grande fluxo de público em geral, não apenas em espaços restritos a aquele pequeno grupo de iniciados. (BARCELLOS, 2008, p.66)

O interesse pelo fluxo de público, a meu ver, está mais ligado ao quanto o trabalho consegue mobilizar o pensar de quem o presencia do que ao número de pessoas que podem estar passando pelo local onde este é realizado. Seja qual for o espaço, a ação artística continuará sendo restrita, pois somente estará disponível por completo para quem estiver naquele local ou acompanhá-la no meio virtual, se for o caso. No entanto, ocorre uma heterogeneização do público de arte, o acesso às obras estará se expandindo para públicos que, por ora, podem nunca ter visitado uma exposição de arte. O público, desse modo, tem a oportunidade de refletir, através da arte, sobre o mundo, sobre o cotidiano e em consequência sobre si.

Considerações

Nossas expectativas, neste momento, giram em torno de uma alternativa que começa a ser explorada: o ministrar de algumas oficinas em turno inverso ao estudado pelos educandos participantes, o que garante um aumento de tempo e espaço disponíveis para trabalhar, além de possibilitar a pesquisa em um grupo que une jovens de diferentes idades e séries. Assim, abrimos brechas para que os estudantes produzam motivados pela vontade e não para cumprir uma disciplina escolar.

Outro desafio aponta para a exploração de novos espaços, com o planejamento de ações no território urbano, o que amplia discussões para o perceber do cotidiano cidadão, composto de um

público bastante diverso que vive em uma rotina muitas vezes agitada e que por isso esquece de observar o universo de imagens presentes na paisagem.

Como e por que intervir na incessante rotina urbana? O que os estudantes aprendem com isso? O que as outras pessoas têm a ver com isso? Qual o papel da arte? São questões que surgem e que continuam latentes nessa pesquisa, movimentando-a, não no intuito de encontrar as respostas, mas de reinventá-las, multiplicá-las e, com isso, dialogar sobre os sentidos de viver coletivamente.

Referências

ADAMS, Gavin. Políticas de Ocupação. In *Cultura e Pensamento*, 2007. Acesso em 10 de setembro de 2010. Disponível em www.cultura.gov.br/cultura-epensamento.

ANJOS, Moacir dos. *Local/global: arte em trânsito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BARCELLOS, Vera Chaves. *Arte Pública: um conceito expandido*. In ALVES, José Francisco (Org.). *Experiências em Arte Pública: memórias e atualidade*. Porto Alegre: Artfolio e Editora da Cidade, 2008. pp. 62-69

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

PEDROSO, Néri. Entrevista com José Francisco Alves. Outubro de 2006.

SILVA, Fernando Pedro da. *Arte Pública: diálogo com as comunidades*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2005.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Entre contingências e experiências vividas... Propostas para pensar um ensino crítico de artes visuais. In *Visualidades*. Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual/Faculdade De Artes Visuais/UFG - Vol.3, Nº1, Jan-Jun/2005. Goiânia: UFG, FAV, 2005. pp.87-111.

TOURINHO, Irene. Ouvindo escolhas dos alunos: nas aulas de artes eu gostaria de aprender... in MARTINS, Raimundo (Org.). *Visualidade e Educação*. Goiânia: FUNAPE, 2008. pp.71-86.

Mini-curriculum

Tamiris Vaz é acadêmica do curso de Licenciatura em Artes Visuais, UFSM; bolsista do Projeto PIBID/Artes Visuais com a temática arte pública na escola; membro do GEPAEC (Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Cultura); integrante do Coletivo de Ações Artísticas (Des)esperar.

Marilda Oliveira de Oliveira é coordenadora do Projeto PIBID/Artes Visuais, professora do Programa de Pós Graduação em Educação, PPGE/UFSM, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC) e editora da Revista Digital do LAV, <http://www.ufsm.br/lav>

PROJETO FAZENDO ARTE: UM TEATRO NA EDUCAÇÃO

Antonio Gomes Pereira Neto
tonycenica@hotmail.com
UFPB

Resumo

Este artigo apresenta a metodologia aplicada nas aulas do Projeto Fazendo Arte: um Teatro na Educação, na Escola Municipal Professor Nivaldo Xavier e Escola Professora Maria Madalena de Pontes Rodrigues, da cidade de Itambé-PE, com os alunos do Ensino Fundamental e Médio. O estudo do teatro e a formação estética e artística, com caráter educativo e pedagógico, promovendo a expressividade do aluno interface ao processo de ensino-aprendizagem, contextualizado no seu cotidiano. Atividade lúdica, jogo dramático, improvisação, história e estética do teatro, foram pontos de partida para a reflexão do aluno sobre valores artístico e a importância do teatro para educação. A partir da análise dos alunos em observar as raízes populares e folclóricas da região foram desenvolvidas as encenações. Por um processo de ensino-aprendizagem, os alunos descobriram sua maneira de expressar e identificar, conduzindo seu raciocínio lógico a formular uma mensagem direcionada ao espectador, possibilitando uma conexão entre a tradição local e a criatividade espontânea.

Palavras-chave: Teatro na educação, raízes populares e folclóricas

Abstract

This article presents the methodology applied in the classes of Making Art Project: a Theatre in Education, the Municipal School Professor Xavier and Nivaldo School Professor Mary Magdalene Bridge Rodrigues, City Itambé-PE with the students of elementary and high school. The study of theater and artistic and aesthetic education, with an educational and teaching, promoting the expression of the student interface to the teaching-learning process, contextualized in their daily lives. Leisure activity, dramatic play, improvisation, history and aesthetics of the theater, were starting points for reflection on the student's artistic values and the importance of theater for education. From the analysis of students to observe the roots and popular amusements in the region were developed scenarios. By a process of teaching and



Apresentação da peça Brincantes de pés no chão, Santa Rita-PB.

learning, students have found their way to express and identify leading your logical reasoning to formulate a message directed to the viewer, allowing a connection between local tradition and spontaneous creativity.

Keywords: Theatre in education, popular and folk roots

1. Teatro na Educação

O projeto tem como pesquisa o Teatro na Educação, seus benefícios e contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, aproximando o aluno da arte e de sua cultura. As atividades se desenvolveram na Escola de Ensino Fundamental e Médio Maria Madalena de Pontes Rodrigues e a Escola Municipal Professor Nivaldo Xavier, da cidade de Itambé, mata norte de Pernambuco, um caminho na aquisição ao universo teatral e a representação. Em que os alunos do ensino fundamental vivenciaram as festividades do calendário escolar como as Quadrilhas e Auto de Natal, resultado dos exercícios teatrais e o ensino médio construiu uma encenação com base nas raízes populares e folclóricas. Vale ressaltar que os objetivos do projeto não buscaram especificamente a criação de produtos teatrais acabados, os resultados com apresentações se deram pela vontade de criar dos alunos, a experiência com o novo, o contato com o público e as experiências artísticas, estudos e pesquisas foram aprofundados para criação das cenas e dos enredos, fortalecendo valores humanos como a amizade, companheirismo e confiança, necessários na formação da cidadania do jovem.

O teatro transforma e provoca a reflexão de problemas, estimula ações e atitudes do homem, seu principal instrumento de estudo, direciona e mostra respostas e caminhos para expressão, uma liberdade atravancada pela batalha da resistência e da opressão, uma arte que faz respirar qualquer comunidade desfavorecida e distanciada de políticas públicas. O teatro acontece como uma possibilidade de libertação, de ação e força que levanta o homem e o coloca a galopar em seu pensamento, como nos revela Altimar Pimentel.

A força da criação espontânea do povo à beleza rude e maravilhosa de um teatro antiilusionista, primitivo e anárquico. A trama possui o encantatório do improvisado, do feito na hora, daí as transformações por que passa, em processo dinâmico, adaptando-se a cada nova realidade, e a irresistível atração e o interesse permanentes.¹ (ALTIMAR PIMENTEL, 2004, p.106)

Há uma força que condiciona o homem na resistência e na lutar, cristaliza cada vez mais esta forma de teatro, sendo pouco provável que deixe de existir, uma arte que se renova e adapta, em espaços e cultura pelo mundo, uma forma de comunicar, aprendidos, preservados e passados para outras pessoas por gente simples. Temos uma raiz folclórica, que tem a cara do povo brasileiro, do homem humilde, astuto e esperto que faz destas características uma arma para sobrevivência.

Dotado de uma simplicidade admirável, uma percepção do natural e uma transgressão espontânea, mesmo com todo processo de escravidão, censura e do distanciamento da mudança, a fé e a vida sempre gritou mais forte, este povo que ficou no habitual e na desesperança cavalgando nas asas da ilusão. Para este narrador popular, atrevido e anárquico com tantas propriedades transformar-se através de rituais religiosos e situações cotidianas que representa dando significado a sua reflexão, seu olhar crítico e o imaginário múltiplo. Cria um ponto de vista dos fatos, possibilitando elementos para a análise e crítica de outras formas de arte, uma ruptura com a prisão psicológica e o crime da ausência a educação e informação, aos maus tratos, a indignidade e os valores humanos, a luta daquela gente. O teatro está como um instrumento didático facilitador do processo pedagógico da educação, com sua irreverência e continuidade, um enriquecimento à expressão e sabedoria.

Busca-se nos jogos de improvisação, jogos dramáticos e exercícios teatrais, uma maneira pela qual, o aluno absorva a técnica e descubra sua forma de representar e criar. A fim de apresentar as diversas vertentes do teatro, cuja riqueza está no próprio indivíduo, partindo de suas vontades, seus desejos, do impulso de exercitar e construir. Formando estética e artisticamente o aluno, para que transgrida nas idéias e descobertas, deixar que seu mundo transfigure em um universo de sabedoria e conhecimento, para se colher aprendizagem. Fermentar sua auto confiança, afetividade e lealdade, elementos essenciais na busca de conhecimento e felicidade, consequentemente um bom desempenho em outras atividades que venha a realizar. As oficinas de teatro contribuem para seu desenvolvimento intelectual e auxilia em suas relações interpessoais, fortalecendo a amizade e a confiança.

2. A formação estética e artística do aluno

O projeto acontece com oficinas extra-classe, em dois horários semanais, contra turno as aulas, com alunos do Ensino Fundamental e Médio em que foi aplicado o mesmo método de trabalho, no entanto os exercícios teatrais e os jogos são mais dinâmicos e estimulantes nas séries mais avançadas, em que foi encenado um texto criado pelos alunos e orientado para as manifestações

de raízes populares, contextualizado na sua realidade e cotidiano. Tendo na comunicação o papel importante para aproximação e convivência com os mestres de cultura popular e cantadores, para aprender a tocar determinado instrumento ou aprender passos de uma dança que lhe serviram para construir uma personagem, somada para um relacionamento aberto e recíproco, trilhando caminhos para um imaginário reflexivo e crítico. Experiência que os alunos trouxeram para a encenação, tendo nos elementos folclóricos, na mítica, no som e fantasia uma construção estética acabada de ações e conflitos, uma iniciação as possibilidades de improvisação e a introdução aos recursos de interpretação, a técnica e o sentido pedagógico da ação teatral.

O teatro pela sua dinâmica tem o poder de influenciar, por isso é forte. Só que quando se trata de teatro na educação precisamos orientá-lo pedagogicamente de tal forma que sua prática se torne uma atividade construtiva e solidária, criativa e conscientizadora. ² (CARLOS CARTAXO, 2001, p.64)

Dinâmicas de grupo e atividades lúdicas, através do jogo, da brincadeira, do divertimento, são recursos indispensáveis para o ensino e foram utilizadas como instrumento para desenvolver a técnica e fazer com que o aluno se torne participativo durante todo processo de aprendizagem, auxiliando na sua formação, aproximando a criança e o adolescente da arte, e do drama. Tornando seus momentos alegres e criativos, contribuindo para sua alta estima e descoberta, fazer crê na mudança, na transformação, nas suas atitudes e responsabilidade, possibilitando ao aluno o fazer, apreciar e o construir. Orientando para que se identifiquem como grupo, se relacionem buscando a amizade e a confiança, uma base para a construção da personalidade e o crescimento do aluno com aspectos de solidariedade, respeito, compreensão, democracia, liderança e liberdade, conceitos importantes para o seu convívio em sociedade.

Nos momentos seguintes acontecem os jogos dramáticos com características simbólicas e de livre expressão, sem direção, texto ou platéia, representando a realidade fantástica do pensamento, do aqui agora. Um exercício ao músculo da imaginação, uma busca pela intuição, pela criação das ações e jogos de improvisação. Trabalha-se aspectos emocionais e ações físicas do aluno, um exercício de representação trazendo uma carga de signos, adquiridos na sua fase afetiva. Sendo direcionado como atividade programática, respeitando os limites do aluno e formando seu senso artístico e social, seu caráter, um exercício que estimula o gosto pela livre criação e reflexão, tornando-se um jovem mais participativo e formador de opinião. Nesta atividade o aluno sugere temas e assuntos, jogos de palavras e pantomimas, possibilitando a expressão de seus sentimentos, suas emoções e idéias.

Como atividade livre, o espaço das aulas tem características de abrir para uma reflexão política e social, discutindo conceitos de cidadania e censura. Trabalhando sua criatividade, sensibi-

lidade e o relacionamento, a maneira de interpelar ou abordar um assunto, a utilização da palavra e dos símbolos corporais, como atividade criativa e educativa. Além de promover uma visão mais abrangente dos acontecimentos, uma análise entre o imaginário fantástico e o se mágico, a ação teatral estabelecida, cristalizada e estruturada para representação, para o diálogo com o público, expressiva e transgressora.

Neste momento da atividade observei a carência dos alunos em compartilhar suas emoções, sentimentos e energias, a vontade de representar, ter significado, e ser visto, apreciado, de estar em evidência e chamar atenção. Diante de uma realidade latifundiária e patriarcal, a população se torna escrava do sistema produtivo e econômico, sem importar com o desenvolvimento psicológico e intelectual do cidadão. Ficando assim, as crianças e os jovens sem alternativas de divertimento e expressão, sem saída e sonhos, reprimidos, recebendo informações midiáticas, como em um bombardeio de símbolos, manipulando suas vontades e desejos. São algumas informações trazidas nos jogos, nas dinâmicas e analisadas para um melhor aprofundamento no exercício, no qual integrei conscientemente o aluno ao seu papel na atividade e a assimilação dos conteúdos. Essa atividade tem regras que estimulam a disciplina, a lealdade, alto-estima e afetividade, elementos essenciais à busca de conhecimento e felicidade, conseqüentemente um bom desempenho nos momentos seguintes da criação cênica. O aluno utiliza desta linguagem da expressão e comunicação no meio escolar e em outros ambientes extra-escolar, questões cotidianas que são abordadas e resolvidas utilizando o jogo, contribuindo para a construção da sociedade, com espírito coletivo e facilitador das relações interpessoais.

Após exercitar os jogos dramáticos, os alunos desenvolvem um estudo sobre a história do teatro, leitura de peças, poesias e romance, que facilitaram a aquisição de técnicas de dicção e construção de personagens, a utilização da palavra em jogo, desenvolvendo a escrita e leitura, a interpretação de cenas e poemas, contribui na convicção de suas idéias, buscando a compreensão do autor e do texto. Algumas peças foram analisadas em cenas, subcenas, rupturas, situação significativa, perguntas sobre as ações das personagens e fábula. Uma maneira de formar a opinião do aluno a respeito da pesquisa, analisá-las e compartilhar com o grupo, estimulando a criatividade, importante no processo de montagem da encenação, buscando um estudo nas palavras, nas ações e partitura corporal, a partir da leitura.

Com as informações adquiridas os alunos buscam resolver pequenas cenas com o jogo da improvisação retirado dos folguedos da região, descobrindo caminhos de trabalhar personagens e mensagens a serem direcionadas ao espectador, em que temas e assuntos são abordados, escritos

e encenados pelo grupo. Os alunos realizaram uma pesquisa de campo sobre as manifestações populares presentes na comunidade, conversaram com mestres e cantadores sobre sua forma de expressão, suas danças, toadas, os personagens que compõe a encenação, tocaram instrumentos musicais e utilizaram da técnica do improviso, desenvolvida pelos Brincantes em seu enredo. Uma forma teatral com grandes valores culturais e estéticos, que provoca o encantamento do imaginário, observa Altimar Pimentel.

Quanto à construção dramática, de um modo geral, cumpre inicialmente observar o caráter anárquico, por vezes arbitrário, descontinuo, por outro lado permite avaliar uma estrutura totalmente desmontada, como que improvisada, surgida na hora, as situações decorrem da própria cena, como numa espécie de cena-puxa-cena.

⁴ (ALTIMAR PIMENTEL, 2003, p. 14)

Nesta troca de informação foi encontrada a base da construção para as apresentações, o jogo do improviso utilizado pelos brincantes, serviu como caminho para encontrar as respostas que as cenas necessitavam para se cristalizar, trabalhado sempre neste processo com fins pedagógicos para o jovem compreender suas emoções, seu crescimento pessoal, fazendo da expressão a mais livre possível. Apurando a idéia de comunicação teatral, promover o novo, o flexível, dentro de um universo de mudanças, mostrar os aspectos que são da improvisação, da momentaneidade. A fim de tornar-se apreciável, estimulante e que desenvolva os caminhos da imaginação, os cinco sentidos e a intuição. Buscando produzir uma forma característica para ação acabada, preocupando-se com a estética teatral e os limites do imaginário do aluno. Através das personagens do folguedo os alunos foram expressando seus pontos de vista, suas idéias com dinamizando e criatividade, desenvolvendo as cenas utilizando a música e outras vertentes como o teatro e circo e o teatro de bonecos, surgindo assim textos e idéias para encenação, concretizando o que argumenta Chacra.

A forma teatral é o resultado de um processo voluntário e premeditado de criação, onde a espontaneidade e o intuitivo também exercem um papel de importância. A esse processo podemos chamar de improvisação, como algo inesperado ou inacabado, que vai surgindo no decorrer da criação artística, aquilo que se manifesta durante os ensaios para se chamar a ação acabada. ³ (SANDRA CHACRA, 1991, p. 14)

Neste roteiro personagens na forma dos brincantes, menestréis, saltimbancos e cantadores foram dando forma ao grupo, passando a criar as cenas através da observação ao teatro folclórico, a cultura, festas, religiosidade e a fé. Foram encenados textos folclóricos da Quadrilha, dança importada da França, transformada por nós e criada pequenas peças teatrais, um casamento matuto, “com falas, improvisação, cenas cômicas, situações típicas da *Commedia dell’arte*, cada qual com



Peça do Ensino Fundamental, Auto Folclórico Nordestino. Ibiranga, Itambé-PE.



Brincantes de pés no chão, XVII Festival do Teatro do Estudante, João Pessoa-PB.

seu papel fixo, mas deve improvisar falas de acordo com a situação dada.” (Pimentel, 2003) Encenação do Auto Folclórico Nordestino, interpretando textos de Gil Vicente, Lourdes Ramalho, Altimar Pimentel representando o nascimento do Menino Jesus, uma nítida influência ibérica voltada à natalidade, “caracterizado pelo desenvolvimento de entrecos dramáticos em prosa e versos, entremeados de contos e loas.” (Pimentel, 2003).

A pesquisa com o ensino médio foi um pouco mais aprofundada, onde foi criada uma peça para ser encenada, *Brincantes de pés no chão*, utilizando os elementos estéticos encontrados nos folguedos populares e no Cavalo Marinho da cidade, em que foi feito um estudo para a construção das cenas. Criaram um enredo em que o Mateus sai para capital atrás de um curandeiro, o caboclo de Aruba, para trazer uma reza que ressuscitará o Boi que matou, para dar sua língua a Catirina que está com desejo. O Capitão Marinho, dono da fazenda, descobre o feito e jura matá-lo se não encontrar o tal curandeiro. Nesta procura encontra outros personagens que o levam ao caboclo como: Mestre Ambrosio, São Domingos, Baltazar e os Caboclos de Lança que vive nas estradas do canavial. Nestes encontros são interpretados textos críticos e políticos, com interferências de cantos e músicas, com características dos ritmos regionais como o baião, ciranda, samba, maracatu tocado pelos personagens.

Durante o processo de aulas e montagem das encenações percebi como é forte a expressão popular de cada povo, de cada pessoa. Jovens de escolas públicas que buscam refletir através do teatro sua história, sua cultura, suas raízes populares, construindo assim uma identidade, uma expressão. Um teatro popular que busca abrir caminhos e mostrar possibilidades para trilhar uma estrada de continuidade e transformação, com novas possibilidades de interpretação, atrelado os valores educacionais, contribuindo para que o aluno se sinta capaz de fazer seu destino, de mudar sua história, sua comunidade, passe há ter metas e pensar no futuro, direcionar seu foco de ação, assumir responsabilidades políticas e individuais, contribuindo para um desenvolvimento cultural e social.

Os alunos do projeto vivenciaram o fazer teatral com apresentações de peças na sua escola, dinamizando o ambiente escolar, em cidades vizinhas e festival estudantil na capital. Proporcionando uma reflexão sobre arte, fatos da atualidade e educação. Esta troca entre platéia e aluno-ator os direcionaram a perceber os valores culturais e artísticos, apreciação a arte, sua liberdade de pensamento, alto conhecimento e o domínio de técnicas teatrais, vivenciada em ações pedagógicas em que se encontra a dramatização.

Ao passar por esse processo de jogos, exercícios, montagem da encenação e apresentações, os alunos compreenderam a importância do teatro para sua escola e sua comunidade, o dinamismo desta arte tão antiga quanto o homem, vivenciando sua própria realidade, onde o palco é o palco, e

não uma extensão da vida, com suas magias, momentos e encantos. Um espaço transcendental, por onde o aluno transfigura-se para realizar o fenômeno da imitação, a prefiguração da representação dramática. Este teatro na educação não visa produtos artísticos acabados, mas direcionar esta energia para o enriquecimento individual do aluno, explorando a pesquisa da estética teatral e o desenvolvimento intelectual do aluno, um teatro na educação com ferramentas eficazes para a aquisição de conhecimento, possibilitando novas diretrizes e vertentes pedagógicas em defesa de atividades artísticas na educação.

¹ PIMENTEL, Altimar de Alencar. *Boi de Reis*. João Pessoa: Gráfica Mundial e Editora, 2004.

² CARTAXO, Carlos. *Ensino das artes cênicas nas Escolas Fundamental e Média*. João Pessoa: Gráfica JB, 2001.

³ CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

⁴ PIMENTEL, Altimar de Alencar. *Teatro de Raízes Populares*. João Pessoa: Editora do Autor, 2003.

Referências bibliográficas

ASLAN, Odette. *O ator no século XX*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

ADLER, Stela. *Técnica de representação teatral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BERARDINELLI, Cleonice. *Antologia do teatro de Gil Vicente*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.

BERTHOLD, Margol. *História Mundial do Teatro*. Lisboa: Edição 70 (Coleção Signos), 2001.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BORBA FILHO, Hermilo. *Apresentação do Bumda-meu-boi*. Recife: Guararapes, 1982.

BORBA FILHO, Hermilo. *Fisionomia e Espírito do Mamulengo*. Rio de Janeiro: Minc/Inacen, 1987.

BROOK, Peter. *A Porta Aberta: Reflexão sobre a Interpretação Teatral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CARTAXO, Carlos. *Teatro Determinado*. Sal da Terra Editora: João Pessoa, 2009.

CARTAXO, Carlos. *Ensino das Artes Cênicas na Escola Fundamental e Média*. João Pessoa: Gráfica JB, 2001.

CHENG, S. C. *O Tao da Voz*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

- CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.
- D'AMORIN, Elvira. *Do lundu ao samba, pelos caminhos do coco*. João Pessoa: Idéia/Arpoador, 2003.
- ESSLIN, Martin. *Teatro do Absurdo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.
- FIALHO, Terezinha. *Teatro na Educação: Um Desafio*. João Pessoa: Editora Universitária, 1998.
- GUINSBURG, J., COELHO NETTO, Teixeira., CARDOSO, Reni Chaves. *Semiologia do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- IBSEN, Henrik. *Jonh Gabriel Borkman*; tradução de Fátima Saadi e Karl Erik Schollhammer. São Paulo: Editora 34, 1996.
- LOBO, Lenora. *Teatro do movimento*. Brasília: L.G.E. Editora, 2003.
- MADÁCH, Imre. *A tragédia do Homem*. Rio de Janeiro: Salamandra Núcleo Editorial da UERJ. 1980.
- MAGALHÃES, Augusto. *História do Teatro na Paraíba*. João Pessoa: Idéia, 2005.
- NOVELLY, Maria C. *Jogos teatrais para grupo e sala de aula*. São Paulo: Papyrus Editora, 1994.
- PALHANO, Romualdo Rodrigues. *Entre terra e Mar – Sociogênese e Caminhos do Teatro na Paraíba 1822 – 1905*. João Pessoa: Sal da Terra Editora, 2009.
- PALHANO, Romualdo Rodrigues. *A saga de Altimar Pimentel e o Teatro Experimental de Cabedelo*. João Pessoa: Sal da Terra Editora, 2009.
- PIMENTEL, Altimar de Alencar. *Teatro de Raízes Populares*. João Pessoa: Editorado Autor, 2003.
- PIMENTEL, Altimar de Alencar. *O Mundo Mágico de João Redondo*. Rio de Janeiro: Minc/Inacen, 1987.
- PIMENTEL, Altimar de Alencar. *Boi de Reis*. João Pessoa: Gráfica Mundial e Editora, 2004.
- PIMENTEL, Altimar de Alencar. *Lapinha*. João Pessoa: Gráfica Mundial e Editora, 2005.
- RAMALHO, Lourdes. *Teatro Infantil: Coletânea de Texto Infanto-Juvenil*. Campina Grande: RG Gráfica e Editora, 2004.

RAMALHO, Lourdes. *Teatro de Lourdes Ramalho: 2 texto para ler e/ou montar*. Campina Grande: Editora Bagagem LTDA. 2005.

RAMALHO, Lourdes. *Teatro Infantil*, Campina Grande: RG Editora e Gráfica. 2004.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A arte do Ator*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1987.

STANISLAVISK, Constatin. *Construção da personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1999.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

KUSNET, Eugênio. *Ator e método*. Rio de Janeiro: Serviço nacional de teatro, 1975.

Mini-curriculo do autor

O autor do texto é graduado pela UFPB, no Curso de Educação Artística com habilitação em Arte Cênica tem como projeto de pesquisa O Ensino do Teatro na Educação. Leciona em escolas da rede municipal e ONG. É formado como ator pela FUNESC/PB, com experiência em grupos de teatro e montagem de espetáculos.

TEATRO E INFÂNCIA: A FORMAÇÃO DE ESPECTADORES
NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA UMEI ALAÍDE LISBOA

Bruno Pontes
b.pontes@hotmail.com

Gabriella Jorge Lavinias
gabiemcena@msn.com

Gabrielle Faria Heringer
gabiheringer@yahoo.com.br

Jennifer Jacomini de Jesus
jennifer@ufmg.br

Ricardo Carvalho de Figueiredo
ricaredo@ufmg.br
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

O presente artigo traz uma reflexão sobre o Projeto de Extensão Universitária que desenvolve suas ações na UMEI Alaíde Lisboa (BH/MG) em 2010. Para tanto, iniciamos um diálogo com os estudos sobre o Teatro para/com a Infância a fim de elaborar uma obra teatral que diz respeito às especificidades da criança. Além da elaboração do espetáculo, desenvolvemos oficinas de desmontagem do espetáculo com apenas uma das turmas participantes do projeto. Identificamos que esta turma apropriou-se do discurso cênico e conseguiu elaborar narrativas com maior propriedade se comparadas às turmas que não fizeram oficinas.

Palavras-chave: Teatro-Educação; Pedagogia do Teatro; Teatro Infantil; Formação de Espectadores.

Abstract

This article reflects on the University Extension Program that develops its shares on UMEI Alaíde Lisbon (BH / MG) in 2010. To this end, we initiated a dialogue with the studies on the Theatre for /

with Children to develop a theatrical work that relates to the specific child. Besides drawing up the show, developed workshops dismantling of the show with one of the groups participating in the project. We identified that this class appropriated the scenic discourse and narratives could produce more accurate compared to classes that did workshops.

Keywords: Theatre Education; Theatre for Children; Training of spectators.

Teatro na infância

O Teatro na Educação Infantil, tendo em vista a importância do desenvolvimento da capacidade estética da criança, precisa oportunizar aos alunos a vivência de processos de ensino-aprendizagem que possibilitem o exercício de **fazer**, o **apreciar** e o **contextualizar** (abordagem triangular) uma obra artística. Esse exercício é fundamental para a ampliação da percepção dos alunos e para o desenvolvimento da autonomia destes, sujeitos ativos e transformadores, diante da prática de produção e fruição de produtos artísticos. O projeto *Teatro e Infância: formação de espectadores na Educação Infantil* sustenta-se nesse desejo de oferecer aos educandos experiências advindas das relações destes com a prática teatral. O projeto visa à formação de espectadores na educação infantil, ao proporcionar a apreciação de espetáculos teatrais voltadas para a infância apresentados dentro do estabelecimento escolar, ressignificando-o, portanto. Assim, foram criadas obras teatrais para serem fruídas pelos estudantes da educação infantil, que também realizaram oficinas pedagógicas de desmontagem dos espetáculos a fim de desvelar e ampliar a capacidade de leitura das obras.

Refletir sobre o ensino de teatro na educação infantil na contemporaneidade requer não apenas uma revisitação nas raízes que deram origem às Instituições de Educação Infantil, mas também, em especial, no *pensar* e no *fazer* docente em teatro para esse público. Existe, claramente, uma defasagem de experiências e reflexões sobre o teatro e seu ensino nesse período da educação básica.

Atualmente o que se percebe é que a presença do teatro no ambiente escolar tem se configurado, em sua maioria, como *ferramenta* pedagógica para a construção de saberes de outras disciplinas e para a educação e formação para a vida. Na educação infantil essas questões ficam ainda mais latentes e o potencial do teatro, enquanto área de conhecimento e linguagem, restringe-se ainda mais. Não é raro ver uma peça sobre a higiene bucal, sobre o combate de alguma doença ou peça de conteúdo e caráter moralizante. A partir disso é preciso pensar qual o desejo do teatro den-

tro da escola? Que lugar ele pretende ocupar? Todas essas questões têm povoado a prática docente em teatro dentro da escola, porém normalmente, em relação aos alunos de ensino fundamental e médio. A educação infantil tem ficado à margem, à parte de toda essa discussão, ou melhor, vem sendo pouco considerada enquanto espaço para o desenvolvimento de ações educacionais estéticas e artísticas em teatro.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI, produzido pelo Governo Federal em 1998, “constitui um conjunto de referências e orientações pedagógicas oficiais para o desenvolvimento de práticas educativas ‘de qualidade’ na educação infantil tendo em vista uma formação da criança direcionada para o exercício pleno da cidadania” (JAPIASSU, 2003, p.57). O documento é a materialização de um novo olhar diante da educação infantil, esta que tem suas origens enraizadas em uma política assistencialista de controle e disciplina comportamental e de hábitos das classes menos favorecidas, que serviam às classes dominantes. A superação desse caráter assistencialista na educação infantil amplia e potencializa ações pedagógicas e educativas efetivas nessa fase da educação. Porém, o RCNEI, apesar de apontar esse salto positivo, não aponta preocupação com o desenvolvimento da capacidade estética **cênica** da educação infantil, apesar do “desenvolvimento da capacidade estética” ser elencado como um dos seus objetivos. Na área de Artes, apenas Artes Visuais e Música são contempladas. Pensar o ensino do Teatro na Educação Infantil é, portanto, uma aposta de que nessa fase da educação é imprescindível o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, psicossociais e simbólicos.

A formação do espectador

Agora, como pensar na formação desse espectador, em especial na Educação Infantil? O teatro infantil muitas vezes tem desvalorizado ou subestimado a capacidade cognitiva e artística da criança, trazendo o mesmo padrão de representação ilustrativa, moralizante, pouco reflexiva e de uma diversão rasa. Assim,

Até quando trataremos a criança espectadora enquanto participante ‘café-com-leite’ do evento teatral, como alguém que está presente na brincadeira, mas não é convidado a brincar de fato? E como formar espectadores sem lhes oferecer um desafio estético efetivo? Enfim, a intensidade do prazer teatral e a pertinência da leitura dos signos das obras não estão diretamente ligadas à faixa etária do espectador. (DESGRANGES, 2003, p. 47)

A proposta não é pensar neste público como menos capacitado a compreender o evento artístico, mas elevar ao nível de abrangência dele novos caminhos de apreciação.

O encenador Bertolt Brecht, um dos pensadores sobre o papel do espectador, também comentou sobre a comum subestimação da compreensão da criança: “A experiência demonstra que as crianças compreendem, tão bem quanto os adultos, tudo o que merece ser compreendido”. (BRECHT *apud* DESGRANGES, 2003, p. 76).

Se o desejo é a formação de espectadores capazes de apreciar, a escolha do público infantil já deveria ser a primeira opção. E isto porque de todos os seres a criança é o que apresenta mais espontaneidade, apontando para uma capacidade de experienciar (SPOLIN, 2005). Porém é diante da sociedade, da educação e dos meios em que vive que muitas vezes embota essa capacidade a fim de viver o que lhe é pedido e programado. É certo que também não só pela maior capacidade de experienciar que ela *naturalmente* possa experimentar o apreciar e é aí que nós, como professores de teatro, entramos como mediadores ou facilitadores desta experiência. Assim como todos os outros envolvidos no fazer teatral aprimoraram suas capacidades artísticas, o espectador também precisa educar-se, cultivar e desenvolver sua capacidade de apreciação e análise teatral; ele também está no jogo.

O espectador é um agente ativo e um dos elementos do evento estético. A obra se completa na criação do contemplador. Este deixa de ser apenas *contemplador* para também ser atuante e criador de significados. A questão não é entender o quê significa o quê, mas construir seus próprios significados, e isso vem com o diálogo espectador-obra.

Sentado ou em movimento, em situação de repouso ou sujeito a algum tipo de risco, o espectador é convidado a tecer elos e a configurar relações. Sua intuição e sua imaginação são convocadas de modo a preencher as inúmeras lacunas configuradas pelo acontecimento que se desdobra diante dos seus sentidos. (PUPO, 2008, p.225).

Portanto, cabe ao professor de teatro oportunizar e mediar processos de experiência que mobilizem os alunos a refletirem, através de sua própria prática, sobre esse lugar do espectador. O ensino de teatro na educação infantil, pensado aqui na tríade do *fazer, contextualizar e apreciar*, é fundamental, pois convida a criança a redimensionar seu olhar diante das ações do outro. Diante disso, é necessário gerar processos que potencializem a relação entre corpos e o cruzamento do universo individual da criança com o universo coletivo do qual ela faz pertence.

Criação da cena-espetáculo: “Inverno, Primavera, Verão, Outono”

O projeto é desenvolvido na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Alaíde Lisboa, localizada no Campus da Universidade Federal de Minas (UFMG) em Belo Horizonte. A escola recebe crianças da comunidade e filhos de professores, alunos e funcionários da UFMG, trazendo uma diversidade

sócio-cultural para o contexto da escola. Ela atende crianças desde o berçário até o último período da Educação Infantil – de 0 a 5 anos, com estrutura apropriada para atender as necessidades específicas dessa faixa etária (área ao ar livre ampla, brinquedoteca, espaços adaptados para crianças com dificuldades físicas etc.) e com profissionais qualificados para atender a demanda da Educação Infantil.

Inicialmente tivemos contato com todas as crianças das séries finais da Educação Infantil (5 anos de idade), que totalizavam quatro turmas, sendo duas de turno integral (manhã e tarde) e outras duas de turno parcial (manhã). Além de realizarmos questionários individualmente com cada uma das crianças que objetivava uma análise do perfil sócio-cultural, observamos durante um período de dois meses o cotidiano escolar dessas crianças (as brincadeiras, as aulas, os “espaços livres” etc.). Ao final deste período de observação, selecionamos uma das quatro turmas para dar continuidade à nossa pesquisa de maneira mais aprofundada. A escolha se deu tendo em vista priorizar uma turma com um maior número de alunos, e, portanto, elegeríamos uma das duas turmas de horário integral. Além disso utilizamos como critério eliminatório a pouca presença/participação das educadoras das turmas bem como o envolvimento e disciplina das crianças nas atividades que faziam parte da própria rotina escolar (atividades em sala, passeio de velotrol, parquinho, cinema, lanche etc.). Após discussões e análises resolvemos eleger a turma “Pinóquio”, da educadora Mônica para participação efetiva no projeto.

Amparados pelos questionários e pelas observações realizadas na UMEI, começamos a elaborar um espetáculo teatral a ser apresentado a todas as quatro turmas: “Pinóquio”, “Picote - o menino de papel”, “Bela Adormecida” e “A cigarra e a formiga”. A criação deste espetáculo foi realizada de forma colaborativa.

Iniciamos nos questionando com quais linguagens teatrais gostaríamos de trabalhar e dessas, quais seriam interessantes para as crianças. Quando interrogadas sobre o que gostariam de ver no teatro, algumas crianças falaram em desenhos e filmes comerciais, porém outras sugeriam personagens de livros. Suas vivências, o cotidiano na escola e no ambiente familiar, os desenhos feitos por elas, a observação do cotidiano escolar, tudo isso permitiu que pensássemos em variadas formas na criação da cena.

A partir disso, começamos a criação baseados no *processo colaborativo*. Segundo o diretor do Teatro da Vertigem (SP), Antônio Araújo (2008), em sua tese de doutorado, o *processo colaborativo* é uma metodologia de criação em que todos os artistas envolvidos têm igual espaço propositivo, a partir de suas funções específicas, numa dinâmica em que as hierarquias são momentâneas ou flutuantes e que estes artistas produzem uma obra cuja autoria é compartilhada por todos.

Assim sendo, os dois alunos pesquisadores se revezaram nas funções de atuante cênico, sonoplasta, dramaturgo, iluminador e o professor coordenador do projeto, por ser também este olhar externo e do conjunto, teve o papel de diretor das cenas.

Começamos então a improvisar músicas, cenas, brincadeiras e textos que tinham como temática o universo fantástico e o imaginário infantil a partir de histórias e personagens e das próprias memórias de infância dos atores. Aos poucos as escolhas foram acontecendo e quando a cena foi apresentada a pessoas externas ao projeto, pareceu-lhes falar sobre as estações – o inverno e o verão. Assim, consideramos sua opinião como a de uma platéia com voz ativa, para não considerá-lo “mero observador da expressão do artista” (ABREU, 2003, pg. 05)

Continuando o processo, somamos a essas histórias uma fábula sobre os porcos-espinhos, de Arthur Schopenhauer, para complementar a ideia das estações, e que seria cíclico. Sobre o outono, pensamos nas frutas, que logo se transformaram em malabares com bolinhas coloridas que a representavam. Na cena da primavera, preparamos uma estrutura para as sombras de borboletas, trabalhando em cima da música “Borboleta” de Marisa Monte. Aos poucos, separando e estruturando as cenas, elas foram ganhando propriedades maiores.

A primeira cena: o inverno; começou a ser contada em forma de blablação (ou língua inventada). Personagens foram sendo criados aos poucos, onde ficou evidente uma relação de irmãos. Essa “brincadeira” ganhou forma e continuidade, sempre com a blablação. A partir dessa concepção, a estrutura central da cena foi arranjada, e permaneceria durante todo o tempo.

A segunda cena: a primavera; que dava segmento a arrumação da estrutura cenográfica, foi criada em cima da música, onde a atriz cantava e o ator executava-a na flauta transversal. Nesse momento, vimos a necessidade de apresentar em um local escuro, e estávamos pensando inicialmente em apresentar num local aberto da escola. Escolhemos a maior sala da UMEI, a que as crianças tinham o horário de dormir. Foi escolhido como tema para o teatro de sombras: borboletas, flores, árvores, imagens baseadas nos desenhos das próprias crianças produzidos no questionário que aplicamos a elas.

A transição para a terceira cena: o verão; foi criada a partir de um ritmo, e logo entravam as músicas que achamos serem relativas ao verão, mar etc. escolhidos pelos dois atores (“Marinheiro só”, “Quem tem ensinou a nadar” e “Como pode um peixe vivo”). Aos poucos, foi criada uma cena dançada tomando formas ao ritmo da música, a partir de improvisações. Como utilizamos refletores de iluminação para a cena do teatro de sombras, colocamos uma iluminação verde para suggestionar o mar. Posteriormente, adicionamos bolhas de sabão na cena, transportando o espectador no universo das águas.

Na quarta cena: o outono; escolhemos uma música do grupo “Palavra Cantada”, grupo musical voltado para o público infantil. Como usávamos os malabares como frutas, a música escolhida foi “Pomar”, associando a música aos malabares que se transformaram em frutas. E já na quinta e última cena, resolvemos voltar à ideia da relação entre os atores. Baseada na fábula dos porcos espinhos, que não conseguem viver em grupo no inverno por causa dos seus espinhos que machucam, e na ideia das estações, que sempre se repetem, fechamos reutilizando o cobertor, que esquentava um dos atores, mas eles não sabiam compartilhar, achando uma forma de juntar suas “camas” (a estrutura do teatro de sombras) e compartilhar o cobertor sem brigas. Assim, no final da cena, retornamos também a ideia do inverno, do ciclo das estações.

Procedimentos de animação teatral

Como uma forma de sensibilizar as crianças para o espetáculo teatral que iriam assistir - “Inverno, Primavera, Verão e Outono” - desenvolvemos algumas práticas pedagógicas, conceituadas por Flávio Desgranges (2003) como *animações teatrais*. Ressalta-se que esses procedimentos foram realizados exclusivamente com a turma “Pinóquio”, selecionada por critérios já mencionados anteriormente.

O conceito de animação teatral (*animation théâtrale*) nasce na França, país que tem papel preponderante nessas experiências realizadas visando à formação de crianças e jovens espectadores. As práticas de animação teatral foram também aplicadas em outros países europeus, tais como: Bélgica, especialmente, além de Itália, Espanha, Portugal, entre outros. No Brasil, nos anos 1970 e início dos 1980, alguns grupos de teatro realizaram, de maneira esporádica, práticas de animação teatral nas escolas. (DESGRANGES, 2003, p.49)

Realizamos essas *animações* pré-espetaculares em forma de uma oficina de curta duração que se constituiu de três módulos com duração de 60 minutos cada. Os encontros ocorreram nos dias 21/06/10, 28/06/2010 e 02/07/2010, respectivamente.

Esta oficina foi planejada e realizada ao mesmo tempo em que elaborávamos a construção do espetáculo “Primavera, Verão, Outono e Inverno”. A fim de dinamizar a percepção da cena teatral pelas crianças e de ampliar suas possibilidades de leitura e interpretação, buscamos trazer para o universo destes elementos utilizados no espetáculo. Após algumas discussões, chegamos ao consenso de explorar o aspecto sensorial a partir da memória auditiva e elegemos a musicalidade como tema da oficina.

No primeiro encontro foi feita a construção de instrumentos musicais a partir de materiais de sucata. A escolha do tema da aula se deu na busca de uma interface com um projeto de reciclagem já

desenvolvido por uma das educadoras da UMEI com esta turma e também motivados pelo desejo de trabalhar com objetos concretos, em razão da faixa-etária das crianças. Havia ainda o intuito de utilizar algum material que pudesse ser resgatado e explorado nos encontros seguintes. Tivemos como meta o desenvolvimento da criatividade e coordenação motora das crianças, bem como o estímulo da liberdade de expressão e das habilidades de concentração e socialização, além da exploração sonora de objetos comuns. A turma foi dividida em cinco grupos, à partir da escolha feitas pelas crianças de um dos seguintes materiais: garrafas pet, caixas, latas e potes de iogurte, que foram transformados nos seguintes instrumentos, respectivamente: trompete, violão, tambor e chocalho. Após a construção dos instrumentos, os mesmos foram decorados utilizando a técnica de pintura com tinta guache. Tudo foi realizado pelas próprias crianças, com auxílio dos alunos-pesquisadores e da educadora responsável pela turma.

No segundo encontro introduzimos conceitos musicais tais como intensidade, som x silêncio, timbre, altura e andamento. Isto foi feito por meio de dinâmicas rítmicas, pela audição e cantoria de músicas utilizadas no espetáculo e pela exploração sonora - do próprio corpo, de objetos e dos instrumentos de sucatas construídos no encontro anterior. Tivemos neste encontro os objetivos de despertar o senso rítmico e a acuidade auditiva dos alunos, explorar o canto como expressão individual e de grupo, desenvolver a imaginação, a linguagem oral e musical, treinar a habilidade de acompanhamento rítmico com instrumentos musicais e favorecer a distinção dos ritmos, timbres e intensidade dos diferentes instrumentos.

No terceiro e último encontro foi realizada a dramatização de uma história do “Sítio do Pica Pau Amarelo” a partir da sonorização feita com os instrumentos de sucata. A escolha do texto se deu em razão de um projeto que já estava sendo realizado pelas educadoras da UMEI em torno dos personagens de Monteiro Lobato. No encontro precedente apresentamos os personagens do escritor paulista e pedimos que as crianças elessem quatro personagens e os associassem aos sons dos instrumentos construídos. A escolha, feita por meio de votação majoritária, definiu as seguintes associações: Saci - tambor de lata; Narizinho - trompete de garrafa pet; Emília - chocalho de potes de iogurte e Cuca - violão de caixas. Esta tarefa foi retomada neste último encontro, quando pedimos às crianças que desenhassem em um pequeno pedaço de papel o personagem referente ao instrumento construído (ex: quem construiu um violão iria desenhar a Cuca). Em seguida, decoramos cada um dos instrumentos com o desenho realizado e fizemos a leitura de uma história (texto adaptado) que continha exatamente os quatro personagens: Saci, Narizinho, Emília e Cuca. A culminância dos três encontros se deu com a sonorização da história lida pelas crianças feita com os instrumentos de sucata, buscando caracterizar os personagens e a atmosfera das cenas. Tive-

mos como objetivo deste encontro propiciar a conexão dos elementos teatrais personagem-texto-sonoplastia e despertar os alunos para a dinâmica teatral em coletividade.

Mais adiante veremos de que maneira esse procedimento de *animação teatral* pode influenciar na recepção do espetáculo pelas crianças, bem como no resgate futuro de memória corporal e cognitiva com relação à experiência vivenciada como espectadores.

Posteriormente à recepção da obra artística, também realizamos um procedimento de *animação*, desta vez voltada para todas as quatro turmas de alunos de 05 anos de idade. Tratou-se de uma instalação áudio-visual interativa, na qual os alunos tiveram a oportunidade, um mês após assistirem ao espetáculo, de retomar aspectos abordados em cena por meio da exposição dos figurinos e dos desenhos que eles mesmos tinham feito sobre o espetáculo nos dias que se seguiram à apresentação. Também montamos um estande de teatro de sombras onde as crianças puderam “atuar” e assistir e havia balões e bolhas de sabão espalhadas pelo local onde foi feita a instalação: o “gaiolão” - espaço de recreação da escola e, portanto, bastante reconhecido pelos alunos. Todos os materiais trazidos para a instalação bem como a música ambiente recuperavam elementos cênicos do espetáculo “Inverno, Primavera, Verão e Outono”.

A apresentação da cena

A apresentação do espetáculo “Inverno, Primavera, Verão, Outono” ocorreu no dia 09/07/2010, 6ª feira, às 08:30h na sala áudio-visual da própria escola. A escolha do espaço dessa apresentação foi devido à utilização do teatro de sombras e esta sala era usada, também, como espaço “do sono” das crianças e, portanto, era escurecida. A transformação do uso desta sala para o teatro tem relevância em mostrar para a comunidade escolar que é possível pensar a representação teatral dentro da própria escola, em espaços que são modificados e ressignificados para tal evento.

Esta data foi negociada com a escola e o convite estendido aos pais e funcionários da UMEI e por ter sido um dia de semana tivemos a participação de poucos pais.

Como a cena apresentada foi destinada às crianças de quatro turmas, essas turmas vieram para o teatro com suas respectivas professoras. Ao chegarem ao espaço, as crianças eram abordadas pelos dois personagens e convidadas a sentarem-se nos colchões – relação frontal com o espaço da representação.

Assim teve início o espetáculo: com a entrada dos espectadores! Até todas as quatro turmas entrarem, os espectadores iam se divertindo e identificando os elementos visuais do espetáculo.



(FOTO 1) – Espectadores (crianças, professoras e pais) na platéia durante o espetáculo.



(FOTO 2) – Cena inicial do espetáculo.

Com a transição dos atores do local de recepção dos espectadores à cena, uma euforia pairou no ar, pois estes iniciavam esta cena jogando bolinhas (de malabares) de uma coxia à outra, numa grande brincadeira. Nesse instante notamos nos corpos dos espectadores a reação à cena, pois as crianças ficavam inquietas, emitindo um discurso físico e vocal, interagindo, portanto, com a cena vista.

Como o espetáculo inteiro foi criado a partir de brincadeiras, as crianças identificavam-as e interagiam do seu lugar com as cenas. O deslumbramento com a cena das sombras foi nítido, pois surgiu um mundo mágico diante de seus olhos entrecortado pelo som de uma flauta transversa. Os desenhos do sol e da árvore foram produzidos pelas crianças e transposto por nós numa dimensão ampliada. Assim, utilizamos vários materiais produzidos nas oficinas com as crianças para compor o espetáculo.

Na cena do “Verão”, o ator utilizou tais elementos para a construção cênica: roupa de banho, touca e óculos de natação, pé-de-pato, bacia com retalhos e bolhas de sabão; e já de início um espectador grita: “Ele está nadando!”. As crianças fruía de forma coletiva o espetáculo, interferindo na obra a todo instante.

Após a apresentação do espetáculo, convidamos as crianças para conhecerem os batidores, e sem hesitação as crianças atravessaram da platéia para o palco e interagiram com os elementos do espetáculo: bolinhas de sabão, estrutura que produzia as sombras, bolas de malabares, lira, flauta.

A recepção da cena-espetáculo

Depois de um mês em que apresentamos, voltamos à UMEI para uma conversa com as crianças. Era a hora de saber se houve diferença entre as turmas que fizeram as oficinas e as que não a fizeram. Além disso, saber também se o tempo para esse registro pós-espetáculo fora muito longo, se houve a maturação da fruição mesmo após tanto tempo. Nosso desejo era fazer das crianças um “corpo de pensamentos de desejos (...) corpo massivo que é tão difícil de sondar e tão fácil de perturbar” (PAVIS, 2003, p. 244).

Nas três turmas que não realizaram a oficina, as conversas não passaram de 10 minutos. Tínhamos que nos esforçar em manter a atenção das crianças no assunto. Mesmo que se lembrassem de objetos, cenas, músicas, o assunto logo era modificado por elas mesmas: queriam saber de outros espetáculos.

Já na turma que realizamos a oficina com duração de três encontros, pudemos identificar a *fisicalização* quando as crianças contavam sobre o que lembravam do espetáculo, foi possível per-



(FOTO 3) – Cena do Teatro de Sombras.

ceber nelas “...uma experiência pessoal concreta (...) concebida e comunicada através do equipamento sensorial” (SPOLIN, 2005, p. 14). Na conversa, que durou 40 minutos ininterruptos sobre a cena-espetáculo, as crianças puderam mostrar com o corpo os acontecimentos da cena.

Vale ressaltar que todas essas práticas foram nosso objeto de pesquisa no intuito de avaliar e mensurar em que medida os procedimentos de *animação teatral*, pré e pós-espetáculo, podem contribuir para uma melhor recepção dos espectadores e que influência estas experiências poderão ter no futuro na vida destes indivíduos, sob o ponto de vista de executores e consumidores de um produto artístico. Por esta razão, além de registros em áudio, vídeo e imagem, foram realizados relatórios e recolhidos materiais produzidos pelas crianças para posterior análise qualitativa e quantitativa.

Considerações finais

O desenvolvimento de projetos desta natureza ainda são raros no cotidiano da Educação Infantil. O Teatro feito para/com crianças ainda guarda resquícios de uma *educação tradicional*, pensada apenas pelo *produto* estético a ser mostrado para os adultos, seja nas festividades escolares em datas comemorativas ou nas formaturas das crianças. O processo educacional inerente à experiência artística foi alvo de nosso interesse neste trabalho.

Assim, a concretização dessas parceiras (Universidade – Prefeitura; Professores em Formação – Escola de Educação Infantil; Teatro – Infância) têm trazidos diversas inquietações e revelado como campos férteis para a educação contemporânea. O próximo passo de nosso projeto é o estreitamento pedagógico com a professora referência desta turma a fim de potencializarmos nossas propostas em consonância com o cotidiano da Educação Infantil e possibilitando a troca de saberes entre todos envolvidos.

Referências bibliográficas

ABREU, Luiz Alberto de. *Cadernos da ELT*, número 0, Santo André, SP, 2003.

DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia do Espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

JAPIASSU, Ricardo. *Jogos teatrais na pré-escola: o desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo / Faculdade de Educação. São Paulo, 2003.

PAVIS, Patrice; COELHO, Sérgio Sálvia. *A análise dos espetáculos: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PUPO, Maria Lúcia Souza de Barros. *O Pós-dramático e a Pedagogia Teatral*. In: GUINSBURG, J. e FERNANDES, Sílvia (Orgs.). *O Pós-dramático: um conceito operativo?* São Paulo: Perspectiva, 2008.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Currículos dos autores

Bruno Pontes é ator e graduando de Licenciatura em Teatro pela Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Participante do projeto *Teatro e Infância: a formação de espectadores na educação infantil*, coordenado pelo Prof. Ricardo Carvalho de Figueiredo e do programa *Letras e Textos em Ação*, coordenado pela Prof. Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa, ambos da Pró-Reitoria de Extensão.

Gabriella Jorge Lavinias é atriz e graduanda do curso de Licenciatura em Teatro pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Aluna pesquisadora do projeto *Teatro e Infância: a formação de espectadores na educação infantil*, pela Pró-Reitoria de Extensão sob coordenação do Prof. Ricardo Carvalho de Figueiredo.

Gabrielle Faria Heringer é atriz e graduanda do curso de Licenciatura em Teatro pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Aluna pesquisadora do projeto *Teatro e Infância: a formação de espectadores na educação infantil*, pela Pró-Reitoria de Extensão sob coordenação do Prof. Ricardo Carvalho de Figueiredo.

Jennifer Jacomini de Jesus é atriz, formada pelo curso Técnico de Ator do Teatro Universitário e graduanda do curso de Licenciatura em Teatro pela Escola de Belas Artes, ambos da UFMG. Desenvolve projetos de pesquisa pela PROGRAD-UFMG com tema em *Processo Colaborativo e a Formação do Professor de Teatro* e pela PROEX com tema *A Formação de Espectadores na Educação Infantil*, ambos sob orientação do Prof. Ricardo Carvalho de Figueiredo.

Ricardo Carvalho de Figueiredo é Professor do curso de Graduação em Teatro da EBA/UFMG e Doutorando em Artes pela UFMG. É coordenador do Projeto "Teatro e Infância: a formação de espectadores na Educação Infantil" e Membro da Diretoria da Associação Mineira de Arte-Educação (AMARTE).

TRAJETÓRIA DA ASSOCIAÇÃO NORDESTINA DE ARTE/EDUCADORES (ANARTE),
NÚCLEO PERNAMBUCO: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DE ARTES

Adriana Carla de Aquino
adrianaacarladeaquino@yahoo.com.br
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Resumo

Esta pesquisa relata a trajetória da Associação Nordestina de Arte/Educadores (ANARTE), Núcleo Pernambuco, sua origem, sua relação com a Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) e as outras associações estaduais do Brasil, sobretudo os núcleos nordestinos e os arte/educadores que se destacaram na ANARTE/PE. Tal trajetória aponta para possibilidades de formação continuada para professores de arte e arte/educadores do Estado de Pernambuco e Região Nordeste.

Palavras-Chave: ANARTE; professores; formação continuada.

Abstract

This research relates the history of the Northeastern Association of Art/Educators (ANARTE), Pernambuco Center, its origin, its relationship with the Federation of Art Educator of Brazil (FAEB) and other state associations of Brazil, especially the northeast and the nuclei art / educators who stood out in ANARTE/PE. This trend demonstrates the possibility of continuing education for art teachers and art/educators in the state of Pernambuco and the Northeast.

Keywords: ANARTE; teachers continuing education.

Introdução

Conhecemos o Movimento Associativo da Associação Nordestina de Arte/Educadores (ANARTE/PE), Núcleo Pernambuco, através de uma aula de campo da cadeira Fundamentos da Arte/Educação com a professora Rejane Coutinho, no primeiro semestre de 1994 durante nosso primeiro período no curso de Licenciatura em Educação Artística/Artes Cênicas. Nessa oportuni-

de, entramos em contato com personagens importantes para o movimento de arte/educação do estado, como a professora Noêmia Varela e o Professor Fernando Azevedo.

Participamos de um encontro sobre Arte/Educação no SESC em Piedade em 2008 e fomos desafiados a retomar os encontros da ANARTE, fazendo parte de uma nova diretoria que faria tal transição.

Durante nossa participação do 18º Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB), no Crato-CE, fomos eleitos como representante do Nordeste na diretoria da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) para mandato entre 2008-2010 e desde então estamos trabalhando diretamente como representantes a nível nacional da FAEB, especialmente no Nordeste.

Em 1980 ocorreu a Semana de Arte e Ensino na cidade de São Paulo, marco do movimento associativo em arte/educação na cidade, espalhando-se para estados de todo o Brasil (BARBOSA, 1991).

A arte/educadora e escritora Ivone Richter narra a história da Semana de Arte e Ensino em São Paulo em 1980, que originou a Associação de Arte/Educadores de São Paulo (AESP), prosseguindo com a criação de outras associações, como a ANARTE em 1983; a Associação Gaúcha de Arte/Educadores e finalmente (AGA), a criação da FAEB em 1987:

“A FAEB surgiu, pois, da necessidade de representação das diversas associações estaduais e regional de arte/educadores em uma federação, que tivesse voz a nível nacional, em um momento em que nossas aspirações mais legítimas precisavam ser defendidas, pois estava para ser promulgada a nova Constituição que deveria orientar o nosso destino como nação” (BARBOSA, 2008, p. 324).

A FAEB representa atores sociais em todo Brasil que se articula em seus movimentos; e é associada ao Conselho Latino Americano de Educação pela Arte (CLEA) e à International Society Education through Art (INSEA), que são órgãos internacionais ligados à arte/educação; o que une os associados à FAEB são as lutas pela arte/educação, cada sujeito tem sua opinião ideológica; e por fim, os dois pilares da FAEB são: a luta política e a reflexão conceitual sobre Arte/Educação, ou seja o próprio campo específico em que atua.

Sobre as reflexões conceituais, existem os anais dos Congressos da Federação de Arte/Educadores do Brasil que apresentam os temas que foram discutidos ao longo dos anos encontros da categoria.

O presidente da FAEB, José Mauro Barbosa Ribeiro, no período de 2004 a 2006 e de 2006 a 2008 escreveu: “Na sua XV edição, o Congresso de Arte/Educadores do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, objetiva refletir sobre os caminhos percorridos pelo ensino de arte no nosso país e suas perspectivas de novas e possíveis direções” (Brasil, 2009, p. 19).

Barbosa, 2008, p. 23, abre um espaço para falar das lutas políticas em seu livro Ensino da Arte: Memória e História. Escrevendo sobre a mobilização que os arte/educadores fizeram para que Edu-

cação Artística permanecesse no currículo escolar, antes da votação da LDB de 1996, ela diz: “(...) O congresso da FAEB em Florianópolis (1995), o da ANPAP (1996) em São Paulo e o da FAEB em Campinas (1996), os últimos às vésperas da votação do Senado foram um sopro de energia na luta”.

As manifestações foram além dos espaços de congressos, Barbosa, 2003, p. 23, cita protestos como: “A manifestação da Faeb-Aesp na Bienal 1996, cobrindo de panos negros as esculturas públicas foi muito eficaz”.

Após muita luta dos arte/educadores, a LDB 1996 aprovou a permanência da Educação Artística, a partir de então como disciplina e com o nome de Ensino de Arte, obrigatória em todos os níveis de ensino da educação básica (BARBOSA/2009).

Os arte/educadores garantiram mais uma conquista enquanto lei, porém continua a luta para garantir a realidade da presença do ensino de arte no currículo em escolas de todo Brasil e com qualidade.

Sobre as associações de arte/educadores que fazem a FAEB, Barbosa, 2009, p. 14, diz: “Essas associações são fortes batalhadoras por melhores condições de ensino de arte, negociam com as secretarias de educação e cultura, com o Ministério da Educação, com legisladores e líderes políticos”.

É, portanto, baseados nesses documentos e depoimentos que pautamos nossa pesquisa sobre o movimento associativo em arte/educação, mais especificamente sobre a ANARTE e FAEB.

O objetivo geral dessa pesquisa é conhecer a trajetória da Associação Nordestina de Arte/Educadores (ANARTE) em Pernambuco.

Os objetivos específicos são: analisar a trajetória da ANARTE em Pernambuco; localizar a ANARTE/PE no contexto do Movimento Associativo em Arte/Educação e na História dos Movimentos Sociais; elaborar uma narrativa possível da ANARTE/PE a partir da sua trajetória vivenciada por seus atores.

No que se refere à metodologia, desenvolvemos procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental. Citamos experiências pessoais de campo pelo fato de sermos atuantes da ANARTE/PE e FAEB.

A pesquisa bibliográfica foi feita sobre o tema dos movimentos sociais que compreendem as áreas de Sociologia, Serviço Social, Educação e História.

O segundo procedimento de pesquisa que utilizamos é o documental. Analisamos documentos da ANARTE e FAEB que estão localizados em suas sedes e/ou com pessoas representantes de tais organizações.

Este artigo inicia com a introdução que apresenta o movimento associativo em arte/educação e o desenvolvimento que é a trajetória da ANARTE. Concluímos com algumas considerações finais, apresentando a ANARTE como possibilidades de políticas de formação continuada de professores de artes.

Trajетória da Associação Nordestina de Arte/Educadores, organização regional e núcleo pernambuco.

1. Organização regional da ANARTE

A Associação Nordestina de Arte/Educadores (ANARTE) foi organizada em 27 de fevereiro de 1984 em uma assembléia formada por professores e professores-alunos do Curso de Especialização da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). “Nesta assembléia estavam presentes prof^a Dr^a Ana Mae Barbosa, Prof^a Dr^a Laís Aderne e representações dos Estados Alagoas, Ceará, Sergipe, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte” (SANTOS/2008).

Os representantes dos Estados presentes na assembléia de fundação da ANARTE Regional ficaram comprometidos de voltar para suas cidades e criar os núcleos estaduais. E foi assim que aconteceu.

Portanto, a ANARTE foi a primeira associação regional que foi constituída com seu núcleos estaduais (RICHTER, in BARBOSA, 2008). A professora Laís Aderne liderou a organização dessa associação quando era coordenadora e professora do curso de especialização da UFPB.

Nessa mesma assembléia, os presentes elegeram uma diretoria provisória: Presidente: Laís Aderne, Vice-Presidente: Ronald Lira, 1^o Secretário: David Campos Fernandes, 2^a Secretária: Bárbara Simonetti, 1^o Tesoureiro: Leonardo Nóbrega, 2^o Tesoureiro: Sebastião Pedrosa. (SANTOS, 2008, p.1).

Por indicação do representante do Ceará a professora Noêmia Varela foi aprovada pelos presentes como presidente de honra da ANARTE (SANTOS/2008). Sobre essa homenagem Marco Camarotti diz que

“Por ocasião de sua fundação, a ANARTE rendeu homenagem à arte-educadora Noêmia Varela, pois esta não só ocupa lugar destacado, pioneiro e desbravador na história da Arte-Educação brasileira, como também jamais deixou de contribuir, de forma dinâmica e iluminadora, para o desenvolvimento dessa atividade” (CAMAROTTI/1999, p. 19).

A diretoria provisória exerceu sua liderança durante o ano de 1984 e já

“Em 21/10/1984, por ocasião do II Encontro Regional de Arte-Educação do Nordeste no NAC – Núcleo de Arte Contemporânea em João Pessoa-PB, foi eleita a 1ª diretoria Regional da ANARTE, sendo sua posse no dia 05/01/1985, na cidade de João Pessoa-PB. Com a seguinte constituição: Presidente: Marco Camarotti, Vice-presidente: Clarice Amorim, 1º Secretário: Walmir Pedrosa Amorim, 2ª Secretária: Solange Costa Lima, 1ª Tesoureira: Ada Neusa Magalhães, 2ª Tesoureira: Tereza Carmen Diniz” (SANTOS/2008, P. 1).

Antes de seguirmos com a trajetória propriamente dita da ANARTE, queremos destacar dois personagens que foram muito importantes para a história da arte/educação no Estado de Pernambuco.

O primeiro personagem é o professor Sebastião Gomes Pedrosa, que lecionou na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Hoje, ele é professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), muito próximo a se aposentar. Mas, construiu uma carreira profissional consistente e humana. Pedrosa, como é conhecido, ensinou dentre muitas cadeiras na UFPE, Gravura I e Gravura II. Tinha uma relação muito amistosa e democrática com os alunos.

O professor Pedrosa também participou da formação continuada de professores das escolas públicas, aproximando a UFPE dos professores das escolas estaduais e municipais.

Hoje, é professor da graduação e pós-graduação da UFPE e volta a ensinar na UFPB como docente do Mestrado Associado entre a UFPB e UFPE, com concentração em Ensino das Artes Visuais. Ensinou uma disciplina chamada Teorias das Artes Visuais, focalizando a arte/educação.

A sala onde estudamos é uma homenagem à primeira presidente da ANARTE, a professora Laís Aderne. Além de toda sua importância, professor Sebastião Pedrosa ainda conta com as “coincidências” da vida para reforçar sua relevância para a história da ANARTE Regional e de Pernambuco.

O outro personagem que queremos destacar é o professor Marco Camarotti. Natural de Pernambuco, ele foi professor da Universidade Federal de Pernambuco, no Curso de Artes Cênicas. Conhecido pela sua generosidade, o professor Camarotti se dedicou a estudar dois temas preteridos na área do Teatro. Estudava sobre o Teatro Infante-Juvenil e sobre o Folclore Nordestino.

Camarotti também fundou um grupo de pesquisa chamado Pátio da Fantasia que desenvolvia pesquisas e fazia intervenções com públicos com necessidades especiais auditivas, visuais, doenças mentais e crianças hospitalizadas.

Como professor da UFPE, Marco Camarotti desenvolveu uma relação de profunda afetividade com seus alunos. Era professor democrático, completamente avesso ao autoritarismo e aberto ao diálogo. Ele sempre dizia que como educador freiriano, fundamentava sua prática em dois pilares: a verdade e a afetividade.

Infelizmente, perdemos esse grande professor no ano de 2004. Não é de se admirar que uma multidão de alunos, ex-alunos, colegas de trabalho e amigos firmados em várias áreas da vida lotaram o cemitério para dar o último adeus ao “grande” Camarotti.

Camarotti sempre falava da sua gratidão à professora Ana Mae Barbosa que o acompanhava nas viagens que ele fez às cidades do Nordeste quando era presidente da ANARTE Regional. Ele foi o primeiro presidente eleito por voto direto dos representantes dos núcleos estaduais.

As duas primeiras diretorias apontam para esses dois personagens que contribuíram grandemente para o campo de arte/educação do Estado de Pernambuco e do Nordeste do Brasil. (SANTOS/2008).

A primeira sede da ANARTE Regional foi à cidade de João Pessoa e o primeiro Núcleo que dirigiu a associação foi o da Paraíba. Já em 1985, o presidente era de Pernambuco, o professor Marco Camarotti. Não podemos precisar se a sede da ANARTE mudou para Recife.

Entretanto, por ocasião do 5º Encontro Regional da ANARTE, em 31 de março de 1993, foi eleita a diretoria da associação com a seguinte formação: Presidente: Fernando Azevedo, Vice-Presidente: Antenor Lago, 1ª Secretária: Áurea Bezerra, 2º Secretário: Fred Nascimento, 1ª Tesoureira: Tatiana Pedroza, 2ª Tesoureira: Ana Diniz. Com certeza, sabemos que a sede foi transferida para Recife porque vivenciamos momentos posteriores com essa diretoria.

Foi essa diretoria que organizou o VI Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil (SANTOS/2008). O professor Fernando Azevedo conta como foram “as aventuras” para conseguir patrocínio para realizar o congresso. Ele foi ao antigo Bandepe com Solange Costa Lima, funcionária da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, também da comissão organizadora do Congresso da FAEB. Conseguiram apoio financeiro diretamente com o diretor do Banco do Estado de Pernambuco (Bandepe).

Fernando também conta sobre algumas curiosidades nos preparativos do congresso. Ele estava com uma das pernas com gesso e usava bermuda, impossibilitado de vestir calça comprida, e teve que insistir com o segurança para entrar na agência bancária para falar com o diretor do Bandepe, que hoje é o Banco Real.

Outra curiosidade foram as extensas contas telefônicas que os organizadores do evento adquiriram porque na época não havia internet como hoje. Fernando usou seu telefone particular para fazer ligações para organizar o evento e tiveram que arcar com as despesas.

Os palestrantes ficaram hospedados nas casas dos organizadores do evento. O professor Fernando Azevedo diz orgulhoso que o evento não contraiu dívidas para seus organizadores pagar, com exceção das contas telefônicas.

Foi aqui em Recife, em 1993 que o Congresso da FAEB foi chamado a primeira vez de CONFAEB (Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil). A professora Ivone Mendes Richter faz uma declaração bem esclarecedora sobre esse congresso:

“Em 1993 aconteceu, em Recife, abordando o tema: “Alfabetização: estética: da criação à recepção, projeto para o 3º milênio”. Primeiro do nordeste, primeiro da Anarte, o congresso foi em homenagem a Augusto Rodrigues, falecido naquele ano. Fui homenageada também, com muita emoção, nesta terra da Escolinha de Arte de Recife, de Noêmia Varela, Ana Mae Barbosa. Primórdios de uma bandeira que nós todos abraçamos também, em companhia tão nobre e tão cheia de ideais. Pela primeira vez o congresso é chamado de CONFAEB – idéia de seus organizadores, liderados pelo Fernando Azevedo”. (RICHTER, in BARBOSA/2008, p. 329).

E neste momento queremos abrir um espaço para falar de outro personagem importantíssimo para a trajetória da ANARTE, é o professor Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo. Foi presidente da ANARTE Regional por anos. Ele é professor das Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão (FAINTIVISA), no curso de Pedagogia e em especializações de outras faculdades e universidades. Fernando tem sido formador de opinião entre educadores e se tornado muito importante na formação continuada, principalmente entre os professores de Arte que não tem formação específica nas áreas de Ensino de Arte.

O professor Fernando Azevedo continua participando de todos os CONFAEBs e é um incentivador incansável da participação política por seus alunos. Além de ser um professor democrático e crer no diálogo.

Uma das disciplinas que nos ensinou na Especialização em Arte/Educação na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) foi Leitura de Imagem. Em primeiro lugar, ele nos dizia que devemos ler o mundo e que não há uma regra estabelecida de leitura de imagem. Ele nos incentivava a criar nossos próprios códigos.

Por tudo isso, ele foi escolhido pela atual diretoria para ser um dos conselheiros da ANARTE Núcleo Pernambuco e tem sido um grande orientador de novas lideranças da associação em tempos tão difíceis de mobilização política.

Em 1998, após o CONFAEB de Brasília, as diretorias da ANARTE Regional e Núcleo Pernambuco organizaram o 6º Encontro Regional da ANARTE que foi narrado dessa forma pela professora Débora Maria Monteiro dos Santos:

“A Anarte – Núcleo Pernambuco e a Anarte Regional, organizam o VI encontro da associação, que aconteceu no período de 9 a 11/09/1998, com o tema ENSINO DA ARTE: labirinto de imagens, movimentos, gestos e so-

noridades, com a presença de Ana Mae Barbosa, Michael Parsons, Ana Amália Barbosa, Marilyn Johnson, João Francisco, Iara Rosas, Rejane Coutinho e Cristiane Almeida” (SANTOS/2008, p. 2).

Nós participamos desse encontro que ocorreu no auditório do Centro de Engenharia e Tecnologia da UFPE. Foi um encontro que envolveu muitos professores das Redes Públicas e Privadas do Estado de Pernambuco.

Tivemos várias mesas de debate, mais de uma durante o dia, e oficinas à tarde. Foi um evento da ANARTE marcante para a vida profissional dos professores, pois tivemos a presença de palestrantes muito importantes por suas pesquisas em arte/educação.

Após esse evento, o professor Fernando Azevedo entregou a presidência para uma arte/educadora de outro estado que não podemos precisar, mas a liderança da ANARTE Regional não era mais exercida por ele quando a ANARTE Regional foi perdendo sua atuação, dando espaço para os núcleos estaduais.

Hoje, alguns núcleos não possuem mais o nome de ANARTE, como Associação Paraibana de Arte/Educadores (APARTE), Associação Maranhense de Arte/Educadores (AMARTE), Associação de Arte/Educadores da Bahia (AEBA). E os núcleos que ainda são designados pelo nome Anarte como ANARTE/PE e ANARTE/PI estão trabalhando de forma independente, sem precisar da ANARTE Regional para caminhar. A tendência é ter as associações como estaduais e não mais como núcleos de uma associação regional.

2. Núcleo Pernambuco da ANARTE

Sobre a ANARTE Núcleo Pernambuco, temos um documento de 1990, que é uma carta que foi enviada pela presidente da associação na época, a professora Fátima Serrano, que é bastante atuante como militante na área de arte/educação.

Em 1994, quando éramos alunos do Curso de Educação Artística – Cênicas e Plásticas, a professora Rejane Coutinho, que lecionava a disciplina Fundamentos da Arte Educação, transferiu a aula da semana, que ocorria na quinta-feira, para participarmos de uma reunião da ANARTE no Museu do Homem do Nordeste. A professora Noêmia Varela falava durante a manhã e estavam presentes o professor Fernando Azevedo, a professora Rejane Coutinho e outros professores e arte/educadores.

Foi o meu primeiro contato com a ANARTE. Só aconteceu novo contato no ano de 1998, durante o 6º Encontro Regional, que também reuniu sócios da ANARTE Núcleo Pernambuco.

A ANARTE/PE estava desarticulada quando um grupo de professores de Pernambuco participou do CONFAEB de Brasília em 1998 e foram desafiados a reestruturar a associação.

A professora Débora Maria Monteiro dos Santos foi presidente da ANARTE/PE durante dez anos, entre 1998 e 2008. Ela conta como foi a mobilização para retomar o trabalho:

“Por ocasião do XI CONFAEB que aconteceu em Brasília em 1998, um grupo de professores de arte de Pernambuco: Débora Maria Monteiro, Angélica Correia, Leila Mesquita e Vilma Carla, que participaram do referido congresso, voltaram para seu Estado motivados a reorganizar a associação. Com idéias de reestruturar a Anarte – Núcleo Pernambuco” (SANTOS/2008, p. 2).

Durante a assembléia da ANARTE Núcleo Pernambuco foi eleita a nova diretoria composta com professoras que estiveram presentes no CONFAEB de Brasília, que ficou assim constituída: Presidente: Débora Maria Monteiro, Vice-Presidente: Angélica Correia, 1ª Secretária: Dora Aroucha, 2ª Secretária: Fátima Bulcão, 1ª Tesoureira: Vilma Carla, 2ª Tesoureira: Leila Mesquita (SANTOS/2008).

A ANARTE, como toda associação, enfrentou “altos e baixos” enquanto organização de profissionais. Nessa época, em 1998, a ANARTE estava precisando ser reestruturada e foi num congresso da federação de arte/educadores que o grupo referido acima foi motivado a se comprometer com a reestruturação da associação de Pernambuco, que aconteceu durante um dos encontros da ANARTE Regional e Núcleo PE:

Neste mesmo ano, juntamente com a Anarte Regional, organizam o VI encontro da associação, que aconteceu no período de 9 a 11/09/1998, com o tema ENSINO DA ARTE: labirinto de imagens, movimentos, gestos e sonoridades, com a presença de Ana Mae Barbosa, Michael Parsons, Ana Amália Barbosa, Marilyn Johnson, João Francisco, Iara Rosas, Rejane Coutinho e Cristiane Almeida. Neste encontro foi eleita a diretoria da Anarte Núcleo - PE. Assim constituída: Presidente: Débora Maria Monteiro, Vice-Presidente: Angélica Correia, 1ª Secretária: Dora Aroucha, 2ª Secretária: Fátima Bulcão, 1ª Tesoureira: Vilma Carla, 2ª Tesoureira: Leila Mesquita. Com entusiasmo, o grupo concretiza várias ações: campanha de adesão de apoio ao salão infantil de arte promovido pela Secretaria de Educação do Estado, manifesto de repúdio à exclusão das oficinas pedagógicas dos Festivais de Inverno de Garanhuns (SANTOS/2008, p. 2).

Essa diretoria fez mais duas realizações importantes. A primeira foi:

“No ano de 1999, nos dias 10 e 11 de junho, a Anarte Núcleo PE realiza o seminário: Discutindo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, com a participação dos professores: Dona Noêmia Varela, Erinaldo Nascimento-UFPB, Iara Rosas - UFPB, Fábio Rodrigues-URCA/CE, Elvira D’Amorim-UFPB, Fred Nascimento-PE, Virginia Colares - UNICAP, Vilma Macedo-PE, Ricardo Moreira-PE, Laura Buarque-PE, Fernando Azevedo-PE. O Seminário foi realizado no auditório do CAC (Centro de Artes e Comunicação – UFPE” (SANTOS/2008, p. 2).

E a segunda realização foi a viagem que fizemos para o XII CONFAEB que ocorreu em Salvador – BA, descrito assim pela presidente Débora que diz que a ANARTE...

“Organiza um grupo de 22 professores de arte, viabilizando suas inscrições e garantindo o desconto de 50% na taxa de inscrição no XII CONFAEB em Salvador, realizado no período de 14 a 19 de Novembro de 1999, administrando os custos de transporte e hospedagem” (SANTOS/2008, p. 2).

E ainda fez...

“Parceria no Seminário de Arte & Educação, promovido pela Escolinha de Arte, nos dias 6 e 7 de dezembro de 1999. Homenagem a Profª Drª Ana Mae Barbosa. Com a participação dos professores: Madalena Freire, Cecília Conde, Noêmia Varela, Fernando Azevedo, Solange Costa Lima, Fred Nascimento, Dr. Reinaldo Oliveira” (SANTOS/2008, p. 2).

Foi com essas atividades que a ANARTE/PE praticamente encerrou suas atividades de forma mais efetiva. Os sócios se envolveram em seus trabalhos árduos de sala de aula, principalmente. E as diretoras também tiveram suas atividades intensificadas e o movimento associativo “esfriou” por um momento.

Até que em 2008, o SESC Piedade realizou o I Seminário Nacional SESC de Arte-Educação. No dia 05 novembro de 2008, houve uma mesa sobre o movimento associativo em arte/educação com a participação do presidente da FAEB de então, José Mauro Barbosa Ribeiro, a presidente da ANARTE/PE na época, Débora Maria Monteiro dos Santos e o professor Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo como mediador da mesa.

Após depoimento da professora Adriana Carla de Aquino sobre a reestruturação da ANARTE, os representantes que participaram da mesa sugeriram que a mesma liderasse uma diretoria provisória para que a associação retomasse a atividades.

No dia 15 de novembro de 2008 foi realizada uma assembléia extraordinária da ANARTE – Núcleo Pernambuco que foi convocada pela presidente Débora Maria Monteiro Santos para discutir a reestruturação da referida associação. Foi eleita uma diretoria provisória que foi assim constituída: Presidente: Adriana Carla de Aquino, Vice-Presidente: Éverson Melquíades, 1ª Secretária: Ana Lúcia Paixão e Silva, 2ª Secretária: Rebeca Vasconcelos Matos, 1ª Tesoureira: Ivonete Maria de Araújo, 2ª Tesoureira: Maísa Cristina da Silva (SANTOS/2008, p. 2).

A diretoria foi eleita por um período de um ano, mas como o processo de reestruturação tem sido lento, o grupo continua atuante, liderando a ANARTE – Núcleo Pernambuco.

A atual diretoria começou seus trabalhos a partir do dia 15 de novembro de 2008, quando foi

eleita. Fizemos algumas reuniões entre a diretoria antes de irmos para o XVIII CONFAEB no Cariri, onde representamos a ANARTE com integrantes da diretoria: Adriana Aquino (Presidente), Éverson Melquíades (Vice-Presidente), Rebeca Vasconcelos (2ª Secretária), Maísa Cristina Silva (2ª Secretária) e conselheiros: Fernando Azevedo, Débora Santos e Vitória Amaral.

Quando voltamos do CONFAEB, passamos a nos reunir com frequência como diretoria a fim de completarmos a reestruturação da ANARTE – Núcleo PE. Começamos com algumas ações como atualização da poupança em nome das tesoureiras, atualização do livro de atas, fazer revisões no estatuto da associação, fazer campanha para novas associações e reunir a Anarte em assembléia.

No ano de 2009 continuamos a nos reunir como diretoria. Fizemos duas reuniões com sócios e aspirantes a sócios. A primeira reunião foi em março. Lançamos as metas da associação e conversamos sobre a influência da professora Noêmia Varela no campo da Arte/Educação. Tivemos apenas 15 presentes, mas tínhamos em mente que era o começo, após dez anos sem nos reunir.

O segundo encontro foi em outubro com a participação da professora Rejane Coutinho. Falamos sobre a ANARTE/PE, todos os presentes se apresentaram e falaram de suas expectativas sobre trabalhos com a associação.

Uma atividade que tem sido muito freqüente na ANARTE/PE é sua representação junto a eventos de arte/educação no país todo. Participamos dos CONFAEBs 2008 e 2009, do Primeiro Encontro Regional da Região Sudeste (ENREFAEB) em Rio das Ostras - RJ em junho 2009 participamos da reunião da FUNARTE aqui em Recife, em abril do mesmo ano.

Estivemos presentes como ANARTE/PE na assembléia que “criou” a Associação de Arte/Educadores da Bahia (AEBA) e como representantes do Nordeste na FAEB dirigimos a reunião que elegeu uma diretoria provisória para reiniciar os trabalhos dessa associação.

O trabalho da ANARTE/PE continua vivo, apenas não sabíamos que o período de reestruturação seria tão longo, mas estamos trabalhando para completar nosso objetivo.

Considerações finais

Apresentamos neste texto, a trajetória da ANARTE/PE, relacionando-a com o movimento associativo em arte/educação em todo o Brasil. Como associação, a ANARTE tem como prática a organização de eventos e destacamos alguns que foram realizados com grande sucesso de público e alcance de seus objetivos como a atuação política e a discussão conceitual sobre arte/educação.

O VI Encontro Regional da ANARTE foi uma possibilidade de formação de professores de

Arte e arte/educadores que contou com presenças como Maycon Parsons, Ana Mae Barbosa, Fernando Azevedo, Maura Pena, entre outros.

Além do VI Encontro Regional, a ANARTE sempre privilegiou a política de formação continuada e é por isso que este trabalho está inserido no GT Políticas de formação de professores de artes.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino de Arte**: Memória e História. São Paulo: Perspectiva, 1981.
- _____, **A Imagem no Ensino da Arte**. 7ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Os Movimentos e as Lutas por Educação**. In Movimentos Sociais, Estado e Educação no Nordeste: Estudos da experiência no meio rural. João Pessoa: Idéia, 1996.
- CAMAROTTI, Marco. **Diário de um Corpo a Corpo Pedagógico**. Recife: Editora Universitária/UFPE.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Consumidores e Cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. **Ana Mae Barbosa**: fragmentos de um discurso de amor a arte/educação. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. (Entrevista em vídeo cedida ao Professor Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo).
- GOHN, Maria da Glória. **História dos Movimentos e Lutas Sociais**: A construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Edições Loyola, 1995.
- _____, **Movimentos Sociais e Educação**. 6ª Edição. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____, **A Força da Periferia**. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.
- _____, **Movimentos Sociais no Início do Século XXI** – Antigos e novos atores sociais. 3ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- _____, **Teorias dos Movimentos Sociais** – Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.
- SANTOS, Débora Maria Monteiro dos. **Movimento Associativo em Pernambuco**: breve his-

tórico. Recife, 2008. (Texto apresentado no Seminário SESC de Arte/Educação).

SERRANO, Fátima. **Correspondência da ANARTE/PE à FAEB**. Recife, 1990.

SOUZA, Cláudia Moraes. **Movimentos Sociais no Brasil Contemporâneo**. 3ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de Movimentos Sociais**. 2ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____, **Transformações e Dilemas de Globalização**. São Paulo: Cortez, 2002.

Mini-currículo

Adriana Carla de Aquino é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais das Universidades Federais da Paraíba e de Pernambuco. Especialista em Arte/Educação pela Universidade Católica de Pernambuco. Graduada em Ed. Artística (Plásticas e Cênicas) pela UFPE. Professora de Artes do Ensino Básico (5º ao 9º ano do Ens. Fund. e 1º ano do Ens. Médio) da Secretaria de Educação de Pernambuco. É 1ª Sec. da FAEB e presidente da ANARTE/PE.

UMA OFICINA DE ARTES NO CURSO DE PEDAGOGIA – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Sílvia Regina Gregoris
silviagregoris@mackenzie.br
UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie

Resumo

Este trabalho relata a vivência de alunas de Pedagogia numa oficina de Artes. Considera que ao fazer e conhecer arte percorre-se trajetórias de aprendizagem propiciando conhecimentos sobre a relação do aluno com o mundo, desenvolvendo nele potencialidades (percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que contribuem para a consciência de seu lugar no mundo e a compreensão de conteúdos de outras áreas curriculares. Fundamenta-se na epistemologia da prática de Schön – a questão do ensino prático reflexivo e em John Dewey e sua concepção de arte como experiência. O resultado obtido permite-nos reafirmar a relevância da arte no processo de formação de professores.

Palavras-chave: Oficina de artes; ensino prático reflexivo; arte como experiência.

Abstract

This paper reports the experience of students at a workshop for Arts Education. Considers that to do and know art courses are providing learning pathways to knowledge about the relationship of the student with the world, developing the potential in it (perception, observation, imagination and sensitivity) that contribute to the awareness of his place in the world and understanding of content other curriculum areas. It is based on Schön's epistemology of practice - the question of practical learning and reflective on John Dewey and his conception of art as experience. The result obtained allows us to reaffirm the relevance of art in the process of teacher education.

Keywords: Arts workshop, teaching reflective practitioner, art as experience.

A Arte colabora para o desenvolvimento dos níveis cognitivo – ao ampliar e aprofundar o conhecimento; para o desenvolvimento do nível afetivo – ao estabelecer relações afetivas com a experiência (que possibilita a reformulação de pensamentos preestabelecidos, estruturando e preparando para outros pensamentos), bem como para o desenvolvimento do nível perceptivo

- por trabalhar com atividades concretas que envolvem a percepção em todas as suas possibilidades.

Quando considerada área de conhecimento específico através de suas ações culturais essenciais e abrangentes, a Arte pode colaborar na formação de um cidadão participativo e inserido na produção cultural da sociedade, pois tem o potencial para auxiliar na formação do homem consciente de sua cidadania.

Ao considerar a Arte como elemento de valor no processo formativo do educando, compreendemos a experiência com arte como sendo um instrumento para que o aluno expresse seus sentimentos sobre a sociedade em que está inserido, quando pensa de maneira crítica seu próprio contexto social ao elaborar seus trabalhos. A arte está intimamente ligada à formação integral do indivíduo, sendo um instrumento que propicia o espaço para novas organizações, e que pode fornecer o impulso para novas construções.

A aproximação à epistemologia da prática de Donald Schön¹ deu suporte à realização de uma oficina prática com um grupo de alunas do quarto ano de Pedagogia. A elaboração teórica de Schön nos revelou o suporte teórico para o que já vinha sendo nossa atuação dentro do ensino de Arte com alunos do ensino básico e da graduação – o ensino prático reflexivo.

A compreensão do desenvolvimento da cultura de arte do aluno foi desenvolvida através das concepções de John Dewey acerca das ligações entre arte e experiência nos auxilia. Seu entendimento de experiência como uma forma de interação da pessoa com as condições que a rodeiam, nos permite afirmar que no aluno que interage com a obra de arte opera-se uma modificação. O aluno percebe as qualidades de linhas, texturas, cores, movimentos, temas próprios daquela obra e que compõe o trabalho artístico. Atribui significados a essas percepções, que são vinculadas a situações anteriores vivenciadas por ele.

Os significados não estão somente na obra, mas em toda a interação de percepção e imaginação que existe entre a obra e o aluno. Em ambos se dá uma mudança. Aluno e obra se modificam porque se modificam as relações que existem entre eles. A interação entre ambos é a experiência total. A finalização da experiência é o alcançar um sentimento de plenitude. A conexão entre o que os olhos vêem e relatam e o que as mãos sentem ao tocar e manipular – enquanto partes da pessoa em sua totalidade – é vital para o fazer artístico que, dessa forma é intencional e possibilita ao aluno uma experiência estética:

¹ SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.

O ato de produzir dirigido pela intenção de produzir alguma coisa gozada na experiência imediata do perceber tem qualidades que uma atividade espontânea ou não controlada não tem. O artista incorpora a si próprio a atitude do que percebe, enquanto trabalha. (DEWEY, 1985, p.99)

A realização do trabalho artístico por um aluno passa pela elaboração de suas idéias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais que vão se estruturando e transformando. As tentativas do aluno para realizar seu trabalho relacionam-se intencionalmente, onde o pensamento sobre cada tentativa prepara o campo para que a próxima aconteça.

Para Schön, o profissional desenvolve suas competências essencialmente na prática e a partir da prática, e nesse movimento, a um conjunto de indícios percebidos em uma situação, emite uma resposta rotineira, prevendo a resposta. As consequências de sua ação causam-lhe surpresa por serem diferentes do que previa. Refletindo sobre esse acontecimento, experimenta uma nova ação que solucione o problema. Se ela for bem sucedida, passará a fazer parte do repertório de ações e soluções deste profissional, ou seja, o aluno pensa criticamente sobre o procedimento que o levou a essa oportunidade e pode, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber o problema. A reflexão gera o experimento imediato. Ele reflete e experimenta uma nova ação com o objetivo de explorar as ações que tenha inventado para mudar as coisas para melhor. Sua experimentação imediata pode funcionar no sentido de proporcionar os resultados pretendidos ou pode produzir surpresas que vão exigir maior reflexão e experimentação. Na construção de seu trabalho, o aluno pode integrar o pensamento na prática enquanto o trabalho está em andamento. Seu pensamento na prática é uma conversa reflexiva, um diálogo com os materiais daquela situação.

Na construção de seu trabalho, o aluno pode integrar o pensamento na prática enquanto o trabalho está em andamento. Seu pensamento na prática é uma conversa reflexiva, um diálogo com os materiais daquela situação.

A manifestação artística pode ser compreendida como uma busca de sentido, em comum com outras áreas de conhecimento. O mundo real apresenta situações indeterminadas da prática², estruturas caóticas, indeterminadas ou seja, situações "problemáticas" – utilizando o termo de John Dewey:

É da própria natureza da situação indeterminada que evoca a investigação o ser questionável; ou, em termos de atualidade e não de potencialidade, ser incerta, não estabelecida, confusa.(...) A situação indeterminada torna-se problemática durante o processo em que é tornada objeto de investigação, e em virtude do mesmo. (DEWEY, 1985, p.59-60)

² Na terminologia de Schön, "zonas indeterminadas da prática". Optamos por usar a expressão "situações indeterminadas da prática", utilizada por Dewey.

Segundo Schön, o ensino prático reflexivo - aprendizado voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de conhecimentos implícitos essenciais para solucionar ou dar sentido a situações indeterminadas da prática - é um ensino prático, onde a aprendizagem através do fazer acontece em condições semelhantes àquelas criadas no aprendizado de artesanato, no, em ateliês de arte, conservatórios de música e dança e treinamento de atletas: liberdade para aprender através do fazer, em um ambiente de risco relativamente baixo.

O conhecimento implícito é um exercício de inteligência, uma forma de saber, embora possa ser diferente em importantes aspectos do modelo padrão de conhecimento profissional. Podemos aprender sobre ele através do estudo cuidadoso das atuações mais competentes, no caso da arte, do estudo de obras de artistas. A observação e a inteligência que percebe relações qualitativas caracterizam a obra criativa em arte, em oposição àquele que repete modelos estereotipados. O trabalho real de um artista é construir uma experiência coerente na percepção, simultâneo ao movimento de mudança constante que acompanha seu desenvolvimento. Este trabalho é controlado pelo que ele percebe que já fez em relação ao que ele sente que ainda falta fazer, para que seu trabalho lhe traga o sentimento de harmonia. Este é o trabalho da inteligência, pois ele precisa ver cada conexão entre sua ação e a consequência em relação ao todo que deseja produzir. Para Dewey:

Apreender tais relações é pensar, e é uma das mais exatas formas de pensamento. A diferença entre as pinturas de diferentes pintores é devida mais a diferenças na capacidade de conduzir tal pensamento do que a simples diferenças de sensibilidade à cor e a diferenças na destreza da execução. No que diz respeito à qualidade básica das pinturas, a diferença depende, na verdade, mais da qualidade da inteligência empregada na percepção de relações do que de qualquer outro fator – ainda que naturalmente a inteligência não possa ser separada da sensibilidade direta e seja conectada, ainda que de modo mais externo, com a habilidade. (DEWEY, 1985, p.97)

A qualidade estética é a sensação de plenitude que a finalização da experiência traz. “Não pode ser separada de modo taxativo da experiência intelectual, já que esta deverá apresentar cunho estético a fim de que seja completa.”³

Nos resultados obtidos na Oficina Prática, foi constatada essa mesma percepção de satisfação com o trabalho realizado. O estudante em contato com produções e manifestações artísticas precisa criar sua própria experiência para que possa percebê-las. Sem que haja o ato de recriação, a produção de um artista não será percebida como obra de arte. O aluno-criador precisa percorrer as mesmas operações de seleção, simplificação, clarificação, abreviação e condensação que o artista.

3 John DEWEY, Arte como experiência, p. 91.



Encontro, M. C. Escher (1898 - 1972). Imagem disponível em <http://www.mcescher.nl/Shopmain/Foto/Posters/e58.jpg> acesso em 10/09/2010

Tanto no aluno como no artista, acontece uma apreensão daquilo que é significativo, ambos realizam um trabalho de percepção.

A oficina como experiência de Arte

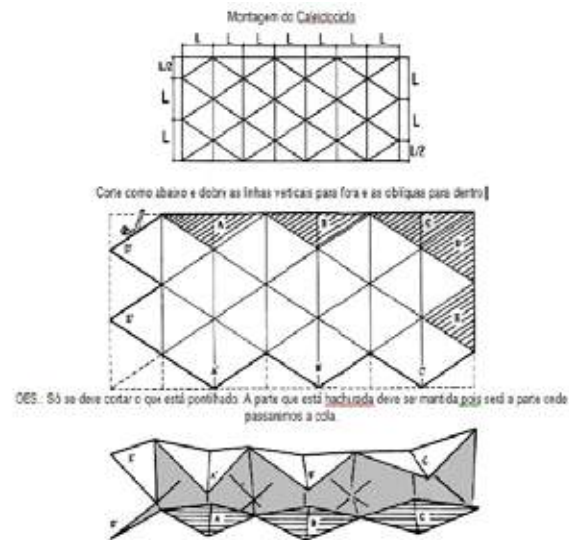
A oficina de artes foi realizada com alunas do quarto ano do curso Pedagogia, habilitação Educação Infantil. Caracterizou-se como uma vivência prática que assumiu a forma de uma Oficina de Arte realizada nas dependências da faculdade, com a duração aproximada de duas horas.

Nosso propósito era oferecer às alunas a possibilidade de experienciar uma atividade prática em um processo integrado que se encaminhasse para uma conclusão, dentro de um aspecto consumatório da experiência integral desenvolvida. De acordo com Dewey “cada experiência integral move-se em direção a um término, um fim, já que cessa somente quando as energias nela ativas fizeram seu trabalho devido.” Aspectos e elementos do eu e do mundo qualificam a experiência com emoções e idéias, de modo que apareça a intenção consciente.

Como procedimento metodológico, a oficina configura-se como uma situação de ensino prático reflexivo – aprendizado voltado para ajudar os estudantes a adquirir os tipos de conhecimentos implícitos essenciais para solucionar ou dar sentido a situações indeterminadas da prática. A aprendizagem através do fazer acontece em condições semelhantes àquelas criadas no aprendizado de artesanato, em ateliês de arte, conservatórios de música e dança e treinamento de atletas: liberdade para aprender através do fazer, em um ambiente de risco relativamente baixo. O aluno torna-se proficiente em seu aprendizado para o exercício da reflexão na ação em situações que dependem de um diálogo reciprocamente reflexivo entre orientador e estudante.

Ao preparar os passos metodológicos para a realização da oficina, utilizamos como referência a gravura Encontro, de Escher, onde figuras planas saem do papel, adquirem volume (relevância), humanizam-se. São opostas entre si – o claro e o escuro, o preto e o branco, a esquerda e a direita, mas se encontram, cumprimentam e reconhecem-se. A opção pelo trabalho em duplas veio a partir da própria prática das alunas, que produzem relatórios de observação e de avaliação em seu cotidiano profissional em escolas.

Para a realização da oficina foram elaboradas caixas idênticas, encapadas externamente com papel *craft* e fechadas por tampas vermelhas. O material expressivo estava parcialmente oculto por folhas de *canson*. Ao ser retirada a tampa da caixa, revelava-se um caleidociclo – círculo tridimensional construído através da união de vários tetraedros idênticos e unido em pares por suas arestas.



Montagem de um caleidociclo hexagonal, disponível em <http://caleidociclos.110mb.com/moldes.html> acesso em 10/09/2010

Em cada caixa havia folhas de papel *canson* tamanho A_3 , potes de tinta guache nas cores azul, vermelha, amarela, preta e branca; três pincéis de tamanhos diferentes, tesoura, cola, fita crepe e argila; material idêntico em quantidade e qualidade.

A sala foi previamente preparada, com mesas dispostas de modo a favorecer o trabalho em duplas. Fazendo parte do ambiente, havia música⁴ suave.

Cada integrante da dupla assumiu um papel estabelecido de comum acordo: observadora do processo e a que iria interagir com a caixa e seus materiais. As participantes do grupo de observação receberam folhas de papel pautado e a orientação de guardar silêncio enquanto observavam sua parceira, anotando aspectos da interação com os objetos da caixa, as opções e movimentos em direção à construção dos resultados utilizando os materiais artísticos, reações, expressões de rosto, tudo o que a seu critério pudesse ser considerado importante.

Ao grupo de vivência foram dadas as instruções: abrir as caixas em silêncio e tomar contato com o objeto contido dentro. A seguir, deveriam interagir com ele durante alguns momentos, buscando decifrar seu “enigma”, atribuir-lhe um nome, e, utilizando os materiais artísticos da caixa, criar desenhos, pinturas, modelagens livremente utilizando o material disponível à sua escolha para fazer uma representação. O trabalho poderia ou não relacionar-se ao objeto e a seu “enigma”.

As propostas de exploração do objeto e de utilização dos materiais contidos nas caixas foram realizadas sem que houvesse tempo determinado para encerramento, e motivadas pela interação com o objeto, foram criadas peças com grande significado pessoal. Os trabalhos refletiram aspectos de seus momentos particulares de vida, revelados em entrevistas posteriores.

Entre o material disponível houve preferência pela utilização das tintas, com apenas uma opção pela argila. Todas as participantes tiveram uma ação expressiva significativa. Após o término dos trabalhos de pintura e modelagem todo o material foi guardado novamente nas caixas e colocado nas embalagens plásticas, como sinalização de encerramento do processo.

Foram realizadas entrevistas posteriormente, procurando verificar a resposta à experiência de observação e à experiência de interação vivenciada na oficina, buscando apreender as percepções e interpretações sobre a experiência, de forma a nos fornecer suas concepções sobre a oficina.

Utilizamos como instrumento a entrevista semi-estruturada desenvolvida a partir de um roteiro sem aplicação rígida, o que permitiu aos entrevistados expressar livremente seus pensamentos acerca da oficina de arte, do processo de exploração das caixas, da interação com o objeto caleido-

4 CD The mask and mirror. Loreena McKennitt. nº M450995296-2 Warner Music Brasil Ltda. Manaus, 1994.

ciclo, discorrendo sobre a seleção e decisões relacionadas aos materiais artísticos e sobre a movimentação em direção à construção das formas visuais.

Vinculando-se à presença da Arte no curso Pedagogia, procuramos averiguar as concepções dos sujeitos quanto à importância e contribuições da Arte para a sua formação profissional e para a sua prática profissional. O tempo de duração de cada entrevista teve durações variadas entre catorze e trinta minutos.

Foi possível observar que houve uma grande preocupação por parte dos sujeitos em entender e compreender o que tinha significado aquela oficina, evidenciando que a experiência proporcionada pela oficina foi um momento diferente dentro do que já haviam vivenciado em seu curso de formação. Assim, a primeira categoria veio da identificação da oficina de arte como experiência, como Dewey a define.

A exploração das caixas e do material ali contido configurou-se também como parte dessa experiência. Cada caixa trazia algo que precisava ser revelada. Assim, a segunda categoria foi o processo de exploração, amparado em Dewey⁵

As mãos e os olhos, quando a experiência é estética, são instrumentos através dos quais a criatura viva inteira, totalmente ativa e em movimento, opera. Então a expressão é emocional e guiada por um propósito. (DEWEY, 1985, p. 100)

A exploração do caleidociclo como incentivador e motivador do trabalho plástico trouxe para os sujeitos a necessidade de fazer uma escolha entre as diversas possibilidades de materiais plásticos que as caixas traziam. Dewey continua nos apontando o caminho:

O impulso para expressar pela pintura as qualidades percebidas de uma paisagem é contínuo em relação à exigência de lápis ou de pincel. Sem incorporação externa, uma experiência permanece incompleta; fisiológica e funcionalmente, os órgãos dos sentidos são os órgãos motores e estão conectados, por meio da distribuição das energias no corpo humano e não apenas anatomicamente com outros órgãos motores. Não é por qualquer acidente linguístico que "edificação", "construção" e "obra" designam tanto um processo quanto seu produto acabado. Sem o significado do verbo, permanece vazio o do substantivo. (DEWEY, 1985, p. 101)

O movimento em direção a um resultado veio dos próprios relatos nas entrevistas, que davam conta da dificuldade de ultrapassar a sensação de ansiedade frente à caixa para a ação de expressar-se plasticamente. Mais uma vez, em Dewey encontramos a explicação:

⁵ Ibidem, p. 100.

Há em toda experiência um elemento de padecimento, de sofrimento, em sentido amplo. De outra maneira não haveria incorporação vital, é algo mais do que colocar algo sobre a consciência, sobre o previamente conhecido. Implica uma reconstrução que pode ser penosa. Que a fase de padecimento necessário seja em si própria prazerosa ou dolorosa, é algo que dependerá de condições particulares. Ela é indiferente à qualidade estética total, salvo que há poucas experiências estéticas intensas que sejam completamente prazerosas. Certamente não podem ser caracterizadas como divertidas, pois, como pesam sobre nós, implicam um sofrimento, que nem por isto deixa de ser consistente, e, na verdade uma parte com referência à percepção completa que é gozada. (...) Somos dados a pensar sobre as emoções como coisas tão simples e compactas quanto as palavras que utilizamos para nomeá-las. Alegria, tristeza, esperança, temor, ira, curiosidade são tratadas como se cada uma, em si própria, fosse uma espécie de entidade que entra em cena já completa, uma entidade e que poderá durar muito ou pouco tempo mas cuja duração, cujo crescimento e curso mostram-se irrelevantes quanto à sua natureza. De fato, as emoções são qualidades, quando são significativas, de uma experiência complexa que se move e muda. Digo quando são significativas porque de outra maneira são apenas distúrbios e erupções de uma criança perturbada. Todas as emoções são qualificações de um drama e transformam-se à medida que o drama se desenrola. (...) A natureza íntima da emoção manifesta-se na experiência de assistir a uma representação no teatro, ou de ler um romance. Assiste-se ao desenvolvimento de um enredo; e o enredo requer um cenário, um espaço onde desenvolver-se, e um tempo para desdobrar-se. A experiência é emocional, mas não existem nela coisas separadas denominadas emoções. (DEWEY, 1985, p. 94)

Os relatos sobre a elaboração dos trabalhos plásticos na oficina apresentaram identidade com a descrição que Dewey faz sobre os movimentos de ida e vinda que caracterizam tanto a experiência como a arte:

“A arte, em sua forma, une as mesmas relações de fazer e padecer, a energia de ida e de vinda, que faz com que uma experiência seja uma experiência. Por causa da eliminação de tudo o que não contribui para a mútua organização dos fatores da ação e da recepção, e por causa da seleção justamente dos aspectos e traços que contribuem para a sua interpenetração, o produto é uma obra de arte estética. O homem talha, esculpe, canta, dança, gesticula, modela, desenha e pinta. O fazer ou obrar é artístico quando o resultado percebido é de tal natureza que suas qualidades enquanto percebidas controlaram a produção. O ato de produzir dirigido pela intenção de produzir alguma coisa gozada na experiência imediata do perceber tem qualidades que uma atividade espontânea ou não controlada não tem. O artista incorpora a si próprio a atitude do que percebe, enquanto trabalha. (DEWEY, 1985, p. 99)

Considerando a Arte como Linguagem – uma maneira do homem refletir seu estar no mundo, trouxe as concepções dos sujeitos sobre as apreensões que o trabalho com arte lhes possibilitou. Descobertas importantes para cada pessoa em seu processo de individuação: descobrir-se como sujeito capaz de ser expressivo, apropriar-se da arte como veículo de expressão de sentimentos e emoções, a capacidade de concretizar um trabalho plástico que traz uma sensação de plenitude, são experiências, no mesmo sentido que Dewey lhes atribui.



Amanda (escrevendo) e Adriana (em interação com o objeto)

Reflexões e análises posteriores nos mostraram ser possível condensar ainda mais as categorias, que assumiram sua conformação final:

- experiência estético-artística ou percepção e operação;
- construção, transformação, percepção;
- arte como linguagem;
- contribuições da arte no desenvolvimento pessoal e profissional
- interdisciplinaridade
- formação e atuação profissional
- deficiências percebidas.

Na primeira dupla, Adriana (os nomes reais das alunas participantes foram preservados) relatou ter ficado com vontade de saber o que Amanda anotava, tendo percebido que qualquer movimento seu trazia como consequência a anotação de sua colega. *Será que eu estou muito parada, será que eu estou agindo muito, tá dando prá ela acompanhar os meus movimentos?* As duas relatam ter bom nível de amizade e Adriana conta que deixou Amanda anotar por considerá-la séria e dedicada, e, portanto, melhor qualificada para realizar uma boa observação. Amanda cedeu a vez para sua colega, mas se questionava: *eu gostaria de ter manuseado e ela, no caso, observado. Mas aí eu dei a vez para ela, e ela se entusiasmou. Então eu pensei: será que ela fez certo em querer a caixa, em não observar?* Amanda teria preferido usar a argila, ao invés de pintar. Mesmo assim, a observação trouxe-lhe a descoberta de que a interpretação plástica de uma situação por uma outra pessoa tem outros tipos de lógica e coerência, que trazem a marca daquele indivíduo: *Aí você vê que não precisa ser uma coisa perfeita pessoa, nada disso, o importante é o que a pessoa viu, passou para o papel, e dali, o que ela transmitiu. [É] muito interessante. E nessa de quem faz e quem observa, também é um jogo assim, gostoso. Você fica extasiado com o que a pessoa está fazendo e fica com vontade, também, de mexer. Então eu acho que isso provoca uma certa coisa, você presta mais atenção ainda nas possibilidades daquele contato.*

Observamos que se estabeleceu uma relação interpessoal de reciprocidade entre as duas. Ambas abriram mão daquilo que gostariam de fazer, por terem considerado a companheira mais apta. A relação alimentou de modo espontâneo uma prática refletida.

Para conhecer a interação que existiu entre a segunda dupla, construímos um diálogo entre o relatório de observação feito por Carla e os resultados da entrevista de Camila.

Antes da abertura da caixa, Camila fica com o dedo na boca.

- Tenho que fazer alguma coisa. Puxa, ainda estão me observando, será que se eu fizer uma cara de... A gente

tem alguns hábitos de fazer umas caras...

Tira o saco devagar. Abre a caixa, pega o pentágono. (sic)

Começa a movimentá-lo, para um mesmo sentido. De dentro para fora, depois fica alternando dentro pra fora dentro. Durante a movimentação, observa as figuras.

- Pode pegar outro, prô? Nem esperei a resposta e já fui mexendo na argila. Mexendo, e aí curti muito. E eu fui fazendo, e depois eu olhava para o que os outros estavam fazendo. E pensava: puxa, por que só eu que peguei a argila? Fiquei pensando, puxa, mas será que está certo? Será que não era para pegar a argila? Mas estava lá, então está certo. Falaram que era para pegar, então eu vou pegar o que eu mais gosto de fazer e que não é tão convencional. Sem resposta, passa para a caixa, retira a cartolina e vê os objetos. Retira a argila e guarda os outros materiais na caixa.

Coloca o saco de argila sobre o saco plástico.

A professora oferece jornal para forrar a mesa, ela pega e retira um pouco de argila. Começa a manuseá-la. Faz uma ponte de frente para ela. Faz movimentos arrumando. Observa o trabalho dos colegas e faz outra ponte, sobreposta à outra.

Retira mais um pouco de argila faz uma “cobra” e completa a primeira ponte. Observa as amigas.

- Ai! A menina pegou a tinta e eu ainda não peguei! É aquele negócio, você fica olhando para o lado...

Pega mais um pouco de argila e faz outra ponte. Observa as amigas. Manuseia a argila, arrumando e dando firmeza. Observa as colegas. Guarda o resto da argila que estava próxima à caixa. Abre a caixa e pega tinta e pincel. *Abre a caixa de guache retira a cor azul e a branca. Abre o potinho de tinta azul, e começa a pintar a peça, que está de frente para ela.*

- Pintei, porque a vida - e eu fiz como se fosse uma coisa amena - porque a vida é boa de viver.

Lava o pincel na água, abre a tinta branca. Começa a pintar a peça, iniciando pela ponte superior. Mistura o azul com o branco e vai pintando a peça. Uma mão repousa sobre a mesa, apenas as pontas dos dedos sobre a mesa. Segura o pincel na parte mais superior acima do meio. Vira o jornal, invertendo a posição da peça para pintar o lado que não conseguia ver. Observa o trabalho da outra colega e levanta a mão que estava apoiada, apoiando agora o cotovelo. As pernas estão cruzadas abaixo do assento, desde o começo. Observa a outra colega. Abre a caixa, pega a fita crepe e a tesoura. Retira um pouco de fita, divide-a no meio e começa a colocar pequenos pedaços sobre a parte superior. Cola quatro pedacinhos nos espaços entre as argilas.

- Os papéis eram as pessoas intercalando, mais pessoas, porque aí são duas vidas. Porque aí, tem a minha filha também [representada].

Pinta as fitas com retoques leves de tinta. Larga o pincel e começa a observar, enquanto guarda o material, guarda a argila, a tesoura e a fita crepe. Guarda os potinhos de tinta na caixa. Guarda a caixa. Deixa a caixa maior aberta, com o pentágono do lado e vai lavar o pincel. Volta, seca o pincel. Guarda-o e guarda o pentágono. (sic) Fecha a caixa. Coloca no saco. Senta, e começa a observar os amigos.

Começa a manusear a argila que restou sobre a mesa. Olha o observador. Pede para ler o relatório, a professora diz: - Não! Ela insiste: - “Quero ler!”

A observação permitiu a Carla perceber que se estivesse na posição de Camila, teria explorado o objeto de outra forma, que teria tomado outras decisões com relação aos materiais plásticos.



Trabalho de Daniela – guache sobre canson

Seu diálogo interior mostra a vontade de compreender sua colega e nesse movimento passa a ver-se como sendo observada, num virar a moeda: *E também, a coisa do pegar o material e observar, a gente passa por aquilo que a gente propõe todos os dias. Então eu acho que é uma... Vira a moeda, sabe? Você se coloca no lugar do aluno, assim. Por isso é que eu achei que é uma experiência que dá super certo. E a coisa de deixar a gente manipular [os materiais], que a gente não tem muito isso... Manipular, poder pegar, poder ver e explorar...*

Em sua fala, Carla percorre várias vezes os papéis de observadora do outro e observadora de si mesmo. Pode-se perceber o seu movimento de ir e vir entre os papéis de “pessoa que observa” e o papel de “pessoa que faz o trabalho”.

A terceira dupla foi composta por Daniela e Denise. O processo de exploração do objeto e de representação plástica de Daniela foi bastante elaborado. Para ela, a concentração de todos colaborou para que o ambiente ficasse silencioso, favorecendo seu trabalho. Achou bonito o objeto, todo desenhado. Tentou reconhecer os desenhos, identificando-os como sendo uma sequência de homens iguais que conforme o movimento pareciam subir em algum lugar. A repetição fazia parecer que eles tinham movimento. A sequência a fez lembrar-se de uma escada, na qual o homem subia. Associou o movimento com um subir para o céu.

Imaginando que as pessoas sobem em direção a um objetivo, representou-o em seu trabalho como a lua cheia – “totalmente redonda e bonita”. A seguir, colocou uma figura humana como representante da busca humana pela perfeição. Para equilibrar a composição, acrescentou sete – número da perfeição - estrelas que, para ela também significam a natureza participando com o Homem em sua busca pela perfeição. Concentrou-se no trabalho e, pensando no movimento e no desenho, afirma que tudo veio a fluir de modo natural.

A forma circular do objeto, sem início nem fim pode ser associada a uma mandala e aparece em todas as representações visuais. São representações de totalidade interior, possível reflexo de uma busca contínua de crescimento, desenvolvimento e aperfeiçoamento pessoal.

A reflexão que a experiência da oficina proporcionou, trouxe à tona questões importantes dentro da formação de professores educadores dentro da formação de professores educadores. O mundo da escola, excessivamente voltado para a razão, não favorece ao professor o contato com sua própria sensibilidade. Um objeto, o caleidociclo, trazido de empréstimo do mundo da arte para a sala de aula, nos ofereceu a oportunidade de realizar um trabalho reflexivo, para pessoas que se encontravam em processo de construção.

É uma aproximação a um novo universo, no qual uma atitude de disponibilidade interior para o diálogo favorece o desenvolvimento. Um trabalho integrado e conjunto, e como aponta a episte-

mologia da prática de Schön, essencialmente interdisciplinar. A arte, para nossos sujeitos foi importante, principalmente, por ter-se constituído como uma experiência. Dentro da visão de Dewey e de Schön, que nos deram suporte, é o conhecimento que não é distinto da vida. Ou seja, um conhecimento pleno, onde além do conhecimento verbal e lógico-matemático, vinculam-se aspectos do conhecimento vivenciado que contribuem para uma melhor qualidade de vida e para o exercício de uma melhor cidadania.

A oficina mostrou também que aqueles que observaram são, na realidade espectadores. No processo desenvolvido, a experiência sempre trouxe maior riqueza para aqueles que a vivenciaram. Nenhuma coisa pode substituir a experiência, como Dewey a coloca. A pessoa que observa, é tão somente a imagem no espelho, o reflexo de um Narciso que é apenas o reflexo, não é o Ser.

Os professores de Arte podem planejar oficinas e experimentos com seus alunos de licenciatura, ajudando-os a posicionar-se com sensibilidade e critérios éticos diante de situações contraditórias que se apresentam na vida das pessoas, incluindo-se o que acontece dentro das salas de aula.

Para a formação de professores educadores, a arte é importante. Ela possibilita um encontro consigo mesmo, na reflexão, *o encontro no espelho*.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. Recorte e colagem. Influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil. 2.ed. São Paulo, Cortez, 1989.

DEWEY, John. A arte como experiência. In: CIVITA, Victor. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1985.

_____. Experiência e natureza. In: CIVITA, Victor. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1985.

MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE, Gisa e GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte. A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo, FTD, 1998.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

Mini-curriculum

Sílvia Gregoris é doutoranda no programa em Educação, Arte e História da Cultura, mestre (2002), bacharel (1995) em Artes Plásticas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e em Educação Artística pela Faculdade Santa Marcelina (1984). Atualmente é Professora Assistente Associada no Centro de Comunicação e Letras (CCL) no curso Propaganda, Publicidade e Criação da UPM. Principais áreas: Estética e História da Arte, Composição e Desenho, Representação e Expressão na criação de imagens. Em Educação e Pedagogia: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, PCN Arte, Alfabetização, Arte na Educação Infantil e Formação de Professores. Atua no Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: Contaminações e Provocações Estéticas.

VIVÊNCIAS MÚLTIPLAS NA LEITURA E FRUIÇÃO DAS PRODUÇÕES ARTÍSTICAS
NO ENSINO DE ARTES: EDUCAÇÃO VISUAL E VISITAÇÃO AOS ESPAÇOS DE CULTURA

Wechila Andrade de Brito
wechilaandrade@gmail.com

Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Uriel de Souza Bezerra
Uriel4101@hotmail.com

Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Euriclesio Barreto Sodré
Coordenador do PIBID – Colegiado de Artes Visuais
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Resumo

A tradução das concepções educacionais e de arte/educação, na maioria das vezes se mostrou uma experiência frustrada, provavelmente por dois motivos a serem enfatizados: a má formação de profissionais da educação e/ou pelas deturpações geradas deliberadamente ou não no currículo e nos parâmetros curriculares por questões políticas e epistemológicas. No ensino de artes isso se deu de diversas formas, uma delas trata especificamente das vivências múltiplas na leitura e fruição das produções artísticas no ensino de artes, seja no âmbito escolar ou nos espaços de democratização do acesso a essa produção e como isso é traduzido nos currículos.

Palavras-chave: leitura, ensino, formação, currículo, espaços culturais

Abstract

The translation of educational conceptions and Art Education, most of the times, revealed itself as a frustrated experience probably due to two main reasons: the bad formation of education professionals and/or misrepresentations produced deliberately or not in the curriculum and in the curriculum parameters by political and epistemological issues. In the Art Teaching this happened in various ways, and one of these ways refers especially to multiple experiences of reading and fruition of art

productions in the teaching of Art, be it in the school realm or in the access democratization spaces of this production and how this is translated into the curricula.

Key words: Reading, teaching, formation, curriculum, cultural spaces

Apresentação

As concepções de arte/educação ainda são muito recentes no cenário educacional, principalmente o brasileiro, portanto, a necessidade de uma educação visual, visitando espaços de democratização da arte ou mesmo dentro das escolas, ainda não foi despertada pela maioria dos educadores e nem traduzida em propostas e parâmetros curriculares.

Nesse artigo, buscaremos tratar dessa temática a partir de constatações observadas em campo através de um trabalho de mediação cultural realizado na Galeria de Artes Ana das Carrancas do SESC (Serviço Social do Comércio) em Petrolina/PE e de experiências em sala de aula proporcionada pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) dentro do subprojeto de iniciação à docência: “A arte e a construção de suas percepções plásticas” sob a orientação do Prof^º Me. Euriclésio Sodr  realizado na Escola Jos  Argemiro em Juazeiro/BA.

Portanto, diante de uma necessidade observada iremos abordar basicamente sobre educa o visual no uso das representa es imag ticas e vivencia dos alunos com as produ es art ricas de sua  poca e da hist ria humana, seja no  mbito escolar ou atrav s de visitas aos espa os de cultura entendendo que estes corroboram no aprendizado e na constru o do conhecimento, sobre forma o de professores, elemento crucial na realiza o de uma educa o visual. E ainda, como os curr culos de artes possibilitam ou n o, um suporte ao professor quanto a esse aspecto.

Motiva es e constru o hist rica da arte/educa o e a leitura visual

Historicamente, o ensino de artes foi tradutor de diversos equ vocos, seja nos pressupostos que o fundamentam ou na aplica o no  mbito escolar. Primeiramente durante a estrutura o propriamente dita das institui es escolares com a industrializa o no s culo XVIII, que motivou a constru o de centros t cnicos e passou-se a incentivar a linguagem do desenho como meio de estudar as formas de um produto a ser utilizado como elemento de consumo massificado. Nesse

contexto não se valorizava o contato dos alunos com as produções artísticas por entendê-las como algo extremamente supérfluo, ou seja, nos centros técnicos,

a arte sempre entrou pela portas dos fundos e, ainda assim de maneira disfarçada. Teve ela de se disfarçar tanto que se tornou descaracterizada e deixou de ser arte. Virou tudo: desenho geométrico, artes manuais, artes industriais, artes domésticas, fanfarras etc. Tudo, menos arte (DUARTE JR., 2007).

Concomitante a essa modernização estava se organizando o movimento romantista, que cuidou de defender uma produção artística a partir de uma “inspiração misteriosa”, e impulsionou assim como as teorias escolanovistas, o surgimento da livre expressão que pautava o ensino de artes no exercício da criatividade dos alunos e na produção livre. Isso representou, e representa ainda hoje, grandes equívocos no ensino de artes como elucida Osinsky (2002, p. 64) quanto à defesa inicial da livre expressão de que o aluno não tivesse contato com as produções artísticas de adultos:

“Com o intuito de preservar a expressão original das crianças menores, não eram mostradas a elas reproduções, tanto dos grandes mestres quanto da arte moderna, e visitas a museus eram desencorajadas”.

Em resposta, a essa e outras teorias, no contexto pós-moderno, algumas propostas defendem uma introdução mais incisiva da imagem nas aulas de artes, e conseqüentemente, entendem que o aluno deve visitar os espaços de cultura, como é o caso da arte-educadora brasileira Ana Mae Barbosa que concebe um ensino de artes pautado em três pilares, conhecidos como Abordagem Triangular – a leitura visual, a contextualização e a produção – os três enfatizados equitativamente. Essa proposta demonstra que é parte fundamental de um ensino de artes, aproximar o aluno das imagens que o circundam e conduzi-lo a uma leitura crítica e contextualizada, e assim, colaborar no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento.

A importância do exercício da educação visual no ensino de artes

A discussão sobre leitura e decodificação dos significados da imagem seja ela artística ou não, é algo recente no ensino de artes, ainda a ser incorporado nas propostas curriculares.

No estudo da cultura visual, a imagem é concebida como um mecanismo capaz de contribuir na construção do conhecimento por se tratar de um campo fértil e significativo na cultura contemporânea, como considera Hernández (2007, p. 25) que “em um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação (as artes visuais atuam como tais), nossa finalidade educa-

tiva deveria ser a de facilitar experiências reflexivas críticas”, e ainda complementando Hernández apud Nancy Pauly (2007, p. 25), é preciso desenvolver nos estudantes uma “compreensão de como as imagens influem em seus pensamentos, em suas ações e sentimentos, bem como a refletir sobre as suas identidades e contextos sócio-históricos”.

Estabelecemos com a grande quantidade de imagens que nos deparamos cotidianamente, na maioria das vezes, uma relação passiva pelo fato de que esse universo já se tornou tão corriqueiro que nem percebemos o quanto ele pode ser prejudicial, assim é crucial que principalmente a educação, estabeleça mecanismos para trabalhar a visualidade dentro das escolas. Ou seja, é preciso conduzir os alunos a se relacionarem de forma crítica com o mundo visual para que ele não se coloque numa posição de completa passividade e apenas seja atingido por uma pilha de imagens sem que desenvolva uma análise crítica do que está consumindo. Para isso é necessário promover uma educação visual desses alunos, para que eles adquiram

“um ‘alfabetismo visual crítico’ que permita aos aprendizes analisar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os saberes que circulam pelos ‘textos’ orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, especialmente, pelos vinculados às imagens que saturam as representações tecnologicizadas nas sociedades contemporâneas” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 24).

Observações no exercício da mediação cultural e na abordagem em sala de aula

Através de duas experiências essenciais, pudemos constatar em campo o quanto existe nos alunos a carência de uma educação visual. Na realização por um de nós de mediações na Galeria Ana das Carrancas, SESC Petrolina/PE e como alunos bolsistas do PIBID na Escola Municipal José Argemiro em Juazeiro/BA, reforçando a ideia da necessidade da visitação de espaços culturais e uso de imagens no ensino de artes.

Na primeira experiência, durante o trabalho de mediação especificamente em uma exposição com teor mais subjetivo de quadros e fotografias do artista recifense Fernando Augusto, os alunos de séries finais do ensino fundamental e ensino médio, a maioria de escolas públicas, revelaram uma preocupação imediatista para obter respostas prontas sobre as obras de arte. Além disso, demonstravam pouco esforço em tentar relacionar as constantes presentes nas obras.

Na segunda, ainda com alunos das séries finais do ensino fundamental, mas dessa vez na escola José Argemiro, fora observado a mesma dificuldade, porém o uso de imagens cotidianas em sala de aula fez com que os alunos tivessem maior interesse em buscar os significados existentes

na imagem. Valendo-nos da utilização de um tema transversal, a publicidade, pode-se perceber a persuasão provocada pela utilização de imagens, principalmente quando essas pertenciam à realidade cotidiana. E o quanto é incomum para eles a realização de leituras de imagens, comprovado na dificuldade dos estudantes em extrair delas os significados expressos, principalmente quando estas correspondiam a imagens pouco objetivas.

Tais pontuações esclarecem, além de um problema educacional vigente que impede a formação de leitores de imagens, que a atenção gerada pela presença de representações imagéticas cotidianas aponta a necessidade de uma efetivação da educação pela arte e principalmente o contato com o mundo visual.

É interessante observar que as imagens do cotidiano funcionam como um atrativo e pode conduzir os alunos a uma contextualização e crítica do que está sendo visto, no entanto, existe uma necessidade visível de ser trabalhado não só estas, mas outras diversas formas de imagens. Algo quase inexistente dentro dessa realidade observada e acreditamos que em muitas outras.

A estruturação dos currículos educacionais e o programa de artes

A proposição de um currículo escolar surge na educação a partir das necessidades de trabalhar nos indivíduos determinados conhecimentos e habilidades que estejam de acordo com os posicionamentos políticos, econômicos e sociais defendidos a cada período histórico e articulados dentro da estrutura curricular geridas pelo Estado como promotor de políticas públicas para a educação.

Dessa forma os elementos curriculares essenciais – objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas e avaliação – são articulados por intermédio de uma linha teórico-metodológica que muitas vezes é seguida como um manual de formação de indivíduos que possam servir a tais propósitos. Mas também, a organização desses currículos tem em sua essência mesmo de forma limitada, as reivindicações das organizações sociais como é o caso dos arte-educadores que interessados em melhorar a qualidade da educação, impeliram o Estado a regulamentar sobre o ensino de artes nas escolas. Quanto a isso Gondim considera (2009, p. 33) que “o currículo se constitui como espaço de lutas simbólicas de saber-poder, e nesse caso, de regulação sobre o que deve ser ensinado nas instituições educacionais e como esse ensino é experienciado”.

A obrigatoriedade do ensino da arte é uma consequência de todo esse processo, como indica Ferraz e Fusari (2008, p. 20) ao comentarem que “a formulação de uma proposta de trabalhar a arte na escola exige que se esclareçam quais posicionamentos sobre arte e educação escolar estão

sendo assumidos.” Por sua vez, esses posicionamentos necessitam da definição de linhas teórico-metodológicas a serem seguidas.

Para Aguilar e Brasil apud Silva (2010, p. 107) existem três momentos que movimentam a estruturação dos currículos: as teorias tradicionais; as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Nas primeiras, o currículo é compreendido sob o viés da organização, com o pressuposto de que os conteúdos são inquestionáveis; a teoria crítica vem questionar a relação de passividade frente aos conteúdos assumidos pelos currículos e propõe que se pense o que está sendo ensinado; a pós-crítica traz para o currículo uma visão politizada colocando em voga a realidade dos indivíduos envolvidos no processo educacional.

Assim, a arte entra em cada proposta de forma a servir para corroborar com a estruturação das concepções assumidas. Como ocorreu, por exemplo, no currículo da escola tradicional em que a arte era concebida através de métodos que requeriam um uso lógico dos conhecimentos, buscando desenvolver nos estudantes através da repetição de modelos geométricos, um aprimoramento e uma destreza motora capaz de prepará-los para o trabalho industrial.

No entanto, nas propostas curriculares de artes pouco se considera que o aluno deve de forma abrangente experienciar o contato com as produções artísticas. Resultando num ensino de artes paradoxo em que se “valoriza” a produção entre os estudantes, mas que não se concebe como fundamental essa fruição artística.

Na proposição de um currículo que sugira uma práxis do ensino da arte que se relacione com essas produções e com os espaços culturais Ferraz e Fusari (2009, p. 67 a 68) afirmam que:

As produções artísticas presentes nas culturas das diversas sociedades humanas fazem parte direta ou indiretamente da vida dos estudantes. Por isso, os aspectos artísticos e estéticos dessa cultura, em sua gama de elaborações históricas e contemporâneas, deverão mobilizar as escolhas dos conteúdos escolares de arte. [...] *Os alunos* precisam saber sobre a produção dos artistas também como resultante da articulação do construir, do representar o mundo, do exprimir, e como é difundida por vários meios de comunicação. Essa difusão se faz por intermédio de exposições (em salas, museus, circos, feiras, teatros, etc.), de reproduções e veiculações massivas (em rádios, discos, televisões, videocassetes, internet, jornais, revistas, livros, cartazes, cartões, selos, fotografias, dispositivos, CDs, DVDs, etc.) e deve ser estruturada pelos alunos.

Ou seja, Ferraz e Fusari entendem de certa forma, que dentro das propostas curriculares deve ser proposto que os alunos vivenciem as produções artísticas no âmbito escolar e a partir da frequência aos espaços culturais (teatros, museus, galerias, cinemas, etc.) como um complemento ao aprendizado.

Quanto às artes visuais e as diversas imagens cotidianas, é crucial que o ensino de artes seja capaz de promover uma educação visual, fazer com que o aluno possa interagir de forma contextuali-

zada e crítica com cada representação imagética, ensinando-o a ler e extrair os significados do que vê como exercício dentro da sala de aula e para que saiba interagir com as produções artísticas ao visitar os espaços culturais. Quanto a isso Ott (2005, p.113) é contundente quando se refere às visitas aos museus: “o ensino de arte em museus constitui um componente essencial para a arte-educação: a descoberta de que arte é conhecimento.” Ele entende que o ensino da arte não deve se ater apenas à sala de aula, sendo necessário que o aluno vivencie arte dentro e fora da escola como um indivíduo pertencente a uma cultura e como forma de corroborar na construção do conhecimento.

Assim como propõe o PCN/ Artes ao fazer considerações sobre a forma de conceber a arte no ensino, considerando que é necessário uma “compreensão da arte como um conhecimento humano sensível-cognitivo, voltado para um fazer e apreciar artísticos e estéticos e para a reflexão sobre sua história e contexto na sociedade humana” (1996, p. 170). Dessa forma, mesmo com os equívocos, quando o PCN afirma que um dos focos do ensino de artes deve ser a apreciação artística e estética ele está considerando que é preciso fazer com que o aluno possa decodificar os significados existentes na imagem, levando-o a contextualização e interação crítica com o objeto artístico.

Os currículos devem funcionar como um suporte a práxis do professor, orientando-o e contribuindo na organização dos conteúdos a serem abordados, no entanto, é muito comum eles funcionarem como uma amarra que delimita conteúdos e ações. Como ocorre com a alusão de que o professor aborde em sala de aula obras de artistas do modernismo ou dos pintores mais famosos da história da arte, deixando de lado os artistas contemporâneos ou os que foram colocados à margem da história. Existem ainda, equívocos absurdos em propostas polivalentes que exigem de um único professor a aplicação de conteúdos que não lhe compete ao sugerir que ele aborde as linguagens de teatro, dança, música e artes plásticas.

Currículos mal planejados é uma realidade constante no ensino brasileiro. Necessitamos de elaborações coerentes que busque conduzir o aluno a uma vivência ampla da arte, e que não deixe de lado pontos importantes como à busca pela fruição artística dos alunos, seja em sala de aula na realização constante de leituras de imagens e no contato com as mais variadas produções, evitando o condicionamento do exercício da educação visual, ou, na promoção de visitas aos espaços de cultura. Mas é evidente que para isso, faz-se necessário desenvolver toda uma logística e as devidas condições, o que é um desafio na educação que temos, mas não é impossível.

Resumindo, a educação deve servir para desenvolver nos alunos uma compreensão crítica da cultura visual e esta, não deve ser delimitada.

A formação cultural do professor

Pensar educação visual no âmbito escolar é também buscar diretrizes para estruturar uma formação profissional do professor que o possibilite estar munido de ferramentas teórico-metodológicas capazes de habilitá-lo a trabalhar com propostas atuais do ensino de artes.

Muito se discute sobre os parâmetros ideais para uma formação docente de qualidade, mas poucos abordam quanto à importância do professor estar inserido constantemente num universo cultural que lhe possibilite fruir arte dentro e fora dos espaços culturais para que ele saiba como dialogar com o aluno na relação com as representações imagéticas. Iavelberg (2003, p.63) considera que “é tarefa dos cursos de formação dirigidos a professores enriquecer o universo cultural e artístico do professor, formando-o em arte e educação, segundo as mais avançadas concepções de arte e ensino de Arte”.

Assim, a formação cultural deve de alguma forma antes de tudo, fazer parte das propostas curriculares de formação do professor e ser um investimento constante durante o exercício profissional. Um paradoxo comum no ensino de artes é encontrar professores de artes que não tem o hábito de frequentar espaços culturais.

Uma pesquisa de campo realizada por Nogueira apud Gondim (2002, 2009, p. 36) demonstra que “os professores que tem um universo cultural mais amplo detêm, também, maior capacidade para elaborar aulas críticas, criativas e que contribuem com a formação de seus alunos.” Outra pesquisa realizada pela UNESCO (2004, p. 91) demonstra que no Brasil “17,4% dos professores [...] nunca foram ao teatro, 62,1% nunca foram a concertos ou óperas, e 14,8% nunca foram a museus.” (GONDIM, 2009, p. 36)

Portanto, não há como um professor que não mantém contato com as produções artísticas históricas e contemporâneas aplicar na prática um ensino de artes que possibilite ao aluno o reconhecimento de sua cultura artística, bem como ser capaz de orientá-lo na busca por significados representados nas imagens que ele estabelece contato.

A formação cultural do professor é imprescindível, porque a aprendizagem ocorre a partir da assimilação ativa do aprendiz sobre os objetos de conhecimento nas distintas culturas, ou seja, na produção cultural contemporânea e histórica nos âmbitos regional, nacional e internacional (IAVELBERG, 2003, p.55).

Entendemos que é essencial que seja proposto dentro dos currículos de artes a promoção de uma educação visual e o incentivo para que os alunos se sintam instigados a “consumir” arte. Mas para isso, é preciso que o professor como agente no processo ensino/aprendizado seja o primeiro a receber uma formação cultural, uma questão que envolve políticas públicas na articulação desse acesso.

Considerações finais

Levando em conta a estruturação do currículo escolar e suas diretrizes, é clara a existência de distorções históricas geradas deliberadamente ou não, mas que prejudica a necessidade de ampliar o contato e fruição dos alunos com as produções artísticas expostas “democraticamente” em espaços culturais ou, a difusão destes em ambiente escolar, bem como a falta de políticas de incentivo à formação cultural dos professores e de políticas que viabilize o acesso dos estudantes à cultura artística.

Visto os fatos históricos, é evidente que a escola atual herda a construção escolanovista e de livre expressão no ensino de artes, desconsiderando em muitos casos o já produzido como fonte de criatividade e conhecimento.

Como conseqüência dessa educação artística fechada a conteúdos ou a um fazer desassociado da cultura, o sujeito pós-moderno, vítima constante de uma profusão imagética, não exercitando a leitura e fruição a partir de uma educação visual, acaba por não se reconhecer e digerir de forma contextualizada e crítica tais representações.

Dessa forma, é fundamental que esse tipo de proposta esteja significativamente deliberado nos currículos e nas diretrizes voltadas para o ensino de artes. E que o educador seja habilitado para ministrar tais atividades em conjunto com a estrutura escolar, bem como a instituição capaz de possibilitar o acesso aos espaços culturais como forma de corroborar na construção do conhecimento.

Bibliografia

- ARRAIS, Izabel C. P. de A. (org.). **Arte da educação: múltiplos olhares**. Recife: Sesc, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DUARTE JUNIOR, J. F. **Por que arte-educação?**. 20. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. de R. **Arte na educação escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GONDIM, Janedalva Pontes. **Políticas educacionais e formação docente: o ensino de arte no Brasil**. [s. n.;s.l.], 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Medição, 2007.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.

Mini-currículo

Wechila Andrade de Brito é estudante de graduação em Licenciatura Plena em Artes Visuais pela UNIVASF. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência – PIBID (CAPS)/ UNIVASF. Trabalha como atriz e facilitadora de oficinas culturais, atualmente, no Programa ProJovem Adolescente em Petrolina-PE, ministrando uma oficina de Iniciação ao Teatro para o público adolescente.

Uriel de Souza Bezerra é estudante de graduação em Licenciatura Plena em Artes Visuais pela UNIVASF. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência – PIBID (CAPS)/ UNIVASF. Artista visual e mediador cultural. Trabalhos com produções de eventos.

ARTE SABER: A CONSTRUÇÃO DO DESENHO DA CRIANÇA
ENQUANTO CONSCIÊNCIA DE SI MESMO E DE SEU ESPAÇO

Alana Dirce Ferreira Braum
alanabraun@yahoo.com.br
Universidade Federal do Pará

Junia de Barros Braga Vasconcelos
juniavasco@gmail.com
Escola de Aplicação da UFPA

Lucilainy do Socorro de Oliveira Sampaio
lsampaio87@gmail.com
Universidade Federal do Pará

Matheus Miranda de Araújo
matheus.miranda.d.araujo@gmail.com
Universidade Federal do Pará

Resumo

Este artigo é resultado da experiência vivenciada com alunos de 4ª série do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da UFPA, buscando analisar as transformações que ocorrem no desenho da criança quanto à representação da figura humana e do espaço diante das influências dos desenhos de outras crianças, de adultos e da cultura.

Palavras-chave: Desenho, transformações, figura humana, espaço

Abstract

This article is resulted of the experience with student of Basic Education of the Escola de Aplicação da UFPA, searching to analyze the transformations that occur in the drawing of the child how much to the representation of the figure human being and the space ahead of the influences of the drawings of other children, adults and the culture.

Keywords: Drawing, transformations, figure human being, space

1. Introdução

O desenho infantil vem ganhando no último século seu lugar nos estudos sobre o desenvolvimento da criança, revelando-se importante instrumento de conhecimento de sua construção cognitiva, afetiva e social. Este desenho que antes era considerado apenas em relação à arte adulta tem sido valorizado enquanto produção espontânea libertadora da criatividade da criança.

Entender como se constrói este desenho é fator fundamental para esta pesquisa que partiu de uma experiência em sala de aula com alunos de 4ª série do Ensino Fundamental¹ da Escola de Aplicação da UFPA², realizada no 1º semestre de 2010, com o objetivo de compreender as transformações que ocorrem no desenho da criança diante das influências dos desenhos dos colegas e das orientações técnicas dadas pela professora de arte.

Uma vez que nossa experiência envolve crianças entre nove e onze anos, frequentadores de uma turma de 4ª Série do Ensino Fundamental, faz-se necessário conhecer os estudos que abordam o desenho de uma criança desta faixa etária, principalmente em relação às questões compositivas do desenho, com destaque para a estrutura espacial, e a representação humana.

2. A criança e a construção do seu desenho

Muitos pesquisadores de diferentes áreas têm estudado e descrito os estágios de desenvolvimento da criança de acordo com as transformações percebidas em seus desenhos, relacionando-os à sua maturação cognitiva. A maior parte destes estudos concentra-se no período entre dois e oito anos, quando o desenho de fato é mais espontâneo, *“florescendo de fontes interiores de criatividade e contendo símbolos universais”*. (Wilson e Wilson, 1997, P.58) Além das importantes contribuições de Luquet e Piaget, por exemplo, que consideram a evolução cognitiva da criança na observação do seu desenho, a importância das interações sociais, anunciadas por Vygotsky, amplia a compreensão sobre a construção deste desenho infantil.

O desenho da criança a partir de nove anos de idade que muitas vezes é ignorado devido achar-se que já sofreu muita influência da arte adulta, não servindo como fonte de estudos sobre a espontaneidade, é considerado por Marjorie e Brent Wilson (1997) como a etapa em que se

constroem os mecanismos de aprendizagem e representação gráfica que permanecem operando durante o resto da vida.

Tomamos, então, os conceitos de Wilson e Wilson (1997) e de Lavelberg (1995; 2003) sobre a importância das fontes de imagens como referência para o desenho e sobre a imitação como processo de apropriação destas fontes, para posteriormente analisar a construção dos desenhos de nossos alunos.

“Todos nós, inclusive as crianças, sofremos influências externas, fazendo imitações quando desenhamos,” (p. 58) dizem Wilson e Wilson (1997). A autonomia da criança no seu processo de desenho espontâneo, como atividade natural, não exclui a influência do meio.

Lavelberg (2003) destaca a importância dos estudos de Mèridieu (1979) sobre o desenho infantil, uma vez que ela aponta a criança como responsável pela construção de sua linguagem visual, o que supera o conceito das fases estanques de Luquet, e ainda a importância da cultura e da interação com desenhos de outros na edificação desta linguagem, bem como a influência dos contextos socioculturais e educativos. (p. 96)

Não podemos ignorar a imitação quando falamos de processos de construção do desenho infantil, pois isso revela a verdadeira natureza do aprendizado artístico. Na superação dos estágios simbólicos do desenho, seguindo para uma etapa representacional a criança vai sempre buscar apoio em fontes externas, sejam em ilustrações, histórias em quadrinhos, ou mesmo no desenho de um colega.

Segundo Wilson e Wilson, *“é necessário compreender que o aprendizado mais importante de arte está intimamente ligado ao processo da perda da primeira inocência por meio do ganho da experiência temporal.”* (P. 58, 59) Eles ressaltam a importância das fontes de imagens como modelos.

“Tanto os rabiscos quanto o balbúcio desenvolvem-se muito pouco, a menos que existam modelos para serem seguidos. (...) Em culturas onde poucos modelos eram apresentados para que eles pudessem imitar estas pessoas não se desenvolveram além dos estágios iniciais de maturação.” (P. 61)

Assim também, a existência de modelos visuais instiga e abre novas possibilidades ao desenhista. De fato, observamos que grande parte das crianças entre nove e doze anos que apresentam uma maior habilidade no desenvolvimento da estrutura compositiva são as que têm referências derivadas das mídias populares e de ilustrações.

As crianças aprendem também enquanto desenham e observam os esquemas resultantes de seus próprios desenhos, e por contágio enquanto desenha com outros colegas, ou ainda com adultos, o que Lavelberg (2003) denomina como *desenho de ação*. O desenhista sente mais facilidade

de em copiar os gestos e traços de um colega do que em tentar representar ou imitar uma obra de arte, ou uma fotografia; é como se o desenho de seu colega estivesse decodificado graficamente, lhe dando mais possibilidade de imitá-lo.

“Os desenhistas têm suas próprias idéias ou ‘teorias’ sobre o desenho – que regem suas ações ou interpretações em desenho. Tais construções são edificadas e transformadas a partir das experiências de aprendizagem – que cada um tem ao longo da vida – envolvem as interações com as produções de pares e produtores adultos, com o meio ambiente natural e cultural e com o próprio fazer desenhista.” (P. 84)

A criança age aqui como um pesquisador, que observa, experimenta, e elabora hipóteses, criando teorias que são os esquemas gráficos referente a determinado objeto ou personagem do mundo real ou imaginário.

Ao longo da vida, durante o processo de criação, ela sempre vai questionar-se se tem uma representação convencional aceitável em mente para ser usada como ponto de partida. Isto vai depender dos esquemas gráficos que estão em sua memória, frutos das experiências anteriores, ao qual pode acrescentar alguma coisa de sua nova percepção.

Outra questão observável é que neste processo de apropriação ou imitação aparecem os estereótipos de alguns elementos que, geração após geração, continuam sendo representados da mesma forma, como se fossem signos, segundo descrevem Brent e Marjorie Wilson (1997).

A cultura da infância efetivamente transmite jogos e rimas de um século para o outro. Assim fazem também os irmão e companheiros “ensinando” um ao outro como desenhar, bem como *o que* desenhar. Tivemos apenas de observar a quantidade de casas com telhado desenhadas pela geração atual de moradores de apartamento, ou então, os carros em forma de caixote dos anos 30, produzidos por crianças que andam em carros de linhas sinuosas, para avaliar como as imagens do passado continuam a ser transmitidas. [...] As letras e os cantos das cantigas de roda de hoje são distorções das antigas cantigas de roda transmitidas por sucessivas gerações; portanto, parece provável que muitos dos nossos mais estereotipados signos configuracionais são aqueles que têm sido delineados, de uma forma ou de outra, por nossos avós. (P. 65).

Esta apropriação de uma forma de representação culturalmente aceita pode ser uma opção da criança diante da insatisfação com o seu desenho em relação a uma representação adulta ou mesmo de colegas que ela considera desenhar melhor. Não precisamos ver isso como uma limitação de sua imaginação e criatividade, mas como parte de sua pesquisa no processo de construção de seu desenho. Porém, a criança precisa ser levada a refletir sobre o desenho que faz, relacionando-o com o conhecimento acumulado sobre desenho na sociedade, como uma forma de ampliação de suas referências visuais.

É indiscutível a importância do desenho no desenvolvimento cognitivo e afetivo do ser humano, e ele precisa ser estimulado na escola como forma de expressão e linguagem mesmo após o letramento, e não só restrito às aulas de arte. Ressaltamos, porém, o papel específico do professor de arte na ampliação dos esquemas gráficos mentais da criança, fornecendo-lhe alimento estético (mais imagens) e propondo desafios compositivos, de maneira que a criança ou adolescente perceba-se um caminhante de uma ingênua grafia visual a formas cada vez mais complexas de representação e expressão.

3. A experimentação na Escola de Aplicação da UFPA

Passamos a apresentar o trabalho realizado em nossa escola que tinha como proposta desenvolver os conceitos de representação humana e sua relação com o espaço, que gerou esta pesquisa com o objetivo de compreender o processo de aprendizagem e a evolução do desenho dos alunos a partir das atividades propostas. Para facilitar a análise do trabalho realizado, escolhemos aleatoriamente a uma turma de 4ª série como objeto de estudo para descrever o processo de construção do desenho das crianças, porém o mesmo procedimento foi realizados em outras quatro turmas. O trabalho descrito abaixo foi desenvolvida em quatro etapas durante o primeiro semestre de 2010.

3.1 Desenho de sondagem

Na primeira etapa foi proposto um desenho de sondagem onde os alunos deveriam representar-se inseridos em um espaço da Escola de Aplicação, juntamente com mais um colega. O objetivo era identificar a visão que o aluno tinha de si mesmo e deste espaço, bem como sua forma de representação.

Esse primeiro contato dos alunos com a criação de um trabalho relacionado a um tema específico mostra, em primeiro lugar, que o aluno possui um olhar metucioso sobre o espaço, percebendo pequenos detalhes a sua volta, que na visão de um adulto pode passar despercebido. Podemos citar alguns como uma torneira no canto do parquinho da escola, a percepção da diferença da mochila de rodinhas para a aluna menor e a mochila de costas para a aluna maior, bem como entre o uniforme das mesmas.

Pudemos identificar também a presença das representações estereotipadas dos objetos, característicos do imaginário infantil e fruto das transmissões culturais, como o desenho de um sol



Fig. 01 – Desenhos de sondagem. Temática comum: o parquinho.

com características humanas (óculos, sorriso, nariz), representação da figura humana a partir do estereótipo de bonecos, as nuvens com o mesmo formato e os pássaros em forma de “V”.

Outra questão percebida é a influência dos desenhos algumas criança sobre o de outra, o que fica claro quando paramos para contar dez dentre dezessete desenhos que possuem o mesmo tema em comum, o parquinho (Fig. 01). Esse, de fato, pode representar um lugar de preferência das crianças, mas, por outro lado, começa a se manifestar como temática comum após ser escolhido por uma criança. Confirmamos aqui a influência do meio nas escolhas de representação, seja este meio referente ao espaço físico, seja referente às pessoas que estão em sua volta.

Numa análise espacial dos desenhos, percebemos duas tendências: alguns alunos ainda representam os objetos soltos no papel ou utilizam-se de uma linha base para alinhar os elementos, a fim de proporcionar uma sensação de gravidade, senso organizacional que, segundo Piaget, estaria atrelado ao *esquematismo*; outro grupo de alunos já apresentam uma noção, mesmo inconsciente, de perspectiva, o que percebemos na sobreposição de planos (onde os objetos próximos à borda inferior são maiores, representando o primeiro plano, e os próximos à borda superior são menores, representando o segundo plano) e no afunilamento de alguns objetos, numa representação mais realista.

Outra questão dentro desta análise espacial é a frequência com que muitas crianças misturam variados pontos de vista em relação a objetos que estão em um mesmo espaço. Esta forma de representação tem mais haver com o que elas sabem sobre os objetos que desenharam do que como elas os vêem. Também está relacionada aos esquemas mentais que a criança carrega, por exemplo, só saber representar as pessoas e as árvores numa visão frontal e as mesas a partir de uma vista aérea. Quando precisa juntar estes elementos em um mesmo espaço, acaba por desenhá-los da maneira que sabe, não levando em consideração um ponto de vista único.

3.2 Desenho coletivo

A segunda etapa do processo consistiu no desenho coletivo (Fig. 02), onde eles refizeram a primeira atividade, mas numa produção em grupo e em um papel de dimensão maior (quarenta quilos ou madeira). Aqui a socialização foi importante em cada momento, na escolha dos objetos que constituiriam o desenho, compondo espaço e figura humana, na estruturação da composição e na escolha das cores. Uma vez que cada aluno desenha de uma maneira diferente, fazer um desenho coletivo acaba gerando ensaios para se descobrir que esquemas ou configurações são mais adequados para desenhar os objetos que estavam propondo.



Fig. 02 – Desenhos coletivos: desafios na socialização e pontos de vista variados.

A representação do espaço e da figura humana não apresentou uma mudança significativa quanto às características estruturais do desenho. A figura humana em especial continuava a apresentar elementos primários das figuras geométricas como, por exemplo, cabeças circulares, corpo em forma de retângulos e quadrados, mãos e pés arredondados, etc. Por outro lado, podemos observar um pequeno avanço quanto ao posicionamento dos objetos no espaço. Não há mais elementos soltos, flutuando no papel, agora todas as partes estão interligadas e conectadas. As pessoas, árvores e casas estão apoiadas no solo e/ou no plano representado pelas crianças.

Quanto ao ponto de vista, percebemos que quase todos os elementos são vistos frontalmente, com exceção principalmente do campo de futebol, que aparece em uma visão aérea, enquanto os jogadores e as traves são vistos do ponto de vista frontal. Este é mais um esquema representativo fruto de herança cultural, e podemos encontrar facilmente algumas pessoas que, mesmo na fase adulta, não conseguiram superar esta fase do desenvolvimento do desenho e continuam fazendo o campo e os jogadores com pontos de vistas diferenciados.

As modificações na pintura também não foram muito grandes. Como foi utilizado giz de cera, notamos que alguns alunos pintaram em um único sentido, produzindo um efeito linear. A maior parte, porém, continuou a fazer pinturas desordenadas, em várias direções sentidos, misturando tons de uma mesma cor aleatoriamente, deixando o desenho visualmente poluído.

Após o trabalho concluído, os alunos construíram uma história criada a partir da composição que fizeram. Os alunos tiveram um pouco de dificuldade neste processo para criar histórias que desenvolvessem uma narração mesmo que resumida, com principio, meio e fim, que ultrapassassem as frases soltas com o cunho apenas descritivo do desenho.

Um ponto importante que diferencia esta etapa da anterior é que essa é resultado de uma visão coletiva, apesar dos alunos possuem opiniões e gostos diferenciados, além de uma visão particular da Escola de Aplicação. Um dos maiores desafios enfrentados pelos estudantes nesta etapa foi aprender a trabalhar em grupo, respeitando as diferenças e buscando um ponto em comum para poder obter um resultado final único e satisfatório para todos os integrantes do grupo.

3.3 Desenho de decalque

Na terceira etapa do processo, que também foi realizado em grupo, os alunos construíram um desenho a partir do decalque da forma do corpo de um dos colegas, atividade à qual denominamos como Decalque da Figura Humana (Fig. 03). O objetivo do trabalho era que os alunos melhorassem sua percepção da proporção da figura humana, uma vez que nos desenhos feitos anteriormente



Fig. 03 – Desenho de decalque da figura humana.

observou-se diversos esquemas de representação que podem ser frutos de uma percepção equivocada do próprio corpo, por isso esta atividade buscou tomar o corpo das crianças como referência para o desenho.

Uma vez que o trabalho de decalque partia de um modelo específico, depois de feito o contorno do colega da equipe, os alunos foram estimulados a observar seus detalhes físicos e inseri-los no desenho. Em seguida, cada grupo deveria criar um personagem, de acordo com seu gosto e criatividade, que daria forma àquela imagem bruta inicial, preenchendo-a com os detalhes do cabelo, roupas, sapatos e acessórios, de acordo com a personalidade deste personagem. A referência do universo da criança nesta faixa etária aparece em forma de jogadores de grandes times de futebol, cantoras de música pop, ou membros de tribos urbanas.

Depois de criado o personagem, pedimos novamente para os grupos construísem uma pequena história sobre ele, que deveria constar o seu nome, etnia, preferências e tribo urbana a qual pertencia. Esta verbalização das características do personagem, elaboração do contexto e da história, permitiu que os alunos trabalhassem criativamente em torno de elementos culturais e imaginários dos pré-adolescentes.

Dessa forma trabalharíamos com a noção de corpo humano não somente no campo bidimensional, mas também no tridimensional, o que se tornou ainda mais interessante quando lançamos a proposta de que o aluno que foi o modelo para o desenho se caracterizasse como o personagem construído.

O resultado deste trabalho apresentou transformação quanto ao detalhamento das partes do corpo humano, uma vez que, ao observarem o colega, aguçaram sua percepção. As mãos, por exemplo, a partir dessa etapa apresentam dedos delimitados e não mais uma simples forma arredondada como antes. Outro exemplo que podemos citar são os olhos, que não são mais um simples ponto ou linha, eles já apresentam uma forma elíptica, com detalhes da íris, sobrancelhas e, por vezes, cílios.

Apesar de terem conquistado alguns avanços quanto à estrutura do corpo humano, as crianças se prenderam excessivamente ao decalque, e se durante o processo de obtenção do molde eles traçassem uma linha maior do que outra eles não concertavam, o que podemos ver na diferença entre as mãos, os ombros, a grossura da perna, etc.

3.4 Exercício do cânone da figura humana e composição a partir da estetização do cânone

A representação infantil da figura humana é a expressão de suas fantasias e das referências visuais do desenho de outros, mas está relacionada com a consciência corporal da criança.



Fig. 04 – Composições (versões em desenhos e em pinturas) baseadas no cânone da figura humana.

No desenho de decalque já estávamos explorando as diferenças de proporção da figura humana em relação aos desenhos que eles tinham feito anteriormente, mas nesta quarta etapa procuramos ampliar esta percepção através da introdução do cânone clássico como instrumento de percepção das proporções do corpo.

Após uma introdução a respeito do cânone da figura humana ao longo da história, apresentamos o modelo clássico de oito cabeças, relacionando-o com o próprio corpo do aluno, de maneira que ele percebesse que a cabeça, corpo e membros desenhados na grade do cânone relacionavam-se com sua própria estrutura corporal.

Esta etapa foi a mais trabalhosa, pois os alunos tiveram, inicialmente, muita dificuldade em construir o boneco articulado na linha de grade, uma vez que boa parte deles não conseguiu fazer os quadrados da grade corretamente, o que muitas vezes acabava deformando o resultado final do desenho da figura humana. Isso foi combatido com muitos exercícios e encarado pelos alunos como um desafio a ser superado.

Em seguida, foi elaborada uma composição em papel A3 (Fig. 04) onde os alunos deveriam dar vida à figura do cânone, transformando-a em um personagem, criando os detalhes particulares da figura, como por exemplo, o cabelo, o rosto, as roupas e os acessórios. Somente depois de finalizado o personagem é que eles iniciaram a construção do fundo, que deveria ser um ambiente que se relacionasse com a sua personalidade, finalizando o trabalho com lápis de cor.

Posteriormente as crianças transpuseram o desenho para a tela para ser pintada com tinta acrílica, o que na opinião deles foi a parte mais prazerosa deste processo. Orientamos algumas técnicas de pintura e noções de acabamento, dificuldade que eles encontram nessa faixa etária por estarem acostumados a desenvolver pinturas sem muito direcionamento técnico.

A utilização do cânone como auxílio na construção da figura humana foi um desafio para os alunos, mas podíamos perceber sua satisfação quando conseguiam concluir o desenho onde se percebia proporção equilibrada entre o corpo e os membros da figura. Não trabalhamos os detalhes do rosto e das mãos, por isso, apenas os alunos com maior habilidade apresentaram um acabamento melhor nestas partes.

Enquanto analisamos esta última etapa do trabalho, percebemos que, apesar de ter sido sugerido uma temática regional, onde deveriam desenvolver suas composições baseadas no contexto paraense, mais uma vez o imaginário das crianças afloraram de uma maneira peculiar na construção dos personagens. A criança sente a necessidade de admirar e espelhar-se em algo que pra ela fuja da realidade para a fantasia e o heroísmo. Hoje, porém, esta referência extrapola os clássicos dos

quadrinhos e desenhos animados, sendo permeada com informações difundidas nas mídias (principalmente a televisão e a internet), onde seus heróis e ídolos passam a ser também os personagens (e atores) de filmes, novelas, seriados, astros da música pop, das passarelas e dos esportes. Além disso, esta referência também é uma influência para seus padrões e estereótipos de beleza e moda, demonstrados também em personagens de criação própria. Daí surgiram, além dos personagens regionais como dançarinas de carimbó, feirantes e vendedoras de cheiro, personagens locais que “badalam” a mídia, como a cantora Joelma da banda Calipso e o lutador Lyoto Machida. Esses personagens estiveram repetidamente nos trabalhos, predominando e influenciando no contexto de criação dessa turma.

Quanto à relação figura e fundo nos trabalhos feitos, percebemos variadas temáticas na construção de um “lugar” para o personagem, com predominância de paisagens naturais. Em relação à espacialidade, a maioria dos trabalhos apresenta planos chapados. A linha de base ainda está presente em várias composições, agora não como uma linha única que agrega todos os elementos do desenho, mas como elemento da composição (um palco, um pódio) que serve como referência para receber o personagem. Percebemos, porém, o aumento de alunos que passaram a se utilizar da sucessão de planos como que na tentativa de demonstrar profundidade, o que é um caminho para uma visão perspectiva da realidade.

Ao longo do desenvolvimento das etapas deste trabalho, pudemos perceber uma transformação significativa no desenho dos alunos, a partir da preocupação com a proporção da figura humana e dos elementos que compõe o espaço, bem como com o acabamento final. Isso foi tão importante quanto verificar seu contentamento ao descobrirem que não precisavam desenhar da mesma maneira sempre, mas que podiam experimentar, descobrir e mudar a configuração de seus desenhos.

Como enfatiza Lavelberg (1995), “*Ver imagens e desenho constitui estímulo para a ação do pequeno desenhista.*” (p. 16) Continuemos alimentando esteticamente nossas crianças para que elas tenham referenciais que lhes permitam a ampliação de seu universo visual; continuemos estimulando nossas crianças a desenhar e a perceber o mundo em suas várias óticas, não para a corrupção de sua inocência ou expressividade infantil, mas para o contínuo desenvolvimento desta rica e reveladora linguagem, que é o desenho.

1 Equivalente ao 5º ano/9.

2 Este estudo foi parte integrante do projeto “Arte Saber: a alfabetização visual como construção da educação ambiental,” que atua na capacitação de professores e graduandos, bem como na pesquisa de metodologias para o ensino de Arte na Educação Básica, tendo nesta etapa o objetivo específico de observar as transformações no desenho da criança a partir da influência de imagens.

Referências bibliográficas

IABELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança. In: CAVALCANTI, Z. **Arte na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MÉRIDIEU, F. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1974

WILSON, Brent.; WILSON, Marjorie. (1982). Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de criança. In: BARBOSA, A M. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

ARNHEIM, Rudolf. "Arte e percepção visual". São Paulo: Cengage Learning, 1980

Currículo dos autores

Alana Dirce Ferreira Braun é graduanda do curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais na Universidade Federal do Pará. Já atuou como bolsista PIBIC/UFPA no projeto "Esculturas permanentes, instalações efêmeras e intervenções: tipologias e relações da arte pública no espaço urbano de Belém" e atualmente é bolsista PIBEX /UFPA do projeto "Arte Saber: a alfabetização visual como construção da educação ambiental"

Junia de Barros Braga Vasconcelos possui mestrado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). É professora de Artes na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Atualmente coordena o projeto "Arte Saber: a alfabetização visual como construção da educação ambiental", que atua na capacitação de professores e graduandos, bem como na pesquisa de metodologias para Educação Básica através da arte.

Lucilainy do Socorro de Oliveira Sampaio é graduanda do curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais na Universidade Federal do Pará. Já atuou como bolsista Fortalecer/UFPA no Projeto "Leitura: lida, escrita, contada, recontada, desenhada, pintada e pronto", e atualmente é bolsista PIBEX/UFPA do projeto "Arte Saber: a alfabetização visual como construção da educação ambiental"

Matheus Miranda de Araújo é graduando do curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais na Universidade Federal do Pará. Já atuou como bolsista Fortalecer Projeto “Leitura: lida, escrita, contada, recontada, desenhada, pintada e pronto”, e atualmente é bolsista PAPIM/UFPA do projeto “Arte Saber: a alfabetização visual como construção da educação ambiental”.

AUTO-RETRATO: PARA ALÉM DA IMAGEM

Gisele Lourençato Faleiros da Rocha
gi.lorenzato@gmail.com
Faculdade São Mateus

Resumo

Este trabalho propõe um estudo da arte e da criação artística como prática investigativa da imagem e identidade estudantil. Através de uma pesquisa de campo no Museu de Arte do Espírito Santo e análise das obras do artista Rembrandt; arte e antropologia foram aproximadas. Nossa proposta metodológica busca um reconhecimento do aluno a partir de seus auto-retratos, imagens e representações em nossa sociedade.

Palavras-chave: arte, imagem, auto-retrato.

Abstract

This work proposes a study of art and artistic creation as an investigative practice of the student identity and image. Through a field research at the Espírito Santo's Museum and Rembrandt artistic work analysis; art and anthropology were approached. Our methodological proposal aims the student recognition from himself portraits, images and representations in our society.

Keywords: art, image, self-portrait

A arte na escola

A sala de aula constitui-se um laboratório de pesquisa e experimentação para o arte-educador. Neste espaço de convivência experiências pessoais, subjetividades e poéticas integram-se ao processo de ensinar, fazer e criar. Quando caminarmos pelos corredores de uma escola, salas de aula, pátios ou secretarias interagimos com muitas imagens que traduzem este universo educacional. Portanto, o eixo central deste trabalho buscará refletir sobre a imagem no contexto escolar e também reconstruir imagens dos alunos, a partir de seus auto-retratos. Neste trabalho o estudo

da arte será o fio condutor de todas as ações educativas. A partir das obras do artista Rembrandt, indagaremos sobre nossas próprias identidades, projeções que os alunos fazem de si mesmos e dos outros. Na construção e interpretação destas identidades associamos imagens da arte: auto-retratos, retratos e criação artística.

A trajetória

O Museu de Arte do Espírito Santo (MAES) recebeu um conjunto de obras do artista holandês Rembrandt Harmenszoon Van Rijn (1606-1669) ¹. A exposição reuniu um conjunto de gravuras do artista, com temáticas variadas: auto-retratos, cenas bíblicas, cenas de gênero, nus, paisagens, retratos e bustos. Diferentes instituições de ensino do Estado do Espírito Santo e comunidade capixaba visitaram este acervo.

Ao percorremos o museu, poses, expressões faciais, atitudes humanas, cenários, revelavam gradativamente um pouco da cultura holandesa do século XVII. Ao mesmo tempo, padrões, atitudes e tipos culturais remetiam elementos de nossa sociedade do século XXI, como na obra *Um homem urinando*, de 1631. De uma obra a outra, fragmentos visuais avançavam cena a cena em ritmos que representavam diferentes temporalidades e narrativas. Tanto no título como na visualidade das gravuras expostas, nas descrições feitas pelos trabalhadores do museu, nas narrativas sobre a biografia de Rembrandt e nos relatos sobre passado histórico holandês íamos decodificando as imagens da arte.

Entre alunos curiosos, olhares viajantes surgiram possibilidades investigativas que desencadearam pesquisas em sala de aula. Um conjunto de questionamentos, feitos por mim e pelos alunos, direcionaram o estudo da arte: Quem foi Rembrandt? Qual o significado da obra de Rembrandt para a arte mundial? O que é retrato? O que é auto-retrato? Qual é a minha identidade? Como interagimos com a comunidade escolar? Que registros marcam nossa história de vida ao longo da formação escolar?

Assim, o estudo da imagem e da arte adquiriu uma singularidade, na medida em que percorremos um contexto artístico, a partir do contato com a obra de Rembrandt. De maneira imediata

¹ O Governo do Estado do Espírito Santo, Secretaria de Cultura e Museu de Arte do ES Dionísio Del Santo, em parceria com o Instituto Sincades organizaram a exposição com 79 gravuras e uma matriz original do artista Rembrandt. O público capixaba pode visitar a exposição entre os meses de março e maio de 2010. Esta exposição deu origem ao projeto REMBRANDT: Da Holanda para o Brasil. O projeto foi multiplicado entre os professores da SRE-São Mateus e desenvolvido nas E.E.E. F. M. Santo Antônio e E.E.E.F.M. Marita Motta Santos, na primeira escola na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (projeto finalizado com uma exposição de auto-retratos no mês de julho-2010) e na segunda escola no Ensino Médio Regular, com os resultados que apresentamos aqui.

voltamos-nos também para nós mesmos, nossa cultura. O aluno, ao relacionar a imagem do artista e trabalhar com sua própria imagem, o auto-retrato, inicia um processo de construção e reconstrução das maneiras de se ver e de se perceber enquanto sujeito integrante da própria sociedade.

Proposições Metodológicas

A pesquisa de campo como possibilidade de ter contato com a própria obra do artista foi o ponto de partida para o ensino da arte. Ao associarmos arte e antropologia ampliaram-se as experiências dos alunos, construídas em diferentes momentos de sociabilidade: estudo, lazer e contemplação da arte. Esse processo metodológico possui um viés etnográfico e proporciona uma interação entre os alunos e o objeto pesquisado, sendo uma possibilidade de “*estar lá*” e “*investigar por dentro*” como sinalizam os autores Barros e Rocha ²:

[...] a etnografia é um método, talvez mais do que isto, dotado de grande tradição na antropologia e cujo desejo é realizar uma descrição dos significados que um determinado grupo atribui a sua experiência de vida [...] o que marca a etnografia é investigar por dentro a realidade de um grupo, sendo o conhecimento gerado a partir do ponto de vista do outro.

A prática etnográfica exige a efetivação do olhar, a interpretação e a descrição de significados e simbologias que formam sendo construídas no museu e posteriormente na escola. Entre os alunos, conversas, folders da exposição, textos da internet e reproduções de obras misturavam-se objetividades e subjetividades. O entendimento sobre quem foi Rembrandt e sua importância para o cenário artístico mundial foi reconstruído pelos alunos em conjunto, através de diferentes textos e descrições que idealizaram o “*mundo artístico*” de um dos maiores gravadores de todos os tempos ³.

Para um entendimento sobre o conceito de retrato interagimos com as obras de Rembrandt. Neste momento, predominaram ações como: interpretar as posturas, descrever gestos e decodificar os usos de acessórios e indumentárias. Nos comentários dos alunos surgiram definições de posições sociais ou faixas de idade, como nas obras: *Vê Iho barbudo com manga branca* e *Ephraim Bueno, médico*. Adjetivos e críticas fundamentaram os comentários sobre as imagens: “*que homem feio*”, “*olha a mulher nua, ela esta gorda*”, “*olha o chapéu deste homem, da para ir ao rodeio*”.

2 BARROS, Carla; ROCHA, Everaldo. Cultura, Mercado e bens simbólicos: notas para uma interpretação antropológica do consumo. In: TRAVANCAS, Isabel; FARIAS, Patrícia (Org.). Antropologia e comunicação. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

3 BECKER, Howard. Mundos artísticos e tipos sociais. In: VELHO, Gilberto. Arte e sociedade. Ensaio de sociologia da arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1977, p.9.



Figura 1. Produção dos alunos - 2010

Segundo Burke, o gênero do retrato carrega um sentido simbólico de maneira que pintados ou fotografados: *“registram não tanto a realidade social, mas ilusões sociais, não a vida comum, mas performances sociais”*⁴. Por isso, para explorar este conceito, diferentes retratos familiares foram trazidos pelos alunos e todo entendimento foi construído a partir de uma experiência vivida e das identificações de performances humanas.

Identificamos coletivamente que elementos plásticos como: luminosidade, sobreposição de linhas e a própria técnica da gravura são características marcantes nas obras de Rembrandt. Entre tramas mais ou menos densas encontra-se a luz e um delineamento de expressões faciais, contornos e volumes das figuras representadas. Este tratamento visual demonstra a qualidade artística e estética de suas gravuras e constitui-se um recurso empregado em todas as suas temáticas. Em meio as inscrições lineares dos auto-retratos de Rembrandt traduzimos o estado de humor e sentimentos presentes em sua face. Ele reproduziu seu retrato franzindo testa, levantando as sobrancelhas, com boina, sorrindo, boquiaberto. Todas estas posturas deixam uma indicação de como ele experimentou a sua própria imagem⁵. Nestas identificações surgiu um novo direcionamento para o trabalho com alunos: investigações plásticas e a criação de auto-retratos.

A técnica da gravura não foi praticada e o uso da colagem, pintura e desenho foram escolhidos como recursos de criação para a produção de representações individuais. A primeira fase de criação contou com a produção de desenhos dos elementos faciais: rosto, boca, nariz, olhos, orelha e cabelos. Estes elementos também foram reproduzidos em variados movimentos de expressão com boca e olhos abertos, fechados, sorrindo ou tristes. O clima foi muito descontraído, alunos riam de seu próprio trabalho e dos trabalhos dos colegas.

A próxima etapa do trabalho aconteceu fora da escola, onde cada aluno sozinho agregou em seu auto-retrato plasticidades, de acordo com suas identificações e recursos disponíveis em casa: botões, pedaços de tecido, pedras, barbantes, fio de lã, recortes de jornal ou revista, tintas coloridas, giz de cera, ou seja, uma ampla materialidade (fig.1).

O discurso de cada aluno foi projetado individualmente e pode ser traduzido na visualidade de seus auto-retratos. O tratamento da composição, organização de planos, escolha de enquadramentos, texturas o que resultou em representações específicas e personalizadas. Diferentes ima-

4 BURKE, Peter. Testemunha Ocular. Bauru: EDUSC, 2004, p.34-35.

5 A esse respeito comenta Gombrich: *“um pintor que examina suas próprias feições, sempre disposto a aprender mais acerca dos segredos do rosto humano”*. O artista empregou intensamente a técnica da água-forte e muitas vezes ele recorreu a modelos em sua própria cidade para produzir os seus retratos.



Figura 2: Produção dos alunos - 2010



Figura 3: Produção dos alunos - 2010

gens de jornais e revistas foram coladas nos auto-retratos. Surge assim um estereótipo de imagens e cada auto-retrato também carrega referências de outras imagens do mundo.

Questões de gênero também foram acentuadas no conjunto de auto-retratos. Nas imagens produzidas pelas meninas (fig. 2) o sentido de feminilidade foi destacado no olhar, com colagens de imagens de objetos do cotidiano: sandálias, óculos de sol, celulares, vestidos, cortes de cabelo, fragmentos de músicas, fotos de ídolos e adesivos. Na interpretação destes trabalhos o estereótipo⁶ da imagem feminina, jovem e adolescente configura-se pelo uso recorrente destas figurações.

De forma contrária, nas imagens produzidas pelos meninos predominam referências do futebol e do mundo esportivo, em alguns trabalhos também encontramos celulares e acessórios como boné ou relógios. Imagens de jogadores e símbolos de times de futebol revelam o fanatismo por essa paixão brasileira e codificam certo nacionalismo. Esta característica também define os grupos de torcida dentro de cada sala de aula e a existência de preferências específicas por determinados times de futebol (fig. 3).

Na interpretação das imagens de auto-retratos podemos descrever o arquétipo de “aluno”, configurado e definido pelo conjunto de tipologias que se apresentam: jovens, apaixonados, aventureiros, sonhadores, consumidos, torcedores.

Em cada auto-retrato uma inscrição textual revelou individualmente expectativas para o futuro, o que gostam de fazer. Patrícia escreveu que quer cursar Engenharia de Petróleo e ter sucesso profissional; Fernanda deseja de ser policial, Sarah revelou que gosta “*de varias coisas: assistir televisão, ficar na internet e ver filmes*” sua escrita menciona que ela não se parece com a imagem que desenhou no auto-retrato; Bruno quer ser Engenheiro Mecânico e trabalhar em uma multinacional. Estes relatos aproximam-nos de suas histórias de vida, revelam sonhos e identidades⁷.

Diferentes textos, visuais ou verbais, refletem a identidade estudantil e a mentalidade social dos alunos que freqüentam a escola. Sendo assim, entendemos que arte cultura e vida coletiva são inseparáveis. Nestas construções dentro dos espaços escolares experiências artísticas integram símbolos e significados que marcam a importância do estudo da arte.

6 Nas palavras de Burke o estereótipo é um sinal claro de aproximação entre imagens mentais e visuais: “o estereótipo não pode ser completamente falso mas frequentemente exagera alguns traços da realidade e omite outros”. BURKE, op. cit., p.155.

7 A identidade é formada ao longo do tempo através de experiências, mediações e práticas cotidianas. De acordo com Hall isto ocorre pro meio de processos inconscientes, de forma inata. A identidade esta sempre incompleta, como menciona “em processo” e “sempre sendo formada”. HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 38.

O que queremos ver além da imagem

Este trabalho proporcionou uma descoberta da identidade estudantil por meio de expressões visuais e verbais. O trabalho de campo no Museu de Arte do Espírito Santo permitiu aos alunos o contato direto com as obras de Rembrandt, como um pesquisador participativo. As interações no Museu permitiram ao aluno acessar as representações “do outro” e de uma época passada. O retrato e o auto-retrato possuem uma tradição no campo da arte e constitui-se ainda um gênero artístico contemporâneo, muito explorado na criação dos artistas e produção de imagens contemporâneas. O fascínio de se ver representado é algo motivador o que possibilitou um envolvimento espontâneo dos alunos para a criação de suas imagens.

Através da análise de uma produção artística erudita como a obra de Rembrandt e imagens da arte, mergulhamos em uma criação artística consolidada em técnicas populares: desenho, pintura e colagem e toda produção dos alunos foi mediada por procedimentos comuns. Portanto, compreendemos que o estudo da arte nos permite ver além da imagem, através de um movimento constante entre o presente e o passado, identidades e representações. A arte e a imagem constituem sistemas de projeções onde um sentido de cultura e reconhecimento de nós mesmos está sempre presente: *ã representação inclui as praticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos [...]. “É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e aquilo que somos”.*⁸

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mãe. **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005.
- BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem no ensino de arte.** São Paulo: Educ, Fapesp, Cortez, 2003.
- CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.
- FERRAZ, Maria Heloisa C. T. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposi-**

⁸ WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p.17.

ções. São Paulo: Cortez, 2009.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

_____. **O saber local**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIDDENS, Anthony. Os contornos da alta modernidade. In: **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOMBRICH, Ernest, Hans. O espelho da natureza. In: A história da Arte. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. Tema, método e objetivo desta pesquisa. In: **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

Currículo do autor

Formada em Educação Artística (Licenciatura) e Artes Plásticas (Bacharelado) pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Educação e Mestre em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da UFRJ. Atualmente desenvolve projetos na área de educação e ensino pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo e Faculdade São Mateus.

AVALIAÇÃO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Eliane de Fátima Vieira Tinoco
elianedicult@bol.com.br
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo

O presente texto apresenta alguns resultados de uma pesquisa de cunho qualitativo sobre a avaliação no ensino de Artes realizada entre os anos de 2008 e 2010 onde se buscou compreender e aprofundar conhecimentos acerca do processo de avaliação de professores do Ensino Fundamental no ensino de Artes Visuais, assim como identificar conceitos e práticas de avaliação, no cotidiano dos professores de Artes. Embasados na pesquisa bibliográfica e na pesquisa de campo chegou-se à conclusão que esses professores, por questões históricas, conceituais e pelo fato de não serem obrigados a atribuírem notas, realizam avaliação formativa em suas práticas educacionais.

Palavras-chave: Avaliação. Artes. Artes Visuais. Formação continuada

Abstract

This text presents results of a qualitative research about the evaluation on Art teaching that was carried out in 2008, 2010. The objectives were to understand and deepen knowledge on the evaluation process of teachers in the Elementary School when teaching Visual Arts, as well as identify concepts and practices of evaluation in the everyday work of teachers of Art. Based on bibliographical and field research we concluded that those teachers, for historical and conceptual reasons, and for not being obliged to give grades, have applied formative evaluation during their educational practice.

Keywords: Evaluation; Art; Visual Arts; Continuing Studies.

Avaliar envolve analisar, questionar e refazer o que se ensinou/aprendeu e como se ensinou/aprendeu determinado conteúdo, conceito, habilidade técnica, valor moral, e tantos outros resultados que ocorre na relação professor-aluno. Para Hernandez (2000, p.148) “entende-se por avaliação a realização de um conjunto de ações direcionadas ao recolhimento de uma série de dados sobre uma pessoa, fato, situação ou fenômeno, com o fim de emitir um juízo sobre a mesma.” (Grifos do

autor). Em uma versão mais simplificada, o conceito de avaliação é “processo usado para descrever e discriminar o que os alunos aprendem na escola” (HARGREAVES; EARL; RYAN, 2001, p.147).

O presente texto apresenta alguns resultados de uma pesquisa de cunho qualitativo sobre a avaliação no ensino de Artes¹ realizada entre os anos de 2008 e 2010 onde se buscou compreender e aprofundar conhecimentos acerca do processo de avaliação de professores do Ensino Fundamental no ensino de Artes Visuais, assim como identificar conceitos e práticas de avaliação, no cotidiano dos professores de Artes que investiam em formação continuada e que trabalhavam ao mesmo tempo em escolas Municipais e Estaduais na cidade de Uberlândia – Minas Gerais. A escolha por professores que trabalhavam ao mesmo tempo nas duas redes públicas de ensino deveu-se ao fato de que na maioria das escolas da rede municipal não há a atribuição de notas na disciplina Artes e na rede estadual, na maioria das escolas, há a atribuição de notas para o trabalho realizado pelos alunos. Essas práticas e suas significações são fatores que influenciam nos processos de avaliação percebidos.

Para a construção da pesquisa optamos por realizar dois questionários em momentos diferentes com um total de 69 respondidos, entrevistas com seis professores que trabalhavam ao mesmo tempo nas duas redes públicas de ensino e a observação, durante três meses, da prática pedagógica de uma professora em duas escolas, sendo uma municipal e outra estadual, em turmas de 2^a, 6^a e 8^a séries com um total aproximado de 115 alunos.

Tais procedimentos foram importantes para um melhor entendimento sobre os processos avaliativos utilizados no ensino de Artes nas diferentes redes de ensino da cidade de Uberlândia no Ensino Fundamental, na tentativa de responder aos questionamentos iniciais, a saber: a) Como é ser um professor de Artes em um sistema de ensino que dá ênfase à nota? b) Qual é o tipo de avaliação que realiza o professor de Artes que não necessita atribuir uma nota para seus alunos? c) Quais instrumentos utilizam? d) Não teriam razão os que dizem que o ensino de Artes só será valorizado quando for tratado como as demais disciplinas?

A avaliação, seja ela informal ou formal, está presente no trabalho do professor e é base para a construção do planejamento, para a organização do trabalho pedagógico, para a escolha das me-

¹ Artes é o nome da disciplina em vigor no momento da escrita dessa dissertação por meio da Resolução CEB Nº 1, de 31 de janeiro de 2006. No entanto, na LDB 9394/96 consta arte em minúsculo e a Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais (CBC) (2004) nomeia a disciplina no singular em maiúsculo: Arte. A nomenclatura da disciplina é um dos problemas políticos que pesquisadores, professores e associações dessa área de conhecimento discutem na atualidade. Nesta dissertação utilizaremos o termo Educação Artística apenas nos momentos em que nos referirmos à LDB 5692/71 e à lei 11.645 de 2008, parágrafo 2º do artigo 26-A que modifica a redação da LDB 9394/96. A palavra Artes virá grafada em maiúsculo quando se tratar do nome da disciplina e a palavra arte, em minúsculo, quando se tratar da área de conhecimento.

metodologias e procedimentos a serem utilizados, uma vez que é realizada a todo momento e auxilia na compreensão dos níveis de dificuldade encontrados pelos alunos em cada um dos assuntos ou conteúdos apresentados. Esse processo é investigativo e questionador:

Investigando o processo de ensino/aprendizagem o professor redefine o sentido da prática avaliativa. A avaliação como um processo de reflexão sobre e para a ação contribui para que o professor se torne cada vez mais capaz de recolher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados, e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino/aprendizagem. Investigando, refina seus sentidos e exercita/desenvolve diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme as necessidades de seus alunos, individual e coletivamente considerados (ESTEBAN, 2003, p. 24).

Dessa forma, a avaliação é processual e está inserida no ensino-aprendizagem, permitindo constatar o que os alunos compreenderam ou não, no instante em que o assunto, o conteúdo, o valor é trabalhado em sala de aula, permitindo também que o professor estruture seu trabalho relacionando-o com as necessidades e possibilidades dos estudantes.

Modalidades de avaliação

Segundo Hernandez (2000) a avaliação pode ser dividida em inicial, formativa e somativa. Para esse autor a avaliação inicial é realizada a cada começo de aula ou de um conteúdo curricular e permite ao professor detectar aquilo que o aluno já sabe e o que será necessário enfatizar.

Apesar de existir um programa pré-determinado por série, ao iniciar o ano letivo o professor precisa conhecer as especificidades dos alunos com quem irá trabalhar e realizar adequações ao seu programa. Essa modalidade de avaliação é importante para que etapas não sejam puladas e o aluno não perca o encadeamento de idéias que o levou àquela organização conceitual ou técnica.

Quanto à avaliação formativa Hernandez (2000) é enfático ao dizer que ela deveria estar na base dos processos avaliativos, pois tem a finalidade de auxiliar os alunos a avançarem, a progredirem em seus conhecimentos a partir das escolhas teóricas e metodológicas dos professores.

No processo de avaliação formativa o professor está o tempo todo integrado ao trabalho dos alunos e trabalha no sentido de auxiliá-los e não de medi-los. Desse modo, a avaliação inicial também está inserida nos processos de avaliação formativa, sendo a divisão aqui apresentada, apenas didática.

Segundo Perrenoud (1999) a denominação mais correta para tal prática seria 'observação formativa', devido às associações que o termo avaliação tem com medidas, notas e toda a burocracia que a envolve tradicionalmente.

Para Hadji (2001) e Perrenoud (1999) a avaliação formativa não necessita estar conformada a nenhum padrão metodológico ou circunscrita a determinados procedimentos e instrumentos. Ela pode ser realizada com os mesmos instrumentos já utilizados tradicionalmente ou não. Entretanto, é necessário que o professor modifique o seu olhar sobre esses instrumentos, utilizando-os como complementares de uma interação, num exercício em que as condições do trabalho escolar sejam revistas e transformadas.

Os processos de avaliação formativa são subjetivos porque levam em consideração cada aluno, as diferenças de aprendizagem entre os alunos e as considerações pessoais de professores acerca dessa aprendizagem. Isso não quer dizer que ela seja menos rigorosa ou que não seja passível de sistematização (AFONSO, 2003, p. 93).

A avaliação formativa não dispensa os professores de dar notas ou redigir apreciações, cuja função é informar os pais ou a administração escolar sobre as aquisições dos alunos, fundamentando a seguir decisões de seleção ou de orientação (PERRENOUD, 1999, p. 16).

É importante entender que o que é adequado a um aluno não será necessariamente adequado a outro. Isso também não quer dizer que na modalidade de avaliação formativa o professor tenha que realizar individualmente todos os processos de avaliações. Isso requereria tempo excessivo e demandaria esforços fora do comum. Nessa perspectiva, o principal instrumento da avaliação formativa é um professor comprometido com os alunos e atento para o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes. Ele organizará critérios, indicadores, instrumentos e recursos que visem a alcançar os objetivos propostos, no intuito de superar fracassos e alcançar aprendizagens.

No que diz respeito à avaliação somativa, segundo Hernandez (2000) é o momento que permite ao professor identificar se os alunos conseguiram alcançar os objetivos propostos. Sendo assim, perguntas importantes para essa etapa da avaliação são: Os resultados que o professor esperava alcançar ao propor determinada tarefa ou trabalhar com um projeto pedagógico foram satisfatórios? Os alunos chegaram onde se esperava que chegassem? Ela é proposta como “processo de síntese de um tema, de uma série ou de um nível educativo” (HERNANDEZ, 2000, p. 149 e 150).

É a avaliação que acontece após a ação pedagógica. Sendo também certificativa é essa avaliação que indicará ao aluno sobre sua condição de aprovado ou reprovado e ao professor sobre as potências de seus modos de ensinar. A avaliação somativa também fará a prestação de contas à equipe gestora, pais e alunos sobre a ação pedagógica que se realizou.

Algumas correntes teóricas e a avaliação no ensino de Artes

A partir da LDB 5692/71 o ensino de Artes passou a fazer parte oficialmente dos currículos escolares em todo o país e, como disciplina obrigatória do currículo pleno do aluno, necessitaria de uma avaliação institucionalizada. Na época da promulgação dessa lei, que denominava a disciplina como Educação Artística, estavam em pleno vigor entre professores de Artes ideias de Herbert Read (1893-1968), John Dewey (1859-1952), Franz Cizec (1865/1946) e Victor Lowenfeld (1903-1960), as quais já se faziam presentes no ideário pedagógico brasileiro desde a década de 1950 (BARBOSA, 2001).

Contrariamente à fundamentação tecnicista da lei, outras concepções do ensino de Artes naquele momento tinham como viés conceitos que pesquisadores como Barbosa (1998), Hernandez (2000) e Efland; Freedman; Stuhr (2003) relacionam aos ideais modernistas. Tais ideais envolviam: a crença na existência de um gênio inato, ou seja, uma idéia de que os artistas nasciam com um dom e, por isso, tinham facilidades ou dificuldades com uma ou outra área diferenciadas; as obras de arte eram consideradas produtos únicos, resultado do gênio do artista; e a valorização da arte infantil pela prática da livre expressão em que se buscava libertar o impulso criador das crianças (BARBOSA, 1991; FUSARI; FERRAZ, 1992; EFLAND; FREEDMAN; STUHR, 2003; HERNANDEZ, 2000).

No parecer nº 540 de 1977 a relatora Edília Coelho Garcia, membro do Conselho Federal de Educação, oferecia pistas, com base nos ideais acima descritos, de como deveria proceder a avaliação:

A propósito, a verificação da aprendizagem nas atividades que visem especificamente à Educação Artística nas escolas do primeiro e do segundo grau **não se harmoniza com a utilização de critérios formais**. Essas atividades, mesmo quando específicas, quando se presume uma opção do aluno correspondente a suas possíveis aptidões, não visam a formação de artistas. [...] **e muito menos impedir a promoção de série àquele que não apresente resultados satisfatórios em termos de produto**: o desenho 'feio', a dança canhestre, a representação dissonante no grupo, o canto desafinado no coro. E isto porque **a importância** das atividades artísticas na escola **reside no processo** e não nos seus resultados. (CFE, 1977, p. 26 - grifos nossos)

Ao mesmo tempo, a base filosófico-pedagógica de toda a LDB 5692/71 era a pedagogia tecnicista que se preocupava em formar alunos para o trabalho. Dessa forma, o desenho técnico geométrico era o outro ponto de apoio da disciplina Educação Artística, com conteúdos pré-determinados, valorização do rigor técnico e utilização de instrumentos de desenho como réguas e compassos. Nessa concepção se avaliava o certo e o errado, tanto no processo de utilização dos instrumentos quanto nos resultados.

A LDB 9394/96 trouxe novas perspectivas para o ensino de Artes, mas é na redação dos PCN (1997) que se instauram mudanças no paradigma filosófico-pedagógico dessa disciplina. Os autores desse documento se fundamentaram em ideais da pós-modernidade que entende o ensino de Artes, como conhecimento multicultural e interdisciplinar, que deve ser assumido e contemplado na educação de crianças, jovens e adultos.

Nessa vertente, segundo Efland; Freedman; Stuhr (2003) são características do ensino de Artes:

- O entendimento da arte como produção cultural;
- a atenção a questões de tempo e de espaço, com ênfase nos contextos das ações, incentivando, por exemplo, posicionamentos combativos, como a defesa da ecologia;
- os assuntos de interesse são: democratização, desconstrução, multiculturalidade, identidade, alteridade e subjetividade;
- apropriação de imagens das culturas populares e de outras fontes e o constante intercâmbio e movimentação entre as diferentes culturas;
- as obras de arte e a arquitetura são conceitualmente complexas e requerem do espectador/leitor boa dose de tolerância e sentido de contradição;
- possibilidades de múltiplas leituras e aceitação do contexto do espectador/leitor como parte integrante de seu espírito crítico.

Essa vertente para o ensino de Artes propõe que a avaliação seja formativa no intuito de acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

Avaliação em Artes: algumas dificuldades

Assunto ainda pouco estudado, tanto por questões históricas quanto pela própria especificidade da área de conhecimento, a avaliação em Artes é um terreno de contradições. A amplitude de conhecimentos e concepções que abarcam as Artes Visuais, as constantes modificações conceituais, assim como a organização de seus sistemas reforçam dificuldades para a avaliação no ensino de Artes, pois avaliar a arte não é tarefa fácil. As questões sociais, políticas e mercadológicas que envolvem a crítica de arte, por exemplo, com seus constantes casos de repúdio ou supervalorização do novo, do inusual e do criativo, dão a dimensão do problema.

Os professores de Artes Visuais se dividem quando o assunto é avaliação. Alguns, ancorados em uma distorção histórica relacionada a uma visão expressionista do ensino de Artes, acham que não se pode avaliar em Artes, pois o ato de avaliar pressupõe crítica e tal crítica atrapalharia a

criatividade do aluno. Outro problema quanto à avaliação no ensino de Artes é o entendimento por parte de alguns professores de que avaliar, de um modo geral, é julgar o que é certo e o errado na produção do aluno.

O que seria acerto e erro em arte? O artista/professor Guignard², por exemplo, no início do século XX, orientava seus alunos a utilizarem sempre um lápis com grafite duro que impossibilitasse a correção daquilo que seus alunos consideravam como erros no princípio de suas jornadas. Ele dizia que o erro devia ser encarado como uma possibilidade para um novo desenho, ou seja, uma possibilidade para outras produções e, dessa forma, não existiria o erro em si (NEMER, 1991).

Outros professores, apegados à avaliação com nota, requerendo para o ensino de Artes o mesmo *status* das demais disciplinas do currículo escolar, defendem que a disciplina deveria avaliar por meio da atribuição de notas e reprovar como qualquer outra, pois só quando isso acontecer é que tal disciplina alcançará prestígio e reconhecimento. Essa visão, a nosso ver, traz um entendimento questionável do que seja avaliação, pois trabalha na perspectiva de que avaliar seja apenas medir o conhecimento do aluno, comparar uma produção à outra e hierarquizar os resultados obtidos por meio da nota.

Ainda na perspectiva da avaliação, outros professores consideram que não há motivo para avaliar com notas no ensino de Artes porque,

De fato o ideal seria a inexistência do sistema de notas. A aprovação ou reprovação do educando deveria dar-se pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o conseqüente [sic] desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções (LUCKESI, 2006, p.97).

De acordo com essa última linha de pensamento, os processos avaliativos levariam em conta instrumentos diferenciados de produção discente, rumo a uma visão qualitativa da avaliação. Essa visão encontra eco nos recentes estudos sobre avaliação no mundo inteiro, porém, não se pode dizer que essa visão seja consenso entre professores.

Segundo Boughton (2005) a avaliação no ensino de Artes é complexa devido a vários fatores. Existem várias formas de análise e de relatos pertinentes ao mundo da arte, o que amplia muito as possibilidades de organização verbal do que foi aprendido. Outro fator apresentado são as discordâncias ou o não entendimento de termos-chave como o conceito de releitura, por exemplo.

² Alberto da Veiga Guignard (1896/1962) artista plástico modernista, foi convidado por Juscelino Kubitschek, quando este foi prefeito de Belo Horizonte, a coordenar a Escola de Belas Artes naquela cidade. Foi professor de grande parte dos artistas mineiros que se consagraram no cenário nacional e internacional, como por exemplo, Amílcar de Castro. Após seu falecimento a escola passou a ter o seu nome (SAPIENZA; MARTINS; PICOSQUE, 2006).

Além disso, muitas vezes, palavras são limitadoras no que diz respeito à compreensão e verbalização do que é visual, ou ainda, o vocabulário dos alunos pode não ser suficiente para a verbalização de suas experiências. Por isso é importante que a alfabetização visual comece nos primeiros anos da escolaridade.

A complexidade da avaliação no ensino de Artes também é provocada pela diversidade de padrões de execução das produções, isso principalmente quando pode ser oferecida aos alunos uma variedade de materiais para que eles escolham com quais vão trabalhar. As especificidades dos métodos de avaliação, como a leitura de imagens, também são consideradas outro fator de complexidade, uma vez que a sua utilização depende de conhecimentos prévios que não dizem respeito apenas à avaliação (BOUGHTON, 2005).

Instrumentos de avaliação

Se entendermos que a avaliação é realizada a todo o momento em sala de aula, por meio da observação atenta de tudo o que acontece, somos levados a compreender que instrumentos são meios utilizados para materializar a avaliação, realizando uma coleta de dados que é sempre provisória, uma vez que “sinalizam o desempenho provisório do aluno” (FERREIRA E BOFF, 2009, p. 88).

Para isso, um dos instrumentos primordiais seria a anotação sistemática e constante por parte dos docentes, no que se refere aos fatos ocorridos em sala de aula. A confecção de diários de bordo “caderno de anotações, gravador ou câmera em que o aluno registra acontecimentos, seus pensamentos, seus sentimentos, o que aprendeu, suas facilidades, dificuldades etc. [...]” (MINAS GERAIS, 2007, p. 18) auxiliaria a prática reflexiva do professor e o processo de avaliar aos alunos ao mesmo tempo em que se auto-avalia.

Nessa perspectiva o portfólio é um dos instrumentos indicados para a avaliação em Artes. Ele tem formatações diversas podendo ser uma pasta, um *CDroom*, uma bolsa, um álbum, etc. em que o aluno guarda suas produções ao longo de um determinado período. Dentre essas produções podem estar os trabalhos teóricos, os trabalhos práticos e outros tipos de registros pessoais, tais como os relatórios individuais e as auto-avaliações. É preciso entender que esse é um instrumento que possibilita constante reflexão, sendo que aluno e professor poderão visualizar processos e produtos tendo em mente os objetivos e os critérios anteriormente acordados, dialogando com as soluções e os problemas que foram surgindo a partir das tarefas solicitadas. Tal diálogo proporcionará lembrar todo o processo e programar ou planejar as ações futuras (HERNANDEZ, 2000). Desse modo, o portfólio é um instrumento

que pode ser utilizado por professores e alunos simultaneamente e não se justifica a sua utilização para a avaliação apenas pelo professor. Em uma realidade em que os professores de Artes têm em média 500 alunos, avaliar todos esses portfólios de maneira tradicional seria um trabalho desumano.

A leitura de imagens é também um instrumento de avaliação no ensino de Artes e foi um dos mais citados como estratégia de avaliação pelos professores que foram sujeitos da pesquisa realizada, tanto nos questionários quanto nas entrevistas. Ela pode ser utilizada como momento de avaliação quando se observam imagens realizadas por artistas, e/ou imagens da cultura visual, ou quando se observam imagens produzidas pelos alunos. Quando a avaliação acontece no momento da leitura da produção artística oficializada ou da cultura visual, o professor deve estar atento se os conteúdos trabalhados com os alunos estão sendo verbalizados por eles. Nos momentos de avaliar a produção visual dos alunos, suas poéticas pessoais, tais produções devem estar documentadas, datadas e podem ser retomadas em diversos momentos como forma de tentar compreender os caminhos percorridos. Faz-se necessário também que as produções e suas respectivas falas sejam socializadas entre os alunos, evitando, assim, palavras como bonito e feio, e possibilitando a visualização dos percursos de criação pessoal de cada aluno (ARSLAN; IAVELBERG, 2009).

Para o desenvolvimento dessa leitura de imagem, que é também leitura de mundo, o professor pode obter conhecimentos sobre os métodos de análise de imagens existentes: iconografia, iconologia, semiótica, formalista, fenomenológica, entre outras, além das teorias de apreciação estética apresentadas por Arslan; Iavelberg (2007) com base em Edmund Feldman (1970), Abigail Housen (1983), Robert William Ott (1984), Michael Parsons (1992) e Fernando Hernandez (2000). O professor, conhecedor de métodos, teorias e conceitos pode tornar-se um mediador capaz de identificar a melhor maneira para realizar a alfabetização visual de seus alunos.

O aluno deverá ser incentivado a realizar leituras pessoais, com base em seu contexto cultural, sendo mediado pelo professor e pelo método e/ou teoria de análise escolhido, não sendo necessário ao aluno um conhecimento aprofundado dos métodos em si. Isso não quer dizer que, em determinados momentos, dependendo do grau de interesse de sua turma, o professor não possa apresentá-los.

Atribuição de notas no ensino de Artes: sim ou não?

Uma das inquietações que deu origem a presente investigação deveu-se, como já mencionamos, ao nosso desconforto com uma concepção que impregna muitos professores de que avaliar é distribuir nota e com a ambiguidade de posturas que tal visão em situações em que se pode avaliar

sem atribuir notas. A cultura educacional está impregnada pela idéia de que a nota é um resultado exato que permite saber sobre a aprendizagem realizada pelos alunos e sobre a competência do professor para ensinar. Por isso, geralmente considera-se que as disciplinas mais importantes seriam aquelas que têm uma distribuição de notas mais severa e grande quantidade de reprovação.

Nesse caso, como Artes e outras poucas disciplinas, não reprovam por nota³, muitos professores, alunos e a sociedade de maneira geral, podem considerar que não têm importância no currículo.

Dentre as disciplinas que não reprovam por nota podemos encontrar, além de Artes, Educação Física, Ensino Religioso e Inglês. Para essas disciplinas é no regimento escolar que vai estar descrito o modo como o resultado obtido pelos alunos deve ser lançado nos boletins e históricos escolares: notas (números) ou conceitos (letras).

Enfim, podemos perceber que não é fácil ser diferente em um sistema que prioriza a avaliação por meio da atribuição de notas. Os questionamentos, tanto de alunos quanto da equipe pedagógica, são muitos e constantes, pois, para o senso comum o fato de não atribuir notas também dá ao ensino de Artes uma característica de descompromisso com a aprendizagem do aluno. Ao que parece, se não há nota, não há avaliação e se não há avaliação não se sabe o que e como o aluno aprendeu.

No entanto, os professores de Artes Visuais que participaram como sujeitos dessa pesquisa, apesar de algumas vezes não saberem denominar práticas avaliativas realizadas, apresentaram seus modos de avaliação e a desconexão entre avaliação e nota. Foi possível perceber que a nota é um fator de tensão na sala de aula e nas discussões entre professores ou entre esses e equipes gestoras.

Desse modo, verificamos que os professores avaliam seus alunos o tempo todo, mas quando necessitam distribuir notas, pois o Regimento Escolar assim pede, precisam munir-se de artimanhas e até mentir para que os alunos acreditem que as notas poderão retê-los ou promovê-los. Esse acaba sendo o motivo para que os alunos façam os trabalhos. Quando a avaliação acontece independentemente da distribuição de notas, segundo os professores, o trabalho flui de uma maneira mais interessante, com menos cobranças e com mais prazer tanto para o professor quanto para o aluno.

Diante do exposto acima, confirmamos que o trabalho de valorização da disciplina Artes no currículo escolar está relacionado ao comprometimento do professor com o ensino e não com artimanhas, farsas e chantagens as quais, cedo ou tarde serão descobertas e não possuem nenhuma eficácia para o aprender.

³ Na realidade na grande maioria das escolas públicas no município de Uberlândia, sejam elas municipais ou estaduais, na disciplina de Artes não se reprova por nota, nem pela ausência às aulas dessa disciplina. Normalmente, quando um aluno não tem presença suficiente, ele pode fazer trabalhos que abonem as faltas.

Concluindo

Nas Artes Visuais a avaliação do aprendizado está ligada aos processos e aos produtos, sendo muitas vezes, o processo considerado mais importante que o produto. Segundo Arslan; levelberg (2009, p. 88), "Acompanhar o processo de criação dos alunos é mais importante que exigir resultados em produções isoladas". No decorrer dos processos é possível que o professor avalie o grau de interação do aluno com a proposta, a flexibilidade, a criatividade na apresentação de caminhos e a interpretação pessoal da proposta apresentada. Nos produtos, que são o resultado das poéticas pessoais dos alunos, o professor poderá avaliar o uso da técnica e dos materiais, a solução de problemas, a visualidade do objeto e a adequação à proposta feita. No entanto, a inadequação à proposta pode ser uma construção diferente que também merece consideração. Afinal, pode tratar-se de uma interpretação pessoal.

Os professores que responderam aos questionários e nos concederam entrevistas demonstraram que avaliam por meio de critérios diferenciados (manuseio de materiais, concentração, dedicação, interação com os colegas, interesses e reações diante de suas produções, curiosidade, capacidade de propor soluções próprias, nível de conhecimento, envolvimento, comparação e processo criativo) e de instrumentos diversificados (relatórios orais e escritos, leitura das imagens produzidas pelos alunos, anotações do professor, registros fotográficos, caderno de desenho, avaliações escritas) em vários momentos da prática pedagógica (ao final de cada aula, durante as etapas do processo de ensino-aprendizagem, a cada exercício, ao final do ano letivo).

Nas falas dos professores os verbos perceber, produzir, conhecer e reconhecer substituem "[...] verbos como verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar [...]" (FERREIRA; BOFF, 2009, p. 89) que comumente aparecem nas respostas de professores à indagação do que seja avaliação.

Desse modo, compreendemos que os professores de Artes que foram sujeitos dessa pesquisa praticam avaliações formativas. Chegamos a essa conclusão buscando o aporte teórico de Hadji (2001) e Perrenoud (1999) que concordam que a avaliação formativa não precisa estar conformada a nenhum padrão metodológico ou circunscrita a determinados procedimentos e instrumentos e levando em consideração que os professores avaliam durante o processo de ensino-aprendizagem, buscam formas diferenciadas de avaliar, apresentam aos seus alunos os critérios com os quais estão sendo avaliados, entendem a avaliação como momento de aprendizagem e se dispõem a aprender com os resultados que a avaliação produz.

Entre os motivos que facilitam a utilização dos processos da avaliação formativa pelos professores de Artes estão as questões históricas que envolveram a avaliação da aprendizagem em Artes e a possibilidade de se avaliar sem atribuir notas. Esse último fato distancia da avaliação as pressões com prazos, índices de proficiência, reprovação e tantos outros ligados à atribuição de notas. Desse modo os professores podem se preocupar em avaliar para aprender e não em aprender para avaliar.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação. Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (org) **Avaliação uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ALVES, Maria Palmira. Carlos. **Currículo e Avaliação** - Uma perspectiva integrada. Porto, Portugal: Porto Editora, 2004.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

BOUGHTON, Doug. Avaliação: da teoria à prática. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação, **Lei Federal nº 5.692** de 11 de agosto de 1971, que Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília, DF. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br

BRASIL. Ministério da Educação, **Lei Federal nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996, que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: www.mec.gov.br

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

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 540 de 1977**. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71. Brasília, DF. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br

- DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2003.
- ESTEBAN, Maria Teresa. (org) **Avaliação uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- FERREIRA, Cristina Ortiga; Boff, Carmem Eloah. Autoavaliação: um caminho responsável nesse andar formativo. In: PILLOTO, Sílvia S. D.; ALVES, Maria Palmira C. (orgs). **Avaliação em educação: questões, tendências e modelos**. Joinville, SC: Editora Univille, 2009.
- FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática**. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____. **Implicações Conceituais para uma Prática Avaliativa**. Palestra proferida aos membros da Comissão de Graduação da UNICAMP em 22/02/2001 – Disponível em : <http://www.prg.unicamp.br>
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**/Charles Hadji; trad. Patrícia C. Ramos. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. **Educação para a Mudança: recriando a escola para adolescentes**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança educativa e Projeto de trabalho**. Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo Básico Comum**. Arte – Ensino Fundamental e Médio. Belo Horizonte: 2007.

NEMER, José Alberto. **Eu me desenho**. O artista diante da criação individual e coletiva. Belo Horizonte: Mazza, 1991.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das aprendizagens** – entre duas lógicas./Philippe Perrenoud; trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAPIENZA, Tarcísio Tatit. **A Luz de Guignard**. Coordenação de MARTINS, Mirian Celeste e PICOSQUE, Gisa. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2003.

CRIAÇÃO, ARTE E EDUCAÇÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO:
UM 'ATO DE RESISTÊNCIA'

Fátima Carneiro dos Santos
fsantos@uel.br
Universidade Estadual de Londrina

Resumo

Nas últimas décadas, uma visão de mundo vem se apresentando para além de um modelo racionalista, na qual situações como instabilidades, flutuações, bifurcações, probabilidades e multiplicidades são características fundamentais. Como pensar a arte e a educação neste contexto? Este artigo pretende discorrer sobre esse novo modelo de mundo, apresentando uma idéia em arte e educação que entende o ato criador como uma ferramenta fundamental para fazer florescer aquilo que é essencial ao homem: a criação, um 'ato de resistência'.

Palavras-chave: Arte, educação, música, mundo contemporâneo, criação.

Abstract:

In last decades, a vision of world have been presented that goes beyond the racionalistic model, in which concepts as instabilities, fluctuations, bifurcations, probabilities and multiplicities are fundamental characteristics. How could we think the art and the education in this context? This article intends to present a comprehensive view about this new model, presenting an idea in art and education that understands the creation act as a fundamental tool to blossom something essential to man: the creation, an 'act of resistance'.

Keywords: Art, education, music, contemporary world, creation.

Uma 'nova' visão de mundo vem se apresentando ao longo das últimas décadas, como decorrência de descobertas em outras áreas do conhecimento, tais como a ciência e a filosofia. Mesmo que essas áreas não estejam ligadas diretamente à área da educação e da arte, acabam aí ressoando, pois antes de tudo é o homem quem está por trás das descobertas, sejam elas científicas ou não. Conforme aponta a pedagoga e pesquisadora Nize Pellanda (2004), o modelo cartesiano,

sustentado por uma extrema formalização, no qual tudo é reduzido basicamente à esfera da razão, teve como marca registrada a perda da liberdade e a “coisificação” do ser humano. Esta situação acabou provocando um processo de “desencantamento” do mundo, o que gerou uma possível “perda de nossa capacidade de diálogo com a natureza, com o cosmos e com outros seres humanos”, comenta a autora. Uma espécie de “desumanização” e de “coisificação” do ser humano se instala, intensificado por uma política econômica desumana e um discurso do poder que nos invade a tal ponto de “tornarmo-nos opressores de nós mesmos” (Pellanda, 2004).

Contudo, embora tenhamos vivido por longo período em um mundo pautado pelo paradigma do esfacelamento e da fragmentação (consequência direta das leis cartesianas e do pensamento racionalista), encontramos-nos, hoje, cada vez mais conscientes de vivermos em um mundo onde as certezas já não são tão certas assim. E, mesmo frente a uma realidade bastante comprometida em alguns aspectos, vislumbra-se uma certa “esperança”, pois, como diz Pellanda (2004), “a força do humano”, (...) “sua necessidade de auto-criação, de ser criativo explode à procura de novas soluções para os problemas que enfrenta”. Ou como diria Stravinsky: “eu próprio tendo sido criado, não posso deixar de ter o desejo de criar” (STRAVINSKY, 1996, p. 53).

As referências a um modo de vida que apresenta possibilidades para além de um modelo racionalista podem ser observadas em várias áreas do conhecimento, e, dentre elas trazemos à tona o pensamento de um dos (também) fundadores dessa ‘nova’ visão. Trata-se de Ilya Prigogine, prêmio Nobel de Química em 1977, com sua teoria das “estruturas dissipativas”, ou “a criação da ordem pela desordem”. Longe de pretendermos apresentar sua teoria na íntegra (até porque não saberíamos fazer isso com competência, pois se trata de uma área bastante específica da ciência), o que interessa ao contexto deste estudo é o papel cada vez maior do aleatório na ciência moderna, em contraposição à visão determinista da ciência clássica. Vivemos hoje, conforme Prigogine em entrevista a Pessis-Pasternak (1993, p. 37), “em um Universo com uma simetria rompida, estranho ao ideal de harmonia geométrica da física clássica”. Tanto a idéia de tempo quanto a idéia de espaço se veem remodeladas. Se na mecânica clássica podia-se falar, por exemplo, em um nível fundamental do tempo, hoje, a Física se abriu “e somos levados a falar de pluralidade de níveis interconexos, sem que nenhum deles possa se colocar como prioritário ou fundamental” (PESSIS-PASTERNAK, 1993, p. 37). Diante disso, pode-se inferir que apenas um conceito não reflete mais as diversas facetas do Universo, pois, a despeito de todo controle rigoroso das condições experimentais, agora não se trata mais de gerenciar fenômenos calculáveis por meio de leis gerais. As pesquisas atuais se voltam para a incorporação de elementos aleatórios, fazendo com que as probabilidades de-

semprenham um papel fundamental, “comprovando” a existência de um “mundo menos simétrico do que imaginávamos”, pois “o Universo”, conforme Prigogine, “é formado essencialmente por sistemas dinâmicos instáveis”, cuja “instabilidade dinâmica faz com que não se possa mais prever o comportamento de cada trajetória, mas somente probabilidades” (PESSIS-PASTERNAK, 1993, p. 49). Isso não quer dizer que a instabilidade conduza, necessariamente, a processos não-lineares, ou que a idéia de complexidade seja uma idéia nova. Mas o modo como alguns métodos “olham” atualmente para essa questão traz à tona uma outra concepção de Universo.

A visão de um Universo menos previsível e mais complexo, em que situações como instabilidades, flutuações, bifurcações, probabilidades e irreversibilidade são características fundamentais, coloca-nos diante de uma mudança de perspectiva, verificada principalmente a partir da segunda metade do século XX. Nesse contexto, a ciência, como bem observa Prigogine, parece dar nesse momento de transição “uma imagem menos mutilante do que o desenvolvimento automático das leis deterministas clássicas”, expressando nosso questionamento diante de um mundo mais complexo e imprevisível, e impelindo-nos a “abandonar a tranquila quietude de já ter decifrado o mundo”. Parece que essa imagem já não se identifica mais com um processo de “desencantamento do mundo”. Pelo contrário, ao buscar uma linguagem mais universal, “que respeita outras tradições e outras problemáticas”, ela possibilita encontrarmos “novas formas de contato entre nossos saberes e nossos poderes”, pois, ainda conforme Prigogine, “mais do que nunca, a ciência surge como um dos diálogos mais fascinantes que o homem já estabeleceu com a natureza” (PESSIS-PASTERNAK, 1993, p. 44).

Assim, diante de tal visão, se o homem que chegou aos nossos dias é um homem fragmentado e mutilado, consequência de “um longo processo de perdas de dimensões importantes do humano”, como aponta Pellanda (1994), este mesmo homem, e justamente devido a sua necessidade de auto-criação, pode caminhar em busca de uma superação das adversidades, enfrentando e buscando soluções. Sob tal perspectiva, vale apresentar o pensamento do neurobiólogo Humberto Maturana, no que se refere à sua interpretação sobre o processo de evolução. Ao descrever a evolução criativa dos seres vivos, Maturana (2001) observa que, ao invés de serem eliminados pela “lei do mais forte”, os seres vivos “escolhem” caminhos nos processos evolutivos, que vão se bifurcando rizomaticamente. Ou seja,

A visão moderna do processo evolutivo apaga aquela idéia de que o processo de seleção natural é uma imensa arena de gladiadores onde os mais fortes exterminam os menos aptos. A origem e a evolução da vida no planeta Terra dependeram muito mais de processos de simbiose do que de competição (BRUSCHI, 2003, p. 2-3).

Sob tal perspectiva, “a vida”, segundo Bruschi, “tem importância em si”, sendo a sua característica primordial a “capacidade de contínua autoconstrução” (idem, p. 3) denominada, na Biologia, de “autopoiese” (construir a si mesma). Esse processo de construção/desconstrução é permanente, apresentando-se como um fluxo constante entre estruturas ou ‘sistema aberto’ que, necessariamente, se organiza a partir de um mecanismo de troca de matéria e energia com o meio. Desta forma, pode-se dizer que os organismos vivos permanecem em constante auto-construção e que a “organização da vida”, decorrente deste processo, é realizada em “rede” (BRUSCHI, 2003, p. 3-4). Isso equivale a dizer que o mundo, na visão da biologia contemporânea, corresponde a uma “grande teia”, na qual “a vida se estrutura através de seu movimento contínuo de autoconstruções e relações que se estabelecem entre os organismos vivos e entre estes e os demais elementos da Natureza” (BRUSCHI, 2003, p. 7).

O fato de a Química nos apontar um “caminho de incertezas” e de a Biologia apresentar uma evolução dos seres vivos que se dá “segundo nossa capacidade criativa e nossa necessidade de ‘autoria’ e de viver em rede”, possibilita o desvelamento da consciência de vivermos em um mundo onde as certezas estão cada vez mais “incertas”; um mundo, onde, segundo a ótica dos filósofos Deleuze e Guattari, tudo está em devir. Ao sintetizar o pensamento desses filósofos, com o intuito de apresentar uma idéia de música a partir da idéia de rizoma, Cardoso Jr. (2005) diz que esses autores nos convidam a pensar que “a conexão de elementos em um campo ou fenômeno” deve ser entendida “a partir do máximo de liberdade quanto a suas ligações e religações”. Como “um campo não tem centro”, observa o autor, “um fenômeno assim compreendido constitui-se a partir de sistemas abertos onde as combinações e recombinações de elementos têm como princípio o equilíbrio instável e a fluidez da mudança”. Essa “mutabilidade”, presente em qualquer fenômeno, remete também à idéia de “multiplicidade” e indica que “isto ou aquilo nunca deve ser definido pelo que é, mas pelo que está se tornando agora” (CARDOSO JR., 2005). Aproximando essa visão da idéia de rizoma, apresentada por Deleuze e Guattari, em seu livro *Mil Platôs*, poderíamos dizer que é como se tudo no mundo estivesse em rizoma, haja vista que suas características são justamente aquelas da ordem da conexão, da ausência de centro, da heterogeneidade, da multiplicidade e do devir.

Diante do exposto, parece mais fácil compreender quando Pellanda (2004) diz que, mesmo “cindidos e alienados de nós mesmos e de nossas relações cósmicas”, nossa necessidade de auto-criação e de ser criativo que somos, “explode”. Se o modelo da vida é o “modelo de rede”, ou o do “rizoma”; se é nossa capacidade criativa e nossa necessidade de “autoria” e de “viver em

rede” que faz “emergir movimentos que responderão à necessidade de cada momento”, num processo de “autopoiesis”, “a busca de um diálogo com a natureza, com os outros e conosco mesmos é decorrência natural”.

Assim, levando em consideração o vislumbre de um mundo cujo fluxo é puro devir e o fato de estarmos continuamente atualizando nossos potenciais de ser, podemos pensar que não há limites para a construção pessoal e de conhecimentos. Uma imagem de mundo salta aos “olhos”: uma visão de mundo que desvela uma possibilidade (e necessidade) de estabelecermos conexões, utilizando a imaginação e a criação, vistas como instrumento da própria cognição e da invenção da vida, um “ato de resistência”.

Ao falar em ato de resistência, tomamos emprestado a ideia de Deleuze e Guattari (1997), quando se referem ao ato de criação como resistência ou “máquina de guerra”. Segundo esses filósofos, uma “máquina de guerra” opera enquanto “multiplicidade pura e sem medida, malta, irrupção do efêmero e potência da metamorfose [...]” vivendo “cada coisa em relação de *devir*, em vez de operar repartições binárias entre “estados”: todo um devir-animal do guerreiro, todo um devir-mulher; ultrapassando tanto as dualidades de termos como as correspondências de relações” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 12-13). A lógica de tal máquina não é a estratégia; o movimento não vai de um ponto a outro, mas “torna-se perpétuo, sem alvo nem destino, sem partida nem chegada”. Um movimento, diríamos, sem finalidade. Nela, os “guerreiros” distribuem-se num espaço aberto e ocupam esse espaço, de modo a preservar “a possibilidade de surgir em qualquer ponto”, num movimento “turbilhonar” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, v. 5, p. 14). E, nessa “guerra sem batalha”, é necessário

Corpo do texto. Arial, tamanho 12, espaçamento 1,5, alinhamento justificado; Insira aqui o seu texto, lembrando-se de seguir também as normas de citação e inclusão de imagem e gráfico, além das notas¹, que devem estar dispostas no final do texto.

deixar-nos seguir à procura das ‘singularidades’ de uma matéria ou, de preferência, de um material, e não tentar descobrir uma forma; escapar à força gravitacional para entrar num campo de celeridade; parar de contemplar o escoamento de um fluxo laminar com direção determinada, e nos deixar arrastar por um fluxo turbilhonar; nos engajar na variação contínua das variáveis, em vez de extrair dela constantes, etc. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, v. 5, p. 40)

Mesmo que tenhamos que pedir por um pouco de ordem (e necessariamente pedimos) para “nos proteger do caos”, pois “perdemos sem cessar nossas idéias”, e, por isso, necessitamos tanto nos “agarrar a opiniões prontas” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 259), a arte, aquela que

opera como uma “máquina de guerra”, concorre para contrabalançar essa necessidade, ou para nos fazer ir além dela. Ou seja, a arte nos impulsiona a “rasgar o firmamento” e a “mergulhar no caos”, traçando planos (de composição) sobre o caos. A arte “luta com o caos, mas para fazer surgir nela uma visão que o ilumina por um instante, uma “Sensação” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 262).

A arte é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras. A arte não tem opinião. A arte desfaz a tríplice organização das percepções, afecções e opiniões, que substitui por um monumento composto de perceptos, de afectos e de blocos de sensações que fazem as vezes de linguagem. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 228)

A arte, ou o ato de criação, faz com que vejamos na vida “algo muito grande”; faz “estourar as percepções vividas numa espécie de cubismo, de simultaneísmo, de luz crua ou de crepúsculo” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 222). E, tal qual o escritor, que se serve de palavras para criar uma sintaxe, introduzindo-as na sensação, fazendo gaguejar a língua corrente, ou tremer, ou gritar, ou mesmo cantar, a arte faz “arrancar o percepto das percepções, o afecto das afecções, a sensação da opinião, visando esse povo que ainda não existe” (DELEUZE; GUATTARI, 1992p. 228).

Assim, por entender a criação a partir da idéia de “máquina de guerra”, e, por entender que a arte, ou o ato de criação, habilita-nos a transgredir hábitos enraizados e culturalmente codificados, é que a questão que tem norteado nossa pesquisa em arte, especificamente na área de escuta, paisagem sonora, música e criação, refere-se justamente a como fazer gaguejar uma escuta do hábito, para, assim, fazer gaguejar a própria idéia de música. O ato de vivenciar um não-controle da escuta e de ser um estrangeiro em nossa própria escuta, a fim de arrastar a escuta para si e colocar no mundo “algo incompreensível”, retomando a idéia de um novo ou outro “encantamento do mundo”, faz com que ao indivíduo vivencie e exercite uma espécie de ‘estética do cotidiano’, entendida por nós como um ato de resistência, ao colocar em prática o exercício de uma escuta do cotidiano e o exercício de criação a partir dessa realidade.

Ao longo de nossas pesquisas temos proposto o exercício de escutar a rua através do que chamamos de uma “escuta nômade”, com o intuito de provocar, inicialmente, uma “despoluição” da escuta dos clichês sonoros com vistas a abrir caminho para uma escuta que se torne um “ato de encantamento”, antes de se tornar uma escuta cognitiva, crítica, e questionadora. Buscamos, assim, uma brecha, uma escapada na escuta, geralmente pautada pela razão, pelo julgamento e pela interpretação. O que temos proposto, ao longo de nossos estudos, é o exercício de uma escuta que opera orientada por uma indisciplina fundamental, questionando a hierarquia e contrariando a formação de uma escuta do hábito: “escuta nômade”, uma “máquina de guerra”.

O ato de promover a criação de novos espaços de escuta a partir dos sons da rua (foco do nosso trabalho) como possibilidade para a invenção e atualização de idéias de música e o alargamento da idéia de som e de música, parece-nos vir ao encontro de uma busca por um “encantamento” da escuta. Outras escutas e idéias de música (da rua e da música) tem se revelado, além da possibilidade de se pensar uma educação musical que opera para além da nota musical e que eleja o ouvido como instrumento musical e como agente inventor de música. Acreditamos que tal proposta pode vir ao encontro de uma educação musical que, ao invés de se pautar apenas pelo viés da racionalização, deixando de lado a idéia de sujeito e abafando qualquer possibilidade de sentimento e imaginação, busca dar conta de integrar as contradições, desconstruções e ambiguidades culturais, sociais, políticas, articulando, ao mesmo tempo, um mundo de incertezas e instabilidades e um mundo que continua a fazer descobertas e a construir saberes, sem deixar de lado a capacidade fundamental que move o homem: a invenção.

Se “nós, humanos, vivemos experiências estéticas em todos os domínios relacionais nos quais lidamos” (MATURANA, 2001, p. 195); se “a potência humana é atacar e ser atacado por forças existenciais, é ser agente e paciente dessas forças”; se “a arte tem a pretensão de capturar a vida onde ela se esconde ou se camufla para o olhar, mesmo nas coisas banais e simples” (MEIRA, 2003, p. 121-122), a proposta de encontrar outros sentidos nas coisas e seres que nos rodeiam, a partir de uma experiência singular, pode possibilitar não apenas a recuperação de um “sentido do sensível”, presente na estética do cotidiano, mas também fazer com que se estabeleçam conexões, múltiplas e heterogêneas, através da imaginação. Ao prestar atenção às situações vividas no dia-a-dia e na “esteticidade do cotidiano”, percebemos que o mundo, o nosso dia-a-dia, nos apresenta uma pluralidade de imagens. O cotidiano faz proliferar imagens, as mais variadas possíveis, denominadas por Meira de “entidades de vida efêmera” (MEIRA, 2003, p. 80), e essas imagens (visuais, sonoras, olfativas etc), além de se apresentarem enquanto signos, também deixam “rastros”, que podem ir além de meros clichês.

Diante de uma imagem de mundo em constante mutação, “marcado pela descontinuidade e pela ausência de sentido, um mundo que conhece a transformação e o devir” (PINHEIRO, 2004, p. 44-45), pensar a educação em arte, hoje, é pensá-la enquanto um exercício de multiplicidades. Diferente de uma educação que serve como mero pretexto para ilustrar tópicos de conteúdo, o que precisamos é pensar uma educação em arte que percorra caminhos, que opere através do convívio, do encontro e da invenção. Em oposição ao controle que toda educação “maior”, ou oficial, necessita para operar, acreditamos no exercício de uma “educação menor”, aquela que, segundo Gallo (2003), age nas brechas “para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possi-

bilidades que escapam a qualquer controle”: uma educação em arte entendida pelo viés do rizoma, que permite realizar conexões, que permite encontros, que permite a multiplicidade, que produz diferenças, que provoque instabilidades e incertezas e prolifere ruídos: um ‘ato de resistência’.

Bibliografia

BRUSCHI, L. C. **Rede autopoietica**: a vida da vida. Londrina: Editora UEL, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed 34, 1995, 1996, 1997. 5v.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

_____. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

MEIRA, Marli. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PELLANDA, Nize. A música como reencantamento: um novo papel para a educação. **Revista da ABEM**, n. 10, março, p. 13-18, 2004.

PESSIS-PASTERNAK, G. **Do caos à inteligência artificial**: quando os cientistas se interrogam. São Paulo: Edunesp, 1993.

PINHEIRO, Ana L. de Godói. **A menor das ecologias**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 313p.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **A nova aliança**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

SANTOS, Fátima C. **Por uma escuta nômade**: a música dos sons da rua. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2002.

_____. A paisagem sonora, a criança e a cidade: exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da idéia de música. 2006. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

STRAVINSKY, Igor. **Poética musical em 6 lições**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

Mini-curriculum

Graduação em Educação Artística, com Habilitação em Artes Plástica e em Música, na UEL e FASM/SP, respectivamente. Especialização em Arte Educação, na ECA/USP. Mestrado em Comunicação e Semiótica, na PUC/SP, com pesquisa na área de escuta e paisagem sonora. Doutorado e pós-doutorado na área de Música, na UNICAMP, desenvolvendo pesquisa em processos de criação musical, com pesquisa específica em composição de paisagem sonora. Publicou o livro, "Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua", pela EDUC/FAPESP.

ENTRE POÉTICAS, HISTÓRIA E MEMÓRIA:
CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE

Rita Luciana Berti Bredariolli
rluciana@uol.com.br

Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - IA UNESP

Resumo

A "leitura" crítica de textos teóricos, históricos, poéticos, de produções artísticas e trabalhos de pesquisa realizados pelos alunos, bem como a realização de pesquisa-ação, coleta de relatos de experiências por meio de entrevistas semi-estruturadas e pesquisas de caráter histórico em acervos públicos e privados, constituíram caminhos para a formação de professores, entendida como "consumação de uma experiência", durante as aulas de Fundamentos da Arte na Educação I e II, integrantes da grade curricular das licenciaturas em Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Espírito Santo. Por esse texto é apresentada essa experiência de formação de professores.

Palavras-chave: arte, educação, experiência, narrativa

Abstract

The many paths involved in the teacher education program this paper addresses were critically "reading" theoretical, historical, and poetic texts, students' art productions, and research papers, in addition to carrying out action research, conducting interviews through semi-structured questionnaires, and performing historical research in government and private archives. In this study, teacher education is understood as the "consummation of an experience" during the Arts Fundamentals in Education I and II subjects, which are part of the program for the Visual Arts and Music courses at the Federal University of Espírito Santo. This paper reports on this teacher education experience.

Keywords: art, education, experience, life story

Entre o segundo semestre de 2005 e primeiro semestre de 2008, junto ao primeiro semestre de 2010, durante as aulas das disciplinas "Fundamentos da Arte na Educação I" e "Fundamentos da Arte na Educação II", ambas integrantes da grade curricular dos cursos de Licenciatura em Artes

Visuais e Música da Universidade Federal do Espírito Santo, professora e alunos participaram de uma experiência de formação de professores de arte. Por essa narrativa compartilharemos essa experiência, apresentando sua construção pela exposição de seus fundamentos teóricos e condução metódica.

Ao longo desse tempo, mudanças bibliográficas foram realizadas, porém, tanto os conceitos de arte e educação norteadores da construção dessa disciplina, como o método de trabalho, foram mantidos. Assim sendo, não trataremos aqui de nenhum semestre ou ano específico.

A criação dessas disciplinas começou pela análise de seu título. “Fundamentos da Arte na Educação” guarda um vasto e complexo conteúdo, pois, a princípio, requer o estudo de “fundamentos da arte”. Mas a qual arte se refere tal proposição? A história desse conceito apresenta a variedade de seus sentidos. A qual deles pertenceriam esses fundamentos?

A resposta também partiu da história. De uma idéia sobre história elaborada pelas leituras dos textos de Walter Benjamin e depois pelas leituras de seu leitor Georges Didi-Huberman, bem como pelas leituras de Beatriz Sarlo, Paulo Freire e Ana Mae Barbosa¹. Cada um desses autores, sob pontos de vista específicos, mostra que a história é feita em anacronismo, sua escrita e leitura parte sempre de um mesmo lugar no tempo, o presente. O lugar da história seria o aqui e agora, e nele se encontraria o passado, como sedimento. Assim, toda a variação conceitual “arte” localizaria-se acumulada no encontro entre cada idéia divulgada – pelo discurso e produção artísticos – e aquelas já apreendidas, “rotinizadas”².

Essa movimentação conceitual era a referência para nosso tema de estudo. Não havia, portanto, um conteúdo a ser “transmitido”, fechado em um sistema. Lidávamos com o conhecimento entendido como movimento. Lidávamos com o tempo, a história, a memória e as imagens responsáveis pela instituição, degenerescência e restauração de idéias. Lidávamos, então, com a criação e recriação intelectual e poética, sem distinção, pois nos formávamos professores de arte. Lidávamos também com as idéias cômodas, a fim de desacomodá-las.

Partíamos, então, do já sabido para, numa relação entre textos e experiências, rearranjá-lo. Desse modo, a discussão sobre o conceito de arte integrante do título de “Fundamentos da Arte na

1 BARBOSA, A. M. Modernidade e Pós-Modernidade no Ensino da Arte. MAC Revista, São Paulo: Cortez, n.1, pp.6-15, 1992. BENJAMIN, W. Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996, pp. 222-232. DIDI-HUBERMAN, G. Ante el tiempo: historia del arte y anacronismo de las imágenes. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2008, pp. 29-79. FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 27ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, p. 73. SARLO, B. Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva. Trad. Rosa Freire de Aguiar. São Paulo: Cia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007, p.49. 2 CÂNDIDO, A. A Educação pela noite e outros ensaios. 3 ed. São Paulo: Ed. Ática, 2000, p. 182.

Educação”, partiria daquilo que cada um de nós, participantes dessa aula, sabia a respeito da arte.

Mas, o nome dessa disciplina não se cumpria nos “Fundamentos da Arte”. Ele se estende até a designação de um lugar específico. Esses “fundamentos da arte” localizavam-se na “Educação”.

Se tomarmos a educação em sua resistente acepção tradicional, circunscrita em um “cubo branco”, fatiada em disciplinas indiferentes engradadas em frações de tempo, descobriremos uma contradição entre termos: Arte – como a entendemos hoje, se opõe ao conceito de “educação” que muitos querem esquecer, mas que permanece arraigado em nosso senso comum e nas limitações criadas por um sistema público educacional ainda preso ao seu lugar de origem³.

No entanto, ao seguirmos a construção sintática da sentença que define esse título, notamos uma “educação” colonizada pela arte. Mais uma vez nos deparamos com a variação e o movimento. Se o conceito de arte desse título, presente nessas aulas, foi se configurando a partir do já sabido por cada um daqueles que experimentaria esse tema durante as aulas, a “educação” evocada pelo título, invadida por essa “arte” definida em variabilidade, também se mantinha condicionada à mesma maleabilidade e abertura. Paradoxo desfeito.

A “educação”, como interpretada do título, ganhava ares de “experiência”, como a definida por John Dewey⁴, pois realizada na interação dinâmica e alerta entre indivíduos e seu meio, e consumada em estabilidade derivada de um processo “ordenado e organizado” pelo acúmulo e ação de eventos passados. Para Dewey, a “verdadeira experiência” ocorre quando a relação entre ato e consequência é percebida; quando as partes de um processo são compreendidas como indispensáveis para a sua totalização; quando, por fim, o indivíduo se entende como uma dessas partes. Por tais características, essa “verdadeira experiência” continha “qualidade estética”, constituindo-se, de acordo com Dewey, sob o mesmo padrão de uma “obra de arte”, oposta à monotonia, à reprodução, ao automatismo, à repetição, à arbitrariedade; sua consumação inclui as adversidades enfrentadas ao longo de seu desenvolvimento, transformadas, por reação criativa, pois atenta e ativa, em um final “inclusivo e satisfatório”.

3 “A escola, tal como a conhecemos em seus traços gerais, surgiu no contexto da Revolução Industrial, iniciado o século XVIII, na Inglaterra. Seu programa: produzir a criança para um mundo repetitivo, não mais regulado pelo relógio do sol [...] Mundo de portas fechadas, fábricas de disciplina coletiva, de rituais de seriação, de homogeneização de comportamentos e gestos, posturas corporais e mentais. Todos deviam aprender as mesmas coisas, na mesma velocidade [...] toda a hierarquia administrativa da escola seguiu o modelo da burocracia industrial. Hoje, segue o modelo empresarial”. BENEDETTI, S. C. G. Entre a Educação e o Plano de Pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida...São Paulo, 2007. 185f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007, pp. 108-112.

4 DEWEY, J. Arte como experiência. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010, pp.109-141.

Além desse, outro conceito de “experiência” alicerçou a construção da disciplina “Fundamentos da Arte na Educação”. Essa outra “experiência” não dista da de Dewey, de certa forma, pode ser compreendida como complemento. Ao menos foi, neste caso. Essa outra “experiência” também se refere aos acontecimentos passados, mas por sua vez, remete-se à passagem de um conhecimento acumulado. Falamos da “experiência” narrada por um narrador, daquele que narra uma “experiência”, sua ou de outro, e por esta narrativa, ensina. Falamos de uma “experiência” compartilhada através de histórias criadas pela memória, responsável pelo elo entre as gerações e sentido comunitário, como definida por Walter Benjamin⁵.

Fundamentados nesses conceitos de história e experiência, traçamos, como objetivos dessa disciplina de formação de professores, a realização de “experiências” dotadas de “qualidade estética” e o desenvolvimento do sentido de pertencimento a uma comunidade, no caso a dos professores de arte. Para isso, selecionamos alguns dos conceitos que consideramos fundamentais da arte na educação e os situamos em debate, propondo exercícios de pesquisa realizados no contato entre experiências “reais”⁶ de ensino da arte.

Cada aula era assim construída em conjunto por todos os seus participantes, professora e alunos, em uma interação de conhecimentos, de “experiências”, isenta de hierarquia. As discussões eram estimuladas a partir da “leitura”⁷ de textos e imagens, bem como pela experiência compartilhada por cada um daqueles que compunham o grupo, incluindo no debate, principalmente, as certezas do senso comum, nosso principal foco de interesse. O objetivo maior dessas aulas era justamente desalojar essas certezas, mobilizar o estabelecido pelo uso “rotinizado” em crítica, devolvendo aos conceitos uma atenção perdida no movimento cotidiano. Revolver solos sedimentados, rumo à compreensão do conhecimento como algo em constante mutação, sempre aberto, pronto a revisões semânticas, embora permanentemente fundamentadas em sua história.

“Fundamentos da Arte na Educação”, se estendia por dois semestres, dividida em “Fundamentos da Arte na Educação I” e “Fundamentos da Arte na Educação II”.

5 BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov In *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da Cultura*/ Walter Benjamin; trad. Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin, 7ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas; v. 1), pp.197-221.

6 SELIGMANN-SILVA, M. (Org.). *Memória, História, Literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Ed. Unicamp, 2003, p. 16.

7 “Leitura” como a entendida por Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, como crítica, expandida em relação aos contextos dos “leitores” e “autores”.

“Fundamentos da Arte na Educação I” foi configurada em caráter menos específico. Escolhemos como seus temas os conceitos de “arte”, “educação”, “arte na educação”, “modernidade”, “pós-modernidade”, “cultura”, “percepção”, “imaginação”, “visualidade” e “visibilidade”.

Para estimular discussões sobre tais temas escolhemos autores que apresentavam como característica comum a criação de uma teoria poética, preocupados em relacionar texto e imagem, e em elaborar suas reflexões na intersecção de campos do conhecimento, como, por exemplo, Walter Benjamin, Ítalo Calvino, Nicolau Sevcenko e Terry Eagleton. Outros foram escolhidos por sua afeição à crítica ácida, provocativa e contundente como Robert Kurz ou Jan Jagodzinski. Outros ainda foram escolhidos por rever dicotomias apreendidas – como, por exemplo, as relações entre imaginação e cognição, intuição e intelecto – de forma precisa e estrita, como Arthur Efland e Rudolf Arnheim. A diversidade de tipos de escritura era também proposital, num incentivo à percepção da diferença⁸.

Aos alunos cabia a “leitura” e a realização de sinopses desses textos, exercitando sua capacidade sintética, ao condensar em poucas sentenças o “impacto conceitual” derivado de seu envolvimento com o texto. Referimo-nos a “impacto”, pois não entendemos o trabalho intelectual separado do afetivo.

Além dessas sinopses, resenhas de filmes também foram propostas como exercícios de reflexão. Estas resenhas eram embasadas por textos escolhidos especificamente para este exercício. “Nós que aqui estamos por vós esperamos” de Marcelo Masagão, era o primeiro filme a ser projetado durante a disciplina. Foi usado para pensarmos a respeito das alterações tecnológicas e perceptivas constituintes do que entendemos como “modernidade”. Para a resenha deste filme foi sugerido como fundamento o texto “Modernidade - Ontem, Hoje, Amanhã”, introdução do livro “Tudo que é sólido se desmancha no ar” de Marshall Berman.

O segundo dos filmes a ser apresentado foi “Janela da Alma” de João Jardim e Walter Carvalho, usado para discutirmos sobre os sentidos de/do “olhar”, pautados por uma idéia expandida de percepção ao mostrá-la enleada, indistinta à reflexão. Como texto fundamental para esta resenha, líamos “Fenomenologia do Olhar” de Alfredo Bosi, capítulo do livro “O Olhar”, organizado por Aduino Novaes. Por último assistíamos “Narradores de Javé”, de Eliane Caffé, estímulo para reflexões sobre cultura oral, escrita, popular e erudita, memória e história. “Cultura brasileira e culturas brasileiras” de Alfredo Bosi, capítulo de seu livro “Dialética da Colonização”, era o nosso referencial teórico nesse momento.

8 Diferença relacionada à idéia de origem, como discutida por Didi-Huberman. DIDI-HUBERMAN, G. O que vemos, o que nos olha. 1ª. reimp. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2005, p.170.

Como último trabalho de “Fundamentos da Arte na Educação I”, foi proposto aos alunos uma entrevista com um profissional de arte/educação, algum professor de arte que já exercia sua profissão. A entrevista deveria conter ao menos três questões sobre as concepções de arte, educação e arte/educação desse profissional. Esta entrevista era apresentada em sala e discutida por todos. Alguns alunos já professores, tinham a opção de apresentar seu próprio trabalho, levantando as mesmas questões enunciadas. Podemos dizer que esse momento, o de ouvir a narração de uma experiência, era um dos de maior relevância para professora e alunos durante a disciplina, pois ali percebíamos o sentido de comunidade ao nos deixar envolver pela experiência compartilhada. Encontrávamos nessas narrativas, situações comuns, dificuldades e soluções. Dividíamos as agruras de experiências reais, bem como seus momentos de regozijo. Entendíamos que o processo educacional não é ideal, carece de trabalho rigoroso fundamentado pela indissolubilidade da teoria e prática, outra dicotomia falaciosa persistente em nossa relação com o conhecimento. Momento em que entendíamos a importância do trabalho de um professor, de arte, especialmente.

Para “Fundamentos da Arte na Educação II” foi dado um caráter mais específico. Esse segundo segmento foi também dividido em duas partes. A primeira, definida pelo estudo da história do ensino da arte. Nessa parte embasávamos nossas discussões pelas leituras de Ana Mae Barbosa, Arthur Efland, Kerry Freedman e Patrícia Sthur. As aulas tinham quatro horas de duração. Nas primeiras duas horas, debatíamos os textos, orientados por um aluno responsável pela condução do debate, chamado “seminarista”; as duas horas restantes eram destinadas à orientação do primeiro trabalho de pesquisa proposto aos alunos: “História e Memória do ensino da arte no Espírito Santo”.

Para realização desse primeiro trabalho de pesquisa, aos alunos era designada a realização de um levantamento histórico das personagens e ações relacionadas ao ensino e aprendizagem da arte, ocorridas no estado do Espírito Santo, seu contexto. Esse trabalho era apresentado oralmente para todos os alunos e depois como registro escrito, composto pelo material primário ou secundário sobre o tema de estudo, por anotações e um relato sobre o processo de pesquisa, apontando locais e pessoas encontradas ao longo desse percurso.

A segunda parte de “Fundamentos da Arte na Educação II”, destinava-se ao estudo de temas pertinentes ao discurso contemporâneo sobre arte/educação. Relações entre a imagem e sua recepção; hegemonia da história da arte ocidental; mitificações discursivas; multiculturalismo e cultura local eram alguns dos temas abordados a partir da “leitura” dos textos de Pierre Bourdieu, Georges Didi-Huberman, Ana Mae Barbosa, Luciana Loponte, Flávia Bastos e Vesta Daniel.

Como trabalho de pesquisa referente a este segmento, propusemos aos alunos uma pesquisa qualitativa sobre uma situação contemporânea de ensino não-formal da arte. Aos alunos eram designadas as seguintes etapas do trabalho, todas discutidas em sala de aula ao longo da execução do projeto: escolha do local; contato com os responsáveis pela prática de ensino no local escolhido; observação e registro das atividades realizadas; análise dessas atividades (apontamentos sobre pontos positivos e negativos da atividade) e por fim, a elaboração de um projeto de ensino da arte alternativo ao observado.

Este projeto alternativo deveria ser feito a partir da análise da situação observada e constituído pelos seguintes itens: proposta de trabalho, objetivos, justificativa e metodologia. Sua apresentação também acontecia de forma oral e escrita, sendo a parte escrita composta, também, por um relato de pesquisa contendo a descrição do local, do público, anotações sobre as observações e a análise da situação de ensino da arte observada. A análise de material didático destinado ao ensino da arte era uma opção ao trabalho descrito acima. O aluno poderia optar por este, seguindo a mesma seqüência das etapas de realização.

Todo o processo de estudos realizado durante os dois semestres de "Fundamentos da Arte na Educação" era compartilhado e discutido por todos os seus participantes, numa relação artesanal com o conhecimento. Sempre atentos à articulação de cada parte constituinte de um processo entendido como um todo, sempre em busca pela construção de uma "verdadeira experiência", dotada de "qualidade estética", procurando tornar cada aula uma "consumação", uma pequena "obra" feita da indistinção entre conhecimento, arte, educação e experiência.

Essa narrativa sintética é dedicada a todos aqueles que ajudaram na construção de meu conhecimento sobre arte, educação e formação de professores. Dedico esse trabalho, assim como os futuros, aos meus ex-alunos da Universidade Federal do Espírito Santo, com os quais aprendi demasiadamente, provando muitas "experiências consumadas".

Bibliografia

ARNHEIM, Rudolf. *Intuição e Intelecto na Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

_____. *Arte - Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

____. Modernidade e Pós-Modernidade no Ensino da Arte. *MAC Revista*, São Paulo: Cortez, n.1, pp.6-15, 1992.

____. *Tópicos Utópicos*. São Paulo: C/Arte, 1998.

BENEDETTI, S. C. G. *Entre a Educação e o Plano de Pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida...* São Paulo, 2007. 185f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34.

____. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da Cultura/ Walter Benjamin; trad. Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin, 7ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas; v. 1).

BERMAN, Marshall. *Tudo que é Sólido Desmancha no Ar*. 17a. reimpressão. Cia das Letras, São Paulo, 2000

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992

BOURDIEU, P. *A Economia das trocas Simbólicas*. 5ª. ed.; 2ª. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para um novo milênio*. 3ª.ed.1ª.reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1992

CORRÊA, A. D. (Org.) *Ensino de Artes: múltiplos olhares*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004

DEWEY, J. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIDI-HUBERMAN, G. *Ante el tiempo: historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2008.

____. *O que vemos, o que nos olha*. 1ª. reimp. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2005.

EAGLETON, Terry. *A idéia de Cultura*. São Paulo: Unesp, 2005.

EFLAND, A. D.; FREEDMAN, K.; STHUR, P. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 27^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GUINSBURG, J. & BARBOSA, A. M. (Org.) *O Pós-Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005

KURZ, R. O Fantasma da Arte. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 04 abr. 1999. Disponível em <<http://www.uol.com.br/fsp>>.

SARLO, B. *Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. Trad. Rosa Freire de Aguiar. São Paulo: Cia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SELIGMANN-SILVA, M. (Org.). *Memória, História, Literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

SEVECENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Mini-currículo

Rita Luciana Berti Bredariolli é doutora e mestre em Artes - linha de pesquisa Teoria, Ensino e Aprendizagem, pela Escola de comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, ECA-USP. Atualmente é professora Assistente Doutora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", IA - UNESP. É autora do livro "Das lembranças de Suzana Rodrigues, tópicos modernos de arte e educação" (Edufes, 2007).

ESCOLAS PARQUE DE BRASÍLIA:
REINVENTANDO ESPAÇOS PARA ENSINAR/APRENDER ARTE

Rosana Gonçalves da Silva
renaisrenais@yahoo.com.br
Núcleo de Monitoramento Pedagógico da Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro –
Secretaria de Educação do Distrito Federal

Delaine Reis Veras
eparque308sul@hotmail.com
Escola Parque 307/308 Sul - SEDF

Wandilson José de Oliveira Moras
escolaparque313314@gmail.com
Escola Parque 313/314 Sul - SEDF

Francisco Guilherme de Oliveira Júnior
Escolaparque303304@gmail.com
Escola Parque 303/304 Norte - SEDF

José Fernando da Silva
ep210211sul@ig.com.br
Escola Parque 210/211 Sul - SEDF

Júlio César Barbosa Miguel
Eparque201norte@gmail.com
Escola Parque 210/211 Norte - SEDF

Resumo

O presente artigo intenciona apresentar as ações desenvolvidas para favorecer o processo ensinar/aprender arte pelas cinco Escolas Parque de Brasília. A partir dos pontos comuns, ou seja, os contextos histórico, teórico, filosófico e de uma mesma matriz pedagógica, o texto mostra como cada

unidade redesenha o seu percurso metodológico, refletindo a Proposta Político Pedagógica 2010 de cada escola. Entre as convergências e distinções nas considerações metodológicas perpassa uma diversidade de possibilidades para o ensino da arte, bem como, as várias definições de arte adotadas. Resultando no diálogo entre passado/presente/futuro, orientando nossas experiências em arte-educação.

Palavras-chave: Escola Parque, Arte-educação, Movimento, Experiências, Metodologias.

Abstract

The present article intends to present the actions designed to favor the process of teaching/learning art employed by the five Park Schools of Brasília. Starting with the common points, e.g. the historical, theoretical, and philosophical contexts, and the same pedagogical matrix, the text shows how each unit redesigns its methodological trajectory, reflecting the 2010 Political Pedagogical Proposal. From the converging and diverging points in the methodological consideration pervades a diversity of possibilities for teaching art, as well as various definitions of art adopted, resulting in a dialogue between past/present/future, guiding our experiences in art-education.

Key-words: Park School, Art-education, Movement, Experiences, Methodologies

1. A escrita

O artigo representa um percurso de escrita coletiva baseada nas experiências pedagógicas das cinco Escolas Parque de Brasília em 2010. O processo de organização das ideias inicia com a apresentação da proposta do 20º CONFAEB às equipes gestoras e aos coordenadores de cada Escola. O Núcleo de Monitoramento Pedagógico da Diretoria Regional de Ensino Plano Piloto/Cruzeiro - SEDF, compreendendo que os espaços de interação e promoção da arte educação constituem os caminhos e as possibilidades de renovação pedagógica, solicitou aos gestores ampla divulgação da edição comemorativa do Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil.

O tema “Confaeb 20 anos: Indivíduo, coletivo, comunidade, rede” passou desde então a fertilizar o nosso imaginário, deixando-nos o gosto da esperança e o desejo de provocar uma aproximação frutífera com cada Escola Parque. E, que dessa aproximação avançássemos a um processo



Figura 1: Todas as mãos – Acervo Escola Parque 210/211 Norte

de constante reflexão sobre a arte educação e a cultura do movimento, eixos estruturantes do cotidiano de nossas crianças e jovens nas Escolas Parque.

Foram realizadas pequenas reuniões com representantes da equipe gestora e da coordenação pedagógica de cada unidade. Nesses encontros, cada grupo foi consultado sobre o interesse em participar dessa escrita, sobre a disponibilidade das Propostas Político Pedagógicas 2010, como repertório e orientação do artigo. Ao obtermos o consentimento e contribuições importantes que serão desdobradas mais adiante, passamos a pesquisa dos documentos e ao esboço dessa escrita.

Mantivemos contato por e-mail como mais uma possibilidade de entrelaçar as ideias.

2. As contexturas

A Escola Parque ao ser concebida, nasce e cresce com Brasília. Sua história se entrelaça com o pulsar das pessoas nas ruas. E, assim como o projeto arrojado de Lúcio Costa, as formas arquitetônicas de Niemeyer e a leveza da arte de Athos Bulcão, o projeto de Educação para a Nova Capital brota da genialidade de Anísio Teixeira. É concebida a experiência Escola Parque.

Com a elaboração de Plano Educacional pretendia-se, não só, implantar um projeto pedagógico que viesse a se constituir em modelo para as outras Unidades Federadas como também, dispor o sistema educacional de um conjunto de estabelecimentos de ensino "com funções diversas e considerável variedade de forma e objetivos, a fim de atender as necessidades específicas de ensino e educação e, além disto a necessidade de vida e convívio social". (Orientação Pedagógica, 1990: 02)

A Escola Parque idealizada por Anísio Teixeira constitui ainda hoje um desafio para os educadores de Brasília. Anísio Teixeira defendia o ajustamento da educação à diversidade das condições concretas, um instrumento de mudanças e desenvolvimento progressivo. A partir do modelo do Centro de Salvador, que o Sistema Escolar de Brasília foi organizado.

As bases para essa elaboração foram as idéias de John Dewey, que defendia a relação educação/ação. Um elemento essencial da pedagogia deweyana é a experiência. Assim, continuamos a compreender com Dewey que a educação é tecida no cotidiano, nas experiências de vida (1971). Nesse contexto, a Escola Parque deveria oferecer às crianças oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos.

Os educandos atendidos pelas Escolas Parque são oriundos das Escolas Classe que são consideradas Tributárias. "A proximidade geográfica definirá o número total de escolas tributárias a cada Escola Parque" (Orientação Pedagógica 1987/1990: 08). Atualmente, outros aspectos fun-

damentam esse atendimento, uma vez que a Orientação Pedagógica que deveria estabelecer os critérios deixou de vigorar em 2007.

No projeto original, a Escola Parque foi criada para complementar a matriz curricular das escolas Tributárias, oferecendo espaço específico e adequado para a prática de Educação Física e de Arte. As áreas são organizadas em módulos e cada escola tem autonomia para estruturá-los.

MÓDULO I	MÓDULO II	MÓDULO III
Educação Física	Artes Visuais	Teatro/Música

Tabela 1: Módulos 2010 - Escola Parque 307/308 Sul

Foram pensados os *ambientes especiais*, como espaços adequados ao ensinar/aprender Arte e Educação Física. Cada espaço físico foi dotado de equipamentos e estruturas distintas conforme as necessidades das áreas educativas e as *especificações educacionais*. O projeto arquitetônico das Escolas Parque *é fruto do estudo da vida curricular proposta* (FEDF, s.d.: 44).

3. A espiral metodológica: convergências e distinções de uma Escola Parque

As Escolas Parque foram criadas seguindo uma estrutura comum. Com o passar dos anos e com as emergências da contemporaneidade, cada unidade foi redesenhando o seu percurso metodológico. O que significa o constante exercício de se compreender a unidade na diversidade, ou seja, a singularidade que distingue cada escola as une a uma mesma matriz.

Essa relação entre unidade e diversidade surge no mundo biológico e alcança as estruturas e organizações do mundo da cultura. Em uma sociedade que se transforma constantemente precisamos conceber a unidade múltipla, *unitas multiplex* (MORIN, 2003). Essas noções possibilitam a relativização na produção de conhecimento, nos devolve o sentido da relação todo e partes baseado no princípio do holograma, cuja interação perfeita e complexa desses dois planos, permite que em cada parte esteja presente o singular e o universal, ou seja, o uno.

Os princípios pedagógicos adotados envolvem um conjunto de operações didáticas coordenadas entre si, refletindo as orientações pedagógicas vigentes no Distrito Federal, que privilegiam as habilidades e o desenvolvimento de competências. Com especial atenção à educação estética relacionada ao fazer artístico e a cultura corporal do movimento conectada à realidade social do educando.

Portanto, o processo educativo acontece a partir da vivência do educando, objetivando a percepção dos múltiplos aspectos da realidade individual e social, a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de sua sensibilidade e a criação de respostas aos diferentes estímulos do cotidiano e da vida.

De modo geral, as Escolas Parque compreendem que diante do ensino da Arte e do Movimento, o essencial é garantir ao educando o acesso ao patrimônio artístico e cultural, ampliando e enriquecendo os seus modos de representação (códigos e símbolos) e interação (tecnologias) com a realidade, proporcionando sua alfabetização estética e psicomotora por meio da múltipla estimulação das inteligências pelas combinações de movimentos corporais fundamentais e culturalmente determinados, proporcionando experiências e vivências que contribuam para a formação integral da cidadania.

As definições sobre Arte adotadas combinam uma diversidade de possibilidades: educação pela arte, educação com a arte, para a construção de identidades, arte-educação para a cidadania, arte e educação ambiental, arte como eixo estruturante da formação integral do ser humano, como área de conhecimento, para a ampliação da compreensão do Eu e do mundo, mobilização social. Enfim, inúmeras abordagens que transitam no cotidiano dos professores e educandos.

3.1 Escola Parque 307/308 Sul – Vivenciando valores, formando cidadãos

Em busca de aprendizagens significativas, a Escola Parque 307/308 Sul aporta sua Proposta Pedagógica 2010 nos princípios éticos da autonomia, responsabilidade, do respeito ao bem comum, dos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Dentre os princípios epistemológicos para a ampliação das habilidades e competências do ensino da Arte e da Educação Física, a escola trabalha por meio de uma metodologia que favoreça a dimensão humanizadora.

A arte-educação representa uma busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem na escola, revalorizando o professor, conscientizando-o da importância de sua ação profissional e política na sociedade. Nesta concepção, o ensino de arte pressupõe uma metodologia que possibilita a aquisição de um saber específico, onde o acesso aos processos e produtos artísticos são o ponto de partida e também servem, como parâmetros para as ações educativas; possibilitando aos alunos uma compreensão mais ampla do mundo em que vivem e nas suas correlações. (CURTIS *apud* LELIS, 2004:)



Figura 2: O processo sensível-cognitivo – Acervo da Escola Parque 307/308 Sul

Pois, esta metodologia valoriza os aspectos físicos e, principalmente, o desenvolvimento sensível-cognitivo, promovendo a diferenciação progressiva e a reconciliação interativa, sendo estes os princípios fundamentais para adquirir competências e dominar habilidades. Uma compreensão de que perpassa pelas intenções pedagógicas o sentido da formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1995).

Assim, o desafio que esta escola assume é a busca da consolidação das mudanças sociais. Se comprometendo com a plena formação do cidadão, numa visão de sociedade justa e fraterna.

3.2 Escola Parque 313/314 Sul – Multiculturalidade

As bases metodológicas da Escola Parque 313/314 Sul estão fundamentadas na interdisciplinaridade por meio da contextualização dos componentes curriculares. São privilegiados os aspectos psicomotor, afetivo, cognitivo e social, contribuindo na formação do cidadão crítico e criativo, que seja sujeito da sua própria aprendizagem.

A escola abraça os pressupostos da pedagogia de projetos, onde saberes escolares interagem com os saberes sociais, evitando a fragmentação do conhecimento. Daí emerge uma postura Transdisciplinar:

(...) que valoriza o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade, do corpo e das emoções como capazes de produzir um emocionar que reconhece a estética como um legítimo recurso cognitivo. Essa perspectiva metodológica endossa outras formas do saber e pode abrir um caminho em direção à educação integral do ser humano, e a construção de um conhecimento comprometido com o *religare* do sujeito com o seu ambiente e sua ontogênese. (SILVA, 2008: 35)

Para tanto, a escola desenvolve anualmente um cardápio de subprojetos, que possam assegurar o enriquecimento cultural dos educandos.

Os componentes do processo artístico (artistas, obras, público, comunicação) e as histórias de suas relações podem tornar-se fontes instigantes para a organização e o desdobramento dos tópicos de conteúdos programáticos escolares, tanto no que se refere ao fazer como também ao pensar arte pelos estudantes. Os conteúdos programados em arte devem incluir, portanto: as noções a respeito da arte produzida e em produção pela humanidade, inclusive nos dias de hoje (incluindo artistas, obras, espectadores, comunicação dos mesmos) e a própria autoria artística e estética de cada aluno (em formas visuais, sonoras, verbais, corporais, cênicas, audiovisuais). Isto significa trabalhar com os estudantes o fazer artístico (em desenho, pintura, gravura, mode-

lagem, escultura, música, dança, teatro, vídeo, etc.) sempre articulado e complementado com as vivências e apreciações estéticas da ambiência cultural. (FERRAZ, 1993: 20)

Fazem parte deste processo: as visitas a museus, estudos de campo ecológicos, mostras de arte, apresentações teatrais, eventos esportivos. Possibilitando um contato maior do educando com o mundo da Arte e do Movimento. Portanto, é o desenvolvimento de uma metodologia que se revela na valorização da multiculturalidade.

3.3 Escola Parque 303/304 Norte – Mobilização Social

A Pluralidade Cultural e o Meio Ambiente são temas transversais adotados pela Escola Parque 303/304 Norte, que vem desenvolvendo desde o segundo semestre de 2008 o Projeto AJUNTE, a partir da Política de Promoção da Cidadania e Cultura de Paz implementada pela SEDF.

O projeto tem entre outros objetivos a construção da identificação do estudante com a escola, estabelecendo uma relação de respeito e afetuosidade que promovam a redução aos danos patrimoniais e ações como pichação. A partir da mobilização social, incentivando a presença da comunidade escolar, em suas festividades, em suas reuniões e realizações sócio-educativas.

Outro projeto, relacionado ao tema transversal Pluralidade Cultural, é a formação contínua dos professores da Escola Parque 303/304 Norte, que propôs o curso A Construção da Identidade Nacional, A Cultura Africana e afrobrasileira, em parceria com a Escola de Aperfeiçoamento Profissional EAPE -SEDF.

Para a elaboração de suas estratégias metodológicas, a Escola Parque 303/304 Norte adota, além das Orientações Curriculares da SEDF, a Abordagem Transversal.

É aquilo que eu denomino como “*transversalidade*” da “*existencialidade interna*” do sujeito. Transversalidade como “*banho de sentido*” no qual o conjunto das seqüências existenciais do sujeito se acham postas em ordem e demarcadas numa coerência que o sujeito reconhece como lhe pertencendo, essa transversalidade implica em uma abertura a um máximo de referência que possam vir “*jogar*” (*jouer*) e estruturar a vida do sujeito. (BARBIER, 1997:157, 158)

A transversalidade *sinaliza a autoria, a inventividade e a autonomia nos processos educativos, pois, privilegia a corporeidade, a arte, a discussão e reflexão dos temas propostos* na perspectiva de uma educação integral (SILVA, 2008: 42).

Portanto, a Escola Parque 303/304 Norte compreende que a Educação *para a paz é hoje reconhecida como tarefa mundial, exigência indiscutível, componente importante dos programas educa-*



Figura 3: Cultura Popular- Acervo da escola Parque 303/304 Norte

tivos, enfim como direção pedagógica necessária para a construção de uma sociedade democrática (GUIMARÃES, 2004:3). Assim, em 2010 o foco das estratégias educativas é a mobilização da comunidade escolar em prol da preservação do meio ambiente e do Patrimônio Público, visando à manutenção da ordem, da segurança e do bem estar no ambiente escolar, despertando a percepção dos educandos para um sentimento amoroso com escola a que pertencem bem como a possibilidade de uma convivência harmoniosa, diante das diversidades culturais, a partir do respeito mútuo.

3.4 Escola Parque 210/211 Sul – Por uma Educação de qualidade

A educação de qualidade orientada pela aprendizagem significativa constitui o pilar da proposta da Escola Parque 210/211 Sul. As atividades curriculares nas áreas da Educação Física e da Arte caminham no sentido de favorecer a autonomia, a criticidade, a criatividade e a afetividade.

A compreensão das Artes e da Educação Física como áreas que estimulam a produção, a fruição e a reflexão, meio legítimo pelo qual o indivíduo conquista sua cidadania. Deste modo, as atividades oferecidas proporcionam aos educandos vivências lúdicas que favorecem o conhecimento de si próprio e do contexto em que estão inseridos.

A Proposta Triangular (Barbosa, 1998) muito difundida nos contextos da Arte Educação tem favorecido o processo de construção coletiva da proposta pedagógica, retroalimentando as estratégias de trabalho do grupo docente. Considerando a primeira triangulação que está baseada na produção de conhecimento, *ao designar os componentes de ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, eis sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização* (BARBOSA, 1998: 33).

Esta abordagem possibilitou a reflexão da escola que gestores, professores, educandos e pais desejam: uma “Escola” onde o “saber” está vinculado ao “fazer” para que se chegue finalmente ao “Ser”. É uma metodologia que privilegia a multidimensão humana e avança para o desenvolvimento dos aspectos histórico-social, onde os valores e atitudes podem ser potencializados em ações Humanas mais construtivas.

3.5 Escola Parque 210/211 Norte – Educação para a Sustentabilidade

A formação da identidade, cidadania e sustentabilidade configuram os princípios pedagógicos adotados pela Escola Parque 210/211 Norte. Perpassam por estas noções a partir da oferta das diversas linguagens artísticas e corporais: a ludicidade; o desenvolvimento das múltiplas dimensões



Figura 4: Ensinar/aprender Arte - Acervo da Escola Parque 210/211 Sul



Figura 5: Brasília Natureza e Cultura – Acervo da Escola Parque 210/211 Norte

humanas; valores – cooperação, respeito, solidariedade, responsabilidade, cidadania. Uma visão ampliada de educação, sob um olhar sistêmico, fortalecendo os princípios estéticos, a sensibilidade, a criatividade, a cultura corporal do movimento e a diversidade de manifestações artísticas e culturais.

(...) tem-se o receber incluindo a apreciação crítica e estética; o fazer desvelando a ação/prática/trabalho/produção/criação artística; e o contextualizar operando no domínio da História da Arte e outras áreas do conhecimento implicando na interdisciplinaridade para a prática de um processo ensino-aprendizagem direcionado à multiculturalidade, entendendo-a como educação para competência em múltiplas culturas e acessível a todos os aprendizes. (LELIS, 2004: 59)

Em busca de inovações metodológicas o corpo docente compreende que *só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada* (SAVIANI, 1982: 63).

A transversalidade é apontada novamente como prática educativa, em que se:

(...) estabelece uma ponte entre os conhecimentos sistematizados, a vida cotidiana e a ação transformadora dos homens no meio ambiente. Uma pedagogia de abordagem transversal articula procedimentos, competências, habilidades, valores e conceitos necessários ao desenvolvimento de uma ecopedagogia ativa e participativa em benefício da sustentabilidade da vida planetária, promovendo uma compreensão abrangente dos conhecimentos e maior implicação dos indivíduos na própria aprendizagem. Ela propõe ainda um trabalho de formação que faz interagir o grupal e o individual, os saberes e as habilidades das comunidades com o conhecimento científico e as tecnologias ambientais apropriadas ao desenvolvimento econômico sustentável. (CATALÃO, 2008: 22)

Portanto, diante da preparação de sujeitos críticos e participativos, a escola baseia sua proposta nos princípios da experimentação e produção de conhecimento, ou seja, uma vocação para a formação do sujeito pesquisador e conhecedor de sua realidade.

4. As convergências resistem

Todas as Escolas Parque investem na formação continuada dos professores, potencializando as coordenações pedagógicas e até mesmo, transformando-as em cursos. O objetivo é qualificar as ações e transformar cada unidade em um centro de excelência em arte-educação e educação física pela cultura do movimento. Muitos são os sentidos adotados para arte-educar, contudo o que persiste é que:

Mediante essas tendências/apontamentos presentes nos debates em torno do ensino de arte, as/os quais priorizam a restauração dos conteúdos em arte e a interação com o contexto da produção artística, remete-se a caminhos mais condizentes com a realidade do mundo contemporâneo para a construção de uma base metodo-

lógica para o ensino de arte no qual se mesclam teorias, processos e vivências em Ensino de Arte, objetivando a qualificação do ensino de arte ao nível de sua excelência. (LELIS, 2004: 65)

A organização pedagógica das Escolas Parque conta com uma sala de recursos, com uma equipe de três professores, que auxiliam os demais professores orientando sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos. A equipe da sala de recursos é especializada para atuar no processo de inclusão. As adaptações curriculares abrigam cuidadosamente a igualdade de direitos e oportunidades de educacionais para todos.

Sobre a avaliação do processo as escolas compreendem que ele deve ter caráter contínuo e sistemático. A avaliação está vinculada a definição dos objetivos propostos no planejamento de cada área e na proposta pedagógica. Elenca-se um conjunto de eixos baseados nas disposições legais, bem como, eixos selecionados a partir das opções metodológicas de cada escola.

Assim, reconhecer as especificidades do ato avaliativo é um desafio para os educadores que, assumindo o propósito da mediação e a si mesmos como elemento co-partícipes no processo ensino-aprendizagem, mantêm-se ligados e em posição de escuta para organizar e reconhecer continuamente as transformações nos modos de pensar e aprender do grupo a eles destinado, permitindo que novos conhecimentos emergjam, sejam contatados, desvelados, apreendidos. (LELIS, 2004: 70)

Portanto, a avaliação acontece em duas instâncias: institucional e pedagógica. Ao mesmo tempo, a avaliação ainda é um ponto a se investir concretamente. No cotidiano das escolas, diante da riqueza do processo educativo há que se avançar nas reflexões e propor uma pauta coletiva para a definição de uma matriz de avaliação para as cinco escolas.

5. As tessituras do possível

Os escritores desse texto, primeiramente, na condição de educadores compreendem que as abordagens metodológicas, os processos criativos e os processos avaliativos conjugam a idéia força que os reuniu.

A escuta sensível mediando os diálogos lapidou as intenções dessa escrita, que é a compreensão de como as coisas no mundo funcionam e participar ativamente delas.

Observar as micro-relações, dentro do sistema escolhido para operar transversalmente, trabalhando com princípios de integração e recursividade, admitindo o caos e a ordem. A constante re-interrogação dos currículos e a busca da dissolução da sua lógica de partição disciplinar são emergências da nossa era. São imperativos para as reformas que queremos ver no pensamento e na educação. (SILVA, 2008: 70)

Nos diálogos estabelecidos surgiram encaminhamentos importantes que precisam ser considerados nas perspectivas pedagógicas em 2011. O retorno das Orientações Pedagógicas como fio condutor dos atendimentos oferecidos; definição da quantidade de crianças e jovens por sala; entrevistas com os futuros professores; Políticas Públicas que assegurem a estrutura e o funcionamento das Escolas Parque. Estas foram as principais manifestações dos gestores e coordenadores participantes. Portanto, *a consciência reflexiva permite entendimento de que os acontecimentos não tem significado em si mesmos, mas contextualizado nas experiências vividas* (SILVA, 2008: 45).

Esse texto simboliza a combinação de vários elementos que gravitam em torno de experiências com arte-educação. Sobretudo, a tarefa complexa de se compreender os passos iniciais e a caminhada das Escolas Parque, dentro do Sistema Educacional de Brasília. Ousaremos dizer da dimensão do impossível: tentar enquadrar uma vivência que escapa os limites da observação, superando-os e lançando-se ao desafio de persistir em se estabelecer.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Planejamento. **A Origem do Sistema Educacional de Brasília**. Brasília: 1984.

ESCOLA PARQUE 307/308 SUL. **Proposta Político Pedagógica 2010**. Diretoria Regional de Ensino Plano Piloto/Cruzeiro, Secretaria de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2010.

ESCOLA PARQUE 313/314 SUL. **Proposta Político Pedagógica 2010**. Diretoria Regional de Ensino Plano Piloto/Cruzeiro, Secretaria de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2010.

ESCOLA PARQUE 303/304 NORTE. **Proposta Político Pedagógica 2010**. Diretoria Regional de Ensino Plano Piloto/Cruzeiro, Secretaria de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2010.

ESCOLA PARQUE 210/211 SUL. **Proposta Político Pedagógica 2010**. Diretoria Regional de Ensino Plano Piloto/Cruzeiro, Secretaria de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2010.

ESCOLA PARQUE 210/211NORTE. **Proposta Político Pedagógica 2010**. Diretoria Regional de Ensino Plano Piloto/Cruzeiro, Secretaria de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2010.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. **A Escola Parque em Brasília.** Brasília: s.d.

BARBIER, René. **L'approche Transversale: L'écoute sensible em sciences humaines.** Paris: Anthropos, 1997.

CATALÃO, V. L. M. **Sustentabilidade e educação: uma relação polissêmica.** In Desenvolvimento, Justiça e Meio Ambiente. Pádua, José Augusto (Org.) São Paulo: Peirópolis, 2008.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo & FUSARI, Maria Felismina de Rezende. **Metodologia do ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Um novo mundo é possível: Dez boas razões para educar para a paz, praticar a tolerância, promover o diálogo interreligioso, ser solidário, promover os direitos humanos.** São Leopoldo: Sinodal, 2004.

LELIS, Soraia Cristina Cardoso. **Poéticas Visuais em construção: o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar.** Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP – Instituto de Artes 2004.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade.** Trad. Juremir Machado da Silva. 3 ed. Porto Alegre: Sulinas, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Para além da curvatura da vara.** In Revista Ande nº 3. São Paulo, 1982.

SILVA, Rosana G. **O papel da sensibilidade e das linguagens poéticas nos processos formativos em Educação Ambiental – Uma Ciranda Multicolor.** Dissertação de Mestrado, Brasília: Universidade de Brasília - Faculdade de Educação 2008.

VEIGA, I. P. A. (org) **Projeto político-pedagógico da Escola: uma construção possível.** Papyrus, 1995.

Currículo Resumido

Rosana Gonçalves da Silva é Mestre em Educação pela Universidade de Brasília e Professora de Artes Visuais da SEDF. Atuação na Equipe Educação e Meio Ambiente: Construindo Elos Humanitários do Núcleo de Monitoramento Pedagógico da Diretoria Regional de Ensino - SEDF. Experiências

em Arte Educação, consultoria e elaboração de projetos ambientais, atuando principalmente com Ecologia Humana e a Pesquisa-ação Existencial.

Delaine Reis Veras é professora de Teatro da SEDF. Diretora da Escola Parque 307/308 Sul.

Wandilson José de Oliveira Moras é professor de Teatro da SEDF. Diretor da Escola Parque.

Francisco Guilherme de Oliveira Júnior é Mestre em Educação pela Universidade de Brasília e professor de Teatro da SEDF. Vice-diretor da Escola Parque 303/304 Norte.

José Fernando da Silva é professor de Música da SEDF. Diretor da Escola Parque 210/211 Sul.

Júlio César Barbosa Miguel é professor de Educação Física da SEDF. Diretor Escola Parque 210/211 Norte.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS: EXPERINECIA NO CENTRO CULTURAL ARARIPE EM CRATO/CEARÁ

Francisco dos Santos
franciscodossantosartistavisual@hotmail.com
Aluno do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais
Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau
Universidade Regional do Cariri – URCA

Fábio Tavares da Silva
Artesvisuais.fabio@gmail.com
Aluno do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais
Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau
Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP
Universidade Regional do Cariri – URCA

Fábio José Rodrigues da Costa
Professor do Departamento de Artes Visuais
Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau
Universidade Regional do Cariri – URCA
fajorodrigues@uol.com.br

Resumo

Este artigo apresenta o trabalho desenvolvido na disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino das Artes Visuais I do 5º semestre do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais no Centro Cultural do Araripe em Crato - Ceará, que consistiu na Mediação Cultural na exposição “Crato Evolução Urbana e Arquitetura”.

Palavras-chave: Estágio, Centro Cultural, Mediação Cultural

Abstract

This article presents the work in the discipline of Supervised Internship in Teaching the Visual Arts I in the 5th semester from Full Degree in Visual Arts at the Cultural Center of Araripe in Crato - Ceará, which consisted of Cultural Mediation in the exhibition “Crato Urban Evolution and Architecture”.



Antiga estação ferroviária atual sala de exposições



Interior da sala de exposições

Keywords: Stage, Cultural Center, Cultural Mediation

1. Introdução

O Estágio foi realizado no Centro Cultural do Araripe em Crato/Ceará, inaugurado oficialmente em 28 de Dezembro de 2007 pelo Prefeito Municipal em convênio com o Governo Estadual e Federal, é considerado um importante equipamento, em favor da Educação, Cultura e Arte do Crato. Está localizado no antigo Parque da Rede Ferroviária Federal (RFFSA) do Crato.

A ação que apresentamos foi desenvolvida na sala destinada para exposições que fica onde antes era a estação ferroviária que na ocasião abrigava a exposição Crato Evolução Urbana e Arquitetura.

2. O Estágio

O Estágio Supervisionado é disciplina obrigatória nos cursos de graduação (licenciatura) devendo ser cumprida uma carga horária de 400 horas. No curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais da URCA esta carga horária é dividida em quatro disciplinas de 100 horas aulas, nossa primeira experiência aconteceu no quinto semestre, no Estágio Supervisionado I (Semestre 2010.1). Tratando do estágio curricular OLIVEIRA (2006, p. 60) diz que ele

é a disciplina que permite aos alunos de licenciatura a apropriação de instrumentos teórico-metodológicos para atuação no ambiente escolar." Ainda sobre o estágio Oliveira diz que "este é o momento da formação que objetiva preparar o estagiário para levar sua proposta de prática educativa – o projeto de estágio, a este novo ambiente. (2006, p. 60)

Sobre a importância do estágio na formação do professor de Artes Visuais LAMPERT in OLIVEIRA (2006, p. 149) lembra que "é o começo de toda uma trajetória profissional, em que fusionamos nossos referenciais teóricos à nossa prática cotidiana."

Após compreendermos a importância do estágio em nossa formação ficamos sabendo que no curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais não iríamos estagiar somente em escolas, mas em outros espaços de atuação do profissional formado em Artes, como Centros culturais, Museus, ONGs e Galerias.

Inicialmente nossa experiência foi em Centros Culturais, identificamos as instituições e fomos conhecer durante um momento de observação para posteriormente apresentar uma proposta de ação educativa no âmbito das Artes Visuais a ser desenvolvida neste ambiente.

2.1 Experiência com a Mediação Cultural

Observamos que não havia a presença de mediadores na exposição nem ações educativas em torno dela. Diante disto a proposta de ação educativa que apresentamos foi a mediação cultural para a exposição “Crato – Evolução Urbana e Arquitetura” em cartaz no Centro Cultural do Araripe.

Alencar (2008, p. 34) caracteriza mediação cultural “como o “estar entre” num dos espaços caracterizados pela nossa sociedade como cultural, as instituições que fomentam a divulgação da cultura”.

Alencar (2008, p.32) acredita na “mediação como uma ação provocadora e investigativa, que pressupõe diálogo e reflexão”. Quando se refere à mediação cultural diz tratar “das ações educativas, especificamente das visitas, entendendo tais ações mediadoras como provocativas, questionadoras, dialógicas e reflexivas levando em conta os vários contextos envolvidos.” (2008, p. 35)

O educador/mediador dialoga e constrói conhecimento juntamente com o visitante, foi esta a ação educativa que procuramos desenvolver nesta experiência.

Para poder mediar a exposição buscamos conhecer melhor a cidade do Crato, pois a exposição contava com imagens fotográficas e maquetes com temática voltada a evolução urbana e arquitetura deste município.

Andamos pelas ruas e conhecemos locais que estão retratados na exposição, observamos os prédios históricos e discutimos sobre seu contexto e detalhes arquitetônicos. Visitando a igreja da Sé, observamos alguns detalhes que passam despercebidos, por exemplo, o relógio da torre direita é desenhado para parecer com o original da torre esquerda.

Queríamos tirar a dúvida quanto as diferentes datas fixadas na fachada da igreja da Sé, esses dados poderiam ajudar na mediação, principalmente quando estivesse diante das maquetes que trazem representações da igreja em suas diferentes etapas de construção. Tais datas registram distintos períodos em que a igreja foi sendo construída, mas mesmo adquirindo novas informações, tínhamos não estar preparados assim chegamos a conclusão de que a mediação não podia depender só do nosso conhecimento da cidade do Crato, mas deveríamos buscar ouvir os visitantes e buscar outras discussões em torno das fotografias que não fosse só o contexto histórico.

A cada momento que se aproximava a mediação, vinha a angustia: será que estamos prontos para mediar esta exposição?

Pensar o caminho percorrido pelo professor de Artes Visuais é encontrar o estagio curricular supervisionado como um tema de grande inquietação. Estas, que muitas vezes se transformam em angustia, é onde a coisa começa a acontecer ou pelo menos deveria acontecer. (OLIVEIRA, 2006, p. 63)

Quando nos deparamos com o pensamento e idéias Jociele Lampert (2005) indicado pelo professor Fabio Rodrigues, não tínhamos a compreensão da sua veracidade e de como íamos vivenciar essa experiência na prática.

O horário que estagiamos foi o noturno e como havíamos previsto, houve um publico muito bom neste horário, na primeira noite, foram registradas cinqüenta visitantes, diferente da media da tarde, dez pessoas. No horário há um fluxo muito grande de pessoas passando de um lado para o outro, alguns fazendo caminhadas, voltando do trabalho ou da escola, passavam varias vezes na frente da galeria, para entrarem, só precisava mesmo está aberta.

Algumas pessoas deixaram relatos bem interessantes, como seu José, um senhor que nasceu em 1951, ele nos falou do tempo em que brincava no rio da cidade, e quanto à água era limpa, "cristalina" disse ele, falou que seu pai havia sido chofer de praça, e quando seu pai quebrou o braço na manivela do carro. Lembrou também de quando ia ao matadouro pegar o fato de gado para vender na feira.

Outro senhor falou que seu avô havia sido proprietário de um armazém que estava registrado nas fotos, e que acreditava tê-lo visto em uma delas. No inicio começou a chegar poucas pessoas, logo o volume começou a aumentar e mesmo sendo dois mediadores não conseguíamos dar atenção a todas as pessoas presentes, acreditamos ter sido esse um dos fatores mais problemáticos em nossa mediação, pois fizemos muita mediação individual.

A cada pessoa que chegava, era um novo experimento, mediar não é tão fácil, acreditamos que não podemos interferir na leitura do indivíduo, não obstante, não devemos também ficar atrás ou cercando o visitante, vez por outra nós fazíamos algumas perguntas para que o visitante pudesse falar um pouco sobre o que ele conhecia sobre o Crato antigo, ou como ele se encontra hoje.

Aconteceu algo na exposição que nos chamou a atenção, recebemos uma senhora de aproximadamente setenta anos, e com muito entusiasmo foi olhando as fotos e comentando como era no período em que era mais jovem, os lugares que costumava freqüentar, os domingos na praça, e em dados momentos se emocionava com algumas fotos.

Neste momento, chega um senhor um pouco mais idoso que ela, e começa a ouvir seus relatos nostálgicos e para a nossa surpresa, não concordou com suas narrativas. Ela dizia: "Bom era naquele tempo, quando a gente podia andar a noite sem tanta preocupação, podíamos dormir com as portas abertas", o senhor por outro lado discordava: "você deve estar maluca, o tempo de viver é hoje, pois tudo é mais fácil e as coisas estão todas próximas de nós".

Duas pessoas aparentemente da mesma idade, com pensamentos completamente diferentes de um mesmo período, observando tais pessoas olhando as fotos, percebíamos quanto era

gritante o abismo que os separavam, uma, os olhos brilhavam com saudades de uma época em que provavelmente foi significativa na sua vida, o outro, trazia uma névoa nos olhos, e um vinco na testa ao se deparar com algumas fotos.

Por que estamos relatando estes fatos? Porque foram significativos para nossa aprendizagem na mediação, entendemos que a exposição que embora não estivesse bem organizada, trazia na sua essência objetos que fazem lembrar fragmentos de vidas, narrativas que foram enriquecendo nossa ação.

3. Considerações Finais

Quando adentramos em um espaço, com o intuito de conhecer ou trabalhar no seu interior, começa a se desmistificar tudo em torno dele. Logo vemos problemáticas que olhando superficialmente parece despercebidas, o ambiente em que estávamos mediando não era realmente apropriado para os fins nos quais estava sendo usado, a menos que fossem realizadas algumas mudanças significativas.

Logo nos primeiros dias de observação, quando fomos conhecer o Centro Cultural do Araripe, foram detectados fatos que comprovaram que o ambiente não era adequado para receber uma exposição, o barulho excessivo, fuligens, o excesso de luminosidade que atrapalhava a leitura dos objetos, para citar apenas algumas das problemáticas.

Quanto a mediação nós já estávamos nos acostumando, não querendo dizer com isso que já dominava bem todos os aspectos formais e conceituais, mas a cada dia, aprendíamos um pouco mais, e os relatos de vida dos visitantes, nos ajudava a mapear e pontuar alguns argumentos.

Hoje, vendo o comportamento das pessoas, que se assustam ao chegarem à porta de uma galeria, de um shopping, ou temem entrar em determinados ambientes por não acharem que são dignos de estarem neles, ou que não tenham direito de freqüentá-los, que ignoram a maneira de comportar-se em determinadas ocasiões, ou como ler um objeto em uma exposição, então lembramos que também já fomos vítima dessa mesma educação preconceituosa, excludente, que não prepara o indivíduo para uma leitura de mundo nem para a compreensão de sua história de vida.

Temos aprendido muitas coisas nessa disciplina de Estágio Supervisionado, e em alguns casos não entendemos quando o professor da disciplina nos pedia algo, como um registro em vídeo das experiências na mediação, e quando nos deparamos com o conteúdo então tudo fica claro, não aceitaria a idéia que tinha deixado varias pessoas abandonadas na galeria se não tivesse a oportunidade de ver, através do vídeo.

Entendemos que estamos em um continuo processo de aprendizagem, e esta experiência foi muito significativa para nós.

4. Bibliografia

ALENCAR, Valéria Peixoto de. **O mediador cultural: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte.** 2008. 108f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. São Paulo, 2008.

LAMPERT, Jocielle. *Estágio Supervisionado: andariando no caminho das Artes Visuais.* In OLIVEIRA, Marilda Oliveira.; HERNANDEZ, Fernando (orgs). **A Formação do Professor no Ensino das Artes Visuais.** Santa Maria, RS, UFSM, 2006.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira.; HERNANDEZ, Fernando (orgs). **A Formação do Professor no Ensino das Artes Visuais.** Santa Maria, RS: UFSM, 2006.

Mini-currículo

Fábio Tavares da Silva Aluno do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA. Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP. Membro do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/CNPq. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA. Estuda e desenvolve trabalhos na área de Histórias em Quadrinhos, participou da elaboração do mangá Laila publicado pelo GALOSC. Atua como mediador em exposições e eventos.

Francisco dos Santos é Aluno do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA. Foi aluno monitor da disciplina de desenho no semestre 2009.1. É aluno monitor da disciplina de Modelagem. Artista Visual com várias exposições, entre elas destaque para a individual Anatomia em Barro na galeria do SESC Crato e no Cariri Shopping, Inferno de Dante nas galerias dos SESC de Crato e Juazeiro do Norte em 2008. Inferno Tridimensional no CCBNB 2010. Participou da coletiva Miradas LGBT do Cariri da Diversidade, SESC 2009. Ministras oficinas de esculturas em centros Culturais e ONGs.

Fábio José Rodrigues da Costa é Doutor em Arte/Educação pela Universidade de Sevilla-Espanha. Professor do Departamento de Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes

Gervaiseau da Universidade Reigonal do Cariri – URCA. Líder do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/CNPq. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA. Membro da Federação dos Arte/Educadores do Brasil – FAEB. Membro da Rede Iberoamericana de Educação Artística – RIAEA. Membro da International Society for Education through Art – InSea. Secretário Geral do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte – CLEA.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO A DISTÂNCIA?

Ângela Maria da Silveira Lima.
amlfav@gmail.com
FAV EAD/UFG

Resumo

Este artigo trata das reflexões acerca da mediação/orientação das turmas de alunos dos pólos de Formosa, Alto Paraíso e Uruana na disciplina de Estágio Supervisionado I, II e III, onde a disciplina de Estágio Supervisionado trabalha sempre de maneira interdisciplinar com outras disciplinas no currículo. Como funciona uma disciplina que trabalha a prática e a teoria de forma conectada? Busco refletir sobre minha formação docente e sobre a formação dos alunos do curso a distância. Como se dá o aprendizado e quais as possibilidades e dificuldades.

Palavras-chave: Ensino a distância; estágio; interdisciplinaridade.

Abstract

This article deals with reflections on the mediation / orientation of the poles classes of students from Formosa, Alto Paraíso and Uruana in the discipline of Supervised Internship I, II and III, where the discipline of Supervised Internship always work in an interdisciplinary manner with other disciplines in the curriculum . How a discipline that works the practice and theory so connected? I seek to reflect on my teaching and training on the training of students of the distance. How is learning and what the possibilities and difficulties.

Keywords: Distance learning; stage; interdisciplinarity.

No primeiro semestre de 2009 comecei a trabalhar como orientadora acadêmica na licenciatura em artes visuais na modalidade no Ensino a distância (EAD) pela Universidade Aberta do Brasil¹ (UAB) Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Durante o

¹ A UAB é um curso aberto a todos aqueles que concluíram o ensino médio e desejam a formação docente para a área de artes visuais. Licenciatura em Artes Visuais - do programa UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - Foi criado em outubro de 2007 e instalado em nove municípios polos: Aparecida de Goiânia, Alexânia, Alto Paraíso, Catalão, Cezarina, Formosa, Goianésia, Uruana e São

segundo semestre de 2009 acompanhei a turma do pólo de Formosa, orientando os estudantes nas disciplinas de Estágio Supervisionado I em diálogo com a disciplina de Pensamento e investigação.

No primeiro semestre de 2010 acompanhei a turma do pólo de Alto Paraíso, nas disciplinas de Estágio Supervisionado II em diálogo com a disciplina de Metodologias para o ensino de artes visuais. Atualmente (segundo semestre de 2010) acompanho a turma pólo de Uruana, orientando os estudantes nas disciplinas de Estágio Supervisionado III em diálogo com a disciplina de Questões Multiculturais.

Início da minha história na docência

Meu percurso se constitui assim, em 1995 prestei vestibular para design de interiores. Frequentei o curso por uns três anos e por alguns motivos perdi o vínculo com a universidade. Em 2004 resolvi que prestaria novamente o vestibular, procurei o curso com menor número de concorrentes da FAV, pois que meu objeto de desejo era o design de moda, o mais concorrido, pensava que, sendo aprovada transferiria e cursaria moda, ledô engano. Em 2004 a licenciatura em artes visuais disponibilizava 25 vagas com 52 inscritos e um índice 2.08 candidatos por vaga (c/v), o design de moda disponibilizava 25 vagas com 314 inscritos, 12,56 c/v². Em 2009 a licenciatura abre 30 vagas com 35 inscritos sendo 1,17 c/v, o design de moda dispõe de 30 vagas, com 285 inscritos, 9,5 c/v³. Por que moda me atraia tanto? Seria talvez um imaginário construído do mundo da moda?

Nas primeiras aulas os professores pediam que os alunos se apresentassem e falassem o porquê escolheram o curso e eu dizia “não quero ser professora, não pretendo dar aula”. Como a transferência de curso só poderia ser feita no ano seguinte, cursei os dois semestres de 2005 e conheci o pensamento de teóricos da educação e das artes visuais como o de Paulo Freire e de Ana Mae Barbosa que me ajudaram a construir outras imagens do papel do educador.

Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece aceitável a posição ingênua ou, ... Neutra de quem estuda... Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 1996, p. 86)

Simão. Dados do site da FAV, acessado em 14 set. 10 em: http://www.fav.ufg.br/V4/interna.php?pagina=licenciatura_ead

2 Dados da UFG. Acesso em 8 jul. 09 em: <http://www.vestibular.ufg.br/ps2005/candidatos-vagas-ps2005.html>

3 Dados da UFG. Acesso em 8 jul. 09 em: <http://www.vestibular.ufg.br/inscricao2009/CandidatosVaga.pdf>

Aqueles que defendem a Arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. (BARBOSA, 2003, p. 21).

Começava a perceber na licenciatura possibilidades de atuação, não só no ensino formal, como em espaços de ensino não-formal. E que o ensino de arte me possibilitava outras visões de mundo. Enquanto aluna na faculdade, algumas aulas e professores me entusiasmavam, entretanto outras disciplinas e professores só me causavam o desejo de abandonar o curso. Decidi concluir a licenciatura e coloquei a expectativa de cursar design de moda para um segundo momento, sem descartar de vez a idéia.

Por que me negava ser professora?

Até então pensava ser a profissão de educador um sofrimento, alunos indisciplinados, diários para preencher, política salarial desfavorável, desentendimento com a coordenação e/ou direção da escola com relação ao que seria importante nas aulas de arte; tudo isso eu escutei de professores atuantes, colegas da faculdade que já trabalhavam a alguns anos com ensino de artes e de outros professores de outras áreas do conhecimento.

E eu buscava uma profissão que me desse mais prazer e menos “dor de cabeça”. Essa construção da imagem do professor por meio das histórias contadas por outros professores me afastava da ideia de ser professora. “Cada indivíduo, homem ou mulher, cria a sua imagem mental do mundo por meio de várias fontes, tentando obter sentido do mundo por intermédio da reflexão e do entendimento”. (EFLAND, 2008, p. 183).

Não acredito que exista uma profissão ou uma forma de trabalhar que não tenha um lado bom, um lado prazeroso e um lado do trabalho, o lado das dificuldades e o lado das dores de cabeça. Eu sou apaixonada por moda e eu já tive (não sei se felicidade ou infelicidade) de experimentar muitas possibilidades de trabalho na moda. (...) Então na moda pra mim, se pra você na escola uma **imposição** seriam os horários e a rigidez. Na moda uma imposição seria você trabalhar não por puro prazer, você vai trabalhar pra se manter, pra sobreviver ou pra tirar alguma coisa dali. A moda tem as imposições dela. *Como é que você vai vender?* (...) **A criação**. Eu acho maravilhoso pensar e criar um modelo por vários processos. Penso a mesma coisa da aula que é uma problemática que me seduz demais. Até mesmo quando eu percebo que não “ganho” o aluno. Isto me coloca diante da questão: por que eu não “ganhei” o aluno? É muito bom *fazer um gol*, que é quando você seduz alguém com a sua disciplina, com o conteúdo que você está ensinando. Às vezes percebemos que mesmo o aluno mais interessado, em algum conteúdo ele não vai se interessar tanto.

(...) manter um padrão de qualidade é extremamente importante (...) Quando você tem um empresário que enxerga a empresa toda, ele vê todas as áreas e ele consegue equacionar essas áreas. Porque não tem como, é um trabalho extremamente dialético e que se confronta. (Depoimento de Maristela Novaes, professora no curso de design de moda da FAV e colega da disciplina de abordagens culturais sobre arte e educação).

Mas seria essa a única imagem possível do professor de arte ou eu não conseguia ver outras muitas faces dessa imagem? Essa imagem não seria uma das multifaces da profissão? Não estaria eu equivocada quanto a esse imaginário construído por mim a partir da fala de outros professores e não da minha experiência? Depois de escutar o depoimento de Maristela Novaes e de pensar sobre esse assunto de prazer e sofrimento vejo com mais clareza que as relações no mundo do trabalho são muito parecidas, não sei se posso chamar de paralelo, mas consigo ver essas relações tanto numa empresa de moda como na escola. Não quer dizer que se eu escolher trabalhar com moda terei uma profissão com menos “dores de cabeça”, elas existirão em qualquer profissão.

No segundo ano, (quarto período) da licenciatura a falta de experiência em sala de aula estava me causando desconforto. O estágio supervisionado me proporcionou alguma ideia de como seria trabalhar como professora de arte. Percebi que aquela Ângela que havia ingressado na faculdade dizendo que não entraria na sala de aula, se via em uma situação de “desvantagem”, pois eu compreendia que só a experiência docente me ajudaria a entender como é ser professora e “quem ensina aprende ao ensinar” (FREIRE, 1996, p. 25).

Aprendizados nas ambiências do ensino a distância

Dessa relação de mediação dos estudantes da EAD, me questiono que aprendizados se constituíram em mim? E quais os alunos construíram? Que conhecimentos foram construídos? Como esses conhecimentos se estabeleceram? Possibilidades de repensar a minha prática docente, sem medo de renovar e de quebrar paradigmas. Sobre a construção do imaginário do perfil do ser educador, hoje começo a perceber e a desconstruir algumas certezas em mim,

Nossa tarefa, portanto, consistirá em pensar um novo projeto educacional útil(...) Uma educação pensada para o desorganizado e não para o organizado. Para práticas sociais, onde ficaram completamente difusos os limites entre interior, anímico, privado e exterior, sensível, público. AGUIRRE (p. 159, 2009)

Percebo agora que há possibilidades de ser uma educadora diferente desse imaginário e que repensar a minha prática docente é uma necessidade,

O que, em todo caso, parece irremediável é a urgência de renovar as ideias básicas e os imaginários que constituem o funcionamento da maioria de nossas atuais propostas em educação artística, porque boa parte delas, além de ser improdutivo para o futuro, independentemente de quão incerto esse possa ser, é pouco útil para o momento atual. AGUIRRE (p. 157, 2009)

Nesse período acredito que aprendizados foram construídos e constituídos, falo de mim, pois saber se o mesmo aconteceu com os alunos se faz necessário um voltar e pesquisar sobre esse período que estive com eles nos presenciais e no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Acredito que algumas falas deles podem de alguma forma, evidenciar esse aprendizado.

O que pode garantir uma aprendizagem de qualidade é uma dedicação maior do professor, pois muitas vezes ele corre atrás de meios criativos para ensinar, outras vezes não se preocupa tanto em diferenciar suas aulas, agora que a teoria e a prática não se separam devemos observar bem, pois uma depende da outra, também existe o fato de se aprender teoricamente de um jeito, mas quando se vai praticar a falta de experiência até chega a atrapalhar. (Erica Marcelo, aluna no pólo de Formosa, agosto 2009)

A proposta de estágio da EAD/FAV se preocupa com uma formação qualitativa do arte educador, com a construção de um perfil de um professor/pesquisador, etnógrafo, crítico /reflexivo, flexível e consciente da necessidade de levar em conta o contexto dos seus alunos no momento de pensar quais são os conteúdos necessários na construção do conhecimento de seus alunos.

O estágio é o ateliê da prática pedagógica que, assim como a prática artística, também desperta dúvidas e inquietações sobre a possibilidade da sua existência num curso na modalidade a distância. [...]Prática não quer dizer apenas a parte do fazer destituído da teoria; Prática não se refere ao lado instrumental; O estágio curricular não se refere à prática instrumental da docência.” (GUIMARÃES E OLIVEIRA, p. 109, 2009).

As etapas do estágio não são disciplinas estanques, fechadas. A estrutura desenvolvida apresenta uma sequência, os estágios se sucedem acontecendo uma dinâmica de continuidade.

Com o percurso das cinco disciplinas de estágio desenhadas para nossa Licenciatura em Artes Visuais buscamos uma abordagem integral para nossos crescimentos: construímos nossas aprendizagens e nossas percepções tanto pela via de nossos sentidos diretos quanto pela via de nossas reflexões. (GUIMARÃES E OLIVEIRA, p. 52, 2010).

No Estágio Supervisionado I os alunos mapearam na cidade do pólo as possibilidades de aprendizagens e as escolas de um determinado bairro, construíram uma cartografia dos aprendizados que se lembravam de suas vidas, escolheram uma escola e desenvolveram a etnografia da mesma, fazendo um mergulho nesse espaço educativo.

No Estágio Supervisionado II os alunos mergulharam mais fundo na pesquisa da instituição de ensino formal onde fizeram o estágio I, focando na dinâmica da sala de aula. Depois de escolher uma turma do ensino formal nível fundamental segunda fase, os estagiários fizeram a etnografia da sala de aula escolhida, observaram as aulas de artes visuais ou de disciplinas a fins como história e português, abrindo possibilidades nos casos de não existir professor de arte na escola, ou no caso de ter mais de uma turma de estagiários na mesma escola para que as duas turmas não permanecessem na mesma sala de aula e não sobrecarregasse a professora da disciplina observada.

No percurso do estágio observei que a sequencia de atividade nos levava a compreender as relações possíveis com a educação. Tanto que a cartografia como no alvo de perguntas não são fixos. Essas mudanças são muito bem vindas porque é uma prova de que mudamos um pouquinho nossa forma de interpretar um objeto que muda o tempo todo. (Filipe Stoppa, aluno do pólo de Alto Paraíso, março 2010).

A receptividade com que a escola nos recebeu e a cooperação geral foi surpreendente. Sou professora da rede privada e já fiz estágio na rede pública do D.F. e a colaboração com o estagiário não é uma prática comum a todas as escolas. Foi muito importante a total disponibilidade de documentos e o livre acesso a todas as dependências da escola, assim como a disponibilidade em oferecer informações quantas vezes fossem solicitadas. Tanto diretora quanto coordenadora e professores foram sinceros em relação aos problemas, deficiências e conquistas da escola. Enfim, fomos bem recebidos, acolhidos em nossas necessidades, acompanhados de perto pela supervisora e até participamos colaborativamente de um evento artístico. Foi muito gratificante. (Andrea Prado, aluna do pólo de Alto Paraíso, março 2010).

Conhecendo o contexto dos alunos da sala de aula escolhida os estagiários apresentaram e desenvolveram uma proposta de intervenção pedagógica, onde o professor se tornou um parceiro na construção da proposta de intervenção/oficina. No diálogo com a disciplina de Pensamento e investigação os alunos. Nesse processo interdisciplinar os alunos foram orientados a ir além, extrapolar o texto, construir perguntas que não estavam explícitas no texto. Essas perguntas feitas ao texto não deveriam ser respondidas deveriam gerar novas perguntas. Pesquisa: pensar quais perguntas me ajudaria a chegar na resposta a questão central.

Terceira fase: exercendo a incerteza

Estamos no meio do segundo semestre de 2010 onde o Estágio Supervisionado III caminha em diálogo com a disciplina de Questões Multiculturais e os alunos apresentam suas considerações sobre a proposta do estágio, alguns afirmam estarem perdidos e não entenderem nada, outros

já começaram a compreender. “professora, estou tendo muita dificuldade com o ambiente de estágio, tá muito confuso”. (Annelise Diniz, aluna do pólo de Uruana, setembro 2010)

Todo esse estudo me fez ver, sentir que faço parte de um dinâmica onde a aprendizagem esta sempre presente e que sou parte importante nesse processo, que as vezes passamos despercebidos por coisas que achamos banais e na verdade tudo faz parte de um grande quebra-cabeças e que sem aquilo não teremos o todo. Que nos como educadores temos grande responsabilidade confesso que agora que caiu a ficha da importância da contextualização e compreensão critica quando trabalhamos artes na sala de aula. Pois os artistas da cidade e a cidade inteira nos ensinam muito. Portanto, existem várias formas olhares, de perceber de Dialogar de Conversar de Trocar. Esse estágio me fez ver isso sei que meu posicionamento mudou muito. E todo esse olhar e sentir com a cidade tem muito a ver com o estágio em artes visuais, pois a aprendizagem não é só formal existe a informal e a não formal e vou encontrar todas elas dentro de uma cidade, e porque não aprofundar e conhecer a dinâmica de todas elas. (Conceição José, aluna do pólo de Uruana, setembro 2010)

Um aprendizado muito importante para mim foi, em todas as etapas do estágio supervisionado, passei pelas experiências de fazer as atividades propostas antes de apresentá-las aos alunos. Nesse momento, eu e a equipe de estágio, tivemos algumas ideias das possíveis dificuldades que os alunos poderiam ter no desenvolvimento da atividade e de necessários ajustes, além do aprendizado ser enriquecido e fundamentado com as leituras dos textos das disciplinas, tanto do estágio quanto de Pensamento e investigação, de Metodologias para o ensino de artes visuais e de Questões Multiculturais.

O cotidiano como orientadora/professora do EAD me possibilita estar em contato direto com as leituras que subsidiam minhas reflexões. Sinto-me em uma posição privilegiada, onde tenho a possibilidade de rever ideias e repensar minha formação, me sinto refazendo a graduação com muito mais autonomia do que no tempo que estive na faculdade. Estou exercitando as incertezas em mim, se vou continuar como professora de artes ou se vou seguir outra direção, não sei, a única certeza agora é a possibilidade de continuar pesquisando e me questionando enquanto educadora.

Quanto à possibilidade de se fazer estágio à distância, até agora vem se confirmando que ela existe e temos resultados do aprendizado dos alunos, seja através da fala desses alunos nos fóruns ou nas avaliações de a cada etapa, relatos de que a proposta se torna mais clara e passível de execução. Nós da equipe de estágio acreditamos nesse caminho e buscamos formas de que ele aconteça. Agora é aguardar para sabermos os resultados do Estágio Supervisionado III, expectativas a postas!

Bibliografia

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In. Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009.

BARBOSA, A. M. Inquietações e mudanças no ensino de arte. Ana Mae Barbosa (org.). 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In. O Pós-modernismo. GUINSBURG, J. e BARBOSA, A. Mae. (Org.) São Paulo: Perspectiva, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, L. M. de B. & OLIVEIRA, R. Estágio Supervisionado I, Licenciatura em Arte Visuais: Modulo 5 UFG. FAV; Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR). – Goiânia: FUNAPE, CIAR/UFG, 2009.

GUIMARÃES, L. M. de B. & OLIVEIRA, R. Estágio Supervisionado II, Licenciatura em Arte Visuais: Modulo 6 UFG. FAV; Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR). – Goiânia: FUNAPE, CIAR/UFG, 2010.

GUIMARÃES, L. M. de B. & OLIVEIRA, R. Estágio Supervisionado III, Licenciatura em Arte Visuais: Modulo 7 UFG. FAV; Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR). – Goiânia: FUNAPE, CIAR/UFG, 2010.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Carlos Robério Silva
carlosrh2@gmail.com

Aluno do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais
Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau
Universidade Regional do Cariri – URCA

Fábio José Rodrigues da Costa
fajorodrigues@uol.com.br

Professor do Departamento de Artes Visuais
Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau
Universidade Regional do Cariri - URCA

Resumo

O presente artigo narra a experiência vivida no primeiro momento do Estágio Supervisionado em Ensino das Artes Visuais. O estágio se deu no Centro Cultural do Araripe, situado na cidade do Crato, interior do Ceará. Foi proposta uma ação educativa no âmbito da Mediação Cultural para a exposição “Crato: Evolução Urbana e Arquitetura” localizada em um dos espaços que compõem este Centro Cultural. Os sentimentos vividos, os questionamentos surgidos durante a ação e as reflexões expostas sobre todo este processo são elementos que constituem esta trajetória.

Palavras-chave: mediação – estágio – licenciatura

Abstract

This article recounts the experience at the first moment of Supervised Internship in Teaching the Visual Arts. The stage took place in Araripe Cultural Center, located in the town of Crato, the interior of Ceará. Proposed an educational activity under the Cultural Mediation for the exhibition “Crato: Architecture and Urban Development” located in one of the spaces that comprise the Cultural Centre. The feelings, questions arising during the action and the thoughts expressed on this process are elements of this trajectory.

Keywords: mediation - training - undergraduate



Interior da estação do Metrô do Cariri na cidade de Juazeiro do Norte

Introdução

(...) Encontrar o estágio curricular supervisionado como um tema de grande inquietação. Inquietação que, muitas vezes, se transforma em angústia. (LAMPERT, 2006, p. 149)

Tensão. Pelo menos esse é o primeiro sentimento que me desperta ao descer de um transporte alternativo na cidade de Barbalha – Ceará, nos dias de sexta-feira. Minha cabeça começa a compor alguns pensamentos acerca do que estou vivendo, e depois de alguns deles agrupados, constato que a palavra que mais se adéqua ao que sinto nestes últimos meses é *medo*.

Medo de não corresponder ao que estou aceitando viver; medo de não executar o que me pedem; medo de estar enganando a mim mesmo; medo. Tenho medo de mim mesmo. Um medo que aumenta a cada momento ao chegar cada vez mais perto do meu destino: a universidade. Mas especificamente na sala onde recebo orientações do Estágio Supervisionado em Ensino das Artes Visuais I.

Estágio. Acredito que dentro de um curso de licenciatura esta deva ser a parte mais dolorosa para um aluno, não só em curso de Artes Visuais, mas todas as que iniciam com este tipo de nomenclatura. É o momento onde o estagiário dialogará todo o saber acumulado até então nos possíveis espaços de atuação. As discussões em sala de aula, as experiências adquiridas nas diversas linguagens artísticas que experimentamos, tudo o que você aprendeu é exigido neste momento tão importante para a compreensão de sua formação profissional (OLIVEIRA, 2006).

E por mais que se procure ficar tranqüilo, o tema de estágio está sempre permeando a mente. E o mais engraçado é que ainda nem estou estagiando no campo da escola, pois esse espaço é o que mais assusta. “Este novo ambiente (...), na maioria das vezes, assusta o estagiário por não corresponder com o espaço idílico que ele imaginava encontrar” (OLIVEIRA, 2006).

Neste processo de estágio foi permitido primeiramente realizar observações do espaço para que se tenha uma maior proximidade e conhecimento do lugar que iríamos estagiar. Nas minhas idas de metrô ao local do meu estágio, refletia ao longo do percurso a partir delas. Nelas me deparo que nem sempre – ou quase nunca – as instituições estão preparadas para receber um estagiário.

O Centro Cultural Araripe – lugar de aprendizagens

No caso do Centro Cultural Araripe, um fato que chama a atenção em primeiro lugar é que não encontramos pessoas formadas no campo profissional das Artes Visuais. O quadro de funcioná-



Antiga estação de trem da cidade do Crato, onde se situa o espaço de exposições

rios é composto por pessoas que trabalham na Secretaria da Cultura localizada em um dos espaços deste complexo, e assumem diversas funções, não só na área de Artes Visuais. São pessoas que atendem a diversas necessidades: isso explica o fato de não ter uma pessoa definida para a supervisão do estágio.

São profissionais que têm uma enorme vontade de auxiliar nas ações culturais propostas pelo Centro Cultural, mas é preciso que existam pessoas especializadas nas mais diversas áreas da Arte para que aconteça qualidade nestas ações.

Isto se percebe no lugar onde ocorrerá a minha ação educativa. A exposição onde realizarei tal ação se localiza na antiga estação de trem do município da cidade do Crato – Ceará, e lá se nota que o espaço não foi devidamente pensado para exposições: a antiga estação se encontra em um local de intenso movimento, e seus portões não impedem a atuação de agentes externos que danificam os objetos expostos, como a luz solar e a poeira. Este espaço deveria ser repensado: a instalação de portões de vidro com filme escuro e refrigeradores conservaria qualquer objeto exposto.

A corrente de ar que entra provoca um intenso impacto dos quadros expostos contra os expositores, prejudicando a ambos. Percebendo esta situação, certa vez sugeri às pessoas que cuidam da loja situada dentro da sala de exposição que adquirissem uma fita de alta aderência (a chamada fita-banana) para que se colocassem atrás dos quadros a fim de que não se impactassem contra os expositores. Uma delas me disse que falaria com outra pessoa da Secretaria de Cultura, que esta por sua vez dirigiria tal situação para a secretária. Sei que o correto seria ter este diálogo com um supervisor do estágio da instituição, mas infelizmente o Centro Cultural Araripe não tem definitivamente esta pessoa.

É na atuação do estágio que percebemos que onde iremos atuar nem sempre correspondem às nossas expectativas. E um dos desafios do estagiário é contribuir também com a instituição no sentido de construir conjuntamente com a mesma um ambiente propício à compreensão das artes visuais.

Uma ação no âmbito da Mediação Cultural: desafios

Esta primeira etapa o estágio está se dando nos centros culturais. No meu caso, estou estagiando no Centro Cultural do Araripe, no Crato, com uma ação educativa no âmbito da mediação cultural na exposição “Crato: Evolução Urbana e Arquitetura”, do arquiteto e engenheiro civil Waldemar Arraes.



Banner presente na exposição com a imagem da antiga estação ferroviária da cidade



Visitante relatando suas memórias a partir da exposição "Crato: Evolução Urbana e Arquitetura"

Por mais que possa parecer fácil para muitos, ser este profissional lhe exige grande compreensão deste campo do conhecimento, já que sua proposta se distancia da tradicional idéia que temos do guia/monitor de exposições, a imagem que temos daquela pessoa que detém toda a informação acerca de uma exposição e que sua função é somente passar estas informações ao público ou não (ALENCAR, 2008).

Ser um mediador em uma exposição é muito mais que isso. É lógico que é preciso ter certo conhecimento dos objetos que compõem a exposição, já que nesta entrarão pessoas que nunca se depararam com aquelas, mas o desafio está em juntamente com este conhecimento provocar o outro a relacioná-lo com sua vivência.

A mediação é uma "*construção de saberes, uma ação provocadora e investigativa, que pressupõe diálogo e reflexão*" (ALENCAR, 2008).

Em um desses dias de estágio nesta exposição recepcionei um grupo de visitantes vindo de São Paulo e, além de informá-los sobre alguns aspectos da cidade do Crato que não conheciam, pude através dessas informações provocá-los a refletir sobre a sua própria cidade de origem. Chegamos a discutir sobre as mudanças que a modernidade trazia nestas duas cidades a partir das imagens presentes na exposição: se na cidade do Crato observávamos ainda a presença de muitas casas do final do século XIX e inícios do XX, já na capital de São Paulo é muito raro esta presença devido à ocupação dos grandes arranha-céus. Percebíamos que a influência da industrialização não só marcava São Paulo no início do século XX, mas também chegava a algumas cidades do interior como Crato, como percebemos com a imagem da antiga estação ferroviária da cidade, fundada em 1926.

O interessante é observar que um dos visitantes vivenciou aquele tempo ao resgatar suas memórias lembrando quando passava pela cidade do Crato, vindo da cidade de Jardim e presenciava a chegada do trem naquela época. E a partir desta memória nos relatou a vestimenta dos transeuntes, a grande presença dos carros em torno desta estação para levar os passageiros aos seus destinos, o aspecto da Praça Francisco Sá. Naquele momento este visitante foi um grande mediador dividindo conosco sua experiência, e assim como outros visitantes que relataram suas memórias, favoreceu qualidade para minha mediação futura com outras pessoas.

E conforme se permanece na exposição, mais se compreende a dimensão do trabalho do mediador cultural. Um dos aspectos que aprendi e vivenciei nessa etapa do estágio é que cada visitante é diferente e, portanto, a mediação a cada momento será diferenciada. Cada sujeito carrega uma bagagem de vida que corresponde a ele, e o mediador naquele instante deve perceber isso para que faça a mediação da melhor forma possível.



Estação do Metrô do Cariri na cidade do Crato, próximo ao Centro Cultural do Araripe

Houve outro dia em que entraram na exposição duas senhoras, coincidentemente também de São Paulo e a partir do momento em que me apresentei e esclareci o motivo da minha presença concordaram em me acompanhar dentro de um roteiro para conhecer a exposição. Começamos em uma conversa agradável em direção às maquetes que se encontram na exposição; elas me diziam que desembarcaram pela estação do “Metrô do Cariri” e estavam maravilhadas com ele.

A partir disto comecei minha mediação informando que o espaço onde estávamos também já fora uma estação de trem e iniciamos comparações acerca desses locais. Informei o nome da exposição e qual o seu intuito, e neste primeiro contato me informaram que eram missionárias de uma igreja católica de São Paulo e aproveitavam o espaço de folga para conhecer a cidade. Quando soube que eram missionárias, coincidentemente estávamos na primeira maquete, que mostra uma suposição do processo inicial da cidade do Crato.

Informei a elas que a cidade fora em seu início um aldeamento concebido por missionários, no caso pelos frades capuchinhos. A partir daí iniciamos um bom diálogo pelo viés histórico e religioso que se estendeu até o fim de nosso roteiro.

Diante desse exemplo, acredito que uma das características que mais agrega valor ao trabalho de um mediador é esta: possuir uma percepção que esteja atenta ao sujeito que entra, e com isso envolvê-lo no conteúdo da exposição com sua própria experiência. Experiência esta que auxilia na edificação de um novo olhar, pois no momento em que o mediador cultural está instigando o visitante a fazer suas próprias conexões com o objeto artístico, concomitantemente está construindo um novo conhecimento, enriquecedor tanto para ele quanto para este visitante.

Houve outra vez em que acompanhei um outro visitante e, durante a mediação houve um questionamento bastante interessante: “Por que a estação do Metrô do Cariri não poderia ser naquele espaço, já que há pouco tempo ali era uma antiga estação de trem?” Foi uma indagação que não tinha parado para pensar, e juntos discutimos os possíveis motivos que levariam a esta situação, como a questão da preservação do patrimônio e a aceitação da infra-estrutura daquele espaço para o projeto do Metrô.

Naquele instante percebi o quanto o mediador deve estar atento principalmente aos pequenos detalhes, que inclusive nosso supervisor do estágio havia nos atentado ao fazer a mediação conosco.

Outro fator que percebi nesta ação educativa é o quanto influencia no trabalho de mediação cultural a concepção da exposição. A exposição “Crato: Evolução Urbana e Arquitetura” propõe mostrar a arquitetura e mudanças da cidade do Crato no período de 1740 a 1960; a exposição sugere uma ordem cronológica; contudo, ao caminharmos por ela, nos deparamos com um roteiro que confunde o público:



Mediação Cultural com as crianças na exposição

ora apresenta imagens não datadas, e quando ocorre a datação as imagens não seguem uma evolução temporal. Os banners expostos nas paredes não estão organizados o suficiente para se conectarem as imagens apresentadas e as maquetes, a meu ver, deveriam estar na primeira parte da sala de exposição.

Diante desta situação foi preciso muita habilidade de minha parte para pensar em um roteiro que amenizasse tais problemas.

Em minha ação educativa propus dentro da mediação cultural uma experimentação: consistia na construção de formas através da percepção dos elementos da arquitetura deste local pelo visitante. No entanto essa experimentação não obteve tanto êxito quanto imaginava. Tenho a impressão de que um dos motivos deste insucesso talvez seja porque o público existente é bastante corrente; este experimento talvez se constituísse em uma melhor experiência com grupos como, por exemplo, escolas, principalmente com crianças.

Tive a oportunidade no primeiro dia de realizar esta experimentação com duas crianças que frequentam regularmente o Largo da RFFSA¹ e elas adoraram bastante a experiência. Com elas foi possível discutirmos juntos as formas geométricas que constituem a exposição e o espaço que a abriga.

O interessante é que estas crianças voltaram a visitar a exposição em meu penúltimo dia de estágio. Elas estavam em uma oficina de desenho da arquitetura da cidade com outras crianças, proposta por outro estagiário, Jaildo Oliveira, que os trouxe para conhecerem a exposição. Eu e Orismídio, também estagiário que estava presente na exposição com uma ação educativa, dividimos as crianças em dois conjuntos e os acompanhamos.

As crianças que tinham experimentado comigo no primeiro dia estavam no grupo que eu mediava. Ao identificarmos mais uma vez as formas geométricas nos banners e nas maquetes, uma destas fora até a sua casa, próxima dali e trouxe uma maquete que ele mesmo tinha concebido.

Foi muito interessante ele ter essa percepção e ter contribuído com essa atitude, pois a partir do seu objeto estudamos elementos que conectavam com a exposição.

Outro fator que acredito que contribuiu para o pouco êxito da experimentação permeia na própria exposição: as imagens ali presentes, de certa forma se repetem à medida que o sujeito evolui em sua apreciação. Isso deixa o olhar do visitante cansado, a fim de não permanecer muito tempo naquele local.

Outro aspecto seria o conteúdo das imagens, já que elas atraem para uma análise mais histórica, e muitas dessas imagens representam momentos cotidianos de uma época; são poucas que detêm um olhar mais atento ao conjunto arquitetônico.

¹ O Largo da RFFSA é um dos espaços que também constituem o Centro Cultural Araripe. Se localiza em frente à antiga estação de trem, onde se situa a exposição.

Considerações Finais

Diante desta experiência apresentada, admito que fiquei um pouco mais relaxado e tranquilo, pois é muito diferente quando você se permite a viver o presente, evitando antecipar o que ainda não aconteceu. Porém confesso que ainda o medo e a tensão permeiam o meu cotidiano, já que o próximo desafio serão as ONGs, e cada ambiente se diferencia pelo seu próprio contexto.

Junto a isso se soma meus questionamentos acerca da graduação (licenciatura), pois não sei certamente se esse é o rumo que quero trilhar daqui pra frente. Durante quatro semestres vividos construí um olhar diferenciado para a arte, e hoje percebo o quanto é importante seu ensino nas mais diferentes culturas.

Só não sei se realmente possuo o talento para ser este profissional, um profissional inclusive contemporâneo de seu tempo, pois se aponta hoje que o maior desafio de um docente é ser um professor investigativo e reflexivo de suas ações educativas.

Bibliografia

HERNÁNDEZ, Fernando. OLIVEIRA, Marilda Oliveira. A Formação do Professor no Ensino das Artes Visuais. UFSN, 2006.

LAMPERT, Jocielle. Estágio supervisionado: andarilhando no caminho das Artes Visuais. In: HERNÁNDEZ, Fernando. OLIVEIRA, Marilda Oliveira. A Formação do Professor no Ensino das Artes Visuais. UFSN, 2006.

ALENCAR, Valéria Peixoto de. O mediador cultural : considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte. São Paulo [s.n.], 2008 (Dissertação).

Mini-Currículos

Carlos Robério Silva é estudante do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA. Na região do Cariri, foi mediador cultural, montador e desmontador de diversas exposições como: “Vestidas de Branco” - Nelson Leirner” e “Canteiro de Obras - Claudio Tozzi”. Expôs trabalho artístico na exposição “Miradas LGBT Cariri da Diversidade”, “Continentes” e “Mostra de Artes Visuais da Escola

de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau; é um dos fundadores e músico do grupo de Hip Hop “Monastereo”, atuante em Juazeiro do Norte.

Fábio José Rodrigues da Costa é Doutor em Arte/Educação pela Universidade de Sevilla-Espanha. Professor do Departamento de Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA. Líder do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/CNPq. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA. Membro da Federação dos Arte/Educadores do Brasil – FAEB. Membro da Rede Iberoamericana de Educação Artística – RIAEA. Membro da International Society for Education through Art – InSea. Secretário Geral do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte – CLEA.

INTERPRETAÇÕES POSSÍVEIS EM SIMEÃO, O BOÊMIO

Marla Cardoso Oliveira Cunha
coc.marla@gmail.com
(FAV/UFG - FAPEG)

Resumo

O objetivo desta trabalho é investigar o cinema feito em Goiás com recorte no filme de João Bennio (1927- 1984), Simeão, o boêmio (1969), a partir de interpretações constituídas pelo grupo de discussão, que será formado por alunos e professores do curso de Comunicação Social/Audiovisual da Universidade Estadual de Goiás. Tendo em vista que as relações entre o espectador e o filme fazem parte das práticas sociais, integrando, portanto, toda a complexidade das dinâmicas da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: cinema, espectador e grupo de discussão.

Abstract

The aim of this study is to investigate the cinema made in Goiás with clipping in the film of John Bennie (1927 - 1984), Simeon, bohemian (1969), consisting of interpretations from the discussion group, which will be comprised of students and teachers Travel Media / Audiovisual Universidade Estadual de Goiás Given that the relationship between the viewer and the movie are part of social practices, including, therefore, the full complexity of the dynamics of contemporary society.

Keywords: cinema, spectator and discussion group.

O papel do público nas relações com o filme

Embora os filmes sejam feitos por atores, diretores e produtores, em última instância, é do público que depende seu sucesso. Muito se faz para promover um filme e a indústria cinematográfica não conhece limites quando o assunto é buscar estratégias para prender a imaginação do espectador.

Efetivamente, o público de cinema na atualidade mudou muito em relação a cinquenta anos atrás. Foi-se o tempo em que se ia ao cinema uma vez por semana, e isto envolvia todo um ritual familiar e social. O declínio dessa prática foi precedido pela expansão da televisão no final da década de 1940. Além disso, o surgimento da televisão por assinatura, os videocassetes, os DVDs têm suas parcelas na diminuição de público nas salas de cinema.

Apesar desses impactos, com vistas a reconquistar público para as salas de exibição, o mercado seguiu a tendência do *multiplex*, que “pelo menos proporciona a estrutura material para uma variedade maior de filmes do que se via antes” (TURNER, 1997, p. 99).

As histórias contadas pelos filmes se expandem para além das salas escuras, desde que não há mais a necessidade de deslocamento até o cinema para assistir um lançamento. A *internet* proporciona facilidades para os cinéfilos aficionados. Antes do lançamento de um filme, internautas podem assistir em primeira mão aquilo estará em cartaz semanas depois. Assim, com a *internet* e os *shoppings centers*, a juventude passou ser a grande consumidora do mercado de filmes.

Além dessa prática de ir ao cinema ou assistir filmes pela internet ou televisão, as mudanças também ocorreram nos estudos sobre a espectralidade cinematográfica. Na década de 1970 a condição do espectador era psicanalizada. Na década de 1980 e 1990 demonstrava grande interesse pela espectralidade diferenciada. Atualmente, os efeitos são sustentados pelos intensos “efeitos subjetivos” produzidos pelo cinema narrativo que não são separados do desejo, da experiência e do conhecimento de espectadores situados historicamente, constituídos fora do texto e atravessados por conjuntos de relações de poder (STAM; SHOHAT, 2005, 420).

Os diferentes locais de recepção de filmes, os hiatos temporais resultantes de assistir filmes em diferentes momentos históricos, as colocações subjetivas e aflições comunitárias embativas, derivam da espectralidade de natureza culturalmente diversa.

O posicionamento espectral é relacional: as comunidades podem identifica-se umas com as outras com base em uma proximidade compartilhada ou em um antagonismo (o bode expiatório) em comum. As posições espectoriais são multiformes, fissuradas, esquizofrênicas, desigualmente desenvolvidas, cultural, discursiva e politicamente descontínuas, e constituem parte de um domínio em constante modificação (STAM; SHOHAT, 2005, 420).

Tais posições provocam fendas. O mesmo indivíduo pode ser traspassado por discursos e códigos discrepantes. O fato dele não pertencer a um determinado lugar, não o impede de articular identificações e combinações “imaginárias transraciais e transculturais”.

Entretanto, a cultura, na atualidade, tem a mídia não apenas como provedora de debates, mas também interventora “sobre o desejo, a memória e a fantasia”. Em oposição, o ativismo multicultural pode servir para criar novas identidades ou mesmo proteger identidades ameaçadas, atuando como um acelerador ou retardador para a elevação da “interseccionalidade de uma emergente cultura transcultural”

Neste contexto de assistir filmes que não seja em salas de cinema e que não estão no circuito comercial, este recorte de pesquisa tem como objetivo desenvolver um estudo de recepção, este entendido não como uma terminologia adotada no âmbito das discussões sobre cultura de massa, que têm no espectador um elemento passivo ao que lhe seja disponibilizado para consumo, mas enquanto recepção que estabelece uma relação ativa, na interpretação e na construção de sentidos e significados pelo público, referido no grupo formado por pessoas de diferentes perfis, Professores e alunos do curso de Comunicação Social/Audiovisual da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Laranjeiras, Goiânia - Goiás. O processo ativo de interpretação, segundo propõe Turner (1997), é essencial para a análise do cinema e para o prazer que ele proporciona.

Com o intento de aguçar os sentidos e os significados que as imagens transmitem ao espectador, cabe a estimulação à visualização de quem somos¹, onde estamos e de como sentimos no contexto espaço/tempo da narrativa apresentada. Após vermos o filme, discutirmos o filme, revermos o filme, como segmento dessa experiência produziremos uma narrativa visual a partir das imagens que trouxermos. Assim, nós, sujeitos envolvidos nessa pesquisa viveremos experiências distintas entre sermos espectadores e sermos produtores.

Sujeitos da ação

A partir da educação visual, nós, sujeitos da ação, teremos participação ativa no processo de investigação/interpretação. Logo, nossas ações deflagrarão soluções de problemas com o objetivo de transformar espectadores em produtores. Terei a pesquisa-ação como procedimento metodológico para discursar sobre a transformação do sujeito.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os par-

¹ A primeira pessoa do plural deve-se ao fato de eu me incluir no grupo, como membro ativo que também traz experiência aos processos de discussão e representação.

participantes representantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Utilizarei o conceito de Thiollent² para justificar minha posição no grupo de discussão. O cenário desta pesquisa é o lugar onde trabalho. Logo, minha relação com o grupo de discussão não será apenas nos encontros que teremos. Continuarei a encontrá-los nas dependências da Unidade Laranjeiras da Universidade Estadual de Goiás, mantendo frequente contato.

A pesquisa-ação introduz uma maneira distinta de conceber as relações entre saber e poder subsidiada pela crítica foucaultina para auxiliar a desconstrução da “premissa moderna que vincula *poder* a opressão e *saber* a verdade e liberdade” (COSTA in COSTA, 2007, P.98). Logo,

o ponto de vista do sujeito não é soberano; o sujeito também se constrói no e como objeto de pesquisa. (...) Segundo Foucault (1989), o sujeito unificado da filosofia moderna estaria dando lugar ao sujeito descentrado, pós-moderno, que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. (...) Os sujeitos se constituem no interior de tramas históricas. Eles são, simultaneamente, constituídos e constituintes. (COSTA in COSTA, 2007, P.98).

A investigação terá alunos e professores no mesmo grupo de discussão. Os questionamentos não percorrerão a autonomia individual, mas as forças produzirão os discursos apropriados da linguagem dos sujeitos envolvidos em questões de quem, onde, quando e como produz.

Roteiro de pesquisa

Tendo em conta a importância de João Bennio para o cinema em Goiás e o descrédito de que, em geral, a produção cinematográfica goiana se ressentiu junto ao público, sinto-me instigada a propor uma discussão com o grupo formado com quatro professores e 8 alunos. Porquanto eu farei parte do grupo de discussão em uma posição privilegiada, não sendo apenas observadora, mas mediadora/participante.

O método para esta investigação será pautado pela pesquisa qualitativa. Segundo a definição genérica de Denzin e Lincoln (2007, p.17), “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo”. Logo, é um conjunto de práticas materiais e interpretativas que

² Um dos aspectos sobre os quais não há unanimidade é o da própria denominação da proposta metodológica. As expressões “pesquisa participante” e “pesquisa-ação” são frequentemente dadas como sinônimas. A nosso ver, não o são, porque a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante. Seja como for, consideramos que pesquisa-ação e pesquisa participante procedem de uma mesma busca de alternativas ao padrão de pesquisa convencional (...) (THIOLLENT, 1985, p. 7).



Figura 1: Cena do filme *Simeão, o boêmio* (1969)

interpreta o mundo a partir de uma série de representações. Além disso, pesquisadores qualitativos estudam seus objetos em seus cenários naturais e tentam entender ou interpretar os fenômenos a partir dos significados que as pessoas concedem.

Acredito que com um grupo diversificado é possível abordar não apenas as questões técnicas cinematográficas da imagem em movimento, mas as relações entre as articulações das informações da graduação de audiovisual com a produção do cinema feito em Goiás. Tenho como propósito ampliar as discussões que envolvem o filme *Simeão, o boêmio* (1969), e seus significados a partir do espectador no contexto social/histórico/cultural.

As razões que me levaram a escolher esse filme como instrumento desta investigação foram as seguintes: mesmo não sendo o primeiro filme de João Bennio, foi o primeiro que ele dirigiu, além disso, foi responsável pela adaptação, produção, tendo atuado também. Segundo, por ser filmado em Pirenópolis e ainda por ambientar parte da história de Goiás.

Nesse sentido, constato a relevância no âmbito social/histórico/cultural de uma interpretação a partir de “novos olhares”. Então, minhas inquietações partem dos seguintes questionamentos: qual é a familiaridade que o aluno e o professor do Audiovisual goiano têm com as obras cinematográficas produzidas há 40 anos? Em que aspectos as relações que este público estabelece com o filme *Simeão, o boêmio* são comuns com o público de 40 anos atrás? Em que aspectos diferem? O que mudou neste intervalo de tempo? A temática no filme de João Bennio são pertinentes na atualidade? Quais os significados, a partir dessa obra, o grupo de discussão trará para a construção de uma nova narrativa?

Inicialmente, planejei os encontros com o grupo de discussão para ocorrerem na Unidade Laranjeiras, localizada na Chácara do Governador, em Goiânia. Por ser um local distante, de difícil acesso, solicitei apoio à Cara Vídeo³, cuja Diretora Executiva, Senhora Delma, disponibilizou o espaço físico do Centro Cultural para os seis encontros que organizamos. A escolha do turno vespertino para os encontros com o grupo de discussão foi para que alunos e professores não deixassem de frequentar as aulas, que acontecem no período matutino. O planejamento das atividades foi assim estruturado:

³ O Centro Cultural CARAVÍDEO foi inaugurado em 2005 e é mais um projeto do Centro Alternativo de Recursos Audiovisuais – CARA VÍDEO. A idéia principal do Centro Cultural é abrigar todo tipo de manifestação artística. Além dos projetos e oficinas na área de audiovisual. Disponível em < <http://www.caravideo.com.br/centrohist.aspx>>. Acesso em 19 de setembro de 2010.

Tabela 1. Encontros e atividades com o grupo de discussão

Encontros	Atividades
Primeiro 12/05/2010	Apresentação dos participantes e apresentação do projeto
Segundo 18/05/2010	Projeção do filme <i>Simeão, o boêmio</i> e discussão após projeção
Terceiro 25/06/2010	Projeção do filme <i>Simeão, o boêmio</i> e simultaneamente deflagrou-se discussões sobre o mesmo. Foi pedido aos participantes que trouxessem para o próximo encontro, imagens daquilo que percebemos, interpretamos e nos relacionamos com o filme. As imagens poderiam ser fotografias, recortes de jornais, revistas entre outros
Quarto 02/06/2010	Discussão sobre as imagens que trouxemos (alguns participantes não trouxeram imagens ou não compareceram ao encontro e iniciaremos a produção da narrativa visual
Quinto 16/06/2010	Discussão sobre as imagens daqueles que ficaram de trazer nesse encontro
Sexto 23/06/2010	Estruturação da narrativa visual e entrega de certificado aos participantes

Como o tempo não foi suficiente para finalizar a narrativa visual propus aos participantes que nos encontrássemos posteriormente para finalizarmos a narrativa visual.

Os participantes do grupo de discussão receberam certificado como motivador, sendo um Projeto de Extensão que computou trinta horas de atividade reconhecido pela Universidade Estadual de Goiás – Unidade Laranjeiras – Goiânia e pela Associação Brasileira de Documentaristas - Goiás (ABD – GO).

Considerações

Tendo como proposta um estudo sobre o grupo de discussão e as possíveis relações com o filme *Simeão, o boêmio* e o processo de aprendizagem da construção da narrativa visual, sendo pertinente na atualidade a existência de diferentes locais de recepção de filmes com a espetatorialidade culturalmente diversa. Mesmo havendo fendas temporais resultantes de assistir filmes em diferentes momentos históricos, as colocações subjetivas e aflições comunitárias são sempre observadas.

Por essa razão, na pauta em foco, não constam apenas os fatos e artefatos visuais observáveis, mas destacam-se as relações entre o cinema e o espectador que constrói sentidos a partir de sua posição histórica social e seu contexto cultural em relação à narrativa. Para tanto, compreende-se que o olhar é culturalmente construído, não havendo formas finais de análise e interpretação de um filme, mas, a cada vez, novos elementos do filme são trazidos à percepção do espectador, a partir de suas próprias experiências, memórias e aprendizagens.

Bibliografia

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BENFICA, Eduardo & LEÃO, Beto. *Goiás no Século do Cinema*. Goiânia, Gráfica e Editora Kelps, 1995.
- CENTRO CULTURAL CARAVÍDEO. Disponível em < <http://www.caravideo.com.br/centrohist.aspx>>. Acesso em 19 de setembro de 2010.
- COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2006.
- LEÃO, Beto. *Bennio: da cozinha para a sala escura*. Goiânia: Fundação Cultural Pedro Ludovico Teixeira, 1999.

STAM, Robert & SHOHAT, Ella. Teoria do cinema e espectadorialidade na era dos "pós". *in* RAMOS, Fernão Pessoa. *Teoria contemporânea do cinema*, volume 1: pós-estruturalismo e filosofia analítica. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2005.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

TURNER, Graeme. *Cinema como prática social*. Tradução de Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.

Mini-currículo

Marla Cardoso Oliveira Cunha é mestranda no Programa de Pós Graduação em Cultura Visual (FAV/UFG). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino (USO/UNIVERSO). Graduada em Comunicação Visual e Licenciatura em Artes visuais (FAV/UFG). Professora no curso de Comunicação Social/Audiovisual (UEG).

MODERNO E/OU CONTEMPORÂNEO? O PROFESSOR DE ARTE
EM SUA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

Maristela Sanches Rodrigues
maristelasr@uol.com.br
UNIJALES¹

Resumo

Este texto traz um recorte da dissertação de mestrado na qual abordei os conceitos de experiência e formação estética do professor de arte, bem como de leitura e compreensão da arte por parte de alunos do 2º e 9º anos do Ensino Fundamental. Apresenta também reflexões e indagações, frutos de leituras posteriores ao mestrado, na busca da identificação tanto em minha formação quanto em minha atuação, de aspectos de uma visão moderna e/ou pós-moderna de ensino da arte, visto que acredito ser da tomada de consciência daquilo que fundamenta nossos pensamentos e ações que surgem as possíveis e desejáveis transformações.

Palavras-Chave: Ensino de arte, Experiência estética, Formação estética, Leitura de imagem.

Abstract

This text brings a piece of my research in which I wrote about the concepts of aesthetic experience and formation of the art teacher, as well as art reading and comprehension by students of the second and ninth years of elementary school. Also shows reflections and questions, results of after readings of the research, searching the identification as in my formation as in my teaching, of aspects of a modern and/or post-modern vision of the art teaching, because I believe it is the taking conscience of what is based on our thoughts and actions that suggest the possible and desirable changes.

Keywords: Art teaching, Aesthetic experience, Aesthetic formation, Reading image.

Não me iludo
Tudo permanecerá
Do jeito que tem sido
Transcorrendo
Transformando
Tempo e espaço navegando
Todos os sentidos...

Gilberto Gil

A natureza deste texto transita entre um relato e um registro. Um relato no sentido de relatar, de expor, de narrar minhas experiências como professora de artes e um registro no sentido de transcrever, de anotar, de trazer tais experiências para o campo da palavra escrita, retirando-as assim, da solidão das ideias não compartilhadas.

No ano de 2008, concluí o curso de Mestrado em Artes Visuais no Instituto de Artes da UNESP - São Paulo – e minha pesquisa abordou questões como o desenvolvimento estético, a experiência estética, a curadoria educativa, a mediação da arte na escola e também parte de minha história de vida relacionada à formação estética.

Assim sendo, este texto está organizado em duas partes: primeiro aquela na qual aponto as reflexões que fiz a respeito de minha formação estética e de sua influência sobre meu repertório e minhas referências como professora de artes e em segundo, aquela na qual trago parte de minha pesquisa sobre leitura e compreensão da arte com alunos de 1^a. e 8^a. séries (2^o. e 9^o. anos), em uma cooperativa de ensino no interior do Estado de São Paulo.

Estas duas partes se entrelaçam na medida em que acredito e percebo através desta pesquisa que, as possibilidades do professor são determinantes tanto na sua própria experiência com a arte como naquela que ele propõe a seus alunos em sala de aula.

Gostaria finalmente de salientar que este texto mescla dados e informações recortados da minha dissertação, bem como algumas reflexões mais recentes, frutos de novas leituras e novas vivências, pois tudo segue *transcorrendo transformando*.

Histórias e experiências de formação estética

Nem sempre fazemos escolhas conscientes, mas estamos sempre fazendo escolhas e penso que somente o tempo e a experiência, aliados à coragem e ao discernimento dos quais eles nos revestem é que conseguem lapidar nossa consciência oculta entre tantos afetos, emoções e histórias.

Venho escrevendo há alguns anos uma história com a arte e com a educação que amadurece devagar e comporta conflitos, contradições e um grande desejo em acertar. Sei, no entanto, que não há caminho único, melhor ou mais fácil, mas que todo caminho se constrói na medida em que tomamos em nossas mãos as rédeas que definem sua direção e seu sentido dentro da nossa história.

Acredito que a arte e a educação sejam os caminhos mais efetivos e afetivos para a minha compreensão e intervenção no mundo e é nessa crença que me fortaleço para continuar sendo arte-educadora, mesmo que a princípio eu nem sequer imaginasse o que representaria essa escolha em minha vida.

Minha pesquisa de mestrado revelou parte dessa história, desse caminho, das reflexões, da tomada de consciência e do olhar que venho aos poucos construindo e ampliando a cerca da arte e da educação. Compreender como se constituíram meus repertórios e preferências, proporcionou-me uma visão esclarecedora sobre algumas das escolhas que fiz, sobre os conceitos que as fundamentam e sobre sua importância na formação estética dos meus alunos.

Quando me ponho a vasculhar a memória buscando os primeiros e mais significativos encontros com a arte, percebo que minha família e a cidade onde cresci foram as referências mais marcantes na determinação de minhas escolhas, na formação do meu gosto, na escrita da minha história de vida permeada pela arte.

Na família os meus pais foram minha grande referência, pois cada um apreciava certas linguagens artísticas então, desde a infância tive contato com música, pintura, teatro, cinema, fotografia e literatura. Desde pequena tomei gosto pelos livros, mas eu não gostava apenas de lê-los, gostava de cultivá-los, de sentir seus cheiros, de encapá-los, de escrever neles o meu nome, o ano e o local da compra para me lembrar sempre da história de cada um.

Minha mãe era professora de artes, mas nunca me deu aulas na escola. Exerceu a docência em um período no qual os principais objetivos do ensino de arte eram a livre produção artística e a técnica. Independente desse período ou de ela não ter sido minha professora, ela foi, sem dúvida, a minha primeira arte-educadora no campo das artes visuais.

As paredes da minha casa eram decoradas com quadros de artistas consagrados pela história e com quadros de artistas locais e seu estilo arquitetônico era rústico. Apesar deste gosto pelo rústico e pela arte local, meus pais valorizavam muito aquilo que vinha de fora da nossa cidade, preferencialmente de São Paulo para onde viajávamos todos os anos.

Cresci acreditando que cultura só havia na cidade de São Paulo e foi preciso um longo caminho para que eu pudesse enxergar e assumir que gostava das coisas do interior, das coisas

rústicas, simples e bonitas, do sotaque forte, da fala regional, da música caipira da gente do interior.

Experimentando um pouco de tudo aquilo que me foi esteticamente legado: artesanato, decoração, pintura, música, moda e paisagismo, descobri no desenho a minha forma de produção artística preferida, a linguagem visual com a qual mais me identifico. Todos os ensinamentos informais a mim transmitidos de um jeito simples e carinhoso foram compondo minhas primeiras experiências estéticas sem que eu mesma tivesse consciência disso, foram definindo parte do que hoje eu sou como pessoa e como arte-educadora:

Carregamos nossas vivências em nossa memória, mas elas só podem compor uma história e tornarem-se experiências no momento em que nos dispomos a refletir, a relacionar e a tecer nossas singularidades. Carregamos vestígios comuns ao nosso meio, ao nosso contexto, à nossa época, mas a recepção e o acolhimento dessas vivências passam por filtros de forte teor afetivo e cognitivo que os singularizam. Somos de uma mesma família, temos as mesmas influências estéticas, passamos por situações educacionais semelhantes; entretanto, desenvolvemos um gosto particular pela arte, por exemplo, diferente de um irmão ou irmã. Os legados comuns nos unem, os singulares nos identificam. (COUTINHO, 2004, p.145)

Das aulas de artes na escola primária não me recordo de muita coisa, a não ser de algumas ampliações e reduções de desenhos, da confecção de lembranças para o dia das mães e de um relaxamento que antecedeu uma aula de teatro. No ensino médio, era apaixonada pelas aulas de literatura, por me deliciar com os poemas, estilos, histórias e trechos de livros contados pelos professores.

Ao término do ensino médio, ingressei no curso de oceanografia no Rio Grande do Sul e ao término do curso já sabia que não seguiria trabalhando na área e comecei a trilhar outro caminho. De volta a São Paulo e ao interior, comecei a lecionar matemática e desenho geométrico e, inesperadamente, me ofereceram algumas aulas de educação artística sem que eu tivesse graduação nesta área, simplesmente porque tinha habilidades manuais.

Quando olho pra trás, vejo que o que eu considero hoje uma imprudência e um descaso com a disciplina de artes, foi o que acabou por me levar aonde eu queria chegar e que até então não tinha consciência.

Por volta de 1994 e a partir de então, passei a assinar revistas que traziam matérias sobre arte-educação nas quais encontrava indicações bibliográficas. Ao longo da década de 90, em especial na segunda metade, entrei com contato com livros de autores como Ana Angélica Albano Moreira, Analice Dutra Pillar, Ana Mae Barbosa, Edith Derdyk, Florence de Mèredieu, João Francisco Duarte Jr., Paulo de Tarso Cheida Sans, Sueli Ferreira e Viktor Lowenfeld,

Comecei a freqüentar cursos, encontros e seminários sobre o ensino da arte na cidade de São Paulo. Pude ouvir em 1998, no Sesc Pompéia – I Congresso Latino-Americano de Arte-Educação Inclusiva – a fala da professora Ana Mae Barbosa, que me fez perceber a responsabilidade e a grandiosidade do trabalho ao que estava me dispondo.

A esta altura da minha história de vida eu, que já era mãe de três filhos, resolvi cursar uma especialização em Psicopedagogia e deste curso originou-se um grande interesse pelo desenho infantil, que foi tema da minha monografia e de alguns mini-cursos que ministrei. Ao final dessa especialização, fui cursar Educação Artística, mas o que eu havia lido até então sobre arte e educação era muito mais do que o curso exigia ou proporcionava.

Concluído este curso, continuei buscando e estudando e sabia que o curso de oceanografia havia legado a mim um gosto muito forte pela pesquisa. Foi então que procurei o Instituto de Artes da Unesp na cidade de São Paulo e dei início a uma nova etapa na minha formação, ingressei como aluna especial da Profa. Dra. Mirian Celeste Martins, na disciplina *Mediação Arte/Público: possibilidades e limites na formação de fruidores/leitores dos signos artísticos*, o que me colocou em contato com novas leituras, discussões e reflexões.

Esse revirar de lembranças para remover a poeira do tempo e refletir sobre minhas próprias histórias de formação constitui-se numa importante tomada de consciência, num exercício de compreensão das minhas referências e da percepção de como elas me constituem.

Como educadores sabemos que a aprendizagem significativa deve passar pelas referências pessoais de cada aluno, deve fazer sentido dentro dele para que o novo conhecimento seja incorporado. Como professores não seria diferente e em determinado instante de nossa história, diante da responsabilidade que assumimos na profissão que escolhemos, chega o momento de tomarmos conhecimento das nossas aprendizagens e escolhas para que possamos ser conscientes e responsáveis pelo nosso fazer.

Coutinho destaca a importância desse *processo de apropriação de sua história de vida* como um método auto-biográfico na formação de educadores, à medida que lhes permite ampliar sua capacidade de autonomia, de iniciativa e de consciência de suas decisões. A autora afirma também que:

... a proposta é focar as experiências que resultaram em conhecimentos acerca da arte e da cultura na vida de cada um, procurando situá-las no contexto em que aconteceram, buscando desvelar as concepções artísticas e estéticas implícitas nos procedimentos de aprendizagem, tecendo relações com a história do ensino de arte no Brasil e ampliando assim os conhecimentos sobre si mesmo e sobre a sua formação. (2004, p.151)

Apesar dos contatos com variadas linguagens artísticas desde a infância, foi quando me tornei arte-educadora que comecei a freqüentar regularmente exposições de arte em São Paulo, o que

satisfazia meu desejo e prazer pela arte e também revelava uma enorme ansiedade em absorver grande quantidade de informações para transmiti-las aos meus alunos no interior.

Assim, dados relativos às obras e aos artistas expostos em longos textos de parede, em folders, catálogos e encartes dos museus e instituições culturais eram devorados, no desejo de ampliar meu repertório, de estar bem informada e atualizada. Esta era a postura que me era possível naquele momento.

Contudo, ficavam evidentes nessa forma de encontro com a arte, os conceitos de ensino/aprendizagem e de cultura cultivados por mim até então – conceitos de ensino/aprendizagem voltados para a transmissão de conhecimentos e conceito de cultura com referência apenas à alta cultura, incluindo apenas artistas renomados e grandes gênios da história da arte.

Obviamente, esta crença determinou também uma forma de ver meus alunos e cheguei a acreditar que seria difícil conseguir progressos consideráveis com alunos que não demonstrassem o dom inato para a arte. Hoje concordo com John Dewey² quando ele afirma que *não temos que viajar até o fim da terra, nem retroceder muitos milênios no tempo para encontrar povos para os quais tudo aquilo que intensifica o sentido da vida imediata é objeto de intensa admiração.* (1974, p. 8)

Arthur Efland, Kerry Freedman e Patricia Stuhr, afirmam que *os representantes da estética moderna condenam os gostos estéticos comuns ao grande público e reivindicam uma categoria superior para as belas artes.* Segundo estes autores, na pós modernidade esta dicotomia entre artes maiores e menores é repudiada (2003, p.77).

Nas artes, o termo *modernidade* tem sido empregado para identificar o auge de um novo estilo que repudia todos os anteriores; em filosofia, o fato mais recente que marca o início da Idade Moderna é o Renascimento, bem como os ideais iluministas que se desenvolveram ao longo dos séculos XVII e XVIII (2003, p. 20-21).

O fato é que a ideia de modernidade traz consigo a crença de que o progresso só é possível através do uso da razão e do conhecimento científico. O futuro é sempre e invariavelmente melhor do que o presente e é preciso romper com o passado para poder avançar, progredir (2003, p. 21-22).

Estas idéias sobre modernidade – aqui apresentadas de forma sucinta e superficial – têm ao longo dos últimos séculos uma enorme influência e força sobre a educação e, é claro, sobre o ensino de artes. Posso perceber hoje, com um pouco mais de clareza, o quanto desta modernidade esteve presente em minha formação estética, bem como em minha forma de ensinar arte.

Alguns aspectos desta educação moderna e também modernista – neste último caso me refiro às influências do Modernismo enquanto movimento artístico do século XX sobre nós, arte-educadores – são mais evidentes em minha formação e gostaria de comentá-los.

Efland, Freedman e Sthur afirmam que o ensino de artes como uma disciplina iniciou-se na década de 1960 e que desde então, os currículos oscilam entre a expressão criativa – modelos defendidos por autores como Herbert Read e Viktor Lowenfeld – e o controle racional – modelo defendido por Elliot Eisner (2003, p. 23).

Pois bem, tanto em minha formação estética quanto em minha atuação como arte-educadora, posso me recordar e visualizar momentos de busca da mais pura expressão individual e de livre criação, sem orientação ou direcionamento. Posso também visualizar a presença do rigor racional, da precisão e da disciplina presentes nos traçados do desenho geométrico e técnico na escola.

Outro aspecto muito presente em minha formação e em minha atuação diz respeito ao modelo de arte formalista ou ao *formalismo* que preconiza a eliminação do conteúdo das obras de arte, que as torna uma expressão delas mesmas e não de ideais ou ideias políticas, sociais, ideológicas, ou seja, um modelo que despe a arte de seu caráter cultural, distanciando-a, assim, da própria vida humana.

Teóricos pós-modernos acreditam na arte como produção cultural, como expressão dos contextos e interesses de diferentes culturas e, portanto, passíveis de serem compreendidas a partir desta origem (2003, p. 77).

Assim, tanto em minha própria formação quanto em minha prática pedagógica, estavam presentes preocupações bastante formalistas e conteudistas que me distanciavam dos saberes que meus alunos e eu mesma já carregávamos a partir de nossas experiências, vivências e histórias.

A pós-modernidade, não descarta a possibilidade de revisitarmos o passado para com ele aprender, mas sugere que o façamos de forma crítica e foi assim que percebi que as idéias de Dewey e em seguida de Jorge Larrosa³ me fizeram compreender a forma como fui construindo a minha prática pedagógica e de apreciação estética no início de minha carreira docente.

Hoje percebo que o conceito de *experiência* de Dewey, foi responsável pelo novo olhar que debrucei sobre minhas visitas às exposições de arte e posteriormente sobre minhas próprias aulas. Segundo este autor:

As coisas são experienciadas, mas não de modo tal que se componham em *uma experiência*. Há distração e dispersão; o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que alcançamos, permanecem desirmados um do outro. Pomos nossas mãos no arado e voltamo-nos para trás; começamos e logo nos detemos, não porque a experiência haja alcançado o fim em vista do qual foi iniciada, mas por causa de interrupções estranhas ou por letargia interna. (1974, p. 89)

As idéias de fluxo, continuidade, unidade, movimento, consumação, padecimento e qualidade estética que caracterizam *uma experiência*⁴, segundo Dewey, ecoaram nas muitas inquietações

que começavam a me mover. Passei a me perguntar qual é o lugar de *uma experiência* com a arte em minha vida e em minha prática docente?

Larrosa afirma que informação não é experiência, que precisam ser separadas. Afirma também que a obsessão contemporânea pela informação nos impede de vivenciar experiências e que ter informação não significa ter “sabedoria”, não significa ser tocado ou ser transformado pela experiência:

A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos passa. (...) Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (2004, p.154)

A experiência a qual Larrosa se refere deve, assim como *a experiência* de Dewey, ser integradora do ser como um todo, mas minha ansiedade por obter informações e transmiti-las aos alunos, não só me impedia de ter *uma experiência*, como também me impossibilitava de ver como seria viabilizar *uma experiência* aos meus alunos com a arte.

Estas reflexões me permitiram iniciar uma transformação, passei a me conter diante dos textos nas exposições, buscando um diálogo com as obras de arte, deixando que aquilo que eu já sabia sobre arte – e todos sabem alguma coisa – me apontasse o caminho a percorrer. Aproveitei para experienciar, para exercitar leituras pessoais e para encontrar meus próprios significados para a arte, uns mais pertinentes e amplos, outros nem tanto, mas eram os meus significados possíveis.

...para perceber, um espectador precisa *criar* sua própria experiência. E sua criação tem de incluir conexões comparáveis àquelas que o produtor original sentiu. (...) Sem um ato de recriação, o objeto não será percebido como obra de arte. O artista selecionou, simplificou, clarificou, abreviou e condensou de acordo com seu desejo. O espectador tem de percorrer tais operações de acordo com seu ponto de vista próprio e seu próprio interesse. (DEWEY, 1974, p.103)

A postura do professor perante o conhecimento tem grande influência sobre o olhar do aluno e tão importante quanto o domínio dos conteúdos de sua disciplina é sua disposição para transformar a experiência da aprendizagem – sua e do aluno - o professor também pode construir o seu fazer artístico/pedagógico à medida que o vivencia, pois *a experiência constitui-se de um material cheio de incertezas, movendo-se em direção a sua consumação através de uma série de variados incidentes*. (DEWEY, 1974, p. 95).

Nosso fazer não se resume ao que acontece em sala de aula ou na escola, levamos muitas tarefas para serem cumpridas em casa, se queremos manter a qualidade de nosso trabalho e nem

sempre o tempo é nosso aliado, mas ainda assim, acredito em nossa capacidade de discernimento para fazer escolhas. O restante será sempre um grande desafio: encontrar o equilíbrio no qual posamos corresponder eficazmente às demandas do mundo contemporâneo, mas não em detrimento das nossas demandas internas e humanas.

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. (LARROSA, 2004, p.160)

A leitura e a compreensão que os alunos têm da arte

Tendo por fundamentação a teoria do desenvolvimento estético, desenvolvida e experienciada por autores como Michael Parsons (EUA), Abigail Housen (EUA) e Maria Helena Wagner Rossi (Brasil), minha pesquisa se propôs a identificar as formas como meus alunos de 2º. e 9º. ano do Ensino Fundamental compreendem a arte.

Tal compreensão da arte, possível aos meus alunos, foi vista por mim como um estágio de seu desenvolvimento estético, ou seja, como um estágio dentro de um processo contínuo pelo qual passam as pessoas quando têm experiências significativas com a arte. Cabe salientar que sem experiências significativas com a arte, estes autores acreditam que o desenvolvimento estético acaba por estagnar-se.

Embora tenha sido este o referencial teórico para análise dos dados obtidos em minha pesquisa, hoje meu olhar se amplia para outras possibilidades que não excluem aquela primeira, mas que apontam para outras direções.

Embora estas teorias não me pareçam excludentes, este texto não tem o objetivo de aprofundar a análise dos dados da pesquisa por outra vertente teórica, mas procura apontar para a necessidade que sinto, enquanto educadora, de estar revendo e ampliando minhas possibilidades de compreensão sobre minha prática.

Efland, Freedman e Sthur afirmam que na pós-modernidade:

(...) os espectadores de uma obra de arte a interpretam ou lêem desde perspectivas tão distintas que a partir de sua experiência visual constroem de fato obras diferentes que podem chegar a parecer-se pouco ou nada com a intenção original do artista.(2003, p. 74)

Apontando também para a questão da interpretação de obras de arte, Martins nos diz que:

Não há espectador ingênuo. Portanto, há marcas culturais tatuadas nas pupilas dos olhos dos alunos que não devem ser desprezadas, mas sim incorporadas e ampliadas durante a leitura para que novas interpretações e construção de sentido possam ser desveladas. (2003, p.9)

Se a arte pós-moderna é propositora, indagadora, desafiadora e questionadora, as interpretações que se possa fazer dela devem também, a meu ver, terem este sentido de possibilidades múltiplas, diversas, divergentes, ambíguas e metafóricas, afinal, reforçando o que foi dito anteriormente, na pós-modernidade *a arte é uma forma de produção e reprodução cultural que só se pode entender tendo em conta o contexto e os interesses de suas culturas de origem e recepção* (EFLAND, FREEDMAN & STUHR, 2003, P. 77)

Assim, trago para este texto algumas das diferentes interpretações construídas por meus alunos a partir das imagens de obras de arte que lhes apresentei. Cabe esclarecer que estas leituras foram feitas a partir de instrumentos distintos: no 2º. Ano, uma entrevista gravada e transcrita e no 9º. ano, uma leitura escrita.

Nas entrevistas muitas perguntas eram feitas na medida em que a conversa se desenrolava, pois apesar de ter claro em mente aquilo que desejava – conhecer a compreensão que as crianças tinham da arte – eu lhes possibilitava e instigava a falarem das imagens sob diversos aspectos, desde seus gostos, histórias e referências até as cores, os temas e o realismo.

A conversa tomava a direção que as respostas das crianças indicavam e estas revelavam suas possibilidades de compreensão da arte que, naquele momento da pesquisa foram por mim analisadas principalmente sob o ponto de vista de seu desenvolvimento estético, mas que agora trago ampliadas para o ponto de vista de suas possíveis leituras culturais.

Sob esta óptica, parto do princípio de que as leituras feitas pelos alunos não são desenvolvidas apenas em função de seu desenvolvimento estético, o qual é determinado por experiências significativas com a arte. Parto também do princípio de que os alunos têm um olhar cultural sobre as imagens, ou seja, as referências do contexto em que vivem – que incluem família, sociedade, comunidade, cultura... – são fundamentais, juntamente com suas experiências significativas com arte, para sua compreensão das imagens.

Certamente, são minhas vivências em sala de aula que me permitem fazer esta nova reflexão sobre as leituras dos alunos, mas também com certeza, esta questão pede uma pesquisa mais aprofundada.

Com os adolescentes a leitura das imagens foi feita a partir de uma única pergunta, que poderia ser: *O que você vê nesta imagem* ou *O que você poderia dizer sobre esta imagem?* Minhas



Imagem 1: Retirantes (Candido Portinari, 1944. Óleo sobre tela, 190 cm x 180 cm. Museu de Arte de São Paulo, São Paulo, Brasil).



Imagem 2: Jogo Fenotípico (José Rufino, 1996, cadeiras e cilindros de gesso)

justificativas e reflexões sobre estes dois tipos de perguntas foram apresentadas em outro texto no 19º. Congresso da FAEB, em Belo Horizonte, MG, no ano de 2009.

Apresento então, duas das imagens apreciadas pelas crianças e pelos adolescentes, salientando que para as crianças foram apresentadas um total de três imagens e para os adolescentes, um total de cinco imagens. A imagem 1 é das crianças e a imagem 2, dos adolescentes.

A seguir, algumas leituras possíveis apresentadas pelos alunos e algumas das análises que fiz a partir delas, salientando que as siglas são identificações que criei para os alunos a fim de preservar suas identidades.

Ao olharem para a imagem 1, as crianças fizeram as mais variadas interpretações: *família de zumbis, caveiras, zumbis destrocados com ossos, ossos de pessoas, roupa mal feita, bicho morto, morcegos e noite de lua cheia* (CL); *cemitério no pólo norte, família pobre* (LC); *pessoas esquisitas* (LS); *família unida* (LR); *fantasmas quebrados, ossos* (US); *homem cheio de machucados* (ID); *mortos e vivos* (LM); *monte de pessoas* (JT); *eles estão tirando foto em pé* (AM); *um monte de mortos, parece que está tudo quebrado* (JM); *pirata* (LH referindo-se ao homem à esquerda); *pessoas, pobres* (AV); *escravidão* (MR); *homem que parece um zumbi, uma família de zumbis andando* (LD); *um monte de gente perdida* (LN); *parece um Halloween, isso aqui é uma múmia ou uma caveira, heim?* (FL aponta para o homem da esquerda), *esse rei aqui do Mortal Combat* (FL referindo-se à mulher com o bebê no colo).

Estas foram respostas altamente reveladoras, pois as crianças apresentaram uma forma bastante orgânica e autêntica em suas interpretações, trouxeram a imagem para as suas vidas e/ou suas vidas para as imagens, elas encontraram um sentido pessoal para o que viram, distinto do sentido que normalmente atribuímos a ela quando fixados em nossos conhecimentos sobre Portinari.

Enquanto algumas crianças associaram a imagem à morte quando falaram em caveiras, múmias, mortos, fantasmas e zumbis - e se olharmos para a imagem, veremos que ela é impregnada de símbolos que remetem a esse universo, como os ossos no chão e as pessoas cadavéricas – outras crianças fizeram associações entre a obra e o universo de imagens da cultura visual no qual estão inseridas, que se constitui a partir de desenho animado, de *games*, de histórias em quadrinhos e de filmes diversos, inclusive e provavelmente, de filmes de terror. Exemplo disso é a associação da imagem 1 com o *Rei do Mortal Combat* – um *game*.

O importante é perceber que o que faz sentido para as crianças na imagem é aquilo que elas conseguem relacionar com suas referências, pois como afirma John Berger: *A maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos. (...) Nunca olha-*

mos para uma coisa apenas; estamos sempre olhando para a relação entre as coisas e nós mesmos. (1999, p.10-11)

O que quer que as crianças digam, se olharmos para as imagens sob a óptica delas, veremos que tudo faz sentido, que tudo o que elas dizem é possível de ser imaginado e aceito como interpretação da imagem no contexto que elas percebem.

É desejável que com o tempo essas crianças ampliem suas possibilidades de leitura e interpretação das imagens e provavelmente o farão, mas como crianças pequenas, esse é um exercício de percepção, de afirmação de suas referências e repertórios e, principalmente, é uma forma de expressarem suas idéias sobre a arte e isso deve ser respeitado.

Algumas leituras dos adolescentes do 9º. Ano para a imagem 2 foram: *“Uma desordem ordenada”, como se as coisas estivessem se fundindo em uma só, mas elas são completamente diferentes, mesmo assim ficam juntas e quase ocupam o mesmo espaço* (TH); *Esta imagem retrata basicamente, o que é a arte que vivemos hoje. Ela é uma construção de cadeiras, e tubos. A “nossa” arte é algo totalmente sem um único estilo, ela retrata tudo o que o autor pensa, tudo o que a sociedade está passando e etc* (RF); *“Na arte só há uma coisa que importa: aquilo que não se pode explicar.” George Braque. O que eu tenho para dizer dessa imagem é isso!*(BC); *É como se algo atingisse as cadeiras (que antes estavam certas) e as jogasse para lados diferentes, as destruindo e as confundindo com os meios que se interagem. Uma imagem muito boa de se discutir e refletir* (GV).

Como podemos perceber, estes alunos também fazem a leitura que lhes é possível para a imagem da instalação, demonstrando, inclusive que já conseguem compreendê-las de forma mais subjetiva, metafórica, buscando, inclusive uma relação mais crítica da arte com a vida. Há o aluno que faz, inclusive uma citação, trazendo para sua leitura uma referência de aulas de artes anteriores e se apropriando adequadamente da idéia de Braque para falar de sua interpretação relacionada com *aquilo que não se pode explicar*, afinal, não há o que se explicar, pois não há uma única explicação, há múltiplas leituras que passam por diferentes referenciais interpretativos.

Finalmente, podemos pensar que assim como as falas dos alunos revelam ao professor suas formas de pensamento, gostos, preferências e repertórios, revelam também as crenças e a influência do professor na construção da compreensão das imagens e do mundo que o aluno faz na escola e que leva para a sua vida como referência estética.

¹ O Centro Universitário de Jales – UNIJALES – é meu principal vínculo atual de docência no Ensino Superior e a dissertação de mestrado que norteia este texto foi realizada no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP, campus São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho.

² John Dewey (E.U.A. 1859 – 1952): é filósofo e escreveu, dentre outros livros, *Art as Experience* e embora tenha tido influência sobre educadores brasileiros da primeira metade do século XX – especialmente no período conhecido como Escola Nova – chegou até os arte-educadores de hoje por meio das pesquisas da Profa. Dra. Ana Mae Barbosa, segundo a qual, Dewey é importante não porque é um clássico, mas porque antecipa inúmeros dilemas da condição pós-moderna. (John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez. 2002, p. 9)

³ Jorge Larrosa é doutor em pedagogia pela Universidade de Barcelona, Espanha, onde atualmente é professor titular de filosofia da educação. Publicou diversos artigos em periódicos brasileiros e tem alguns livros traduzidos como o: *Imagens do outro* (Vozes, 1998), *Pedagogia profana* (Autêntica, 1999) e *Linguagem e educação depois de Babel* (Autêntica, 2004). O texto que utilizo como referência - *Experiência e Paixão* - faz parte deste último livro.

4 O fluxo ou a continuidade de uma experiência caracterizam-se pelo livre fluir do pensamento e da emoção, sem interrupções ou dissipação de energia, por sua vez, a unidade de uma experiência garante que todos os aspectos que a constituem se inter-relacionem. O movimento ou o fluxo contínuo de uma experiência deve levar a uma consumação, a uma transformação da energia inicial envolvida na experiência que não cessa, mas se completa e se integra no sujeito da experiência. O padecimento – doloroso ou prazeroso – que envolve reconstrução e reorganização interna, envolve um rearranjo consciente ao longo da experiência daquilo que existia anteriormente e que não será mais o mesmo quando a experiência se consumir. Para completar o conceito de experiência de Dewey, é preciso saber que ela deve ter qualidade estética, pois é ela que dá sentido à experiência, seja ela prática, intelectual ou artística.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998b.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

BERGER, John. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

COUTINHO, Rejane Galvão. Vivências e experiências a partir do contato com a arte. In: TOZI, D.; COSTA, M. M.; HONÓRIO, T. (Org.). **Educação com arte**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2004. p. 143-158.

_____. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. DEWEY, John. **El arte como experiência**. México: Fondo de Cultura Económica, 1949.

EFLAND, Arthur, FREEDMAN Kerry & STHUR, Patricia. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.

FRÓIS, João Pedro. **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Material educativo da 4ª Bienal do Mercosul**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2003.

RODRIGUES, Maristela Sanches. **Perguntas/questões possíveis e desejáveis em uma leitura de imagens**. Belo Horizonte, MG: Anais do 19º. CONFAEB, 2009.

Mini-curriculo

Maristela Sanches Rodrigues é mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da UNESP; professora de Artes no Ensino Básico e Superior da rede privada no interior de São Paulo; integrante do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural da Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura do Mackenzie; pesquisadora nas áreas: ensino de arte, formação de professores, desenvolvimento estético, mediação, curadoria educativa e experiência estética.

NARRATIVAS DE EGRESSOS DO CURSO DE ARTES VISUAIS DO IFCE: OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DE ARTISTAS NO MERCADO DE TRABALHO EM FORTALEZA

Gilberto Andrade Machado
gilmach@ifce.edu.br
Instituto Federal do Ceará - IFCE

Resumo

Pesquisa educacional com ênfase nos fenômenos profissionais percebidos pelos egressos do curso de artes visuais do IFCE. Estudo qualitativo voltado para sujeitos e fenômenos heterogêneos de uma cultura visual que intenta entre outros objetivos identificar o tipo de instituições e áreas em que atuam os egressos de artes visuais do IFCE em Fortaleza e, sobretudo como estes percebem a contribuição das práticas acadêmicas em sua trajetória profissional.

Palavras-chaves: artes visuais, formação inicial, práticas profissionais.

Abstract

Educational research with emphasis on phenomena professionals perceived by students who graduated from the visual arts IFCE. This qualitative study focused on subjects and heterogeneous phenomena of a visual culture that tries among other objectives to identify the type of institution and the graduates who work in the visual arts of IFCE in Fortaleza, and especially how they perceive the contribution of academic practices in its path professional.

Keywords: visual arts, training, professional practices.

O Curso de Artes Visuais do IFCE

O Curso de Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE foi criado em 2001, inicialmente como curso superior de tecnologia que sob recomendações do MEC foi modificado para licenciatura em 2008. Atualmente os dois cursos funcionam concomitantes, graduaram-se dez turmas de tecnólogos e embora, muitos alunos tenham migrado para a licenciatura ainda há uma turma de tecnólogos finalizando o curso.

Uma das questões pouco discutidas na formação do artista visual do IFCE, diz respeito ao mercado de trabalho. Até então, não havia na Cidade um universo de sujeitos com perfil de graduado na área de artes visuais nem parâmetros para elaborar e empreender mecanismos de consulta. Ainda que a docência em artes visuais se constitua num mercado emergente e necessário ao cumprimento da atual LDB, outras formas de atuação profissional desse artista têm comprovado a existência de vários nichos pouco explorados ou divulgados em Fortaleza.

Se considerarmos a assertiva de Bourriaud (2002) que o artista contemporâneo habita todas as formas de arte e que ele é permanentemente um intruso em outros campos, é preciso repensarmos o que seria então, um mercado de trabalho para artistas visuais. Durante algum tempo acreditou-se na falta de oportunidades mais promissoras para o desenvolvimento de talentos até então estimulados durante a graduação. Mas, onde estariam essas oportunidades? Nas agências de publicidade e propaganda? Nos ateliês coletivos? Em ações educativas do terceiro setor? Nos cursos de pós-graduação?

Existe uma nebulosa em torno dos espaços de atuação de artistas que atuam profissionalmente em Fortaleza. Ainda que os primeiros alunos tenham sido preparados para desenvolver uma produção artística própria, como expor e vender suas obras em galerias, mostras coletivas ou individuais, poucos enveredaram por esse caminho. Não são muitos os que se arriscam nos editais públicos ou salões promovidos pela prefeitura municipal.

O mercado editorial de Fortaleza tem sido um bom campo para os artistas visuais e tem se mostrado cada dia mais profícuo e heterogêneo, habitado por diferentes sujeitos que se utilizam da manipulação mecânica e eletrônica de imagens. Aparentemente leva vantagem quem alia prática e esforço, domina várias linguagens artísticas e diversifica seu trabalho. Ilustrar, fotografar, compor são atividades que requerem acompanhamento das novidades tecnológicas e sua aplicação em projetos institucionais e empresariais.

O mercado de artes visuais está mais abrangente, com o aumento das possibilidades de trabalho em setores voltados à arte digital. Isso inclui criação para publicidade e conteúdos para TV. Também as leis de incentivo à cultura abriram oportunidades de empregos em museus e nas fundações culturais, públicas e privadas. Muitas delas têm como mantenedores grandes corporações e bancos, o que viabiliza recursos para contratação de curadores, monitores, coordenadores, organizadores de eventos, educadores e outros especialistas com formação em Artes Visuais para trabalhos fixos ou temporários. Mas, será que os candidatos que enfrentam o desgaste dos exames vestibulares têm consciência dessa realidade, ou são movidos apenas por um sentimento român-

tico de arte? O que impulsiona os jovens de hoje, a despeito de todas as descrenças do mercado pleitear vagas nos cursos de artes visuais das universidades?

Exceto alguns alunos que ainda mantêm contato com os colegas remanescentes do curso de Artes Visuais do IFCE, pouco se conhece dos egressos e de suas formas de atuação. Para onde migram os artistas depois de formados? Como os estágios ajudaram na orientação de atividades profissionais? Onde trabalham? Reconhecem-se como artistas? Que atividades desenvolvem? Como sobrevivem? De que formas se integram às oportunidades de trabalho? Buscam outra graduação? Inserem-se em programas de pós-graduação? Como o curso de artes visuais do IFCE pode melhor direcionar sua atuação acadêmica diante de um mercado tão heterogêneo? A falta de respostas mais contundentes e objetivas para tais questionamentos animam o andamento desta pesquisa.

As licenciaturas de Teatro e Artes Visuais criadas no IFCE têm trajetória muito peculiar. Elas não se desenvolveram num contexto humanista e sociológico como aconteceu em algumas universidades; nem se associaram a uma área de tecnologia para garantir espaço e recursos. Essa autonomia permitiu uma ênfase na formação do artista-pesquisador que ainda prevalece nas práticas pedagógicas cotidianas. Portanto, a formação do artista-professor e das discussões do trabalho educativo e seus contextos levam em conta essas experiências anteriores no sentido de não gerar dicotomias, mas sim, integração no processo de formação do artista.

Um estudo sobre egressos

A revisão inicial de literatura aponta alguns estudos sobre egressos que enfatizam de forma sistemática o impacto das ações institucionais sobre a formação de profissionais e as exigências do mercado de trabalho. Alguns desses estudos são do tipo quantitativo, uma vez que analisam diferentes perfis dentro de um universo numérico muito extenso. Também associam moderações da pesquisa qualitativa para interpretar dados estatísticos. Um exemplo é a Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - EPT (2003-2007) que tinha por objetivo analisar a formação técnica de nível médio ofertada pelas instituições da Rede Federal de EPT sob três aspectos convergentes: a empregabilidade dos egressos, a continuidade de estudos após a conclusão do curso e a avaliação da formação técnica recebida (PATRÃO & FERES, 2009).

Pesquisas como a de Gambardella (2000) sobre os egressos de um curso de nutrição da USP, detectou a necessidade de estimular a educação continuada do profissional de nutrição após identificar a abrangência profissional maior do que a ofertada no curso de formação generalista. O estudo

de Gonzalez & Pimenta (2000) sobre a eficácia de cursos de moda e beleza do sistema SENAC, em relação a sua capacidade de favorecer o ingresso e/ou permanência do ex-aluno no mercado de trabalho aponta em suas discussões necessidades de modificações desses cursos.

A Comissão Própria de Avaliação da Universidade de Brasília - UnB realizou estudo dos egressos do Curso de Ciências Contábeis Diurno entre 1993 e 2002. Esta pesquisa inseriu não apenas aqueles que conseguiram se diplomar, mas também aqueles que abandonaram a universidade; identificando o que seria responsabilidade institucional e organizando intervenções planejadas e pontuais. (MACARIO et alli, 2007).

Poucos estudos sobre egressos de arte foram concluídos. Em geral, estão inseridos em programas de avaliação institucional e pouco se pode inferir numa leitura mais acurada sobre eles. Alguns sites de universidades privadas do sul e do sudeste têm páginas que dedicam atenção aos egressos, incluindo questionários. Historicamente essas regiões concentraram um desenvolvimento econômico que permitiu um avanço do setor privado no ensino de arte. Araújo (2009) suspeita da qualidade dos cursos de formação docente em artes na década de 1970 e questiona o descompromisso com a qualidade do ensino e da pesquisa em artes na grande maioria das instituições privadas, revelando uma desigualdade na distribuição territorial dos cursos de artes no país.

Observa-se que este tipo de pesquisa indica movimentos sócio-formativos e pedagógicos que questionam a zona de conforto dos projetos político-pedagógicos dos cursos e das instituições que os abrigam. Portanto, propor e encaminhar estratégias para melhorar um curso de graduação em artes, implica não só na discussão das políticas públicas sobre ensino de arte e da formação de artistas. Mas, sobretudo, rever a atuação dos professores na formação inicial de artistas.

Ao discutir a universidade e a vida atual Ribeiro (2003) questiona as promessas de segurança e de certeza quanto ao futuro do mercado de trabalho dadas pelas instituições de ensino. Esse mercado nunca foi tão imprevisível como o de agora. As histórias de sucesso profissional até então tidas como orientadora da formação profissional de jovens eram pautadas na educação de sentimentos pelo temor, na fidelização e na aceitação da posição do trabalhador numa empresa, pouca inovação tecnológica, muitos elogios e pouca disputa por salários. Isso talvez funcionasse com carreiras tradicionais, porém, as histórias de sucesso de artistas; (independente da linguagem em que atuem: teatro, cinema, música, artes visuais, etc); a partir da segunda metade do século XX; tem a ver com uma produtividade contínua que articulada pelos meios de comunicação de massa convertem-se em algum retorno financeiro e reconhecimento público.

Em Fortaleza, a discussão sobre o mercado de trabalho em artes visuais ganha alguma visibilidade a partir da segunda metade da década de 1990, quando as diretrizes de um novo momento econômico foram se desenvolvendo no país, criando postos de trabalho para indivíduos autônomos que atendiam as demandas de um consumo emergente cada dia mais especializado. A expansão imobiliária ampliou o campo de decoração de interiores que por sua vez, infiltrava desenhos, pinturas e gravuras de artistas locais em seus projetos.

Os cursos de designer (de objetos, de moda, de móveis, gráficos, etc) surgiam como uma resposta à imbricação entre as artes visuais e a indústria de consumo que de um modo geral buscava alternativas estéticas para atender a comercialização de bens e serviços.

Esse momento econômico foi marcado pela institucionalização do ensino formal em artes visuais e pela atenção que se deu à qualificação de alguns artesãos integrando-os aos circuitos da indústria turística. Desse modo, diferentes tipos de público se inseriram numa cultura visual articulada por várias expressões artísticas até então isoladas pela ausência de equipamentos e políticas públicas.

A formação inicial do artista visual no IFCE pressupunha um indivíduo que usasse diferentes linguagens visuais como representação e criação simbólica das culturas, propiciando a reflexão sobre identidade, arte/tecnologia e sociedade. A produção e leitura de linguagens plástico/visuais (bidimensionais e multidimensionais) foram encorajadas; tanto as poéticas tradicionais como as contemporâneas; utilizando-se da manipulação mecânica e eletrônica (multimeios e imagem virtual) (MACHADO, 2008). Mas, de que forma esses conhecimentos se efetivaram na prática profissional dos artistas?

Uma vez que a profissão de artista visual não é regulamentada, é difícil falar em categoria e menos ainda em conquistas salariais. Muitos artistas sobrevivem na informalidade institucional, isto é, são contratados para uma função e desempenham outra. Já não se cumpre o vaticínio de Lagnado (2004) sobre a profissionalização do artista que afirmava "lecionar ainda ser a saída mais honrosa para quem não consegue se sustentar da venda de seu trabalho". Nesse caso a licenciatura em artes visuais seria uma formação compulsória para artistas que desejam um diploma universitário?

Ao discutir as problemáticas da formação do artista no Brasil, Honorato (2008) comenta que apesar das exigências de sistematização da formação e das amarras burocráticas e administrativas da universidade, cada vez mais, é nela que se dá a formação do artista contemporâneo.

A tese de Ribeiro (2003) é que a academia não deve sacrificar o que ela tem de melhor: o espaço de liberdade, criação e cultura, para tentar se ajustar a um mercado de trabalho cada dia mais provisório e obsoleto. Para o autor as empresas estão se tornando novas escolas que ensinam

rotinas e procedimentos, e como estas são mais afetadas pelas mudanças tecnológicas, são elas também que apontam um tipo de profissional desejado.

Pressupõe-se que o espírito de inquietação estimulado na formação do artista visual deveria prepará-lo não só para a pesquisa, mas também para o inesperado como a conversão de saberes de outras áreas e o desenvolvimento de novas competências. Não se trata de discutir as noções de competência como ordenadora das relações de trabalho, mas questioná-las como ordenadora das relações educativas; isto é, o corpo de conteúdos disciplinares com o qual se efetuam escolhas para cobrir conhecimentos considerados importantes, precisa de situações concretas para validá-los (RAMOS, 2001). Portanto, qualquer sugestão para pontuar limites ou propor expansões de contornos da atuação acadêmica na formação inicial do artista visual no IFCE, prescinde do conhecimento acurado da realidade onde atuam esses profissionais.

Metodologia e Objetivos

Este estudo qualifica-se como uma pesquisa educacional com ênfase nos fenômenos profissionais percebidos pelos egressos do curso de artes visuais do IFCE graduados entre 2005/II e 2010/I. Portanto, é uma pesquisa qualitativa, uma vez que está voltada para sujeitos e os fenômenos heterogêneos de uma cultura visual. Para Hernandez (2000) a cultura visual cumpre a função de manufaturar as experiências dos seres humanos mediante a produção de significados visuais, sonoros, estéticos que contribuem para a construção da consciência individual e social.

Essa consciência é provocada pelo modo como o indivíduo constrói referências para as aprendizagens acadêmicas que o habilitaram a atuação profissional. Ao descrever a si próprio e as situações pelas quais passou, elabora narrativas de aprendizagem que segundo Josso (2004) deixam traços de sua trajetória num mundo de movimentos, mudanças e inconstâncias. Desse modo, ao avaliar o processo de formação inicial de artistas visuais egressos do IFCE implica entre outros fatores investigar a vida profissional destes. Para este estudo consideram-se egressos apenas aqueles que concluíram o curso, excluem-se aqueles que saíram sem diploma por desligamento ou abandono.

Como estratégia inicial organizou-se seminários com ex-alunos convidados para falar sobre mercado de trabalho e trajetória profissional. Para tanto, foram constituídas algumas mesas redondas que discutiram dentre outros temas: políticas de editais nos circuitos de arte; o mercado de ilustração e de quadrinhos; arte/educação no terceiro setor; recursos artísticos em contextos terapêuticos; experiências de mediação entre arte e público. O registro desses eventos faz parte

da coleta inicial de dados desta pesquisa. Estão previstos ainda a aplicação de questionários que agreguem aspectos do perfil socioeconômico, informações acadêmicas, informações profissionais e a avaliação do curso.

Para esse universo inicial, dez turmas de graduados (em média cem alunos), está acontecendo uma chamada via internet para aqueles interessados em participar da pesquisa, a estes serão aplicados inicialmente um questionário via internet abordando as informações já citadas.

Da coleta inicial desses instrumentos será definido o desenho amostral para entrevistas. Esta última tem por objetivo aprofundar informações do questionário e registrar falas para a elaboração das narrativas profissionais.

Expectativas

O esclarecimento de tais questões poderá contribuir de forma positiva na reorganização do curso de artes visuais do IFCE; na revisão das matrizes curriculares; na definição de estágios profissionais e, sobretudo como essas questões podem ser viabilizadas na modalidade de licenciatura.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. *Os cursos superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil. Percursos históricos e desigualdades geográficas*. Anais do 18º Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil. Crato, URCA, 2008.

BOURRIAUD, Nicolas. O que é um artista hoje? In: FERREIRA, Glória & VENANCIO FILHO, Paulo. (org.) *Arte & Ensaios*.n.10. Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/EBA, UFRJ, 2003.

GAMBARDELLA, Ana Maria Dionezi et alli. *Situação profissional de egressos de um curso de nutrição*. Revista Nutrição. Campinas, 13(1): 37-40. jan./abr.,2000.

GONZALEZ, W. & PIMENTA, S.R. *Acompanhamento de egressos dos cursos de qualificação e habilitação das áreas administração, moda e beleza e turismo e hotelaria do sistema SENAC*. Centro de Análises, Estudos e Pesquisas – CAEP, do Departamento Nacional do SENAC, 2000.

JOSSO, M.C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

HERNANDEZ, F. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

HONORATO, Cayo. A formação do artista no Brasil: uma problemática em formação. Anais do 17º Encontro da anpap, 2008. Disponível em www.anpap.org.br.

LAGNADO, Lisette. *Arte e universidade: uma relação conflituosa?* In: Revista Trópico. Disponível em <http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2379,1.shl>.

MACÁRIO, Nilza M. et alli. *Estudo de egressos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco: impactos no sistema educacional do Município de Resende, RJ.,2007*.

MACHADO, Gilberto A. *A trajetória do curso de artes plásticas do CEFETCE: antecedentes e perspectivas*. Anais do 18º Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil. Crato, URCA, 2008.

PATRÃO, C. N. & FERES, M.M. *Pesquisa nacional de egressos dos cursos técnicos da rede federal de educação profissional e tecnológica (2003-2007)*. Natal: IFRN, 2009.

RIBEIRO, Renato J. *A universidade e a vida atual*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

UnB, Universidade de Brasília. *Relatório da Pesquisa sobre Egressos do Curso de Ciências Contábeis Diurno entre 1993 e 2002*. Comissão de Avaliação Institucional. SPL/Secretaria de Planejamento, 2005.

Mini-currículo

Gilberto Andrade Machado é professor do curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE – Campus Fortaleza. Doutor em Educação, coordena o IRIS - Grupo de estudos da formação de professores de artes visuais. Esta pesquisa conta com o apoio do Programa de Apoio a Produtividade em Pesquisa ProAPP/IFCE Edital 01/2010.

O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
EXPERIÊNCIAS DE UM PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Alessandra Nunes de Castro Silva
alessandrancs@gmail.com
Universidade Federal de Goiás

Nilceia Protásio Campos
camposnilceia@gmail.com
Universidade Federal de Goiás

Resumo

Este artigo consiste em um relato de experiência de ensino de música, vinculado a um programa de iniciação à docência realizado no Colégio Dom Abel, em Goiânia/GO. O Programa Institucional de Iniciação à Docência tem como objetivo inserir acadêmicos de cursos de licenciatura na educação básica pública. Nesse sentido, espera-se que o acadêmico do Curso de Licenciatura em Música adquira autonomia e consciência de seu papel enquanto educador musical, alcançando um nível de maturidade pessoal, intelectual e profissional que o torne apto a enfrentar os desafios da profissão.

Palavras-chave: Educação Musical; Formação de Professores; Educação Básica.

Abstract

This article consists of an experience of teaching music, tied to a program of initiation to teaching conducted at the School Dom Abel, em Goiânia/GO. The Institutional Program Initiation to Teaching aims to enter undergraduate degree courses in basic public education. Accordingly, it is expected that the scholar's Degree in Music acquires autonomy and awareness of its role as a music educator, reaching a level of personal maturity, intellectual and professional to make it able to meet the challenges of the profession.

Keywords: Music Education; Teacher Training; Basic Education.

Introdução

Este artigo consiste em um relato de experiência de ensino de música vinculado a um programa de iniciação à docência realizado no Colégio Dom Abel SU, em Goiânia/GO. O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem como objetivo inserir acadêmicos de cursos de licenciatura na educação básica pública.

Como participante do Programa, o Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Goiás pretende propiciar aos acadêmicos experiências pedagógicas, colocando-os em situações em que possam desenvolver suas práticas docentes e aprimorar aspectos metodológicos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem em música.

O Edital n. 02 da CAPES, lançado no final de 2009 trouxe um desafio para os cursos de licenciatura ao propor o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Este programa se propõe primordialmente a conceder bolsas de estímulo à docência a alunos de cursos de licenciatura, aos coordenadores e aos supervisores dos subprojetos, que são divididos por área de conhecimento.

Dentre os objetivos do PIBID, destacamos:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- b) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;
- c) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica (CAPES, 2009. p. 3).

Contrapondo este programa com o papel da universidade, recaímos na preocupação explicitada por Menezes (1986, p. 121) quando enfatiza que “é preciso privilegiar o licenciado numa formação que lhe é específica, que tenha a ver com a função que ele vai desempenhar. E é preciso repensar o curso.” Para o autor, a universidade deve assumir a formação do professor como uma de suas tarefas centrais.

Nessa perspectiva, refletimos a ação pedagógica e a necessidade e investimento na formação de educadores musicais por meio dos cursos de licenciatura em Música. Na verdade, vamos “nos construindo educadores” na medida em que compartilhamos experiências e práticas – o que nos dá motivos para continuar a trajetória (GOMES e ANASTASIOU, 2008).

Considerando este aspecto, é importante tomar o universo escolar como um campo que sofre influências da sociedade e que também está em constantes transformações. Ao analisar a formação de professores, Feldmann (2009) afirma que a autonomia possibilita uma ação dialógica e emancipadora do mundo e das pessoas, logo,

pensar a formação de professores é sempre pensar a formação do humano e, nessa perspectiva, se vislumbra a construção de mudanças em qualquer que seja o espaço de ação. Mudança entendida como aprimoramento da condição humana, como liberdade de expressão e comunicação (FELDMANN, 2009, p. 75-76).

Como o programa, ora apresentado, encontra-se em fase inicial, este relato enfocará, além da proposta do projeto de Música que foi apresentada à CAPES, os procedimentos iniciais para a inserção destes acadêmicos nas escolas, especialmente no Colégio Dom Abel SU, algumas experiências e dificuldades encontradas até o presente momento e as expectativas futuras com o projeto.

A proposta de Música no PIBID da UFG

O termo utilizado pela CAPES para os projetos cadastrados no Programa é “subprojeto”. No caso específico da UFG, além do Curso de Música, outros subprojetos foram aprovados: Matemática, Educação Física, Pedagogia, Letras-Português, Filosofia e Artes Visuais.

Torna-se pertinente destacar a aprovação da Lei n. 11.769/2008 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica e que reforça a necessidade de se pensar em um saber musical escolarizado e em uma educação musical voltada para a compreensão das manifestações musicais das diversas culturas (BRASIL, 2006). Nesse sentido, promover ações que favoreçam e incentivem a inserção de profissionais e de acadêmicos de cursos de licenciatura em música se faz oportuno e urgente.

Resultados de uma pesquisa realizada por Penna (2002), em João Pessoa/PB, indicam a carência de professores com formação específica em música nas escolas de educação básica. Considerando a ausência de propostas curriculares para as linguagens específicas, o que se pode constatar é que os professores de Arte usufruem de um excesso de liberdade ao planejar suas aulas, privilegiando na maioria das vezes, as artes visuais.

Diante do panorama atual da educação musical no Brasil, Oliveira e Cajazeira (2007) concluem que os problemas dos educadores musicais brasileiros no que se refere à re-introdução da música nas escolas passa, dentre outras coisas, pelos diferentes níveis de competência do professor para

ensinar música. As autoras reconhecem que algumas reflexões terão que ser feitas para melhor direcionamento de ações na área:

- sobre o papel da música na formação geral das novas gerações; [...]
- sobre as possibilidades de infra-estrutura adequada para o ensino de música nas várias instituições de formação musical de acordo com as metas dos programas oferecidos, como canto coral, banda, orquestra, ensino coletivo e/ou individual de instrumento, informática aplicada à música, construção e manutenção de instrumentos musicais, entre outros (OLIVEIRA; CAJAZEIRA, 2007, p. 390-391).

Diante desses pressupostos, o subprojeto de Música do PIBID na UFG visa:

- a) incentivar e valorizar experiências no que se refere à formação do educador musical no contexto da educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- b) investir na formação inicial de educadores musicais, proporcionando aos licenciandos em música situações em e que possam desenvolver suas práticas docentes e aprimorar aspectos metodológicos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem em música;
- c) oportunizar aos alunos oriundos dos cursos de Licenciatura em Música a inserção no mercado de trabalho, fornecendo subsídios teóricos e orientações práticas para uma melhor qualidade de suas ações na educação básica.

A partir desses objetivos, pretende-se um trabalho musical permeado por atividades de apreciação, interpretação e criação, tendo como referência alguns educadores musicais contemporâneos, como Murray Schafer (1991, 2001) e Keith Swanwick (2003) e algumas propostas metodológicas, como as apresentadas nas obras de Rocha (1998), Souza; Wolffenbüttel e Hentschke (2004), Souza (2008) e Zagonel (2008) e Beyer e Kebach (2009). Em uma perspectiva específica na área da educação, Hernández e Ventura (1997) e Hernández (1998) se tornam fundamentais, especificamente no que se refere aos “projetos de trabalho”, que enfocam o caráter inter e transdisciplinar das atividades escolares e que abre possibilidades para práticas musicais no contexto da educação básica.

O subprojeto de Música está sendo desenvolvido em 3 escolas públicas da rede estadual de Goiânia/GO e conta com a participação de 18 acadêmicos bolsistas, matriculados no curso de Educação Musical da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Além do Colégio Dom Abel do Setor Universitário, duas escolas participam do programa. A saber: Lyceu de Goiânia e Escola Estadual Presidente Dutra.

A proposta inicial era de que tivéssemos número de acadêmicos distribuídos proporcionalmente de acordo com o número de matriculados das escolas e com perfis diferentes e complementares, de forma a privilegiar práticas vocais e instrumentais. No entanto, diante de fatores como:

número de alunos matriculados, horários das aulas de música nas escolas participantes do projeto, habilidades específicas de cada acadêmico bolsista e seus horários disponíveis para a execução das atividades, tivemos que reorganizar a distribuição – o que implicou, em alguns casos, na atuação do bolsista em duas escolas diferentes.

Em fase inicial – mais precisamente nos meses de abril e maio de 2010 – os licenciandos traçaram um perfil da escola e dos grupos de alunos, a partir de observação das aulas, para posteriormente, começarem a atuar com pequenas intervenções. O trabalho é supervisionado por uma professora de música já contratada pela escola e tem como coordenadora da área de música, uma professora da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG.

Atividades desenvolvidas no Colégio Dom Abel

Descreveremos, de forma sucinta, algumas atividades que foram desenvolvidas desde que o projeto teve início, em abril de 2010.

As aulas são dirigidas a aproximadamente 300 alunos da segunda fase do ensino fundamental – 6º ao 9º ano. São realizadas uma vez por semana no período matutino, com a duração que varia de 45 a 50 minutos por turma. O Colégio atende a primeira fase do ensino fundamental, que funciona no período vespertino, e o EJA (Educação de Jovens e Adultos), no período noturno, além de atender alunos com necessidades educativas especiais – que contam com professora de apoio, tendo uma intérprete, nos casos de alunos com deficiência auditiva.

As primeiras aulas foram direcionadas à observação. Os 5 acadêmicos envolvidos se mantiveram atentos à regência de aula da professora de música do Colégio e elaboraram relatórios resultantes da observação da dinâmica e condução da professora.

Após uma seqüência de aulas voltadas para formação coral, culminou-se em uma preparação para o Dia das Mães, onde foi desenvolvida uma atividade em torno da música “Obrigado Mãe”, da cantora Cristina Mel. Reconhecemos que, apesar das apresentações para datas comemorativas serem demandas estereotípicas das escolas e por vezes se caracterizarem em uma sub-utilização da música, estes projetos podem ser integrados e desenvolvidos de forma significativa em relação ao conteúdo específico de música.

Portanto, pensando nos conteúdos específicos da linguagem musical, as aulas foram direcionadas no sentido de sensibilizar os alunos trabalhando elementos musicais como ritmo, harmonia, dinâmica e textura, bem como as funções dos diversos papéis dentro de um coral, como regente, cantor

e instrumentista, dando ênfase à necessidade de se prestar atenção à regência. Este trabalho seria desenvolvido através do uso de gravação e posteriormente, com acompanhamento da própria professora ao teclado – o que dificultaria a regência – porém, a presença dos acadêmicos em sala possibilitou um trabalho diferenciado. Para tanto, a postura de observador assumida pelos acadêmicos, resultou em uma nova função: a de correpetidor, caracterizada pelo acompanhamento ao instrumento musical.

Para inserir os acadêmicos na dinâmica das aulas segundo os objetivos propostos, foi realizado um arranjo da música numa forma mais elementar pensando nas possibilidades e recursos da performance dos alunos. Cada um dos acadêmicos foi inserido neste arranjo musical de acordo com sua habilidade no instrumento.

O instrumento solista intervinha dando suporte melódico aos coristas que cantavam seguindo a mesma melodia. As introduções e interlúdios colaboravam com a execução vocal, ajudando na percepção da estrutura musical ao demarcar entradas, afinação, repetições e finalizações. A presença dos instrumentistas em sala não só colaborou com a apreensão dos conteúdos propostos, como também incentivou a participação dos alunos. Estes se sentiram mais importantes, pois a presença dos instrumentistas no grupo lhe conferia um formato de “grupo profissional”.

Percebendo o envolvimento dos alunos com a introdução dos instrumentos na dinâmica das aulas, pensou-se na inserção dos mesmos no conjunto instrumental. Mas como fazê-lo com o limitado conhecimento musical dos alunos da escola e a falta de instrumentos para tocar? Ao se pensar nas possibilidades que estavam ao alcance, optou-se pela formação de um conjunto de instrumentos de percussão. A professora dispôs de alguns instrumentos, como clavas, triângulos, ganzás e pandeiros e um dos acadêmicos conduziu a atividade com o grupo. Partiu-se de ritmos simplificados para facilitar a apreensão execução, memorização e coordenação dos mesmos por parte dos alunos.

Foram realizados ensaios por turma e posteriormente, ensaios gerais, com o intuito de memorizar a letra da música, trabalhar a parte instrumental e vocal, e treinar entrada e saída de palco. Depois da apresentação pública, realizou-se atividade avaliativa. Esta foi dividida em quatro momentos: 1ª) Apreciação do vídeo da apresentação; 2ª) Enumeração dos instrumentos utilizados e; 3ª) Análise crítica do resultado apontando pontos positivos e negativos e sugestões para a melhoria do trabalho. Toda essa dinâmica desenvolveu nos alunos da escola a auto-estima e a responsabilidade, pois se sentiram capazes e importantes dentro do contexto o que os incentiva a prática musical.

Encerrada essa seqüência de aulas, partiu-se para outro momento: as festas juninas. Foi escolhida a região nordeste como objeto de estudo, tendo como justificativa o fato de ser a região brasileira onde mais se celebra esse tipo de festa. Partindo dessa premissa, foram selecionados

ritmos formadores do forró: baião, xaxado e xote de influência africana e advindos do sertão nordestino e o ritmo coco de influência africana e indígena vindo também do litoral da região escolhida. Os acadêmicos mantiveram seu papel de correpetidores, ou seja, acompanhadores, e também participaram das aulas apresentando os instrumentos aos alunos para que pudessem manuseá-los. Essa dinâmica só foi possível devido ao fato dos acadêmicos terem formação específica e além de possuírem instrumento próprio os disponibilizar para que os alunos pudessem “tocá-los”, caso desejassem.

Com essa atividade, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer pessoalmente um instrumento musical – não apenas por meio de gravação e imagens. Poder manusear o instrumento, sentir seu peso e sonoridade, observar suas dimensões e tentar tocá-lo, permite uma visão mais aproximada da realidade de suas possibilidades de execução, possibilitando ao aluno experiências musicais significativas. Os instrumentos apresentados aos alunos foram: acordeon, chamado pelos alunos de sanfona; zabumba, ao qual chamaram de tambor; flauta; viola caipira e violão. Todos esses os instrumentos foram apresentados de acordo com suas peculiaridades e os acadêmicos puderam executar músicas conhecidas pelos alunos, assim com demonstrar as características sonoras e técnicas do instrumento.

Nesse contexto, foram ensinadas algumas canções que possuíam os ritmos propostos para estudo. A saber: a canção “Sebastiana” (ritmo: Coco), de Jackson do Pandeiro; e as canções “Xaxado (ritmo: Xaxado), “Xote das meninas” (ritmo: Xote) e “ABC do Sertão” (ritmo: Baião), de Luiz Gonzaga. Os ritmos foram trabalhados utilizando instrumentos alternativos – o que enriqueceu a experiência musical dos alunos.

O sucesso da realização destas duas seqüências, aliado ao envolvimento dos alunos nas atividades de execução à formação específica dos acadêmicos envolvidos no trabalho, levou ao desenvolvimento de oficinas onde os estudantes pudessem ter a oportunidade de vir a tocar um instrumento musical.

A partir das experiências vividas até o momento, chegou-se à conclusão de que seria proveitoso aos alunos da escola, se lhes fosse oferecida a oportunidade de aprender a tocar um instrumento musical. As ações se direcionarão no sentido de desenvolver projetos de acordo com a formação específica dos acadêmicos envolvidos, onde cada um ficará responsável pelo ensino de um instrumento realizado em grupo. A opção pelo ensino coletivo se dá devido ao grande interesse dos alunos por aulas de instrumento.

Reflexões sobre a prática

[...] a realidade educativa é complexa e imprevisível e como tal o exercício profissional da docência exige muito mais do que aplicação de conhecimentos teóricos (os quais não oferecem respostas imediatas para os problemas que surgem no devir da situação pedagógica), a observação assume uma função importante para o professor poder se interar das situações instáveis e indeterminadas que a realidade da sala de aula lhe reservam. [...] a reflexão também torna-se necessária para que, dialogando com a sua própria atuação, se possa construir soluções possíveis para os problemas que se apresentam no seu dia-a-dia. (MORATO; GONÇALVES, 2008. p. 116 – 117)

A alteração da Lei nº 9.394/1996 (LDB) por meio da aprovação da Lei nº 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, acentuou uma problemática já existente, que é a carência de profissionais habilitados e capacitados na área de música para atuar no contexto escolar. Até então, os egressos dos cursos de licenciatura em Música se dirigiam predominantemente às escolas específicas de música ou atuavam em espaços não formais de ensino. A realidade adversa da escola pública somada às dificuldades de manejo em sala de aula parecem ter gerado certo receio por parte do professor de música.

Portanto, participar de um projeto de iniciação à docência é uma oportunidade de, ao vivenciar a realidade da escola pública, adquirir subsídios que dêem apoio às suas práticas. Uma formação que lhe proporcionará ferramentas para uma atuação consciente e crítica neste contexto.

A música no contexto da educação [...] vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos [...]; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo [...]; a memorização de conteúdos [...] traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (BRASIL, 1998, p.47).

Segundo Beaumont (2008, p.43), “o trabalho com Música precisa ser realizado de modo a compreender o ensino e a aprendizagem dos conteúdos e procedimentos específicos dessa linguagem” onde a vivência musical não se restrinja apenas “ao ‘uso’ de canções [...] acompanhadas por gestos corporais, imitados [...] de forma mecânica e estereotipada” bem como “indicando ações para a rotina escolar”.

Outro aspecto importante de ressaltar, são as discussões a respeito das contribuições do ensino coletivo de música e da prática de conjunto, seja ela instrumental ou vocal.

Foram constatados os seguintes aspectos relacionados a essa prática pedagógica: maior estímulo e rendimento, aspecto lúdico, economia de esforço do professor, mudança de atitude do professor e dos alunos, interação social, democratização do ensino musical e transformação social (CRUVINEL, 2009, p. 74).

Segundo Cruvinel (2009, p. 74-75), um “[...] aspecto refere-se à qualidade musical no estudo em grupo que é superior se comparado ao individual, contribuindo para que o processo de aprendizagem seja acelerado [...]”. Na interação com o grupo, “o aluno percebe que suas dificuldades não são exclusivas, sendo natural compartilhar experiências com os colegas” o que resulta no desenvolvimento de sua reflexão, contextualização, iniciativa e autonomia. Tem ainda o ponto relativo à motivação provocada pelo sentimento de valorização e prazer que se sente ao participar de uma banda, coral, orquestra ou conjunto de instrumentos.

Consideremos algumas colocações de diferentes educadores musicais que desenvolvem seu trabalho através do ensino coletivo:

Banda Marcial desenvolve a socialização. Os alunos aprendem a respeitar o limite do outro e a cooperação (em grupo). Na banda, os alunos recebem uma educação, em que os mesmos são orientados com valores visando à cidadania, tais como: responsabilidade com horários, com o grupo e com ele mesmo, e a disciplina (BERTUNES, 2009, p. 30).

[...] tocar a flauta doce [...] em conjunto propicia uma maior integração do indivíduo. Faz com que tome consciência de que há outra pessoa ao seu lado, que deve sempre respeitar o espaço do outro para que a atividade musical aconteça de maneira favorável [...]. Ajuda também na auto-estima, pois o fazer musical desenvolve sua capacidade de produção e esta é uma prática musical que lhe proporciona prazer (BUENO, 2008, p. 13).

O coral desvela-se [...] como uma extraordinária ferramenta para estabelecer uma densa rede de configurações sócio-culturais com os elos da valorização da própria individualidade, da individualidade do outro e do respeito das relações interpessoais, em um comprometimento de solidariedade e cooperação. Todas essas interfaces inerentes ao desenvolvimento do trabalho de educação musical em corais contribuem para a inclusão e integração social (AMATO, 2007).

Ao observarmos esses relatos em diferentes formações de ensino coletivo, notamos um enfoque voltado às colaborações deste em relação a mudanças comportamentais e sociais do indivíduo. Porém, as colaborações do ensino coletivo não se resumem somente as de cunho social. Segundo Cruvinel (2009, p. 253) “[...] Comprovou-se que: o aprendizado em grupo privilegia um melhor desenvolvimento da percepção e dos elementos técnico-musicais elementares para a iniciação do instrumento.” Sendo assim, a transmissão de elementos técnico-musicais também faz parte da relação de contribuições do ensino coletivo na formação do indivíduo, justificando sua utilização.

Considerações finais: Resultados esperados

Este projeto pretende promover a integração entre a escola e o educador musical de forma a privilegiar a interdisciplinaridade e inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de ensino. Espera-se, ao final de 2 anos, que é o período de vigência do programa, fomentar a educação musical nas escolas de educação básica, auxiliando a efetivação da Lei n. 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola.

Nesse sentido, pretende-se que o acadêmico do Curso de Licenciatura em Música tenha condições de planejar e promover atividades de interpretação, apreciação e criação musicais, por meio de práticas individuais e coletivas; promover a escuta e o pensamento crítico, intervindo e compreendendo a realidade da escola pública, promovendo uma educação musical significativa. Especialmente, que ele adquira autonomia e consciência de seu papel enquanto educador musical, alcançando um nível de maturidade pessoal, intelectual e profissional que o torne apto a enfrentar os desafios da profissão.

Ao mesmo tempo, espera-se que aluno da educação básica consiga: a) refletir sobre a música como produto cultural e como expressão de um grupo social em determinado período histórico, considerando a diversidade; b) refletir sobre as transformações dos meios de comunicação e suas influências nas produções musicais da atualidade.

Referências

AMATO, Rita Fuchi. **O Canto Coral como prática sócio-cultural e educativo-musical**. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/opus/opus13/07/07-Amato.htm>. Acesso em: 07 jul. 2010.

BEAUMONT, Maria Teresa de Beaumont. **Paisagens polifônicas da Música na escola: saberes e práticas docentes**. 2003. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

BERTUNES, Carina da Silva. A Musicalização e a Integração Social Através das Bandas Estudantis de Goiânia. In: ALCÂNTARA, Luz Marina; RODRIGUES, Edivânia Braz Teixeira (Org.). **O Ensino de Música: desafios e possibilidades contemporâneas**. Goiânia: Secretaria da Educação do Estado de Goiás, 2009. p. 71 - 79.

BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia et al (Orgs.). **Pedagogia da música**: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009. (Coleção Educação e Arte, 11).

BUENO, Meygla Rezende. **A Flauta Doce em Um Processo de Musicalização na Terceira Idade**. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Música), Escola de Música e Artes Cênicas – Universidade Federal de Goiás, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Volume 3 – Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Projeto de Lei do Senado n. 330**. Diário do Senado Federal. 15 dez 2006.

CAPES. **EDITAL Nº 02/2009 - CAPES/DEB**: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: CAPES, 2009.

_____. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 17 set. 2010.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, Marina Graziela (Orgs.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo. 2009. p. 71-80.

GOMES, Marineide; ANASTASIOU, Léa. Formar e formar-se: a voz e a vez dos professores. In: PIMENTA, Selma; FRANCO, Maria Amélia (Orgs.). **Pesquisa em educação**: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 113-144.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Trad.: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MENEZES, Luís Carlos. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, Denice Bárbara et al (Orgs.). **Universidade, Escola e Formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.115-125.

MORATO, Cíntia Thais; GONÇALVES, Lilia Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs.). **Práticas de Ensinar Música**: le-

gilação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 115 - 129.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, p. 7-19, 2002.

ROCHA, Carmem Maria Mettig. **Vamos fazer música**: instrumentação de peças eruditas para execução em grupo. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1998.

SCHAFER, R. Murray. **O Ouvido pensante**. Tradução de Marisa Fonterrada, Magda Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira. Tradução Marisa Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SOUZA, Jusamara (Org.) ; WOLFFENBÜTELL, C. R. (Org.) ; HENTSCHE, L. (Org.) . **Música para professores**: experiências de formação continuada. Porto Alegre: Metrópole, 2004.

_____ *et al* (Orgs.). **Palavras que cantam**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

ZAGONEL, Bernadete. **Pausa para ouvir música**: um jeito fácil e agradável de ouvir música clássica. Curitiba: Instituto Memória, 2008.

Currículo das autoras

Alessandra Nunes de Castro Silva é aluna do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado em Música – da Universidade Federal de Goiás (UFG). Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Música pela Universidade de Brasília, Especialista em Ensino de Música e Artes Integradas pela UFG. Professora das redes Municipal e Estadual de ensino em Goiânia/GO.

Nilceia Protásio Campos é professora adjunta da Universidade Federal de Goiás, onde atua no Curso de Licenciatura em Música e no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Música. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora da área de Música no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFG.

O OLHAR CONSTRUÍDO NA ESCOLA – IDENTIDADE, DIFERENÇA, AUTONOMIA E RECONHECIMENTO

Marisa Cobbe Maass
mmaass@unb.br
Universidade de Brasilia

Resumo

Este artigo, baseado na pesquisa de doutorado ora em curso na Universidade de Brasília¹, busca discutir a importância da educação do olhar para a formação de um “olhar crítico” ou seja, reflexivo, sobre a obra de arte, evidenciando seu papel na construção da identidade do sujeito a partir dos conceitos de autonomia e reconhecimento.

Palavras-chaves: estética, arte-educação, identidade, autonomia, reconhecimento

Abstract

This article, based on a doctorate research at the University of Brasília, intends to discuss the importance of education of the human look for the development of a “critical look”, that is, a reflective look, towards the work of art, demonstrating its role in the formation of a subject’s identity working on the concepts of autonomy and recognition.

Key words: aesthetics, art education, identity, autonomy, recognition

Por que uma atitude estética?

A reflexão em torno desta questão passa pelo reconhecimento do papel fundamental da apreciação da arte permeando o dia a dia da pessoa comum, do cidadão, e no nosso caso, do estudante. É fundamental que ele seja capaz de identificar o artístico por sua própria iniciativa e seus próprios meios, nas coisas mais diversas. Objetos, lugares e ações. E mais, que ele seja capaz de se expressar artisticamente, de se reinventar, mas também de sonhar e de propor um mundo novo .

¹ Programa de pós-graduação em Teoria historia e critica da Faculdade de arquitetura e Urbanismo – PPG FAU UnB.

A contribuição maior da atitude estética num contexto de formação, de educação, é a instauração no sujeito de uma consciência de si e por conseguinte de uma consciência do outro.

A relação estética está associada à intersubjetividade, à convivência ao diálogo. A obra de arte faculta o encontro, a troca, o compartilhamento de olhares. Esta é uma das suas dimensões mais promissoras.

Esta troca só se torna possível através do reconhecimento, que é a capacidade de se ver a si mesmo em algo fora de você. O reconhecimento se diferencia do conhecimento por guardar em si os aspectos afetivos – o que me diferencia do outro - a diferença. A convivência implica no respeito a estas diferenças. A cidadania pressupõe a consciência do que é de caráter particular e o que é caráter coletivo.

Greenberg afirma que:

“Ao transcender a esfera pessoal, a arte e o gosto não se apartam conseqüentemente da “vida”, do restante da experiência, ou seja, da experiência não-estética. A ampliação e o aprimoramento continuado do gosto de um indivíduo em qualquer direção demanda – ao que parece- que ele amplie e aprimore seu sentimento pela vida de modo geral.” (GREENBERG, 2002: p.59)

Uma das chaves do entendimento da relação estética está na compreensão do conceito de autonomia do sujeito e de autonomia do objeto, e de como a relação entre os dois – sujeito e objeto autônomos – expressa a condição de liberdade do ser humano como um sujeito composto de sensibilidade e racionalidade, razão e emoção, capaz – por essas qualidades - de interferir no mundo existente a sua volta para transformá-lo.

A autonomia torna o sujeito alguém capaz de transformar sua própria existência. De recriar-se. Giacoia Junior explica mais precisamente o termo :

“Autonomia é a condição de um indivíduo ou de um grupo que determina ele próprio a lei que obedece. O termo pode ser tomado como sinônimo de liberdade em uma das suas mais consistentes acepções na filosofia contemporânea, a saber, como a capacidade da vontade racional de determinar por si mesma as regras gerais de agir; condição contrária à de heteronomia, que configura uma situação de alienação, na qual a vontade racional não é determinada por ela própria, mas sim por pressão de circunstâncias, poderes ou instâncias alheios a ela.” (GIACCOIA JR, 2006: p.30)

Marx nos Manuscritos econômico-filosóficos aponta para a construção do olhar para a arte: “Se queres desfrutar da arte, necessitas de uma formação artística.” (MARX, 2004: p. 35) Afirma também, a humanização dos sentidos como um processo: o olhar sobre a obra de arte como um olhar cultivado historicamente.

Então, nesse processo afirmado por Marx, como se “constrói” ou educa o olhar? E será que em se educando o olhar, e assim possibilitando o juízo de gosto está-se formando um ser autônomo?

Para responder a esta questão, vamos nos deter e pensar na diferença entre sensibilidade natural e sensibilidade adquirida:

A sensibilidade no ser humano pode ser inata, aquela com a qual apreendemos e experimentamos sensações. Para tal, utilizamos nossos sentidos – tato, olfato, audição, visão e paladar), ou natural (intuição). Mas também pode ser adquirida, cultivada, histórica. E a nossa questão inicial se refere a esta sensibilidade cultivada.

Na escola, podemos criar situações para que esta exposição seguida de um processo de reflexão aconteçam sistematicamente, como por exemplo, trazendo repertório iconográfico para os alunos, fazendo visitas ou estimulando a pesquisa, certos de que “a exposição à arte educa a sensibilidade” (cf. Greenberg) ... mas como conduzir este processo de reflexão? A leitura das obras de arte é algo que por ser tão subjetivo, é sempre acompanhado de muitas dúvidas.

Podemos nos apoiar em vários autores para refletir sobre esta questão, já que muitos já trataram deste assunto. Começo por Ana Mae Barbosa: a abordagem triangular proposta por ela baseia-se na interconexão/ articulação de três eixos para o ensino da arte: Ver, contextualizar, e fazer

O eixo - contextualizar - para Ana Mae Barbosa, trata do universo histórico referente à obra bem como seu relacionamento com outros componentes culturais que a situam em relação aos estudantes mostrando a aproximação entre arte e a vida. A materialização, através da experimentação das técnicas e procedimentos do fazer artístico diz respeito ao eixo - fazer.

Neste artigo pretendo deter-me no eixo da leitura, ou seja o eixo – ver- e me aprofundar na discussão do processo de leitura de obras de arte, quaisquer que sejam os meios utilizados para sua materialização: desenho, pintura, escultura, fotografia, design, cinema, instalação, etc.

Acredito na ampliação do universo de obras e na incorporação dos objetos populares e da arquitetura, ao repertório de exemplos que podem servir de base aos exercícios de leitura da arte.

Esta ampliação, principalmente em se tratando das artes industriais², como o design, que é o campo ao qual me dedico, mas também a fotografia ou o cinema, presta um serviço ao crescimento

2 Objetos de arte industrial tem forma – a qual, adaptada para seus usos específicos. Estes objetos tem uma forma estética, quer sejam tapetes, urnas, ou cestos, quando o material é de tal modo arranjado e adaptado que serve imediatamente ao enriquecimento da experiência imediata (não mediada) da pessoa que tem sua atenta percepção direcionada para ele. [...] Quando esta forma é liberada da limitação de uma finalidade especializada e proporciona uma experiência imediata e vital, esta forma é estética e não meramente utilitária. É significativo que a palavra design tem um duplo sentido. Significa projeto (proposta) e significa arranjo, modo de composição. O projeto de uma casa é o plano sob o qual ela é construída para servir aos propósitos de quem mora lá. O design de uma pintura ou romance é o arranjo dos seus elementos pelos através dos quais ele se torna uma unidade expressiva percebida diretamente. Nos dois casos existe uma relação ordenada de muitos elementos constitutivos. A característica do design artístico é a “profundidade” das relações que vinculam as partes. P.121 – John Dewey – tradução nossa.

das possibilidades de identificação e apreciação do artístico no cotidiano e traz para perto os objetos passíveis de um olhar crítico, afirmando sua presença em muitos contextos e não somente no ambiente de museus e galerias de arte. A arte é algo próximo de nós, da pessoa comum. Desta forma, cada vez mais naturalmente o exercício da leitura poderá permear o dia a dia do aluno.

A capacidade analítica e crítica, como já foi dito, é adquirida, cultivada e se refina com a prática. O olho educado é fruto de investimento constante. Neste sentido, Gadamer afirma que “é preciso aprender que se tem inicialmente que soletrar cada obra de arte, depois aprender a ler e só depois começa-se a falar” (GADAMER, 1985 p. 73).

A poesia é uma forma de transformação da experiência empírica. Uma “leitura” ou “interpretação” da experiência que transita nos diversos meios materiais. Uma leitura particular, carregada de imaginação, que ao final se universaliza.

A metáfora é um instrumento do poeta, bem como a analogia, e sua utilização pode ser percebida também nas artes plásticas. Usando da criatividade, podemos transitar na experiência de modo a transportar os componentes de um contexto para outro, de formas novas. esta incorporação da arte no cotidiano precisa ser posta em prática, para que o indivíduo construa sua capacidade de apreciar e de vivenciar.

ver: um caminho não normativo

Ao iniciar esta reflexão sobre o processo de leitura crítica de uma obra de arte, lembramos as palavras de Giulio Carlo Argan em relação a este tema: Argan comenta que o significado, na poesia, está na orquestração de todos os seus pormenores: estrutura, dimensão, cores, luz, etc. A poesia não é apenas uma “tradução métrica de um conteúdo que poderia igualmente ser comunicado em prosa”; a escolha de cada elemento poético (silabas, palavras, pontuação) determina o resultado final. Assim também se passa no âmbito das artes visuais. Então, a leitura não deve considerar a obra como uma “representação de algo (uma figura, um fato, uma ação)”, o que a torna esquemática, mas como fenômeno, “em sua integridade de objeto”. Em outras palavras, a obra deve ser considerada como sistema.

“É preciso abordar a obra de um ponto de vista rigorosamente fenomenológico. Num fenômeno, todos os fatos particulares que o constituem possuem um significado; nenhum deles pode ser acrescentado ou esquecido.” (ARGAN, 1999: p. 17)

Lembramos aqui também a passagem onde Gadamer igualmente aponta para esta questão:

"[...] Este é o espaço livre que a palavra poética deixa nesse caso e que nós preenchemos, seguindo a evocação lingüística do narrador. É semelhante nas artes plásticas. Trata-se de um ato sintético. Precisamos unir, reunir muita coisa. Um quadro lê-se, como se costuma dizer em alemão, como se lê uma escrita. Começa-se a decifrar um quadro como um texto. [...] Importa construí-lo (...) . Trata-se sempre de uma reflexão, de uma elaboração mental, quer eu me ocupe de figuras tradicionais da arte de até então, quer eu seja requisitado pela criação moderna. A tarefa de construção do jogo reflexivo está como exigência na obra como tal. (GA-DAMER, 1977: P. 45)

Outra questão importante pontuada por Argan, é a multiplicidade de significados de cada elemento da obra de arte, fazendo dela fonte de muitas possibilidades de interpretação.

Trata-se de um caminho que se mostra diferente a cada vez que é percorrido, no sentido de que é um caminho não normativo, mas apoiado nas características colhidas da relação vivida com a obra, relação esta que se renova a cada contato. Isto é algo muito importante a ser ressaltado. Nesta perspectiva de discussão, propomos a ação da leitura da obra decomposta em quatro passos: reconhecer; descrever, apreciar e ajuizar.

Reconhecer

Na intenção de esclarecer os passos mencionados, podemos dizer que reconhecer tem aqui o sentido do entendimento do objeto onde está incluída a identidade do sujeito com o mesmo. Em outras palavras, o reconhecimento não tem o objeto como determinante na relação, mas prioriza o sujeito.

Sujeito este que é composto de racionalidade e afetividade: "O "reconhecimento" passa pela via do afeto: "[...] é a passagem do ignorar ao conhecer, que se faz pela amizade ou ódio dos que se destinam para a felicidade ou infelicidade;" (Aristóteles, Poética)

Heiddeger, no livro "A origem da obra de arte" nos abre uma janela para o esclarecimento do conceito de identidade quando fala do "comum pertencer", situação em que "ser e pensar estão imbricados numa reciprocidade" e "que através deste recíproco pertencer-se fazem parte de uma unidade, da identidade, do mesmo". Cabe aí ressaltar a reciprocidade como intersubjetividade, o que nos conduz ao entendimento do conceito de reconhecimento.

O estímulo para a fruição se faz a partir reconhecimento da obra como objetivação de si próprio (MARX) e ocorre diante do reconhecimento afetivo que encaminha para os passos seguintes.

Descrever

Descrever, dar nomes ao que vemos, apontar os “fatos plásticos” e suas características. Simplesmente apreender com os sentidos e nominar o que esta sendo apreendido.

Cores, texturas, profundidades, planaridades, direções, linhas, massas, figuras, fundos, proporções, dimensões, elementos, conjuntos, espaços, planos, cheios, vazios, divisões, “traçados reguladores”, movimentos. Toma-se, neste instante, consciência da obra enquanto composição.

Apreciar

Quando pensamos na apreciação, podemos começar refletindo sobre o dialogo que se instaura entre a obra “que fala aos nossos sentidos e ao nosso intelecto” e o fruidor na busca da construção de um sentido.

Aqui destacamos o papel da imaginação. Heidegger observa a importância da imaginação no percurso da experiência estética: “Com a proximidade da obra, estivemos de repente num outro lugar que não aquele em que habitualmente costumamos estar.[...] Quando a imaginação é “despertada” ou estimulada perante uma obra de arte, dá-se a “abertura do sentido” da obra, e revela-se o mundo contido nela.” (HEIDEGGER, 1985: p.35)

O expediente da comparação com outras obras, destaca sutilezas e mostra outras formas de responder ao mesmo desafio, utilizando vários tipos de discurso / recursos plásticos.

O processo de leitura consiste em um exercício de distanciamento que se alterna com um exercício de aproximação, conforme aponta Gadamer:

Na experiência estética, há um distanciamento, ora maior ora menor, em relação a esse EU. [subjeto] O indivíduo passa a ser tão objetivo quanto em seu raciocínio, o que igualmente requer um distanciamento em relação a esse EU particular. Em ambos os casos, o grau de objetividade depende da amplitude do distanciamento. Quanto maior – ou mais “puro” – o distanciamento, mais estrito (ou seja mais apurado) passa a ser o gosto ou raciocínio. Tornar-se mais objetivo no sentido referido significa tornar-se mais impessoal. [...] Aqui, ao tornar-se mais impessoal, o indivíduo se assemelha mais a outros seres humanos [...] e, portanto, fica mais próximo de ser um representante da humanidade, alguém capaz de representar mais adequadamente a espécie. (GADAMER, 1977: P. 57)

Ajuizar: gosto e juízo de gosto

Existem várias maneiras de apreendermos um objeto, podemos apreendê-lo de forma pré-reflexiva - imediata - ou de forma reflexiva.

No primeiro caso, a apreensão imediata se baseia na intuição, o sujeito e objeto “tornam-se um”. O juízo reflexivo, requer distanciamento. O juízo de gosto é um juízo reflexivo, requer uma consciência reflexiva que só é possível pela via da autonomia.

Mas como proceder para fazer este ajuizamento? Como podemos nos posicionar frente a um objeto e afirmar : Este objeto é belo.

Primeiro, é preciso se postar diante da obra disposto a iniciar um diálogo com ela. Uma relação guiada pela emoção e mediada pela razão, “Sem excluir nenhuma delas”. Uma observação ao mesmo tempo sensível e intelectual: “O juízo é o que o objeto é para você, fruto de uma reflexão”

Neste estudo, concordamos com a afirmação de Adorno de que é o próprio objeto que fornece as informações necessárias para que se faça o ajuizamento. Nada deve estar interposto entre o sujeito e a obra. Se o objeto é autônomo, então estará tudo lá – na própria obra – ao alcance dos sentidos, do olhar. Mas é necessário “ter olhos para ver”, ser portanto, também um sujeito autônomo.

Kant em seus escritos sobre juízo de gosto, nos propõe:

“Para distinguir se algo é belo ou não, referimos a representação, não pelo entendimento ao objeto em vista do conhecimento, mas pela faculdade da imaginação (talvez ligada ao entendimento) ao sujeito e ao seu sentimento de prazer ou desprazer. O juízo de gosto não é, pois, nenhum juízo de conhecimento, por conseguinte não é lógico e sim estético, pelo que se entende aquilo cujo fundamento de determinação não pode ser senão subjetivo” (KANT, 2008, p. 47)

Quando nos postamos diante do objeto, com uma atitude estética, a aproximação feita ao objeto, seja ele escultura, pintura ou utensílio, é subjetiva, isto é apoiada em nossas emoções somado ao intelecto e imaginação.

A afirmação da identidade do fruidor se dá quando, no processo, ele está obrigado a se colocar de modo integral, racionalidade de sensibilidade, frente à situação de fazer escolhas. As profundas “mudanças de vida” operadas pela arte derivam da conscientização e reflexão que a arte proporciona: Rainer Rilke (traduzido por Manuel Bandeira) chama a atenção para elas no poema

Torso arcaico de Apolo

Não sabemos como era a cabeça, que falta,
de pupilas amadurecidas. Porém
o torso arde ainda como um candelabro e tem,
só que meio apagada, a luz do olhar, que salta
e brilha. Se não fosse assim, a curva rara
do peito não deslumbraria, nem achar
caminho poderia um sorriso e baixar
da anca suave ao centro onde o sexo se alteara.
Não fosse assim, seria essa estátua uma mera
pedra, um desfigurado mármore, e nem já
resplandecera mais como pele de fera.
Seus limites não transporia desmedida
como uma estrela;
...pois ali ponto não há
que não te mire.
Força é mudares de vida.

A arte é agente da criação uma condição humana na medida em que é agente de transformação, tem um sentido utópico, de crítica do presente com vistas ao futuro, engendrando o sentido de aspiração. “Isto que chamamos uma «Obra de arte» é o resultado de uma ação cuja finalidade finita é a de provocar em alguém desenvolvimentos infinitos.” (VALÉRY, 1934, p. 1342-1344).

Bibliografia citada

- ADORNO, TH. W. *Experiência e criação artística*, Lisboa: Edições 70, 2003.
- ARISTOTELES *Poética*, Trad. Eudoro de Souza, São Paulo: Editora Abril, 1984.
- ARGAN, G. C. *Clássico Anticlássico: o Renascimento de Brunelleschi a Bruegel*; São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BANDEIRA, M. *Alguns Poemas Traduzidos*, Rio de Janeiro, José Olympio, 2007
- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte*, São Paulo: Perspectiva, 2009
- COSTA, L. *Lucio Costa - Registros de uma vivência*, São Paulo, Empresa das Artes, 1995.
- GADAMER, H. G. *A atualidade do belo*, Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda., 1977.

GIACOIA JR, O. *Pequeno dicionário de filosofia contemporânea*, São Paulo: Publifolha, 2006.

GREENBERG, C. *Estética doméstica – observações sobre a arte e o gosto*, São Paulo, Cosac & Naify, 2002.

HEIDEGGER, M. *A origem da obra de arte*, Lisboa: Edições 70, 1977.

HEIDEGGER, M. *Que é isto – a filosofia? Identidade e diferença*, Pertópolis, RJ: Vozes, 2006.

KANT, I. *Crítica da faculdade do juízo*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2002.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos: texto integral*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

VALÉRY, P. *L'infini esthétique* (1934), in *Œuvres*, tome II, Pièces sur l'art, Nrf, Gallimard, Bibl. de la Pléiade, 1960. Paru dans *Art et Médecine*, février 1934.

Currículo da autora

Graduou-se em Arquitetura e Urbanismo, atualmente é professora do Departamento de Desenho Industrial da Universidade de Brasília, e cursa Doutorado em Teoria, História e Crítica na FAU-UnB com estágio doutoral no Laboratoire d'Esthétique Théorique et Appliquée - Université de Paris 1 – Sorbonne. Sua área de interesse principal é Estética do Design.

O PRODUCÊNCIA NA UNB E A EXPERIÊNCIA DO PROJETO ARTE/FATOS:
NARRATIVAS DA CULTURA VISUAL NA ESCOLA

Rosana de Castro
rosana.unb@gmail.com
VIS/ IdA/UnB

Resumo

O texto apresenta uma das experiências do Prodocência no âmbito da Universidade de Brasília, o projeto *Arte/Fatos: narrativas da Cultura Visual na escola* realizado em duas edições: a primeira em 2009, já concluída; e a segunda em 2010, em andamento. Busca ainda discutir o processo e os resultados parciais alcançados com as experiências realizadas até aqui.

Palavras-chave: Prodocência; Educação da Cultura Visual; Currículo; Formação de Professores

Abstract

The paper presents the experiences of a Prodocência within the University of Brasilia, Art / Facts: narratives of Visual Culture in school conducted in two editions: the first in 2009, now completed, and the second in 2010, in progress. Search also discusses the process and the partial results achieved in the experiments conducted so far.

Keywords: Prodocência; Education; Visual Culture; Curriculum; Teaching Education

1. Introdução

Atualmente, no âmbito da Universidade de Brasília, ocorrem reformas curriculares nas licenciaturas. Essa é uma das habilitações do curso de Artes Plásticas que seguindo o mesmo movimento, discute o seu currículo. Os debates vêm sendo realizados pelo Fórum Permanente de Professores de Artes Visuais vinculado ao Laboratório de Educação em Visualidades – LIGO. Durante o mês de agosto do corrente ano, realizou-se, no Departamento de Artes Visuais, o Seminário *Arte/Educação: que formação queremos?* cujo principal objetivo foi ouvir diversos atores, em Brasília, envolvidos com os profissionais que estão em formação ou já são egressos da universidade.

Dentre os inúmeros temas discutidos, destaca-se o ingresso tardio dos licenciandos no contexto educacional que é avaliado, na voz de estudantes e instituições de ensino, como um dos principais fatores que corroboram para formação deficitária e o comprometimento do exercício profissional efetivo. Essa mesma constatação, que certamente ocorreu em diversos outros momentos e não só na UnB, foi a mesma que motivou, no ano de 2008, os professores do Instituto de Artes a ingressarem no Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência¹. Naquela oportunidade, o projeto *Arte/Fatos: narrativas da cultura visual na escola* foi encaminhado pelo Instituto de Artes da UnB para integrar o projeto institucional da universidade que seria submetido à CAPES. Com a aprovação do projeto institucional, deu-se início às atividades em julho de 2009 e a sua conclusão está prevista para esse segundo semestre de 2010. As experiências e resultados parciais alcançados são o objeto do presente artigo.

2. Sobre o projeto

O projeto *Arte/Fatos: narrativas da cultura visual na escola* tem por objetivo debater questões referentes à construção da identidade por intermédio da educação da cultura visual que integra conhecimentos de diversas práticas artísticas – teatro, música, vídeo, cinema, entre outros. A produção artística do projeto é intermediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação e as suas atividades de pesquisa e extensão estão vinculadas ao LIGO. Nesse laboratório estão sendo iniciadas pesquisas sobre materiais didáticos, recursos de aprendizagem e metodologias para o ensino da arte/educação que serão propostas às escolas e à própria universidade.

No *Arte/Fatos*, a Cultura Visual é explorada via três eixos metodológicos: bricolagem de linguagens, a educação para compreensão e pela pesquisa; e pedagogia do cotidiano². A Cultura Visual é uma área emergente que se apresenta fértil para o desenvolvimento de pesquisas transdisciplinares e trans-metodológicas, focando-se nas experiências cotidianas do visual e deslo-

¹ Criado em 2006, o Prodocência financia projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica. Os objetivos do programa são: contribuir para a elevação da qualidade da educação superior, formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino no país, dinamizar os cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior, propiciar formação acadêmica, científica e técnica dos docentes e apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares da formação de professores da educação básica. (<http://www.capes.gov.br>). Na universidade de Brasília, integram o Projeto Institucional os cursos de Licenciatura em: Artes Visuais, Artes Cênicas, Música, Geografia, Ciências da Terra e Pedagogia.

² Ver Projeto Edital Prodocência 2008

cando-se a ênfase da cultura de elite para a visualização do cotidiano. Associado a isso, o projeto abre também possibilidades concretas para a utilização dos recursos das TICs na elaboração de produtos visuais³.

3. Funcionamento do projeto

Aos coordenadores de projeto, que integram a equipe do projeto institucional, cabe a realização de atividades administrativas e pedagógicas:

3.1 Administrativas

O projeto conta com o financiamento da CAPES que é gerenciado pelo coordenador em conjunto com o coordenador geral do projeto institucional. Apesar daquela agência de fomento ter aprovado em primeira instância a aquisição de bens permanentes, no ano de 2010, os coordenadores de projetos foram comunicados que essa rubrica havia sido retirada. Durante a realização do Arte/Fatos em 2009, alunos da escola, bolsistas e docentes recorram aos seus equipamentos pessoais para realização das atividades. O material de consumo solicitado, por sua vez, ainda está em processo de compras nesse mês de agosto de 2010. Ou seja, durante quase dois anos de atividades, o projeto não contou efetivamente com os recursos que lhes foram destinados. Em sua maioria, problemas administrativos, tanto na universidade quanto na agência de fomento, ocasionaram a situação. Em contrapartida, a UnB, por intermédio de Bolsas Reuni, concedeu incentivo financeiro aos discentes/bolsistas, cabendo ao coordenador do projeto o controle de frequência e a emissão da folha de pagamento para o órgão competente. Essa remuneração, entre outros itens, financia o deslocamento dos discentes para a escola.

3.2 Pedagógicas

No início do ano, o coordenador do projeto elabora um Plano de Trabalho. Nele estão previstos: as atividades, datas e horários de realização e ainda os resultados esperados. Os bolsistas e professores envolvidos dedicam doze horas semanais para as atividades. Esses encontros consistem em: reuniões de planejamento, ações na escola, encontros temáticos e reuniões de avaliação.

³ Ver Projeto Institucional do PRODOCÊNCIA-UnB 2008/2010

Na primeira edição em 2009, adotou-se o seguinte cronograma semanal:

Segundas-Feiras	Atividade
Ações na escola	Os bolsistas executam o plano de aula elaborado nas reuniões de planejamento que ocorrem na sexta-feira. Após a aula, os bolsistas e professores da UnB que acompanharam e observaram a atuação dos bolsistas reúnem-se para uma rápida avaliação da tarde de trabalho.
Quartas-Feiras	Atividade
Ações na escola	Os bolsistas executam o plano de aula elaborado nas reuniões de planejamento que ocorrem na sexta-feira. Após a aula, os bolsistas e professores da UnB que acompanharam e observaram a atuação dos bolsistas reúnem-se para uma rápida avaliação da tarde de trabalho.
Sextas-feiras	Atividades
Reuniões de Planejamento e avaliação	Os bolsistas, em conjunto com os professores participantes do projeto, fazem uma avaliação detalhada da ação na escola e da eficácia do plano de aula proposto; ajustam o plano para as aulas da próxima segunda e quarta e ainda definem os papéis de atuação de cada um dos bolsistas uma vez que são vários discentes atuando em conjunto no mesmo espaço.

Tabela 1. Detalhamento das atividades pedagógicas do Arte/Fato em 2009

Na atual edição de 2010, o cronograma sofreu algumas alterações:

Segundas-Feiras	Atividade
Ações na escola	Os bolsistas executam o plano de aula elaborado nas reuniões de planejamento que ocorrem na quarta-feira. Após a aula, os bolsistas e professores da UnB que acompanharam e observaram a atuação dos bolsistas reúnem-se para uma rápida avaliação da tarde de trabalho.
Quartas-feiras	Atividades
Reuniões de planejamento e avaliação	Os bolsistas, em conjunto com os professores participantes do projeto, fazem uma avaliação detalhada da ação na escola e da eficácia do plano de aula proposto; ajustam o plano para a aula da próxima segunda e definem os papéis de atuação de cada um dos bolsistas uma vez que são vários discentes atuando em conjunto no mesmo espaço.
Sextas-feiras	Atividades
Reuniões Temáticas	Esse é o momento em que os bolsistas se reúnem sem a presença dos professores para debater temas que sejam de interesse particular de cada um. Em geral, o momento é utilizado para apresentação de pesquisas em andamento, artigos publicados, entre outras atividades acadêmicas. Os bolsistas têm adotado temas tais como: gênero, sexualidade e raça no âmbito dos seus trabalhos individuais.

Tabela 2. Detalhamento das atividades pedagógicas do Arte/Fato em 2010

4 Prática de Ensino

Durante as discussões do Fórum Permanente de Professores de Artes Visuais⁴ a localização das práticas de ensino nos currículos das licenciaturas e ainda a sua distinção da prática de estágio tem sido um ponto de atenção e reflexão constante. A Prática de Ensino, de acordo com os encaminhamentos das discussões do fórum, deve estar pautada na transdisciplinaridade. Ou seja, não é adequado que se localize exclusivamente no âmbito dos referenciais pedagógicos. Entende-se que a Prática de Ensino seja uma oportunidade na qual o abrigue em suas ações muitos outros conhecimentos adquiridos, tanto nos demais componentes curriculares quanto em seus referenciais de vivência. Nesse sentido, há que ter espaço acadêmico para a valorização de uma produção acadêmica discente que resulte em novos materiais didáticos, outras possibilidades de aplicação metodológica, enfim, de renovações no exercício profissional do arte/educador. Sob essa perspectiva, os membros do fórum estão propondo práticas de ensino em consonância com os estágios, sendo que nesse último há a possibilidade de aplicação em sala de aula daquilo que fora produzido no âmbito do PDE. O que conseqüentemente promoverá a ação/reflexão/ação, pois o professor em formação poderá refletir a partir dos resultados da aplicação de sua proposta didática e metodológica.

Com base nesses encaminhamentos, entende-se o projeto Arte/Fatos como uma prática de ensino onde o licenciando, por intermédio de uma atividade extracurricular, complementa a sua formação a partir experiências didáticas e metodológicas referenciadas na Educação da Cultura Visual em construção. A expectativa dos professores da área de licenciatura do Departamento de Artes Visuais é que a partir de experiências como essa, seja possível reformular o atual currículo da licenciatura sobre dados sólidos como os que têm sido apresentados no decorrer da execução do projeto aqui exposto.

4 O Fórum Permanente de Professores de Artes Visuais foi instituído pelo Ato da Chefia , no âmbito do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da UnB.

5 As experiências

5.1 Descrição da Edição 2009

Durante o segundo semestre de 2009, estudantes do Instituto de Artes da Universidade de Brasília⁵, sob orientação dos professores das áreas de Artes Visuais⁶, Teatro⁷ e Música⁸, atuaram no Centro de Ensino Fundamental 2, escola pública localizada na 107 Sul em Brasília. Os artefatos resultantes dessa primeira experiência consistiram em auto-retratos produzidos no *software* livre GIMP⁹. A elaboração e construção desses artefatos ocorreram no Laboratório de Informática da escola e foram orientadas pelos bolsistas. Todos os produtos visuais concebidos durante as aulas resultaram num blog, *Zói Pictures – Movimento Artefatos*¹⁰, título elaborado pelos alunos da escola. Nesse blog foram postados os auto-retratos e as narrativas audiovisuais.

5.1.1 Perfil da Escola:

- Escola Classe – (as aulas de artes e esportes ocorrem na Escola Parque 308 o projeto ocorre no contraturno da escola integral)
- Nível: Ensino Fundamental 2
- Público-Alvo: moradores das Cidades Satélites, Entorno e Plano Piloto
- 08 salas ambientes para aulas
- Uma lanchonete
- Um refeitório
- Um Laboratório de Informática

5 Bolsistas que atuaram em 2009: Ana Carolina Lima Corrêa, Ana Paula de Oliveira Carvalho, Andréa Chaves Borja, Andressa Urtiga Moreira, Daniel Andrade de Matos, Diego Silveira Pinto, Eva Maria Foloni Santoro, Melissa Jordana Rodrigues Naves, Rogério Luiz de Oliveira, Tauana Macedo de Brito Pereira e Parreiras, Veluma Lara Santos. Bolsistas que atuaram em 2009: Andressa Urtiga Moreira, Jordana Thimoteo Machado, Maria Eugênia Lima Soares Trandoli Matricardi, Andressa Urtiga Moreira, Tauana Macedo de Brito Pereira e Parreiras, Clara Braga de Oliveira e Karen Ferreira Monteiro.

6 Prof. Dr. Belidson Dias e Prof. Msc. Rosana de Castro – VIS/IdA/UnB

7 Profa. Dra. Felícia Johansson – CEN/IdA/UnB

8 Profa. Msc. Flávia Narita – MUS/IdA/UnB

9 Software livre para edição de imagens

10 <http://movimentoartefatos.blogspot.com>

- Um pátio interno com mesas de xadrez e ping-pong
- Dois banheiros para os estudantes
- Biblioteca
- Sala dos professores, secretaria e coordenação.
- Atuação: 2ª e 4ª-feiras, das 14h às 16h15
- Início: 5 de outubro de 2009
- Finalização: 11 de dezembro de 2010
- Total: 17 aulas

5.1.2 Perfil dos alunos

Adolescentes na faixa etária de 13 e 14 anos, em grande parte, moradores das cidades satélites de Brasília cujos pais possuem escolaridade predominante em nível de fundamental e médio. Em sua maioria, deslocam-se para escola de ônibus e têm acesso a aparelhos celulares e a computadores (fora da escola)

5.1.3 Perfil dos bolsistas licenciandos da UnB

Jovens na faixa de 20 a 22 anos, em geral no quarto ou quinto período da universidade. Curstando ou já tendo concluído os estágios supervisionados do curso. Possuem pouca ou nenhuma experiência com a sala de aula, os que têm, limitam-se, na maioria das vezes, àquelas obtidas durante os estágios.

5.1.4 Planejamento 2009

As aulas de arte das Escolas Classes de Brasília são realizadas nas Escolas Parque. No caso do Centro de Ensino Fundamental 2, essas aulas são realizadas na Escola Parque da 308 Sul. Em 2009, entretanto, por um acordo entre as direções do CEF2 107, Escola Parque 308 Sul e professores da UnB definiu-se que as atividades do projeto supririam a grade de artes do CEF 2. O grupo de discentes bolsistas do Arte/Fatos ficou então responsável por desenvolver as atividades de artes para os estudantes das oitavas e nonas séries. Integrado por dez bolsistas, o grupo dividiu-se em dois, prestando atendimento aos alunos às segundas e quartas (tabela 1). É importante destacar que a atuação na escola era sempre acompanhada por um ou mais docentes da universidade.

Para a realização das ações na escola, cinco bolsistas revezavam-se entre o Laboratório de Informática e a sala de aula, em ambos, havia atividades simultâneas. Na sala de aula, cerca de quinze alunos da escola realizavam trabalhos práticos e participavam de discussões acerca de temas relacionados com a identidade, gênero, sexualidade, raça, entre outros. No Laboratório de Informática ocorriam as oficinas de GIMP e as transferências dos conteúdos capturados nos celulares para os computadores. Não há como inserir todas as ações educativas aqui em virtude do espaço destinado ao presente texto, portanto, seguem algumas ações que são relevantes para melhor compreensão da proposta.

5.1.5 Oficina de som

Realizaram-se oficinas de educação musical cujo principal objetivo era a produção de sons a partir do próprio corpo. Tanto a voz quanto a percussão, possibilitada pela batida em partes do corpo, foram gravadas e seguidas de debates acerca dos resultados obtidos. Numa dessas oficinas, focando o tema *Identidade*, os bolsistas do projeto decidiram apresentar aos alunos a cantora e compositora brasileira Ellen Oléria¹¹ e levaram ao conhecimento dos alunos do CD *Peça*. Poucos estudantes a conheciam, mas gostaram muito do seu *swing* e elegeram a música *Testando* para acompanhar a produção do auto-retrato. Várias atividades foram feitas a partir da melodia e letra da música de Ellen, inclusive uma gravação somente com a voz e a percussão corporal dos alunos.

5.1.6 Oficinas de produção textual e teatral

Ainda explorando a composição musical escolhida, os bolsistas propuseram um debate sobre a letra da música¹² e numa dinâmica, pediram aos alunos que citassem as palavras que mais lhes

11 Ellen Oléria é ex-aluna de Artes Cênicas da UnB. Cantora e compositora registra em suas músicas o seu cotidiano que inclui morar na Cidade Satélite no Guará e enfrentar as discriminações diárias por conta da sua negritude.

12 Alô alô som Teeeeeeste um, dois, três, testando/Eu, eu não domino a esgrima/Mas minha palavra, a minha palavra, a minha palavra é afiada e contamina/Minha ginga, meu jeito, minha voz que vem do gueto/Minha raça, minha cara, tua cara a tapa, o meu cabelo crespo/Não ponho na chapa, aguenta a minha marra/Teu cartão não me paga/Minha ancestralidade no/peito eu não tô te vendendo aaa/Quem bate em minha postura pura malandragem/Mas minha superação foi com muita dificuldade/Não é contanto por contar, não é por vaidade
Mas peito pra encarar a vida louca com coragem/Não é pra qualquer um, minha mãe é minha testemunha/eu preço, zelo, descontentamento/Muita acusação sem inspiração, sem passo e sem pão/É Mãe não se preocupa eu dou meu pulinhos, eu dou meu jeito/Eu sempre me virei e é claro eu precisei de ajuda/conhece a carne fraca? eu sou do tipo carne dura/Tem gente boa no mundo isso eu já sei/Também vi o lado violento dos que não temem a lei/Tanto faz lei divina, tanto faz lei dos homi/Não importa por roupa chique



Figura 1. Resultados das Oficinas de Produção Textual

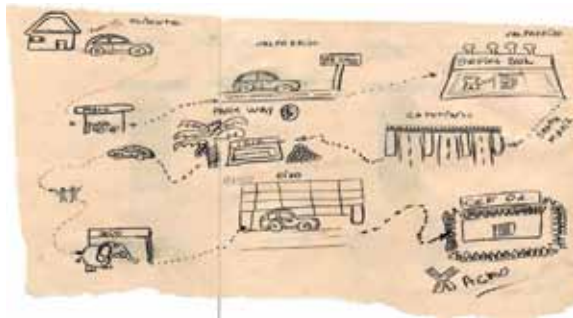


Figura 2. Produção resultante da atividade sobre o percurso casa/escola

tinham chamado à atenção. Durante essa atividade, o grupo mostrou-se à vontade para discutir sobre as questões raciais reveladas por Ellen Oléria na sua composição autobiográfica que resultou em *Testando*. Outra atividade realizada nas oficinas tinha relação com a escrita autobiográfica. Os bolsistas, com o propósito de preparar o grupo para elaboração do Blog, apresentaram uma série de textos com escrita não linear e ainda exemplos de diários pessoais. Ressaltando para os alunos que com as TICs as possibilidades de inserção de conteúdos multimídia são um diferencial, mas que a origem de registros individuais e autobiográficos já ocorria em outros tempos e espaços anteriores à rede mundial de computadores (Fig.1). Além das atividades de produção de textos, os bolsistas promoveram uma série de jogos dramáticos que exploravam os temas da identidade e da autobiografia.

5.1.7 Oficinas de Artes Visuais

Buscando auxiliar aos alunos na investigação de suas referências culturais, de tempo e espaço; os bolsistas propuseram uma série de atividades relacionadas à construção de percursos. Numa delas, os alunos foram convidados a observar o seu percurso de casa para escola e vice-versa. Quando chegaram para o encontro semanal, desenharam seus percursos indicando acontecimentos, pessoas, sons e imagens que registravam em suas mentes cotidianamente (fig.3). Num outro momento, analisaram uma série de projeções de fotos e ainda pinturas de auto-retratos de grandes mestres das artes brasileiras e européias. Sendo orientados a refletirem que uma autobiografia pode se concretizar por produtos visuais além do texto escrito como ocorrera nas oficinas de produção textual e de música. Ainda sob o tema percurso, os bolsistas propuseram uma atividade que tratava de solicitar aos alunos que refletissem sobre o percurso dos objetos.

Para a realização da atividade, foram separados diversos objetos, entre eles: uma boneca negra, batom, absorvente feminino, carrinho de madeira, lata de cerveja vazia, boneca japonesa de madeira, porta retratos com uma foto antiga de família, entre outros. A turma foi dividida em quatro

ou dar seu sobrenome/A mulherada já sabe o cotidiano da rua/Anoiteceu sozinha cê não tá segura Alô alô som Teeeste um, dois, três, testando/Suor e choro a noite é fria/Pra esses lances ninguém nunca está preparado/Depois de um dia duro meu corpo foi travado/Assalto a mão armada/Levaram um violão, o microfone emprestado/eu chorei, eu chorei/A bandidagem não acompanhou a estereotipia/Três garotos tipo de uns 15 anos/Eu nunca vi na área esses garotos brancos/Duas meninas loiras com boné cor de rosa/Reescrevendo as linhas da conhecida históriaaaa/Andando na rua de noite muita gente branca já fugiu de mim A minha ameaça não carrega bala mas incomoda o meu vizinho/O imaginário dessa gente dita brasileira é torto/Gritei pela minha pele, qual será o meu fim?/Eu não compactuo com esse jogo sujo/Grito mais alto ainda e denuncio esse mundo imundo/A minha voz transcende a minha envergadura/Conhece a carne fraca? eu sou do tipo carne dura/Alô alô som Teeeste um, dois, três, testando/Tá ficando bom mas vai ficar melhor..../Basalto que emana dos meus poros/Minha consciência é pedra nesse instante.

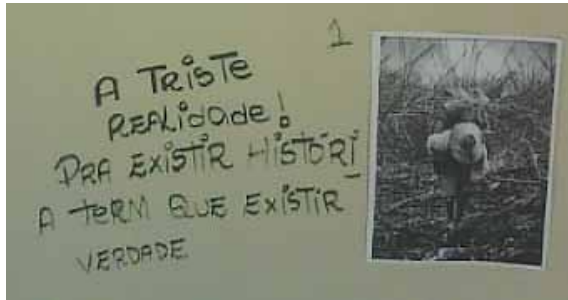


Figura 3. Detalhe do mural produzido pelos alunos com as fotografias



Figura 4. A velha do bar (dir.) e o dançarino de frevo manco (esq.) observados pela bolsista

grupos e cada um escolheu um objeto. Foram escolhidos: o carrinho de madeira, a boneca negra, a boneca japonesa de madeira e a lata de cerveja. Somente o grupo da lata de cerveja ateve-se numa descrição técnica do percurso do objeto. Descrevendo a sua produção e ainda a da cerveja. Os demais produziram estórias e até um *rap* sobre os seus objetos.

As atividades de 2009 encerraram-se com a exibição dos auto-retratos e um encontro com Ellen Oléria. Os estudantes conversaram durante uma tarde com a cantora que além de responder às várias perguntas, conversou sobre questões de raça, dificuldades de estudar numa escola pública e ter poucos recursos financeiros. Num discurso sempre motivador e de incentivo aos alunos. O encerramento do primeiro ano de Prodocência na universidade ocorreu na realização do *I Seminário Prodocência* onde todos os cursos de licenciatura, envolvidos com o projeto institucional, apresentaram os seus resultados.

5.2 Descrição da Edição 2010

Em 2010, o projeto foi mantido na mesma escola, com o diferencial de não se ter mais a responsabilidade de conduzir as aulas de artes que voltaram a ser realizadas na Escola Parque 308 Sul. Outras duas modificações ocorreram nos dias de ações na escola (tabela 2) e no público-alvo que ficou restrito ao nono ano. No plano de trabalho, construído entre os professores coordenadores e bolsistas, ficou determinado que o tema para produção do artefato de 2010 seria definido pelos alunos do CEF 2. Entretanto, decidiu-se que se trabalharia na elaboração e confecção de um rádioconto e uma fotonovela. O primeiro artefato, por motivos diversos, foi retirado da proposta inicial seguindo-se, então, com a proposta da fotonovela. Nas primeiras aulas, os bolsistas trabalharam com imagens fotográficas em preto e branco cujos temas tratavam de violência urbana, auto-imagem, família, relacionamentos, classe, raça, entre outros.

Os bolsistas elaboraram atividades que além de incentivar a reflexão e o debate crítico sobre os temas abordados pelas imagens, introduziram a linguagem da fotonovela e o processo de elaboração de histórias. A partir dessas atividades, os alunos decidiram pelo tema violência e miséria para construir a fotonovela, artefato final dessa edição de 2010. A seguir, o detalhamento de algumas oficinas realizadas nessa segunda edição.



Figura 5. Chapeuzinho e sua mãe (esq.) e o lobo e os três porquinhos (dir.)

5.2.1 Oficina de construção de personagens

Os bolsistas deixaram a disposição dos alunos alguns objetos que foram colocados no centro de uma roda formada por todos. Os alunos foram orientados a caminhar em torno dos objetos vagarosamente, observando-os com atenção. Dado o comando, pegaram rapidamente aqueles objetos que mais lhes chamaram à atenção. Todos os acessórios apanhados foram vestidos ou utilizados para comporem os seus personagens. Abaixo, dois dos personagens construídos pelos alunos.

Em outras duas atividades, os alunos trabalharam com as histórias infantis: Chapeuzinho Vermelho e Lobo Mal e os Três Porquinhos. O objetivo desses trabalhos foi prepará-los para produzir personagens e montar as fotos para compor a fotonovela final.

As atividades da segunda edição ainda estão em andamento, mas algumas experiências já resultaram em temas para a discussão dos integrantes do Arte/Fatos. Uma das principais é a necessidade de que os projetos do Prodocência sejam apresentados oficialmente pela universidade para o Governo de Distrito Federal via Secretaria de Educação. Isso porque as atividades ocorrem no contraturno da escola integral e atualmente não há infra-estrutura para incentivar a participação dos alunos no projeto. A falta de fornecimento de refeições no almoço, por exemplo, impede que muitos estudantes moradores das cidades satélites, permaneçam na escola. É possível que um convênio entre as duas instituições concretizasse esse tipo de iniciativa que, sem dúvidas, traz inúmeros benefícios para ambos.

6. Considerações Finais

Iniciativas como a Prodocência são relevantes para que as universidades ampliem o campo da licenciatura no âmbito da pesquisa e da extensão e reestrem a formação dos licenciandos. O grupo de pessoas envolvidas no projeto Arte/Fatos, tanto professores quanto discentes, criaram outras relações acadêmicas que não se limitam às aulas e ao cumprimento de componentes curriculares. Duas das bolsistas do projeto, por exemplo, produziram artigos que foram selecionados para comunicação oral em eventos nacionais. Essas produções acadêmicas tiveram como base as experiências de ambas em atividades do projeto. Junto a isso, em depoimentos durante o I e II Seminário Prodocência, realizados em dezembro de 2009 e agosto de 2010 respectivamente, os bolsistas destacam a importância, em suas formações, de poder atuar em sala de aula sem o peso do cumprimento obrigatório de carga-horário de estágio. E ainda o fato de serem observados em

sua atuação, pelos professores da universidade. No caso específico do Arte/Fatos, a transdisciplinaridade entre as áreas de artes, base da Educação da Cultura visual, possibilita que discentes dos três cursos do Instituto de Artes, trabalhem juntos e perceberem a distinção entre um trabalho transdisciplinar e o polivalente. Os bolsistas destacam também as inúmeras possibilidades que se abrem para o trabalho com os temas transversais que apesar de estarem sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda estão timidamente apresentados nos currículos e nos materiais didáticos. Some-se a isso a inserção das TICs no âmbito da produção dos produtos visuais, os artefatos. Atualmente, em Brasília, inúmeras escolas públicas dispõem de Laboratórios de Informática que ficam restritos a trabalhos técnicos e ao aprendizado mecânico de ferramentas tecnológicas, sem mencionar as situações em que as máquinas permanecem em suas caixas. Na proposta do Arte/Fatos as TICs, naturalmente, são inseridas nas discussões e reflexões que se faz sobre os temas prementes para os adolescentes. E eles são estimulados ao uso dessas ferramentas para expressar os seus pensamentos e opiniões acerca do mundo em que vivem e ainda sobre sua casa, sua escola e suas relações com as pessoas e a cultura do seu lugar.

Bibliografia

DIAS, Belidson. Projeto Arte/Fatos: narrativas da Cultura Visual na Escola - Prodocência. Brasília: UnB, 2008.

MONTEIRO, Karen; CASTRO, Rosana de. Projeto Arte/Fatos. 2009/2010. (300 fot.): color.; 10 x 15 cm. Arquivos Digital.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Decanato de Graduação. PRODOCÊNCIA Brasília, 2008. 13 p.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Departamento de Artes Visuais/Projeto Artes Fatos. Atas das reuniões realizadas no período de 5/10 a 11/12 de 2009. Arquivo digital.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Departamento de Artes Visuais. Ambiente Aprender. UnB. Projeto Arte/Fatos: narrativas da cultura visual nas escolas. Apresenta material elaborado durante a realização do projeto no CEF 2. Disponível em: < <http://aprender.unb.br/course/view.php?id=2503>>. Acesso em: 19 agosto 2010.

Mini-curriculum

Autora do texto é graduada em Educação Artística pela UnB e especialista em Educação a Distância. Desenvolveu seu projeto de mestrado sobre as Tecnologias de Comunicação e Informação e suas implicações para a Arte/Educação. Atualmente, é professora assistente do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes, coordenadora do curso noturno de Licenciatura em Artes Plásticas e coordenadora de tutoria do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UAB/UnB. Integra ainda o Laboratório de Educação em Visualidades - LIGO onde desenvolve o projeto Arte/Fatos vinculado ao Prodocência e pesquisas relacionadas à Cultura Visual com ênfase nas questões de identidade.

O TEATRO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO:
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO E REFLEXIVO.

Adeilsa da Silva Ferreira
adeilsasilva@hotmail.com
UFPE

Alena Karine Andrade Oliveira
Alena_karine@hotmail.com
UFPE

Paulo David Amorim Braga
pdabraga@gmail.com
UFPE

Resumo

Este relato de pesquisa é fruto de uma inquietação e imensa curiosidade por entender os processos educativos e a transformação sofrida pelos sujeitos envolvidos com a prática do teatro. O objetivo principal da pesquisa foi identificar as práticas educativas do teatro amador e suas implicações na formação cidadã de jovens nas camadas populares, utilizando-se de uma abordagem qualitativa, através do método do caso alargado e tendo como campo empírico uma instituição de Caruaru-PE. Concluímos que a instituição utiliza a arte como meio de construir um sujeito crítico, político e reflexivo, contribuindo de forma positiva para a formação cidadã.

Palavras-chave: Teatro amador, formação cidadã, arte-educação.

Abstract

This research report is the result of a huge concern and curiosity for understanding educational processes and the transformation experienced by the subjects involved in the practice of theater. Its main goal is to identify the educational practices of amateur theater and its implications for civic education of young people at the grassroots, using a qualitative approach, through extended case method as an empirical field and having an institution of Caruaru-PE. We conclude that the institu-

tion uses art as a means of building a critical subject, political and reflective, contributing positively to civic education.

Keywords: amateur theater, civic education, art education.

Introdução

Por compreendermos o teatro e suas formas de expressão como instrumento de transformação e construção social, sua contribuição na formação do sujeito, trabalhando o estímulo à reflexão e à criticidade, e conhecendo a história da instituição escolhida para a investigação ora apresentada é que surgiu o interesse pelo tema debatido neste artigo. Outro fator que levamos em consideração foi o objetivo da disciplina propiciadora desta pesquisa, que visa estudar os movimentos e instituições com fins sociais; percebemos ainda a importância do referido tema para a nossa formação acadêmica, uma vez que seremos parte fundamental da construção social de diversos indivíduos, de diversas culturas.

Pesquisar o referido tema é fruto de uma inquietação e imensa curiosidade por entender os processos educativos e a transformação sofrida pelos sujeitos envolvidos com a prática do teatro.

O presente exercício de pesquisa teve como objetivo principal identificar as práticas educativas do teatro amador e suas implicações na formação cidadã de jovens nas camadas populares.

A instituição que escolhemos como campo empírico de pesquisa foi o grupo TEA- Teatro Experimental de Artes, que tem como Slogan “TEA – Experimentado vida e produzindo arte”, a qual tem como objetivo principal proporcionar meios de transformação social para jovens das camadas populares.

Mais especificamente, buscamos nesta instituição:

1. Identificar os principais temas abordados por organizações que trabalham com teatro nas classes populares.
2. Discutir a contribuição do teatro enquanto prática educativa para a formação de sujeitos críticos.
3. Entender quais as mudanças que o teatro pode causar na vida dos sujeitos e na sua concepção de mundo.

2. Conversando com os autores

2.1 O teatro e a educação popular

Para entendermos como as práticas do teatro amador contribuem para a formação cidadã nas classes populares se faz necessário a busca por entender o sentido da Educação popular e arte-educação

Devido a entendermos o teatro como uma ação política, pois políticas são todas as ações do homem é que vimos no teatro amador o sujeito leigo ser transformado em um sujeito crítico, através das práticas educativas encontradas nas oficinas.

Tendo Augusto Boal como um dos principais instigadores das relações oprimido/opressor é que buscamos primeiro entender como essas relações contribuem para a formação do sujeito crítico.

Como sabia o que fazia e como se fazia, esse opressor não poderia ser transformado, nem podia se transformar a si mesmo, naquilo que não era nem queria ser: tinha consciência do mal que causava e dos benefícios que, disso tirava. Trabalhar com esse homem seria tempo perdido, inútil temeridade. Lutar contar ele sim, valia a pena... Existe também o opressor que sabe o que faz mas se defende dizendo que não tem 'outra saída', apesar de não concordar com o que diz ser obrigado a fazer. (BOAL, 2008,p. 23.)

No teatro amador encontramos a relação de oprimido e aprendemos a ter a consciência de como podemos deixar de ser, através do grito, da luta, e assim vivenciamos uma transformação.

O teatro amador abre portas para o conhecimento de mundo, vivenciamos uma tempestade de realidades diferentes, com as portas abertas para o mundo e com elas é que aprendemos a lidar com as relações de opressor e oprimido.

Encontramos também no teatro amador vivencias e experiências diferentes da realidade que pensamos vivenciar. Com isso percebemos que a educação popular também está presente no teatro. Com base também na concepção freireana que entendemos o termo popular, como oprimido, partindo da idéia de que essa classe vive sem as condições fundamentais para o exercício de sua cidadania. Entendendo o teatro como instrumento de libertação e denúncia, percebemos que libertar-se dessa opressão contida no termo popular, é não apenas uma escolha, porém envolve a não aceitação, ou melhor, a não percepção da condição de oprimido, a busca não apenas pela libertação, mas sim pela mudança de posição querendo tornar-se na verdade um opressor, ou mesmo a acomodação.

2.2 Educação popular

Foi com os movimentos populares que nasceu a discussão de uma educação que atendes-se as necessidades do povo e que ampliasse a relação entre Estado, sociedade e educação das classes populares. A Educação Popular é uma educação participativa orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo. Sua principal característica é utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o ensino. É aprender a partir do conhecimento do sujeito e ensinar a partir de palavras e temas geradores do cotidiano dele. Com base nessas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos na instituição e nas provocadas pelos monitores da mesma, que a identificamos como uma experiência de educação popular, uma vez que a busca é pela troca de conhecimento a partir da realidade de cada um dos que freqüentam a instituição.

Quando o homem sabe e ensina o saber, é sobre e através das relações de objetos, pessoas e ideias que ele está falando. E é no interior da totalidade e da diferença de situações através das quais o trabalho e as trocas de frutos do trabalho garantem a sobrevivência, a convivência e a transcendência, que, no interior de uma vida coletiva anterior a escola, mas plena de educação, os homens entre si se ensinam-e-aprendem. (BRANDÃO, 2006, p.22)

Na instituição que pesquisamos existe uma espécie de permuta de saberes, onde a busca pelo aprendizado é de todos na cultura de todos, busca-se entender como cada ação, manifestação, crença se manifesta na cultura de cada sujeito envolvido, "Experimentam vida e produzem arte" como diz o slogan da instituição, ou seja, são as vidas envolvidas lá transformadas em arte e expostas ao povo como forma de denúncia a situação que cada um vive.

O teatro amador tem como finalidade proporcionar aos jovens das camadas populares da cidade um contato com a literatura nacional e internacional, com a arte cênica de forma plena, ou seja, não apenas estudando sobre, mas tendo a possibilidade de assistir a espetáculos de diversos lugares do país sem nenhum custo. Trabalha as questões relacionadas a preconceito e discriminação, mostrando que essa diversidade nos ensina e nos acrescenta valores e experiências; Utiliza as experiências de problemas sociais nas montagens de seus espetáculos, pois entendem o teatro como um meio de demonstrar a realidade, as insatisfações que essa realidade causa e buscar melhorias para estes problemas sociais que denunciam.

Considerando a concepção de educação popular de Brandão (1984, p.103): *"A educação através da qual o sujeito não se veja apenas como um anônimo sujeito da cultura brasileira, mas como um sujeito coletivo da transformação da história e da cultura do país"*, percebemos que nestas instituições os sujeitos se identificam como participantes na sua história, uma vez que eles possuem a

possibilidade de vivenciar diferentes experiências e de ver vivenciadas as suas, tendo também voz e vez, pois o que se percebe é um imenso incentivo a formação crítica e reflexiva do sujeito, onde ele tem liberdade para expor o que pensa e refletir sobre as concepções que possui.

2.3 A arte e a educação

Através do contato direto que tivemos com a arte que encontramos no TEA, nos perguntamos como esse tipo de arte (o teatro) produzida fora de um ambiente educacional poderia ser significativa para a formação humana. Percebemos então como era rica essa construção da formação fora de uma sala de aula, descobrimos uma construção e constituição de culturas e de relações diferentes em um mesmo lugar, sem preconceitos e sem exclusões. “O ensino de arte é fator contribuinte na formação do cidadão” (Strazzacappa,2008,p.77). Com isso, percebemos a arte como uma produção cultural. Tendo em vista que a educação é uma das ações que definem o sujeito, percebemos a importância da arte nessa perspectiva. Ainda tendo em vista a arte como mais uma maneira de transformar e educar o sujeito. Percebemos como arte e a educação caminham bem juntas.

A educação através da arte possibilita os indivíduos que participam dessa experiência, a se apropriarem de conhecimentos externos, de mundo e não só de um conhecimento específico, pronto.

A busca do homem através da história é sempre uma busca de compreender e transformar a realidade. E é através da arte que o homem procura transformar essa realidade. O homem possui diversas características, tanto físicas como cognitivas. Essa dimensão de características já explicaria por si só a importância da arte na educação.

Arte é uma forma de expressar cultura. Ela é fruto de sujeitos que expressam uma visão de mundo, visão que está atrelada a concepções, vivências, espaços, tempo e princípios. O contato com arte de diversos lugares amplia a visão do mundo do sujeito e faz com que o sujeito cresça intelectualmente e se torne um sujeito crítico em relação a sua cultura e outras culturas. Assim, o sujeito caminha para uma percepção tolerante, que respeita as diferenças valorizando as diversidades e contribuindo para uma cultura de paz.

No teatro amador percebemos que a arte valoriza a cultura regional. Conhecendo sua própria cultura permite-se ao sujeito que ele conheça a si mesmo, podendo assim escolher seus princípios, superar preconceitos e agir socialmente para transformar a sociedade em que vive.

Foi através da arte do teatro amador que os sujeitos estudados encontraram uma forma de expressar a realidade vivida por eles.

3. Metodologia

Entendendo que a pesquisa qualitativa busca a compreensão dos significados, e leva em consideração a particularidade do assunto abordado, é que identificamos nosso estudo como tal. Devido à especificidade do entendimento da temática estudada e compreendendo a dificuldade de sua quantificação nos baseamos na particularidade da pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha como o universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, p. 21).

Nossa pesquisa é do tipo exploratório, que segundo Silva e Menezes (2001;p.21)

Visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão.

E para realização da mesma utilizamos as técnicas de análise de conteúdo e observação participante, mobilizadas em função do método do caso alargado. Análise de conteúdo: Esse procedimento se refere a observar, selecionar e investigar materiais coletados no campo de pesquisa de acordo com a necessidade do projeto, baseada no referencial teórico e nos objetivos pretendidos.

A partir da percepção da peculiaridade da instituição, mas também entendendo a necessidade de expandir suas experiências a fim de contribuir para o crescimento de demais instituições e sujeitos com realidades similares a do TEA é que entendemos o método do caso alargado como mais adequado para o referido trabalho o método do caso alargado, no qual delimitamos nossa pesquisa ao estudo dos movimentos sociais e organizações afins que utilizam os principais aspectos da arte-educação, com foco no teatro amador.

O melhor método a ser utilizado não é aquele mais conhecido e de domínio amplo, mas aquele que consegue investigar todos os pontos relevantes para que os resultados da pesquisa sejam alcançados. O Método do Caso Alargado é caracterizado por um estudo de caso convencional que tem alargada as suas implicações quando da sua conclusão. (Lage, 2009, p.5)

· Observação participante: Segundo Gil (2008, p.103)

A observação participante, observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo.

Além do levantamento bibliográfico, uma das autoras teve e tem experiências práticas com o problema de pesquisa, tem acesso e contato direto com os sujeitos envolvidos, pois foi membro da instituição pesquisada.

3.1. Fontes de Informação

Na coleta de dados para esse projeto de pesquisa tivemos como sujeitos:

- Os gestores, para sabermos mais como funcionava o movimento;
- Os monitores, para entendermos como as oficinas eram trabalhadas e em que autores eles se baseavam para realizarem as oficinas.
- Os jovens envolvidos no movimento, para sabermos a importância daquele movimento para eles e em que ele contribuía na sua formação.

Para entendermos melhor o Movimento usamos ainda, observação in loco, entrevistas não diretas e diário de campo.

Começamos com as análises de conteúdo para melhor compreender as ações do movimento. Descobrimos um currículo pedagógico, um projeto político pedagógico, e vários projetos do movimento.

As entrevistas não diretas nos ajudaram a compreender um pouco mais as vivências existentes naquele movimento sem impormos nossa visão, uma vez que percebemos que para uma abordagem em grupo esse tipo de pesquisa nos proporcionaria um diálogo sobre o tema, uma aproximação maior com os sentimentos que envolvem os sujeitos e o que eles pensam sobre a instituição e o meio em que estão inseridos.

A observação proporciona ao pesquisador a interação direta com o movimento estudado.

O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. (MINAYO,2008 p. 70)

Com isso o pesquisador participa do contexto social o modificando e modificando a si mesmo.

E por fim o temos como instrumento chave da nossa pesquisa o diário de campo. Que nos proporciona registrar tudo que acontece durante nosso tempo de pesquisa no movimento.

A maneira que encontramos de fazer o nosso registro de campo foi através do diário de campo. Que nos possibilitou registrar tudo que aconteceu sem perder nenhum detalhe importante. Os registros implicam em reunir todas as informações obtidas no campo.

“O diário de campo é um instrumento não só de registro, mas fundamentalmente um instrumento de análise de todo o trabalho de campo. É ainda, um instrumento de trabalho diário, literalmente diário, e por isso mesmo um incansável e por vezes saturante trabalho, que exige disciplina mas que proporciona ao próprio pesquisador(a) uma grande satisfação à medida que vai sendo construído e redescoberto a cada consulta que se faz dos passos dados. Tal como um álbum de fotografias, que nos leva ao reencontro das descobertas quotidianas” (Lage, 2005: 452).

Assim, percebemos a importância do diário e vemos que a cada ida ao campo relatamos os acontecidos e depois reunimos todos os nossos relatos, sendo possível utilizá-los como contribuições na formulação de nossas conclusões.

4. Conclusões

Percebemos na instituição uma relação de respeito e troca entre os sujeitos envolvidos. Estes sujeitos usam a arte e seus elementos fundantes para criar esses novos seres da sociedade e procuram formar sujeitos que se tornem transformadores de seu convívio social. Novos sujeitos detentores de direitos, deveres e cidadania, atuantes na sociedade de forma consciente e crítica.

Observamos que a instituição conseguiu, através da arte, incluir jovens carentes e em situação de risco em um contexto menos arriscado, proporcionando a estes jovens a possibilidade de perceber o mundo a sua volta de forma diferente, sentindo-se capazes de lutar por seus direitos e pela modificação do meio em que vivem através de suas atitudes.

Concluimos também que a instituição utiliza uma prática que implica na utilização do cotidiano dos jovens envolvidos em seus estudos e montagens teatrais, a qual estimula estes jovens através da sua identificação com o que está sendo praticado e pela possibilidade de mudar sua realidade com a denúncia em forma de espetáculo.

Por fim, percebemos que o objetivo principal da instituição, que é a mudança e a transformação dos jovens envolvidos na instituição, tem sido alcançado. Mesmo que de forma discreta, o TEA tem formado e transformado a vida de jovens de diversas idades e contribuído de forma bastante positiva para que os ensinamentos da instituição sigam com estes jovens mesmo que eles não estejam mais envolvidos nela.

Bibliografia

BOAL, Augusto. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas/Augusto Boal.-8ªed.Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

Brandão, Carlos Rodrigues. O que é educação popular. São Paulo: Brasiliense, 2006. (coleção primeiros passos; 318)

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

LAGE, Allene. Orientações epistemológicas para a pesquisa qualitativa em educação e movimentos sociais; IV Colóquio internacional de políticas e práticas curriculares: diferença nas políticas de currículo; 2009.

MINAYO, Cecília de Souza. Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2008.

Silva, Edna Lúcia da; Menezes, Estera Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação, 3. ed. rev. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivenciar para aprender. In: FRITZEN, Celdon. MOREIRA, Janine (orgs.). Campinas: Papirus, 2008.

Mini-curriculo

Adeilsa da Silva Ferreira – É aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Campus do Agreste. Atriz formada pelo Teatro Experimental de Artes (TEA), onde realiza pesquisas relacionadas ao teatro desde 2002. Atualmente é professora do Ensino Fundamental da rede privada de ensino do município de Caruaru-PE.

Alena Karine Andrade Oliveira – É aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Campus do Agreste. Atualmente é professora de Educação Infantil e recreação da rede privada de ensino do município de Caruaru-PE.

Paulo David Amorim Braga – É licenciado em Música pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), mestre (2005) e doutor (2009) em Música/Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Desenvolveu sua pesquisa de mestrado sobre competências para o ensino de música na 4ª série do Ensino Fundamental e sua tese sobre ensino de violão a distância. Atualmente é Professor Adjunto I do Curso de Pedagogia - Campus do Agreste - da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

PEDAGOGIA CULTURAL E CINEMA:
ANÁLISE CRÍTICA DO FILME “NENHUM A MENOS”

Lívia Santos Brisolla
liviabrisolla@gmail.com
Faculdade Araguaia

Márcia Regina Santos Brisolla
marciabrisolla@gmail.com
PUC Goiás

Resumo

O objetivo do presente ensaio é analisar a representação da escola através do cinema. Quanto ao corpus de análise da pesquisa, foi selecionado o filme “Nenhum a Menos”, produção da china veiculada internacionalmente em 1999. A metodologia utilizada é proveniente do diagnóstico crítico, abordagem vinculada à perspectiva dos Estudos Culturais.

Palavras-Chave: Pedagogia Cultural, Cinema e Estudos Culturais.

Abstract

The purpose of this essay is to analyze the representation through film school. As to the corpus of research, was selected the film “Not One Less”, production of China conveyed internationally in 1999. The methodology is derived from the diagnostic critical approach linked to the perspective of Cultural Studies.

Key Words: Cultural Pedagogy, Film and Cultural Studies.

Introdução

Os textos culturais da mídia invadiram o cotidiano e tem-se tornado uma forma dominante de cultura popular. A influência das mercadorias simbólicas disseminadas pela indústria cultural modela o lazer, as opiniões e os comportamentos, “fornecendo o material com que as pessoas forjam sua identidade” (KELLNER, 2001, p. 9).

Partindo de uma breve análise sobre a influência dos Estudos Culturais sobre a teorização curricular, buscar-se-á entender como tanto a educação quanto a cultura estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade.

Os textos que dominam a cultura da mídia deveriam ser incorporados às escolas como objeto de conhecimento e de análise crítica, fornecendo um novo registro para discutir como a mídia, dirigida à formação da cultura popular, está disseminando em larga escala valores e conceitos que influenciam o comportamento social e a formação das identidades.

A pedagogia cultural proclama a necessidade de incorporar objetos de pesquisa, no campo educacional, externas ao processo escolar. Por conseguinte, é importante considerar que existe um currículo além das fronteiras da escola, constituído por artefatos culturais que estão imbricados na vida cotidiana. Neste sentido, a pedagogia cultural propõe estudar e problematizar os artefatos disseminados pela mídia.

Assim, o objetivo do presente ensaio é analisar alguns trechos do filme “Nenhum a Menos”, produção chinesa de 1999, financiada pela Columbia Pictures Film Production Ásia, e dirigida pelo cineasta Zhang Yimou.

O filme “Nenhum a Menos” apresenta a escola como uma local de conflito social, um território de desigualdades, imerso em relações de poder e conhecimento, onde as identidades são negociadas, partilhadas e contestadas.

No estudo em pauta, foi utilizado como suporte teórico, a abordagem dos Estudos Culturais, cuja perspectiva acrescentou fundamentos metodológicos para análise do filme selecionado.

I. Estudos culturais e educação

O campo dos Estudos Culturais surge, de forma institucionalizada, com a fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos criado na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, em 1964.

A base para a constituição dos Estudos Culturais aconteceu com a publicação de três textos cujos autores foram Richard Hoggar, Raymond Williams e E. D. Thompson. As obras abordavam a relação entre a cultura contemporânea e as mudanças sociais expressadas através de formas simbólicas, instituições e práticas culturais. Os autores mencionados balizaram o surgimento dos estudos culturais que eclodiu em um momento de tensão social e política na Inglaterra do após a segunda guerra mundial (ESCOSTEGUY, 2001).

A primeira fase dos Estudos Culturais, até os anos 70, abordou a temática da cultura como espaço de conflito e resistência dentro das relações sociais dominadas pelo poder, e estratificada por divisões de gênero, classe e raça. Para doutora em educação, Marlucey Alves Paraíso (2004), desde os anos 80, os Estudos Culturais estão em constante transformação, os debates de inspiração pós-estruturalista e pós-modernista estão substituindo as abordagens de ideologia e hegemonia por análises de discursos, significados e representação:

Nos anos 90, esse campo passa a incorporar também as idéias e o estilo pós-moderno: a opção por pequenas narrativas, o questionamento do conhecimento científico, a análise da produção de significados nos mais diferentes artefatos, a discussão das identidades pós-modernas ou multifacetadas, a preferência pelo local, pela mistura e pelo hibridismo (PARAÍSO, 2004, p. 5).

Na sociedade contemporânea a disseminação das formas simbólicas mediadas se tornou o modo mais comum de transmissão cultural. Assim, o estudo da cultura de massa, dos significados produzidos e divulgados, bem como a preocupação com a representação dos diferentes grupos culturais e sociais é a marca mais importante dos Estudos Culturais na atualidade.

Concomitantemente, a teorização curricular foi influenciada pelo impacto dos Estudos Culturais. Sob esta ótica, "todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural" (SILVA, 2002, p.139).

A partir da perspectiva dos Estudos Culturais, o currículo não consiste apenas no conteúdo aprendido na escola, engloba também o conhecimento transmitido por um livro, pelos jogos eletrônicos, qualquer programa televisivo, uma revista em quadrinhos, pelas literaturas infantis ou juvenis, músicas, filmes, peças publicitárias. Neste sentido, esses artefatos culturais possuem um currículo que ensina às pessoas uma infinidade de práticas, comportamentos, sonhos e desejos de uma forma irresistível e sedutora.

Para Silva (2002), o currículo compreendido como um artefato cultural, é um sistema de significação implicado na produção de identidades e subjetividades, no contexto das relações de poder. Seguindo a mesma perspectiva, Paraíso (2004), reforça a visão do currículo como uma prática cultural, ou seja, uma prática de produção e veiculação de significados, um espaço de representações. Por isso, o currículo é construído culturalmente a partir de formas de compreender o mundo social.

Assim, de acordo com Silva (2002), através da perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura passa a ser vista como uma pedagogia, e a pedagogia passa a ser vista como uma forma cultural. Esta afirmação corrobora para a compreensão da cultura como pedagogia e a pedagogia como

cultura. Neste sentido, pode-se inferir que, outras instâncias culturais e processos extra-escolares, também são pedagógicos.

Vários autores e autoras, da atualidade, estão problematizando este currículo cultural, principalmente o pesquisador Henry Giroux, cujas pesquisas estão direcionadas para a análise da pedagogia cultural disseminada pela mídia.

Para Giroux (2002) os trabalhadores e trabalhadoras culturais precisarão de uma compreensão mais crítica sobre como a dinâmica da cultura e da política sofreram mudanças, dada à emergência da mídia eletrônica global e sua capacidade de criar novas imagens de dominação. A ampliação do imperialismo cultural para a esfera da vida cotidiana torna urgente repensar criticamente acerca do enorme poder adquirido pelos sistemas que disseminam as imagens da dominação em escala global, segundo Giroux:

A esquerda precisa estar mais criticamente atenta à forma como o poder está organizado através do enorme número de aparatos culturais que vão desde as bibliotecas, os cinemas e as escolas até os conglomerados high-tech da mídia que fazem circular signos e significados através de jornais, revistas, publicidade, programação eletrônica, máquinas, filmes e programas de televisão. Neste contexto, a esfera da política amplia enormemente seu potencial tanto para a hegemonia cultural quanto para a resistência (2002, p.135).

Utilizando como referencial teórico à perspectiva dos Estudos Culturais, pretende-se analisar alguns trechos do filme chinês “Nenhum a Menos”. Entretanto, é importante estabelecer algumas considerações sobre a relação entre o cinema e a pedagogia cultural.

li. Cinema e pedagogia cultural

O cinema reconstrói uma representação da realidade utilizando-se dos recursos que compõem a linguagem cinematográfica. Ao assistir um filme vislumbra-se a estória, os personagens, o cenário e a narrativa, ou seja, recursos que já existiam na antiga prática dos contadores de estórias e no teatro.

Construindo uma conexão fictícia com a vida real, o cinema é cada vez mais presente no cotidiano escolar. Entretanto, a utilização de filmes por professores e professoras, como um recurso para a informação e o entretenimento, pode se transformar numa prática inócua, se o conteúdo da mensagem cinematográfica não colaborar para a construção de um conhecimento que auxilie a formação de uma cidadania crítica e emancipadora.

É necessário que o cinema esteja incorporado dentro das práticas educativas, possibilitando um novo caminho para ampliar a visão daqueles que decodificam a sua linguagem, a fim de que estejam aptos a “ler” o mundo de uma forma mais participativa e atuante.

Assim, buscar-se-á analisar algumas seqüências do filme “Nenhum a Menos”, produção chinesa de 1999, financiada pela Columbia Pictures Film Production Ásia, e dirigida por Zhang Yimou, conhecido cineasta chinês.

A sinopse do filme informa que o professor Gao, da escola primária de Shuiquan, precisa sair de licença para cuidar da mãe gravemente doente. No vilarejo distante e pobre, a única pessoa que aceita substituir o professor é uma menina de treze anos chamada Wei Minzhi.

A evasão na escola é alta, então Gao instrui Wei a não permitir que nenhum desses alunos e alunas abandonasse o curso, prometendo-lhe 10 yuans extras em pagamento.

Perdida em meio às crianças, Wei faz tudo para manter os alunos e alunas na escola. Mas, um garoto de dez anos, o mais levado da turma, é obrigado a partir para a cidade em busca de trabalho. Para trazê-lo de volta, Wei inicia uma incansável jornada à procura de seu aluno na cidade grande.

Primeiramente, é interessante discutir o cenário onde acontecem às locações do filme. A vila de Shuiquan é extremamente pobre, localizada em um lugar árido, quase deserto.

A escola é simples, pobre e extremamente carente em termos de recursos educacionais. O giz, ferramenta básica de trabalho dos educadores, é cuidadosamente economizado. A mesa do professor Gao está quebrada, e os alunos e alunas sentam-se em bancos de madeira, sem conforto ou comodidade.

É possível estabelecer uma comparação com as pequenas cidades do interior do Nordeste, pois a terra árida e a pobreza, também assolam uma grande parte da população brasileira.

Algumas escolas do nosso país convivem com esta situação de penúria, como mostrou o programa da rede Globo “Fantástico”, realizado no mês de outubro de 2004. A reportagem abordou o assunto da bolsa escola e mostrou a condição de uma garota de dez anos que estuda no interior do Maranhão. A menina disse, na reportagem, que tinha apenas a metade de um lápis e três folhas de caderno para terminar o ano letivo. A família da garota, composta apenas pela avó e os outros três irmãos, não tinha recursos financeiros para manter a menina na escola.

A seqüência em que Wei Minzhi inicia suas atividades como professora é interessante de analisar. Perdida, no primeiro dia de aula, sem saber como lidar com as crianças, Wei permite que elas brinquem.

O prefeito chega no local e vê a professora sentada na porta da escola e as crianças dispersas, correndo e brincando. Ele grita com Wei e a repreende pela desordem. O símbolo do sino está presente nesta cena, pois o prefeito toca o sino para agrupar as crianças na porta da escola.

Para continuar a análise do filme é importante introduzir alguns elementos da linguagem cinematográfica, a fim de reconhecer a amplitude do discurso fílmico (a partir de um conjunto de ele-

mentos como cenário, personagem, iluminação, figurino, som e planos) que compõem a imagem cinematográfica.

Segundo Martin (2003), o conteúdo de um enquadramento delimita um ponto de vista, pois ao deixar certos elementos fora do enquadramento ou quando um detalhe simbólico é evidenciado, modifica-se a percepção do espectador.

Assim, a partir do enquadramento define-se o tamanho do plano, este é “determinado pela distância entre a câmara e o objeto e pela duração focal da cena utilizada” (Martin, 2003, p.37). Desta forma, deve haver adequação entre o tamanho do plano e o seu conteúdo material, ou seja, o plano é próximo (primeiro plano) quando menos coisas há para ver e o objetivo é reforçar um conteúdo dramático ou uma significação. O plano geral é comumente utilizado para descrever um espaço ou local em função do amplo enquadramento.

Na cena em que Wei é repreendida pelo prefeito, percebe-se a utilização de um plano de conjunto, cujo objetivo é mostrar um enquadramento amplo que comporta muitos personagens em uma mesma cena. Assim, aparece à figura do prefeito em destaque, ele está na parte superior do quadro, sua cabeça está posicionada acima dos outros (professora e crianças), evidenciando uma situação de autoridade e poder. Os outros integrantes da cena, como a professora, que está posicionada abaixo, e as cabeças das crianças, apresentam a relevância de cada personagem diante da hierarquia vigente.

O prefeito praticamente obriga a jovem garota a entrar na sala de aula, depois ele faz as devidas apresentações e solicita que os alunos a cumprimentem. Entretanto, um aluno não reconhece a garota como professora, ele diz que ela é apenas a irmã de Wei Chunzhi, vizinha da sua tia.

A cena seqüencial apresenta um embate entre o prefeito e o garoto, que se recusa a chamar a jovem de professora. O menino não reconhece Wei como mestre, e o prefeito irritado pela desobediência, acaba abusando da sua autoridade. Ele chama o garoto de “seu bostinha” e ameaça usar a força física para fazê-lo obedecer.

A situação de conflito, descrita acima, problematiza as relações interpessoais no ambiente escolar. A imposição, a violência psicológica, a falta de habilidade da jovem professora, o abuso da autoridade e a humilhação, são componentes de uma complexa relação mediada pelo poder na qual as identidades são negociadas, partilhadas e contestadas.

Wei, uma menina de treze anos, mostra-se deslocada e incapacitada para assumir o posto de professora. Assim, inicialmente é estabelecido um preconceito. O professor Gau não acredita que ela seja capaz e os alunos também duvidam, como reafirmar uma identidade se ela não é reconhecida pelos outros ao redor?

O filme apresentou uma saída interessante para o dilema a partir de um ponto de intersecção entre Wei e os alunos e alunas. Desta forma, passa a existir uma aproximação que favorece o entendimento, a empatia e o crescimento pessoal.

A jovem professora deseja levar adiante a missão de evitar que os alunos abandonem a escola, então, quando o garoto mais levado da classe é enviado pela mãe para trabalhar na cidade grande, Wei percebe que precisa fazer alguma coisa para trazê-lo de volta, e para isso, conta com a ajuda das crianças.

É interessante observar que Wei acredita na possibilidade de encontrar o garoto e inicia o trajeto de chegar até a desconhecida cidade. De repente, a garota percebe que está sozinha, em uma cidade que apresenta as discrepâncias da modernidade, um local de prosperidade e extrema carência, onde a fome e a solidão são as suas companheiras.

Somente uma menina poderia ousar trilhar um caminho, um objetivo, sem pensar nas dificuldades do percurso. Para Wei a trajetória é encontrar o garoto na cidade grande e trazê-lo de volta. O medo existe, mas a persistência é maior e a coragem da menina é notável.

Conclusão

O filme problematiza a condição da mulher e da criança, já que a China é tradicionalmente um país com arraigados valores patriarcais, uma sociedade em que o homem (adulto) é reconhecido como a figura de poder e autoridade. Embora, a China esteja vivenciando um momento de crescimento econômico e adequação ao capitalismo neoliberal, percebe-se que as desigualdades continuam e os preconceitos persistem.

Neste sentido, os paradoxos são intencionalmente utilizados no filme para abordar a questão da identidade e da diferença, ou seja, para substituir um experiente e conceituado professor de cabelos brancos, aparece uma menina inexperiente, tímida e sem credibilidade diante das crianças. A inversão de papéis coloca em xeque as representações ao contestar as identidades estabelecidas e reconhecidas.

A escola da vila de Shuiquan representa um território contestado, constituído por mecanismos de produção e reprodução de desigualdades. Neste lugar distante e pobre, percebe-se que a condição da criança, imersa em uma situação de desigualdade social e econômica, é enfatizada. Em contrapartida, a grande cidade é denunciada como local de exploração do trabalho infantil e injustiça social.

Para Giroux (2002), a pedagogia crítica ilumina a relação entre conhecimento, autoridade e poder, neste contexto, a pedagogia é vista como uma forma de ativismo político que pretende problematizar os discursos que estão fora dos domínios tradicionais do conhecimento.

Assim, é importante considerar que o filme "Nenhum a menos" foi produzido por uma empresa dos Estados Unidos, com sede na Ásia (Columbia Pictures Film Production Ásia), fato que reforça a existência de um propósito, para o filme, que atenda aos interesses transnacionais da produtora.

Embora, possa existir interesse em mostrar as desigualdades sociais da China e atribuí-las como seqüelas do regime comunista, o filme atinge o objetivo de apresentar o momento atual da cultura chinesa e problematizar a condição social da criança e da mulher.

As minorias estão buscando espaço de expressão, ou seja, grupos antes marginalizados e excluídos, estão reivindicando seu espaço na arena política e social. Os papéis sociais estão mudando e entrando em choque com os velhos valores patriarcais, assim a China do passado (representada pelo prefeito) não sabe lidar com a China do futuro (representada pelas crianças) e a China do presente (representada pela professora) está totalmente perdida, não sabe conciliar dois mundos tão distantes.

A representação é, então, utilizada no filme, como uma forma de conhecimento e de divulgação do outro (minorias). Ela é, nessa perspectiva, central na formação e produção da identidade social e cultural.

Referências bibliográficas

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. *Cartografia dos Estudos Culturais: uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GIROUX, Henry. *Memória e Pedagogia no Maravilhoso Mundo da Disney*. In: *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

KELLNER, Douglas. *A Cultura da Mídia - estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. São Paulo: EDUSC, 2001.

MARTIN, Michel. *A Linguagem Cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PARAÍSO, Marlucy. *Contribuições dos Estudos Culturais para a Educação*. Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.editoradimensao.com.br>. Acesso em 20 de outubro de 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria Cultural e Educação* – um vocabulário crítico: Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade* – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Currículo das autoras

Lívia Santos Brisolla. Mestre em Cultural Visual pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, especialista em Docência Superior pela PUC Goiás e graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás. Professora da Faculdade Araguaia e Coordenadora da Pós-graduação em Docência Universitária da Faculdade Araguaia.

Márcia Regina Santos Brisolla. Mestre em Cultura Visual pela FAV-UFG. Graduada em Comunicação Social pela UFG. Professora da PUC Goiás e tutora de ensino à distância no curso de Licenciatura em Artes Visuais do programa Prolicenciatura da FAV-UFG, membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos da Mulher e das Relações de Gênero da Faculdade Sul-Americana.

POSSÍVEIS EXPANSÕES NA FORMAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES

Sonia Leite de Assis Fonseca
assis.sonia9218@gmail.com

Resumo

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a presença do desenho de observação proposto pela metodologia de Guignard como peça importante na formação e no resgate da subjetividade sensível do arte/educador, aprofundando o significado de sensível e de subjetividade sensível. Trata, ainda, da importância da relação do arte/educador com o mundo e as suas impossibilidades, com a arte contemporânea essencialmente errante – possíveis palcos para sua atuação, da compreensão de mundo e de tempo para a formação de arte/educadores, e da cognição como experiência de afastamento e desdobramento do ser pela subjetividade sensível.

Palavras-chave: formação do arte/educador, desenho, subjetividade sensível

Abstract

This work reflects on the presence of observational design - a methodology used by Guignard - as an important element in the training of art/educators through encouraging sensitive subjectivity, deepening the meaning of both "sensitive" and "sensitive subjectivity". It also investigates the importance of: the relationship of the art/educator with the world and its impossibilities, and with the essentially wandering nature of contemporary art; possible venues for contemporary art; understanding of the world and of time for art/educators' formation; cognition as experience of distancing and unfolding of one's being through sensitive subjectivity.

Keywords: art/educator training, drawing, sensible subjectivity

Uma densa nuvem me envolve... meu corpo rasteja de forma artificial... respiro um cheiro de morte.... o vazio antes trazia-me percepções de uma vida ampla... hoje sinto-me metamorfoseada réptil em mim mesma... as flores dos jardins secaram... a chuva lava apenas a superfície... lágrimas se formam numa ausência de possibilidades... respostas não saciam a vontade de saber... viver intensidades... reconhecer união ... unidade inalienável... uma turba inconstante acumula pressões... entro no casulo parcialmente... forma-se uma cauda... busco alimento na terra fresca aos pés do bambuzal... tento subir... caio centenas de vezes... uma densa



nuvem... recolho-me inteiramente... silêncio.... o tempo muda sua configuração... meu corpo inerte apenas aguarda... a luz rompe as camadas de densidade... enxergo possibilidades... vôo por entre flores... absorvo potencialidades....

No estatuto do desenho de observação(1), introduzido pelo artista modernista Alberto da Veiga Guignard nos anos de 1940 numa escola de arte em Belo Horizonte(2), me possibilita pensar possibilidades para a formação de arte/educadores na contemporaneidade. Sem qualquer pretensão de estar além, mas acreditando nas impossibilidades que provavelmente se manifestarão no exercício da busca de verdades contidas no universo em expansão e que me foram confirmadas por autores que elegi como suportes para esse texto, proponho pensar a importância do resgate da subjetividade sensível do arte/educador através do desenho. A arte, neste século, deve ser reconhecida como promessa de continuidade do universo. Se falo na formação de arte/educadores, devo em primeiro lugar compreender a grandeza da arte para depois acrescentar a essa grandeza outra grandeza de múltiplas potencialidades, que é o exercício de estar no outro, ampliando-o em suas possibilidades e impossibilidades e, assim, poder falar de arte/educação.

Entretanto, eu percebo que uma crosta de rígidos paradigmas tem que se dissolver para que seja permitido viver as impossibilidades contidas em vôos expansivos, tanto na arte como no outro. Registro a pesquisa que faço de palavras que se esvaziaram ao longo dos tempos – valores que se confundem no empirismo de um saber superficial. Busco esclarecer significados de vocábulos para que, com preciosismo metódico, possa transitar por um relato cuidadoso, por entre palavras de profundidades expansivas e, ao mesmo tempo, limitadas por um uso insuficiente em sua própria circunstância. Justifico, portanto, o resgate do ser sensível no mundo contemporâneo e na relação com o significado de progresso e penso tempo como movimento de consistência poética no real e no irreal. Assim, trago para essa reflexão outras questões, diferentes das práticas pedagógicas, isoladas em circunstâncias teóricas durante a formação. Reconheço cognição como possibilidade a ser percebida na experiência de afastamento que o desenho de observação oferece, ao abastecer a subjetividade sensível do indivíduo criador. Subjetividade essa cujo significado é aprofundado neste capítulo, como conhecimento no impalpável, expansões de uma consciência criadora, o que favorecerá um arte/educador amplo e consistente em sua profissão.

Reflico sobre a possibilidade de resgate e ampliação da subjetividade sensível do arte/educador, em uma formação onde se utiliza o desenho que gera o silêncio, a partir de um aquietamento sistemático numa observação constante e criteriosa. O desenho acontece nas entrelinhas dos espaços *lacunados*, permitindo que o indivíduo transite por espaços do impalpável reconhecendo

impossibilidades. Ao falar de subjetividade sensível, reconheço, no entanto, duplo sentido para sensível e que provavelmente migra de uma interpretação superficial e maledicente, querendo significar ausência de consistência. Reconheço, neste estudo, que desvelado em sua pureza original, o sensível de cada um transborda amplitude de profundidade infinita em toda a humanidade. A língua se mostra escassa, ou de outra forma, eu me sinto impotente para discernir com palavras entre o sensível raso ou não sensível e o sensível profundo e inalienável que ora denomino *subjetividade sensível*, pois a experimentação de um viver intenso na minha formação me fornece um pressuposto de que essa amplitude possa ser comum a todos os seres. Isso significa que não parto de uma teoria externa e sim de uma experiência, que, entretanto, não pretende afirmar que vivo nesse estado absoluto, mas que apenas o reconheço, uma teoria construída a partir da vivência.

No dicionário (FERREIRA, 2004) o vocábulo *sensível* transita por vários eixos, mas a este texto interessa o significado: “apto a sentir em profundidade as impressões fazendo que delas participe toda a sua pessoa” (p.1829). Para que o arte/educador possa viver em um sentido amplo o reconhecimento do mundo, da arte e do outro, deve ter, em sua formação, a oportunidade de experimentar o sujeito subjetivo e o sujeito do conhecimento objetivo. Por subjetivo, compreende-se, segundo Ferreira (2004, p.1884), “o que é passado no espírito de uma pessoa”, ou seja, o sujeito apto a sentir em profundidade. Para completar esse esclarecimento, espírito é, por definição, “a parte imaterial do ser humano” (FERREIRA, 2004, p.812). Portanto é possível pensar o sujeito, nessas definições, como aquele que é composto de uma parte material e de uma parte imaterial – o sujeito por inteiro. A subjetividade sensível, portanto, é um aspecto do ser humano que transita do sujeito material – aquele que capta impressões - para o sujeito imaterial, aquele que as acolhe e as elabora em seus refinamentos poéticos, condições alimentadas pela arte em geral.

Esse é o discurso que se perdeu na vacuidade dos tempos. Sem gravidade, sobrevoando as sensações, o ser sensível como é compreendido por muitos hoje em dia transparece superficialidade de um emocional que é capaz de confundir imagens aquareladas, por exemplo, com delicadezas de alma e suavidades angélicas ou também que uma música suave e gestos delicados construirão uma arte elevada. O arte/educador que assim pensar provavelmente não poderá atingir o objetivo de proporcionar ao indivíduo, o outro, a possibilidade de encontro com seu lado amplo e inalienável a partir de uma experiência intensa e rica, no trânsito pelos aspectos da arte, seja para produção, seja para fruição; não poderá, em suma, revelar-se no outro.

Para que seja possível perceber do que se fala durante a formação, é preciso abertura e procura de ampliação, por parte do futuro arte/educador -, precisão e dedicação metodológica - por

parte da escola de formação. O estar *apto a sentir em profundidade*, como define o dicionário, exige uma formação intensa que, do ponto de vista deste texto, parte de um desenho que leva à quietude e ao silêncio, o que significa a possibilidade de compreender a aproximação ao recinto da obra de arte(3). O que se pede nessa formação em profundidade é que esse arte/educador esteja apto a viver a obra de arte e a sua relação com o outro num extenso sentido de alteridade, a partir de um ser sensível amplo e profundamente consciente na integração do ser com o fazer. Para tanto, é necessário o reconhecimento da subjetividade sensível, termo que uso para definir também o espaço do inalienável, do impalpável, do intangível onde o imaginário pode captar imagens, enfim, o espaço onde o conhecimento se torna possível a partir da experiência individual.

Essa imersão proporcionará que um potencial desenvolvido ofereça maturidade artística numa possível produção ou no reconhecimento das potencialidades de uma obra de arte, o que se traduz como um estado de união entre o arte/educador e o mundo em todas as suas impossibilidades, reconhecimento que está além do conhecimento teórico. Utilizando dos argumentos de Blanchot (in LEVY, 2003) e compartilhando que o imaginário abrange todas as formas de arte, posso citar com esse autor o termo *Fora* que utiliza para designar esse espaço que não pertence a nada nem a ninguém e que tem como sinônimos outros termos no mesmo autor "o neutro, a outra noite, o deserto, a impossibilidade" (p.29) e que todos levam a crer que a arte, "enquanto experiência do imaginário, revela a presença de uma ausência: uma não-presença" (p.30). A arte revela o que não está dito, revela a ausência no sentido de trazer o eterno em todas as suas possibilidades, o que significa o mesmo que uma não-presença. Conceitos de uma noção tão ampla que me pergunto: como um arte/educador sem uma subjetividade sensível trabalhada poderá captar essas noções e vivê-las em suas possíveis experiências de deslocamento?

Na trajetória de sua formação, o arte/educador deve ir se ampliando no sentido de compreender a integridade individual e grupal de uma cultura, de todo o planeta em comunhão com as manifestações próprias de um imaginário cujas potencialidades excedem as relações para com o real. A arte contemporânea tem uma "fala essencialmente errante, móvel, nômade; ela se coloca sempre fora de si mesma" (LEVY, 2003, p.29). Nessa afirmativa compreende-se a necessidade de um arte/educador generoso em sua proposta de vida integrada com um compromisso humanitário incluindo nela, também, uma constante integração com esse estado nômade, à deriva, da arte contemporânea.

Por resgate do ser sensível quero dizer do reconhecimento do abismo que existe entre o ser, sua essência e o mundo contemporâneo, cujo volume de imagens, idéias e produções tecnológicas

desabita o próprio mundo. “O progresso povoou a história com as maravilhas e os monstros da técnica, mas desabitou a vida dos homens. Deu-nos mais coisas, não mais ser” (PAZ, 1984, p.202). Mergulho, portanto, no possível desmoronamento de uma potente estrutura para poder dialogar com a imensidão povoada de promessas e em meu ser ecoa: “passado, presente e futuro, qual é o verdadeiro tempo do homem, onde está o seu reino?” (PAZ, 1984, p.203). Tempo que dialoga com a arte e com a arte/educação de forma atemporal, onde um deserto como impossibilidades proporciona o reconhecimento de amplitudes infinitas.

O vocábulo tempo evoca, na subjetividade sensível de cada um, o sentido de eternidade, respeitando a unidade que reflete no ser questões de infinito. Muito se fala de tempo e reconhecer a verdade contida nessa noção merece um estudo aprofundado das teorias da física moderna e contemporânea, mas impõe também, de forma poética e relacional, situar homens e mulheres no contexto de “mundo real” para que se possa compreender possibilidades na formação em arte/educação. Esses significados transitam por flutuações que dependem do reconhecimento do mundo, como um *desdobrar* que “exige o abandono das certezas que constituem nossa cultura e dos princípios que regem a nossa história” (LEVY, 2003, p.25).

O universo em torno de nós é apenas um exemplo de universo possível. A riqueza do possível em relação ao real não é uma idéia nova. Ela foi particularmente enunciada por Bergson. Acho-a muito interessante porque, na lógica clássica, o universo era solitário e único, e o único possível pelas leis da física. Agora sabemos que ele não é o único possível. E essa opção depende de microestruturas e flutuações e é regida por leis da probabilidade (Prigogine, in OBRIST, 2009, p.182).

Para compreender mundo real e formação de arte/educadores a partir da subjetividade sensível, é preciso pensar que desde a Antiguidade o estudo sobre a questão do tempo atrai pensadores e literatos, o que demonstra a necessidade de compreensão de um outro universo povoado de estruturas para além do tempo palpável e linear que se denomina passado, presente e futuro. “No terceiro livro das *Enéidas* lemos que a matéria é irreal: simples e oca passividade que recebe as formas universais como um espelho as receberia; estas a agitam e povoam sem alterá-la” (BORGES, 2001, p.16).

É instigante refletir sobre essa idéia de que a matéria *simples e oca* recebe como um espelho e, dessa forma, não subestimo as pressões exercidas pelo progresso, assim como as formas universais que irrompem incessantemente no âmago da essência do ser, criando conflitos de toda ordem. Conflitos legítimos que, para serem sanados, exigem o exercício da vontade para romper com o estatuto da comodidade excessiva que traz o progresso e que provavelmente inibem as leis

da probabilidade no ser humano. Em um depoimento, o cineasta Wim Wenders (in JARDIM, 2002) diz que no tempo de hoje não há espaço para introduzir os sonhos. Sonhos que poeticamente são todas as formas para exercitar o ser sensível no sentido de ampliar substância de humanidade, portanto, sonhos significando presença do imaginário.

A arte traz provavelmente o substrato do irreal no real, o espaço onírico, ficção objetiva de um real subjetivo, o impalpável que transgride o sentido objetivo da vida, não por uma trajetória linear, mas por um caminho expansivo, expandido que é. "A realidade criada na obra abre no mundo um horizonte mais vasto, ampliado. Nesse sentido, a arte é real e eficaz. Experimentar o outro de todos os mundo e agir no mundo, eis o que a arte nos proporciona" (LEVY, 2003, p.25). O artista reconhece esse trânsito, sente esse horizonte mais vasto, percebe as circunstâncias de evolução em si mesmo como uma busca incondicional no espaço subjetivo. Oiticica (1986) deixou expresso em seu diário que "nunca o silêncio, que mais representa o metafísico na arte, se expressou, ele mesmo, de dentro para fora" (p.15). Nessa afirmativa, o artista fornece argumentos para que se reconheça a amplitude necessária de uma arte/educação que deve saber transitar por todos esses espaços de busca do artista que, inquieto, se transforma todo o tempo. Nada congelado, nada previsto, absolutamente, em sua obra.

Resgate do ser sensível, portanto significa um não-condicionamento, projeção no não ser que se espelha no silêncio. Um silêncio anterior ao próprio ser a partir de um sentido de solidão que penetra o mais profundo de cada um. Conviver com essa profundidade expansiva como realidade que ecoa latejante no ser de quietude infinita - e que posso denominar silêncio - se torna um paradoxo, na medida em que existe uma realidade palpável que chama para uma vida mais objetiva e uma realidade impalpável que ressoa subjetiva e incansavelmente em todos os seres. É preciso viver esse movimento e reconhecer o perigo de um equívoco que poderá se estabelecer.

O equívoco de que falo é não só o esgotamento das palavras, (nesse caso do termo sensível) e seu sentido amplo e indecifrável. Cada indivíduo, com o passar do tempo, passa a compreender as palavras na medida de seu conhecimento e de sua experiência. Assim como também lucidez não é sinônimo de conhecimento, na subjetividade sensível subjaz imanente outro tipo de cognição onde múltiplas inteligências(4) classificam múltiplas possibilidades para o educador.

A cognição é motivo de estudos cada vez mais amplos na contemporaneidade. Neste trabalho apresento uma possibilidade de reconhecê-la na experiência de afastamento e desdobramento do ser pela subjetividade sensível, o que proporciona o reconhecimento da obra de arte como algo que vive no *Fora*. Visualizo nesse movimento um viés de cognição, um outro tipo de conhecimento

que não passa por uma inteligência classificada, mas que capacita o ser a saber-se no mundo e com o mundo. Esse conhecimento parte da experiência em possibilidades subjetivas do sensível, espaço do imaterial, do impalpável, do intangível. Cabe aqui dizer que, neste texto, experiência é diferente de experimentação enquanto movimentos de percepção desses movimentos. Experiência é a vivência em questões profundas e individuais refletidas no grupal, enquanto que experimentações são questões mais de ordem do ofício, aprendizados técnicos, descobertas que ampliam possibilidades expressivas.

A cognição de que se fala possivelmente ocorrerá se o arte/educador for estimulado a continuar em seu *mergulho*, em experiências, a partir de metodologias que geram esse impulso, construindo a possibilidade de silêncio permeado por uma solidão construtiva, significando o esforço do individual no grupal, ou seja, em um profundo estado de união com as necessidades da vida e da arte. União que é diferente de unidade e que, portanto, exige do arte/educador constante busca de aprimoramento para reconhecer não um estado de ilusão de viver um distanciamento de todas as coisas e todos os seres, mas um movimento de “restauração contínua da nossa vida perceptiva e da vida cognoscitiva; não a negação das certezas comuns, destruição da nossa fé na existência das coisas e dos outros, mas adesão a essas certezas” (Lefort, in MERLEAU-PONTY, 1971, p. 266).

A arte “não se fixa a nada, nem a um espaço – exterior ou interior -, nem a um tempo, nem a um sujeito. Sua fala(5) é essencialmente errante, móvel, nômade; ela se coloca sempre fora de si mesma” (LEVY, 2003, p.29). Essa não fixação da arte faz parte de um movimento próprio da contemporaneidade o que exige um arte/educador flexível em seus conceitos em constante atualização. Se em sua formação esse impulso não for verdadeiro, ou seja, se não conduzi-lo a uma necessidade de busca de experiências constantes, o afastamento que se fala nesse estudo poderá gerar um medo de se perder na solidão de um silêncio abissal, que difere da solidão essencial da obra de arte (CASTELLO BRANCO, 2001), o que provavelmente produzirá um retrocesso, pois a aventura de se reconhecer amplo no seio da criação e se limitará a um mero exercício de observação.

O arte/educador, ao ser preparado para as experiências possíveis em sua subjetividade sensível, sabe que deverá chegar só a esse encontro com o silêncio primordial (KODADLOFF, 1993), assim como foi arrancado desse mesmo seio absolutamente só. O desenho de observação, como conteúdo das artes visuais, é um dos caminhos de experiências profundamente conectadas com essa subjetividade reconhecida pelo ser sensível amplo e não condicionado, que, somada aos presentes, denominados real e irreal, se mesclam através do ser pelo poder de eternidade instalado nele próprio. Segundo Bourriaud (2009), “arte é uma atividade que consiste em produzir relações

com o mundo com o auxílio de signos, formas, gestos ou objetos” (p.147). O indivíduo, através de uma subjetividade sensível, descobre o viver nas relações com o mundo e com a arte, relações de possíveis trânsitos, caminhos que se mesclam todo o tempo.

O que parece estar se delineando é uma subjetividade que deixa de depositar a garantia de sua consistência no absoluto para sustentar-se na própria processualidade do ser, cujo único parâmetro é o retorno da diferença, a garantia de que algo vai advir (Pimentel, in HILL, 2003, p. 177).

A sustentação na própria processualidade exige reconhecimento de valor de indivíduo inserido no grupo, dentro e fora, reconhecimento que será sempre o impulso para prosseguir em movimentos expansivos cada vez mais intensos. Paz (1984) afirma que após esse reconhecimento é possível viver “um presente puro que se recria sem cessar” (p.190). Viver esse mistério resulta em uma vida ampla e permite sonhar com possibilidades para além do inelutável peso do não reconhecimento do outro para compreender união na diversidade.

A imensidão contida no ser alimenta o imaginário e ao artista cabe revelá-la. É preciso, portanto, que aconteça um deslocamento nas impossibilidades do ser para sair de um eu amordaçado por conceitos superficiais e/ou congelados e permitir o desvelar da parte obscura, existência não codificada, não desvelada e que é passível de reconhecimento através da experiência em arte.

Não se trata de um estado de absoluta inconsciência; trata-se desse deslocamento produzido pela imersão no silêncio. Silêncio porque é um reencontro no impalpável onde não há ressonâncias das palavras, pensamentos, desejos e emoções – *sinto que não existo no tempo*. Solidão porque nenhum ser poderá vivê-lo com outrem; entretanto, solidão não simbolizando angústia de desamparo, mas inclusão no espaço indeterminado do tempo que existe incomensurável dentro de cada um e que o aproxima da solidão essencial da obra de arte. Silêncio que se deixa atrair pela produção incessante e consciente e que na sua concretude convive com subjetividades sensíveis.

O diagnóstico do estado de busca no sensível, um desejo de união reveladora e que em seu conjunto é denominado arte, um movimento de perfeita consciência no trânsito pelas florestas de nós mesmos, o que exige o exercício de se reconhecer caminhante. Reconhecimento que é da ordem de um trânsito objetivo no subjetivo, percebendo o micro no macro, passo a passo com pleno reconhecimento de espaço, de sons e odores peculiares indicando possíveis variantes: “em breve, se não soubermos aonde vamos, já não saberemos onde estamos” (BACHELARD, 1996, p.191). Tem-se, nessa afirmativa, a certeza da necessidade consciente de trânsito, um cuidadoso processo nos aprofundamentos que surgem. Ao completar sua reflexão, o autor afirma mais adiante: “a floresta é um estado de alma(6)” (p.192). Floresta com um lugar de experiências conscientes e

profundas, um lugar do imprevisível, de profundidades perceptivas no imaterial e que exigem conhecimentos que ajudam a viver um estado presencial de atenção plena, um caminhar sensível em novos elementos despercebidos no tempo, amontoados de memórias que se aglutinam e que possibilitam trânsito para reconhecimento de uma nova paisagem. Florestas onde sons se misturam com olhares ocultos, seres que nos acolhem e que nos observam, seres em nós mesmos, desconhecidos e que possivelmente habitam uma consciência supra-sensível. Florestas que podem ser como as ressonâncias que, utilizando-se do ser sensível, o real palpável apresenta ao impalpável. São, por exemplo, as grandes e profundas unidades manifestadas no mundo: florestas, o mar e seu contínuo movimento, o céu e seus infinitos astros, o deserto e os incontáveis grãos de areia.

No reconhecimento dessas imensidões vive-se amplitude se mergulhado num profundo silêncio de deslocamento, observação de imensidões, que gera a quietude e que os místicos orientais denominam meditação. Bachelard (1996) traz em seu texto noções como *imenso* e *sonhador* que traduzem o ser da busca em profundo silêncio de deslocamento e que, portanto, “já não está enclausurado em seu peso. Já não é prisioneiro de seu próprio ser” (p.200). A palavra *sonhador* significa, em Bachelard, aquele que se desloca e se preenche de outras possibilidades não definidas *a priori* por um mental repleto de teorias, ou de imagens “prontas” e estereotipadas, e que pode se confundir com sensível. Para melhor esclarecer, pode-se dizer que é um estado criança, um estado de liberdade não condicionada por estereótipos, um estado de origem, um estado de expansão. Cada ser na humanidade deveria se transformar incessantemente pela subjetividade sensível, como a criança que, na sua liberdade criadora, se transforma todo o tempo.

O aprendizado desta vida, para além das necessidades utilitárias, necessita de um arte/educador sensível aos aspectos mais sutis que afloram em movimentos intensos de toda ordem em todos os espaços da criação para compreender a contemporaneidade.

O aprendizado da vida deve dar consciência de que “verdadeira vida”, para usar a expressão de Rimbaud, não está tanto nas necessidades utilitárias – às quais ninguém consegue escapar-, mas na plenitude de si e na qualidade poética da existência, porque viver exige, de cada um, lucidez e compreensão ao mesmo tempo, e, mais amplamente, a mobilização de todas as aptidões humanas (MORIN,2008, p.54).

Não existe, hoje, uma lógica estrutural que define *a priori* os trâmites possíveis de um imaginário contemporâneo na arte e para a arte/educação, pois ele se desloca através de um mesmo artista em todas as formas da arte, como forma de transmigração de uma imaterialidade para um espaço mais nítido, visível, que no entanto só será real se percebido por inteiro pelas entrelinhas, lacunas que acomodam uma subjetividade sensível, ou transubjetividade. Dessa forma é preciso

saber que tanto quanto as artes visuais, as artes audiovisuais, a dança, o teatro, a música e as artes híbridas são palco para atuação da arte/educação contemporânea e que se mesclam aos apelos do social como estrutura de reconhecimento de uma unidade, inter-relações possíveis em movimentos humanistas sem fronteira.

Se o arte/educador, a partir de sua formação em artes visuais, reconhece as possibilidades e significados da subjetividade sensível, a ele é possível reconhecer as relações de mundo e arte que se apresentam, é possível mergulhar em outros conhecimentos, outras áreas das artes que coexistem como manifestação expressiva da humanidade. Torna-se personagem de um mundo em sua profundidade expansiva.

A arte parte do silêncio e é percebida das margens⁽⁷⁾ provocando, segundo Kovadloff (2003), a experiência do extraordinário, no artista. Para não desqualificar a experiência, é necessário que se faça uma entrega de intensidades extraordinárias, num estatuto de eternidade, subtraindo o ser de sua própria banalidade e fazendo-o revelar essa sua metade obscura “que foi humilhada e sepultada pelas morais do progresso: esta metade que se revela nas imagens da arte e do amor” (PAZ, 1984 p.203). Contundente a afirmativa do autor, mas que traz para esse estudo a certeza da importância de indivíduos conscientes em sua subjetividade sensível, conscientes do valor de arte e arte/educação na contemporaneidade, não para negar progresso, não para negar vida em sua extensibilidade, mas para apreender a vivê-la imersos nas possíveis expansões de um universo infinito.

1 Desenho de observação intensa com lápis de grafite duro e ausência de borracha – desenvolve profunda percepção, o aquietamento e permite deslocamentos dentro das impossibilidades do próprio ser.

2 Essa Escola de Arte fundada em Belo Horizonte pelo então prefeito Juscelino Kubitschek, em 1944, chamou-se a princípio Curso Livre de desenho e pintura, implantado no Instituto de Belas Artes. “Nesta escola o ensino significava abrir a consciência do iniciante para seus próprios potenciais, fundado no experimentar, criar e observar. Era a constante busca da aquisição da consciência de poder criar” (MOURA, 2009, p.24). Esse curso permaneceu funcionando até 1950. Em 1960 passou a se chamar Escola de Belas Artes e Artes Gráficas de Belo Horizonte – Escola Guignard e esteve vinculada à Imprensa Oficial do Estado até 1974, quando passou à Fundação Escola Guignard. Desde os anos 90 até os dias atuais, está incorporada à Universidade do Estado de Minas Gerais e é chamada de Escola Guignard/UEMG. (MOURA, 2009, p.26)

3 O texto se refere aqui à noção que Blanchot (1987) apresenta como “Solidão essencial da obra” : um espaço inatingível e de onde o artista recebe apenas os fluxos de atração.

4 Uma equipe de pesquisadores da Universidade de Harvard, liderada pelo psicólogo Howard Gardner, a partir da década de 1980 desenvolveu uma teoria denominada de Inteligências múltiplas que catalogaram como: lógico-matemática, linguística, musical, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal, interpessoal, naturalista e existencial. (GARDNER: 2000)

5 A autora se refere à literatura, entretanto para este estudo fala são as possibilidades de construção e de fruição que a arte manifesta.

6 Alma em Bachelard como o lugar do imaterial onde possivelmente se encontram as possibilidades da subjetividade sensível.

7 Para clarear o significado de margem (noção contida em Blanchot, 1987) neste texto é preciso pensar metaforicamente: diante

do ser está um lago inerte, sereno, exalando silêncio. Uma pedra o atinge, parte de uma explosão. No lago formam-se ondas. Das margens pode-se percebê-las, mas nunca alcançá-las. Nesse contexto, a pedra é o reagente, parte de um corpo maior que em sua expansão – universo em crescimento – se fragmenta e se lança. Analogamente a obra de arte infinita e em constante expansão se fragmenta porque não se contém, em consonância com a atração magnética exercida com os apelos do artista. Das margens, absorvido em seu silêncio, o artista percebe as vagas e passa a captá-las em diferentes intensidades, nas ondulações sucessivas que ocorrem. Seus corpos receptivos viverão o vazio, ao mesmo tempo em que, tensos, acolhem os estímulos produtivos. Num ato de pleno conhecimento, embora afastado dos apelos do eu, absolutamente distante de qualquer aspecto fenomênico, o artista inicia sua produção.

Referências

BACHELARD, Gastón: *A poética do Devaneio*, São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, Gastón: *A poética do Espaço*, São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BLANCHOT, Maurice: *O espaço literário*, Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BORGES, Jorge Luis: *História da eternidade*, São Paulo: Globo, 2001.

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

CASTELLO BRANCO, Lúcia et al (Orgs.): *Maurice Blanchot*, São Paulo: Annablume Ed., 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo, Positivo, 2004.

LEVY, Tatiana Salem: *A experiência do Fora – Blanchot, Foucault e Deleuze*, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003 (p.17-49).

MERLEAU-PONTY, Maurice: *O visível e o Invisível*, São Paulo: Perspectiva AS, 1971.

MORIN, Edgar: *A cabeça bem feita*, Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2008.

OBRIST, Hans Ulrich: *Entrevistas – vol.1* Rio de Janeiro: Cobogó; Belo Horizonte, MG:Inhotim, 2009.

OITICICA, Hélio: *Aspiro ao grande labirinto*, Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

PAZ, Octavio: *O labirinto da solidão*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa: *O ensino de arte e tecnologias contemporâneas: do*

subjetivo ao multicultural, in HILL, Marcos: *Ciclo internacional de palestras: o visível e o invisível na arte atual*, Belo Horizonte: CEIA, 2003.

Filmografia

JARDIM, João (diretor): *Janela da alma*, 2002.

Currículo Resumido

Mestranda em Artes Visuais – Ensino de Arte – EBA – UFMG – orientadora Lucia Gouvêa Pimentel (2008/2010); Pós-graduação *lato sensu* “ Pesquisa e ensino no campo das artes plásticas” 2000; Bacharel em Artes plásticas – Escola Guignard (1969/73); Prof. da Escola Guignard- Expressão e Desenho, Prof. em projetos sociais, Artista plástica (Sonia Assis) , Publicações: co-autora “ *As possibilidades da arte*” - coordenado pela ONG CENPEC, SP, 2000; Artigo na Revista “Folio” Escola Guignard/UEMG -2003, Palestra em Homenagem Guignard (Ouro Preto) Congresso de Arte Educação CONFAEB/AMARTE- abril/maio de 2006.

PRÁTICAS DOCENTES EM DIÁLOGO: BUSCAR O OUTRO, ENCONTRAR-ME

Rosvita Kolb-Bernardes
rnf.bhz@terra.com.br
UEMG, UNICAMP

Ana Angélica Albano
nanalbano@uol.com.br
UNICAMP

Resumo

A disciplina de Prática de Ensino de Arte toma a atividade artística do licenciando como fonte de reflexão para a docência. Essa ação leva às seguintes questões: o processo de criação alimenta a prática docente? A prática docente influencia o processo de criação do artista-professor? Neste artigo, são apresentados resultados de uma pesquisa que tem como proposta analisar as memórias, a prática artística e a prática docente de um grupo de professoras da educação básica. Buscamos indícios que revelam os caminhos que essas professoras têm construído ao longo de suas práticas como educadoras, artistas e pesquisadoras.

Palavras-chave: formação de professores, memória, ensino de arte.

Abstract

The discipline of Art Teaching Practice takes the artistic activity of a student as a source of teaching reflection. This leads to the following questions: can the artistic activity help the teaching practice in classroom? Does the teaching practice influence the creation process? In this paper, artistic and teaching memories and practice of a group of teachers from basic education have been analyzed as an attempt to elucidate these issues. This analysis reveal the ways constructed by the teachers.

Keywords: teachers' formation, memory, art education

Início de Conversa:

Walter Benjamin (1987, p. 219), discutindo a singularidade da obra de arte, conta-nos que o cozinheiro conhece “todos os segredos da omelete de amoras e todos os ingredientes, desde o trivial agrião até o nobre tomilho,” conhece “o verso que se deve recitar ao bater os ovos e sabe que batedor feito de madeira de bucho deve ser sempre girado para a direita, de modo que não nos tire, por fim, a recompensa de todo o esforço”. Mas, ao ser solicitado pelo rei a repetir a receita, o cozinheiro afirma que, mesmo conhecendo todos os segredos, a omelete não corresponderia ao esperado, pois aquela omelete à qual o rei se referia existia em sua memória e não poderia ser reproduzível pelo cozinheiro. Ou seja, o cozinheiro, apesar de conhecer todos os segredos e ingredientes da omelete de amoras, não seria capaz de reproduzir sempre o mesmo prato, pois a omelete é também uma construção pessoal de quem a saboreia ou a saboreou. Dessa forma, não são apenas as mãos e a sabedoria do cozinheiro os fatores determinantes de seu sucesso.

Essa imagem me faz refletir sobre os diversos fatores que ocorrem no processo de formação de professores. Determinante nesse processo, como discutirei a seguir, é a trajetória de cada um. No caso dos professores de Arte, em que há uma interação permanente entre o ser professor e o ser artista, trata-se de uma experiência singular. Assim, narrar e refletir sobre as escolhas feitas e os resultados dessas escolhas são elementos fundamentais para essa formação.

Neste artigo, busco tornar visível alguns ingredientes que podem fazer parte da prática artística e docente dos professores de Arte. Entretanto, será que estes ingredientes, que temos hoje disponíveis para incrementar a formação do docente, atenderão suas necessidades dentro da sala de aula?

Leciono, há alguns anos, a disciplina de Prática de Ensino de Arte, no curso de Licenciatura de Educação Artística da Escola Guignard da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Essa disciplina tem como princípio tomar a atividade artística do licenciando como fonte de reflexão para sua docência. Faz parte do seu conteúdo acompanhar a prática artística dos alunos em processo de formação durante o estágio supervisionado. A partir desse acompanhamento, surgiram as seguintes questões: o processo de criação do artista pode alimentar a prática docente em sala de aula? A prática da docência pode influenciar o processo de criação do artista-professor? Como a reconstrução de memórias, de infância e de formação, pode contribuir para a prática artística e pedagógica do artista-professor?

Em relação a essas questões, apresento alguns fragmentos de uma pesquisa mais ampla que tem como proposta analisar as memórias, a prática artística e a prática docente de um grupo

de professoras da Educação Básica, licenciadas pela Escola Guignard da UEMG, com o intuito de buscar indícios que possam revelar os caminhos que essas docentes têm construído ao longo de suas trajetórias como educadoras, artistas e pesquisadoras. Assim, a partir desse encontro com as histórias das minhas alunas, professoras de Arte como eu, busco também dar visibilidade ao caminho que venho construindo em minha prática artística e docente.

Este estudo configura-se através do percurso de investigação e formação que dialoga com a abordagem teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica, ou história de vida, e a partir dos aparatos teóricos da Arte/Educação. O interesse nesta pesquisa encontra-se nas singularidades e nas experiências individuais do tornar-se professor.

O grupo de estudo: um percurso de formação e investigação

O grupo de estudo “História de Vida e Memória” foi criado em 2007, com alunos que haviam concluído a disciplina Prática de Ensino de Arte da Escola Guignard da UEMG. Esse grupo foi criado com a intenção de acolher ex-alunos com suas diferentes experiências com o ensino de Arte na escola. Em alguns momentos, os alunos da graduação, matriculados na referida disciplina, também participavam das discussões. Nos encontros que aconteciam de 15 em 15 dias, procurávamos desenvolver uma dinâmica que possibilitasse a cada integrante do grupo fazer relatos de experiências, ler e discutir textos, trocar livros sobre Arte, educação e ensino. Levávamos também informações sobre congressos e seminários, e as conversas eram infundáveis. Assim, foi a partir desses encontros que nasceu a ideia de pesquisa para o meu doutorado.

Esses encontros assumiram a forma de um “ateliê biográfico”, inspirado nos fundamentos e procedimentos utilizados por Marie Christine Josso (2004), Christine Delory-Momberger (2006) e da proposta da pedagogia da autonomia de Paulo Freire (1997). O “ateliê biográfico”, da forma como o entendemos, trabalha com narrativas (auto)biográficas e fundamenta-se na ideia de que o sujeito constrói-se a partir da sua própria história. Segundo Delory-Momberger (2006):

Um dos aspectos essenciais desta linha de pensamento, de formação histórias de vida, reside no reconhecimento dos saberes formais e exteriores e dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos colocam em prática nas experiências. Essa importância dada à experiência individual está inserida em um movimento que associa intimamente os formandos aos processos formativos e os considera como os autores responsáveis por sua própria formação. O poder-saber dado é aquele que, ao refazer a história de sua vida, ele próprio se forma e lhe permitirá agir sobre si mesmo e sobre o seu ambiente provendo os meios para descrever sua história de acordo com o sentido e a finalidade de um projeto. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 2).



Figura 1: Dando cores e formas às memórias: exemplos de bordados e cadernos de artista costurados pelos participantes do grupo de estudo “História de Vida e Memória” (para descrição mais detalhada, ver texto)

Desse modo, a ideia da construção do si através da retomada e reflexão da própria história inspiraram as discussões realizadas pelo grupo de estudo durante o ano de 2008. Ao longo dos encontros construímos um caminho metodológico que se caracterizava pelo exercício da escrita de si, pelo exercício de expressar-se produzindo trabalhos artísticos, escrevendo textos e desenhando, retratando suas experiências, compartilhando escritos e suas produções artísticas. Tentamos, por meio de diferentes formas de expressão, trazer questões sobre a nossa prática em sala de aula, sobre o professor e o artista que somos ou gostaríamos de ser.

Para dar mais sentido a esses encontros e trazer-lhes mais riqueza, assistimos atentamente ao vídeo *Memórias Inventadas, Histórias da Unha do dedão do pé do fim do mundo*, do poeta e escritor brasileiro Manoel de Barros, buscando estabelecer relações com nossas histórias e suas memórias de infância. A partir do vídeo, propusemos uma escrita individual onde pudéssemos registrar as relações percebidas entre os acontecimentos no filme e a história da infância de cada um. Acreditamos que poder escrever, narrar, desenhar sobre si é uma possibilidade de exprimir, inventar e achar as potencialidades que temos.

Para ajudar-nos em nossas discussões e reflexões recorreremos às teorias do filósofo Gaston Bachelard (1989) inscritas em o seu livro *Poéticas do Espaço*. O autor auxilia-nos a repensar a possibilidade e necessidade que temos do recolhimento, do silêncio, da memória. Ele fala dos cantos, dos armários da casa, dos espaços. Toca-nos com a sua sensibilidade poética, permitindo um mergulho no ser sensível de cada um de nós.

O grupo de estudo, que durou um ano, caracterizou-se como um exercício de tomada de consciência de si e do outro, sendo vivenciado em três diferentes momentos:

- 1.A narrativa oral: Ler em voz alta para alguém é um ato coletivo e social.
- 2.A narrativa escrita: Escrever quase sempre é um ato solitário e individual.
- 3.A narrativa visual: Momento de construção individual e coletiva.

Esses três momentos foram vivenciados através de uma postura reflexiva do grupo, onde o narrar a própria história e as experiências vividas com a Arte e com a educação possibilitou a cada um a ampliação da compreensão do próprio percurso. Todo encontro iniciava-se com um relato de experiência de um dos participantes do grupo. Fazia, também, parte dos encontros a leitura em voz alta das narrativas escritas no caderno coletivo e pessoal. Além disso, incorporamos o hábito de trabalhar plasticamente com as nossas memórias, que às vezes transformavam-se em tecidos bordados, e outras em cadernos de artista costurados.

De acordo com Souza (2007), as narrativas ganham sentido e potencializam-se como pro-



Figura 2: Imagens do vídeo "Andu", performance apresentada pela artista Amanda Lopes. Alunos da professora Amanda Lopes, em seu trabalho nas aulas de arte, com grãos. (fotos e filmes cedidos gentilmente por Amanda Lopes)

cesso de formação e de conhecimento, porque têm na experiência a sua base existencial, o que potencializa o grupo de estudo como um espaço de formação.

"Experiências feitas": buscar o outro

"É curioso descobrir que um planejamento de aula pode gerar um trabalho artístico e vice-versa." Esse comentário foi feito por uma professora e ex-aluna da Escola Guignard, em um dos encontros do grupo de estudo, ao refletir sobre a sua prática na sala de aula e sua prática artística. Assim como foi curioso para esta professora descobrir que um trabalho artístico pode gerar esses diferentes caminhos, foi curioso também, para mim, descobrir, a partir desse comentário, o ingrediente que tanto procurava para a minha pesquisa. E mais interessante ainda, foi quando ela destacou a importância do grupo de estudo, dizendo que este a ajudou a refletir sobre a sua prática na escola e sobre seu processo de criação. A professora relatou, também, que era como se algo surpreendente pudesse acontecer entre a sala de aula e o ateliê. Narrou com detalhes a performance chamada "Andu" (nome de um tipo de feijão), e como essa atividade de catar feijão estava presente na sua memória da infância. Além disso, descreveu como sua atuação como artista transformou-se em um fio condutor para o seu trabalho de arte com crianças da Educação Infantil.

Outra aluna da graduação, já no final do curso, trouxe-nos suas reflexões ao lembrar da sua primeira experiência estética. Ela contou sobre a oficina do seu pai no quintal da sua casa. Revelou uma memória da infância carregada de questões que podem ser uma referência para o seu processo de criação:

"Cresci em uma casa onde no quintal existe uma oficina. É a minha primeira memória que aparece quando penso na minha infância. É a oficina do meu pai. Lá, meu pai, em seu processo criativo, construía e compunha o tempo todo. Criava os nossos brinquedos, construía casinha na árvore, criava muitas coisas que facilitavam o nosso dia-a-dia. Algumas vezes ficava observando meu pai, que passava horas do seu final de semana na oficina."

Ela segue com as comparações:

"Acredito que um conjunto destes elementos da minha infância tenha proporcionado uma transformação mais evidente do meu olhar, o que contribuiu para minha formação enquanto artista. Esse novo olhar me tornou uma pessoa mais feliz."

Uma outra integrante do grupo, e atualmente professora do ensino fundamental, afirmou que, ao ouvir o relato sobre a experiência com a arte de confecção de papagaios com crianças de 7

a 12 anos de idade, de uma favela da cidade de Belo Horizonte, voltara à sua memória da infância, e disse:

“Senti uma imensa vontade de escrever.... sobre a minha vida, hoje, ao ouvir o relato sobre a confecção de papagaios. Lembrei de muitos momentos preciosos de minha infância. Por muito tempo achei que tive uma infância ruim. Perdi meu pai ainda bem pequena; e não achava graça na escola. Eu era até uma aluna estudiosa, mas já pensava em outras coisas, como levantar cedo e ir para o quintal olhar o céu.... os papagaios.... Devia ter uns 6 ou 7 anos. Lembro que foi num dia de muito vento. Saí de casa para olhar o céu, quando percebi pequenos objetos voadores... com rabos coloridos... não entendi e fiquei muito intrigada como foram parar lá no alto. Logo depois meu pai apareceu lá fora e disse:

□ São papagaios! Quer um?’

Eu:

□ Compra pai!!

□ Não, vamos fazer...’

Achei impressionante meu pai me dizer que iríamos fazer um papagaio.... como? Não tinha a menor ideia. Guardei esta imagem por muito tempo, na minha memória. Hoje, ao ouvir o relato sobre papagaios, reencontrei-me por alguns minutos com o meu pai.”

Uma aluna do 8º período, assídua frequentadora do grupo, ao pensar sobre a pergunta norteadora “que professora e artista sou ou gostaria de ser?”, trouxe as seguintes reflexões para o grupo:

“Lembro de dois períodos importantes da Universidade... Dois períodos com meus primeiros registros. Primeiro estágio. Era um estágio em recreação. Dúvidas saltavam pelo meu ser: Posso ensinar arte na recreação? E assim volto aos meus cadernos... tenho que pensar sobre o assunto. Preciso alimentar-me das minhas anotações anteriores. Será que algum professor falou sobre isso? [...] Durante meus estágios, recorria aos meus cadernos, minhas anotações. Lembrava das aulas do primeiro período, quando nos mostrava as possibilidades dos olhares. Sabia que tinha que olhar este estágio de uma forma diferente. Meu movimento era o de refletir, sobre as aulas que tive na Universidade, tentando relacioná-las com o estágio. Buscava dar sentido àquilo que estudei na Universidade e o que estava vivendo no estágio... e em que momentos estas coisas se encontravam? Será que se encontravam? Tentei seguir por este caminho, durante todos meus estágios, sempre olhando meus registros, minhas anotações de sala de aula. [...] Agora já quase no final do curso, mais do que nunca, revi todas as aulas que tive na Universidade. [...] Passo pelas primeiras aulas, no primeiro período, até as oficinas do sétimo período, percorro este caminho até chegar à minha primeira aula como professora, onde escolhi trabalhar com o olhar.”

Na prática dos outros, encontro-me

Ao observar com mais cuidado a performance da Amanda, desenvolvida a partir da sua memória de infância, lembrei-me também de uma memória de minha infância, quando morava em São



Figura 3: Sequência na parte de cima: Montagem realizada pela autora em 2000, na Escola Balão Vermelho, em Belo Horizonte/MG. A performance “Andu” remeteu-me a este trabalho, pelo uso dos materiais, da forma circular, dos movimentos e da expressividade. Sequência na parte de baixo: Montagem realizada na Lagoa do Nado, em Belo Horizonte/MG, em 2010, após conhecer o trabalho da professora Amanda. Neste trabalho, novamente aparece a estrutura circular na concepção da obra, já agora tendo por inspiração o trabalho da artista Amanda. (fotos da autora).

Leopoldo, cidade de imigração alemã no Rio Grande do Sul. Morei até meus 19 anos nesta cidade, estudando no Colégio Sinodal, escola de influência alemã e luterana. Como por muito tempo essa escola mantinha também alunos internos, fazia parte das suas dependências, além dos dormitórios, um refeitório e uma cozinha enormes. A performance de Amanda levou-me para este lugar, ao encontro de Dona Emília, que trabalhava na cozinha catando o feijão. Não me lembro, naqueles anos todos em que morei lá, de tê-la visto fazer outra coisa a não ser catar feijão, para alimentar 300 alunos famintos. Por minha mãe, soube que ela e outras senhoras que trabalhavam na cozinha da escola chegaram meninas para lá, querendo trocar a vida sofrida do campo pela da cidade. Na minha memória, guardo a imagem de uma senhora de cabelos grisalhos, óculos, de pouca conversa. Calada.

Dona Emília também morava na mesma casa e nas noites, quando algumas vezes meus pais saíam, ela nos acolhia no seu quarto, contava sobre sua vida na cidade de São Vendelino/RS onde ela conheceu o meu avô, que era pastor da Igreja Luterana no Brasil.

Na tentativa de tentar reencontrar o meu caminho como professora, o trabalho artístico da Amanda não só me levou para a infância/adolescência, mas me trouxe de volta a imagem de uma instalação que fiz numa feira de cultura na escola em 2000. Lembrei-me também da instalação “Escutando o Mundo”, feita no parque Lagoa do Nado, em Belo Horizonte, em 2010.

Ouvir e aprender com a experiência do outro fazia parte das intenções pedagógicas do grupo de estudo. Ao reler o que os integrantes do grupo escreveram e relataram, vejo que foi fundamental tê-lo criado naquele ano. A postura de valorizar a experiência do outro, de dar voz a ele, aprendi nas aulas de Paulo Freire (2004, p. 64), que falava de “conhecimentos de experiências feitas”, que são aqueles conhecimentos que cada um traz consigo para a escola. Os saberes adquiridos em nossa prática de sala de aula, que compartilhamos nos encontros, contribuíram para o crescimento de cada um do grupo.

Trabalhar com textos poéticos foi outro caminho escolhido para ajudar a aflorar o reconhecimento e a construção de cada integrante do grupo. Gosto de pensar na ideia de que, a partir do outro, podemos dar forma para as nossas histórias (Prado, 2008). Formas que às vezes se parecem com uma colcha de retalhos, com corações bordados, onde a tessitura do sonho fica no avesso da costura. Histórias carregadas de desejo, de afeto pela escuta silenciosa de cada um. À medida que o grupo se encontrava, costurávamos, seguindo pelos caminhos da narrativa poética de Carlos Drummond de Andrade, pelas histórias inventadas do poeta Manoel de Barros, pelas escrituras bordadas das Mariquinhas e pelas casas pintadas pelos Índios Xacriabá.

Naquele ano de 2008, deslocamos o nosso olhar para as nossas diferenças, costuramos, bordamos as nossas experiências, as histórias e as memórias. Os encontros eram carregados de

carinho e cuidado com o outro. Sentávamos ao redor de uma mesa posta, onde as palavras, as imagens, as histórias, a comida, alimentavam-nos. Através do ato de narrar, de contar e de ouvir o outro, reconhecíamos-nos sujeitos da nossa própria história, dando sentido para o professor que somos e/ou gostaríamos de ser.

Hoje, ao refletir sobre a construção do grupo de estudo e voltando o olhar para o movimento que imprimi como coordenadora, sinto-me reforçada no caminho que tenho feito como professora, como pessoa. Nóvoa (1992, p. 15) propõe que “ a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.”

Segundo Lúcia Pimentel (2006, p. 311): “A professora de arte [...] precisa ser uma pesquisadora constante, ‘de plantão’.[...] O ideal é que ela esteja em atividade enquanto artista, mesmo que não tenha inserção destacada no mercado de arte [...]”

Os encontros do grupo e as experiências artísticas e docentes relatadas possibilitaram-me um exercício de retomada do meu próprio caminho artístico. Quando falo aqui do meu caminho artístico, parto do princípio de que, além do licenciado optar por ser um professor de Arte, ele precisa ter também uma prática artística. Ao ouvir as professoras falando do seu trabalho, veio à minha memória o meu papel como professora-artista-pesquisadora carregada de muitas perguntas: afinal que lugar tenho ocupado na formação com os alunos e professores? O que me faz ser a professora que sou? Qual o percurso formativo e artístico que tenho perseguido? Enfim: como se forma um professor-artista e pesquisador? De acordo com Antônio Nóvoa (2004):

[...] o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (auto formação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hétero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação). (NÓVOA, 2004, p. 16).

Gosto dessa ideia de que o formador forma-se através das coisas, forma-se a si próprio na relação com os outros. Penso que isso acontece, especialmente, quando os alunos da graduação vão para a escola fazer o estágio. Apreendem com o outro, através da observação, da reflexão e do diálogo com outros professores; e quem sabe as experiências formativas que acontecem nesse encontro podem contribuir para uma construção pessoal? (PRADO, 2008, p. 33).

Ouvindo os relatos das professoras do grupo, olhando para os seus trabalhos artísticos, percebia que era como se eu estivesse ouvindo a mim mesma. Era como se elas estivessem me conduzido de volta à infância, para minha história, para a minha prática docente e artística, para o espaço do ateliê como lugar da experimentação, de criação. Lugar das ideias.

Acredito que essa forma de trabalho, que tem como suporte os princípios do “ateliê biográfico”, permitiu dar voz aos participantes do grupo, e, dessa forma, ampliar os horizontes, pois, como diz Passeggi (2010):

Na perspectiva da abordagem autobiográfica, parte-se da hipótese que o ato de narrar experiências existenciais e profissionais, devidamente mediados, permite transformar saberes implícitos em conhecimento (pesquisa) e promover, nesse intervalo, a reinvenção de si (formação).

Apreendi a valorizar e reconhecer a experiência estética do outro dentro do processo de formação e de investigação na Universidade e na escola, permitindo-me pensar que “cada professor terá que encontrar o seu próprio caminho, a partir das suas escolhas estéticas” (Albano, 2007, p. 88). Apreendi isso, podendo reconhecer as nuances nas histórias narradas e nas individualidades de cada sujeito da pesquisa, compartilhando angústias, certezas e incertezas sobre os caminhos trilhados e compartilhados na arte e na docência.

Agradecimentos: Este trabalho foi parcialmente financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – Fapemig, através de bolsa do Programa PCRH.

Bibliografia

ALBANO, A. A. Histórias de iniciação na arte. In ORMEZZANO, G. (Org.) Educação estética: abordagens e perspectivas. Brasília: MEC/INEP, 2007. p. 85-96.

BACHELARD, G. A poética do espaço. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense. 1985. (Obras escolhidas v. 1).

DELORY-MOMBERGER, C. Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus. 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HISTÓRIAS da unha do dedão do pé do fim do mundo. Direção de Evandro Salles. Rio de Janeiro: Lumen Argo, 2007. 1 DVD.

PASSEGGI M. C. A mediação biográfica. Acompanhar adultos em processos-projetos de si. Disponível em <http://www.portaldoenvelhecimento.net/memoria/memoria21.htm#_ftn1>. Acesso em: 04 de setembro de 2010.

PIMENTEL, L. O ensino de Arte e sua Pesquisa: Possibilidades e Desafios. In: FRANCA, P.; NAZÁRIO, L. (Org.) Concepções contemporâneas da arte. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 310-317.

PRADO, G. V.T. et al. GEPEC: da educação continuada ao desenvolvimento pessoal e profissional em uma perspectiva narrativa. In: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 59-74.

JOSSO, M.-C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

FINGER, M.; NÓVOA A. Introdução. In NÓVOA A.; FINGER, M. (Org.) O Método autobiográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 19-30.

SOUZA, E. C. O conhecimento de Si, as Narrativas de Formação e o Estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A Aventura (Auto)biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

Mini-currículo

Rosvita Kolb Bernardes é licenciada em Desenho e Plástica pelo Centro Universitário Feevale (1979), Especialização em Arte-Educação pela USP e Mestrado em Educação (Currículo) pela PUC/SP (1991). Atualmente é professora da Escola Balão Vermelho e professora efetiva da Escola Guignard da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Tem experiência na área de Ensino de Arte. Cursa doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Ana Angélica Medeiros Albano é Professora Doutora da Faculdade de Educação da UNICAMP desde 1997. Pesquisadora do Grupo Laborarte, do IERG-Imagination and Education Research Group-Simon Fraser University/Canadá(desde 2003) e do Focus Group for Creativity in Education, da Fundação Marcelino Botín, Santander/Espanha(desde 2009). Licenciada em Artes Visuais pela Fundação Armando Alvares Penteado SP (1972), doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (1995). Suas pesquisas estão focadas na observação de histórias de iniciação na arte de artistas e de educadores.

REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR NO MUSEU FORTE DO PRESÉPIO

Paulo Wagner Oliveira
509207@gmail.com
Universidade Federal Do Pará - UFPA

Resumo

Neste texto apresento o relato de experiências vivenciadas durante o Estágio supervisionado em Espaços Culturais, disciplina do curso de Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará, realizado no Museu Forte do Presépio – Belém/ PA. O objetivo principal deste trabalho foi entender os métodos de ensino/aprendizagem que ocorrem em espaços não-formais de educação e, como estes contribuem à formação dos professores e indivíduos.

Palavras-chave: estágio, formação, métodos, educação;

Abstract

In this paper I present an account of experiences during the Cultural Centers in Stage supervised, course in the Bachelor's Degree in Visual Arts at the Federal University of Pará, held at the Fort Museum of the Nativity - Bethlehem, PA. The main objective of this study was to understand the methods of teaching and learning that occur in non-formal education and, as they contribute to the training of teachers and individuals.

Keywords: Stage, Methods, Formation, Education

1- Introdução

O conhecimento serve primeiramente para nos conhecer melhor, a nós mesmos e todas as nossas circunstâncias.
(GADOTTI, 2005, p. 4).

Vivenciar o *estágio curricular* tem importância significativa a acrescentar subsídios de valor na formação acadêmica. É no exercício do estágio que, a meu ver, o futuro profissional (independente da área que irá atuar) decide o rumo a tomado em sua carreira.

Neste trabalho apresento as experiências ocorridas durante o *Estágio Supervisionado em Espaços Culturais*, disciplina curricular obrigatória no curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará, com carga horária de 115 horas, sendo 85 realizadas no *Forte do Presépio*¹ e, 30 horas nas salas de aula sob orientação da professora Ms. Ana Del Tabor.

2 - O estágio curricular em espaços culturais

O estágio curricular em espaços culturais foi dividido em três momentos a fim de compreender melhor o processo de educação em espaços não-formais:

1□ A realização de um estudo sobre a história e acervos dos espaços onde cada estagiário foi lotado a fim de permitir uma mediação em sua plenitude para os públicos diversificados dos espaços em questão, culminado com a apresentação de um seminário pelos estagiários com um recorte específico dos assuntos estudados, visto que as histórias e números de obras nos locais de estágios são consideráveis.

2□ O acompanhamento como ouvinte das mediações nos espaços culturais. Cada espaço possui seus respectivos mediadores fixos, onde os estagiários os observavam e aprendiam o modo de recepção do público, como se expressar e interagir com os mediados etc. Este fato proporcionou o ganho de confiança a todos os estagiários que se viam tensos com as mediações que ainda iriam realizar.

3□ As mediações e o desenvolvimento das ações educativas a serem realizadas pelos estagiários aos grupos de estudantes de escolas públicas agendados, onde as mediações eram acompanhadas pela professora da disciplina de estágio curricular e os educadores de cada espaço.

Cada uma das etapas descritas foi acompanhada e discutida nas salas de aula da universidade entre os alunos e professores – o antes e depois de cada atividade desenvolvida - para que problemas ocorridos fossem compreendidos e não voltassem a ocorrer. Vejo este retorno a sala de aula como essencial para a formação do professor à ganhar experiência e confiança em suas futuras atividades educacionais.

3 - O seminário

O Forte do Presépio possui um acervo de obras permanente, o que requer diversas abordagens do mesmo tema durante as mediações, diferente das galerias de Arte contemporânea, na qual possuem acervos itinerantes e sempre com novas exposições tornando as mediações mais flexíveis.



Figura 1 – Forte do Presépio
Fonte: www.mondobelem.wordpress.com



Figura 2 – O Cabano Paraense. Pintura de Alfredo Norfina, 1940. Museu de Artes de Belém.
Fonte: parahistorico.blogspot.com

Durante algum tempo realizei estudos sobre o acervo existente no Forte, o que proporcionou conhecer a história do local e sua importância para a região. Devido o grande conteúdo assuntos relacionados com o local, o foco de estudo escolhidos foi a colonização européia na região amazônica no século XVII e, a Revolta da Cabanagem² no século XIX, onde o Forte do Presépio serviu como aquartelamento cabano durante este conflito com a coroa portuguesa, sendo abordados, também, alguns pontos da cultura indígena existente neste primeiro período histórico como as cerâmicas marajoaras e tapajônicas.

Culminando os primeiros estudos nos espaços culturais, houve a apresentação (pelos estagiários) dos resultados em forma de *seminário*, onde fiz apontamentos pertinentes as questões históricas e culturais sobre o Forte do Presépio, o que contribuiu significativamente aos primeiros lampejos sobre as propostas de mediação e ação educativa a serem realizadas por mim na próxima etapa do estágio em espaços culturais.

A partir deste momento, projetos e planejamentos foram elaborados, mas se desconstruíram ao meio do caminho. Entendo este momento de desenvolvimentos de metodologias semelhante à poética artística que se constroem, moldam, inventam e reinventam constantemente no decorrer do processo, deixando em aberto intenções e possibilidades. O conceito de ensino/aprendizagem deve ser ampliado, o ato de ensinar juntamente com a criação de metodologias de ensino está em constante movimento e expansão, não havendo fechamentos que restrinjam a abrangência do conhecimento e seus modos de fuga. Esta percepção possibilitou que outros estagiários alcançassem questões atípicas, dando dinâmica e enriquecendo o seminário com leituras dos espaços culturais em questão, como exemplo, as interpretações arquitetônicas dos locais, escapando do convencional estudo dos acervos. (PAREYSON, 1989).

4 - Notas sobre educação formal e não-formal

Entender como ocorre a aprendizagem de maneira formal e não-formal só é possível vivenciando-as, estando in loco. Presenciei estas duas características não em sua plenitude, mas o bastante para tecer alguns comentários.

Estudar conteúdos, desenvolver ações educativas, oficinas, currículos dentre outros, são semelhanças entre a educação formal e não-formal. O estágio nestes dois espaços possibilitou o entendimento da não existência de fronteiras entre os gêneros educacionais discutidos, mostraram-se híbridos e rizomáticos em um sentido interdisciplinar.

Entendi durante o estágio a necessidade de desenvolver ações educativas em espaços como museus, galerias e qualquer outro ambiente não-formal, não restringindo a educação aos muros das

escolas, devendo ocorrer em todas as ocasiões e locais com públicos flutuantes, distintos e carentes de saber. Todos têm direito de aprender e, só assim poderão solucionar dificuldades sociais que se manifestam no cotidiano. Com isso, percebo que a educação não-formal não se abrevia a classes ou poder aquisitivo, é acessível, igualitária e democrática.

Nos estágios em escola pública, percebi a mutabilidade permitida no ato de ensinar, nem todos os currículos são ocultos ou fechados, é possível ser informal na escola formal, ensinar e aprender em espaços diferenciados influenciando e colaborando na aprendizagem. Notei este fato enquanto participava como ouvinte em outras mediações no Forte, onde era perceptível (nos mediados) o entusiasmo, a vontade de aprender e opinar sobre o que estava sendo discutido. O deslocamento dos alunos de escolas públicas, por si só a um espaço não habitual (museus, galerias, dentre outros espaços não-formais) já inicia o processo de aprendizagem, gera um interesse coletivo. O conhecimento se adquire no mundo e com o mundo, o que principia a emancipação dos indivíduos de maneira consciente ou não. No entanto, não há necessidade de discutir valores no ensino formal e não-formal, mas sim em perceber as distintas potencialidades e aplicações de cada uma na educação. (FREIRE, 1993, P. 23 apud GADOTTI, 2005, p. 6).

5 - Compartilhando experiências na sala de aula da universidade

De fato, encontros periódicos na sala de aula da universidade foram necessários para organizar e, propor outros pensamentos que ordenem o curso a ser tomado no decorrer do estágio. Textos específicos à disciplina foram estudados o que propiciou debates e, levantamentos de problemáticas a respeito do que é ser professor, aluno, cidadão, etc. Nestes encontros periódicos eram discutidos os planejamentos e como seriam colocados em prática, articulações necessárias à formação dos futuros professores e, que refletirão num momento não tão distante.

Nos dias de hoje, a flexibilidade na elaboração são os fatores mais ambicionados pela educação. Planos de aulas são indispensáveis, mas é preciso compreender que muitas vezes são falhos, toda a sorte de acontecimentos, de toda as esferas, circundam as intenções de quem ensina e aprende. Trilhar diferentes caminhos durante a educação contribui a tornar aulas, mediações, ações e qualquer outra forma aprendizagem interessantes. Também é preciso compreender que esta trajetória deve ser paralela aos planos pré-estabelecidos, tangenciando-os sempre, planejando e criando subterfúgios necessários a prática educacional. (CARVALHO, 2008, p. 9)

6 - A mediação

desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano. (CARVALHO, 2008, p. 9).

Conteúdo assimilado, repassado, elaborado, discutido etc. Acontece de modo tranqüilo e participativo a primeira mediação no espaço cultural Forte do Presépio. Os grupos mediados por mim foram de 15 estudantes da 3ª série do ensino médio com faixa etária entre 16 e 19 anos e, 7 crianças com idades entre 5 e 6 anos (público flutuante).

Utilizando a temática histórica do museu utilizei uma abordagem sócio/cultural resgatando de modo contemporâneo temas como: globalização; antropofagia cultural e seus impactos na sociedade atual, fazendo analogias com conflitos e contextos históricos ocorridos em um passado próximo, despertando os educandos para suas atuais condições e posicionamentos perante a coletividade na qual estão inseridos.

Fundamentado no tripé que sustenta a Arte-Educação, empreguei uma metodologia participativa onde os mediados interagiram com observações a respeito do que estava sendo estudado, estimulando-os a pensar de que modo podem se tornarem agentes de mudança capazes de interferir na sociedade para um futuro favorável. Equiparei as desigualdades, injustiças e opressões existentes na sociedade contemporânea com as explorações sobre os povos amazônicos durante a colonização europeia no século XVII e, a revolta da cabanagem no século XIX (temáticas discutida no acervo do Museu no Forte), como forma de despertá-los a buscar uma emancipação que é necessária e desejada pelo homem contemporâneo.

Metodologias e conteúdos de estágios anteriores em espaços de educação formal serviram de fundamentos para o planejamento da mediação nos espaços culturais. Cada um dos estágios percorridos ofereceu sustentação aos novos pensamentos que se constituíam, proporcionando bases intelectuais, morais, éticas, dentre outros adjetivos semelhantes para entender o que é ser professor.

7 - A ação educativa

Pensando as cerâmicas indígenas que compõem o acervo do museu do Forte, foi proposto para a ação educativa uma atividade voltada para a criação artística, diferente das discussões histó-



Figura 3 – Ação Educativa. Fonte: mediador, 2010



Figura 4 – vasos quebrados. Fonte: Mediador, 2010



Figura 5 – Ação Educativa. Fonte: Mediador, 2010

rica e política da mediação. Foram elaboradas atividades de fechamento da forma, vasos comuns de cerâmica foram quebrados e misturados as partes. Alguns dos fragmentos foram subtraídos, a fim de dificultar a compreensão total das formas das peças. Foi pedido que tentassem reestruturar os pedaços dispostos, sendo permitido criar abstrações e novas peças juntando elementos de partes diferentes, tudo a registrar por meio do desenho.

A atividade aconteceu de maneira descontraída e disciplinada. Os desenhos produzidos estavam bem resolvidos mostrando que a proposta foi compreendida corretamente. O intuito desta ação educativa foi estimular a percepção e a capacidade inventiva dos mediados, deixando de forma livre a construção das formas, sem fechar a atividade na pura e simples representação do real. Ainda com base na proposta triangular de Ana Mae foi dado espaço para a argumentação dos desenhos produzidos, uma explicação do por que de cada forma criada e, de que modo ocorreu o raciocínio para chegar a tais formas. Ao final das atividades foram distribuídos jogos de *Caça-Palavras* elaborados durante os encontros na sala de aula da universidade, contendo alguns assuntos que foram abordados durante a visita ao Forte do Presépio.

8 - Conclusão

Durante algum tempo me questionei sobre o excesso de carga horária a cumprir nos estágios curriculares obrigatórios, considerava-os enormes em relação aos outros compromissos acadêmicos que também pediam a atenção, mas chegando ao final de mais esta etapa que encerra definitivamente as práticas de estágios na academia, percebo o quanto vivências foram importantes a minha formação como professor e indivíduo. Ajudaram-me a encontrar o percurso a seguir e, o comportamento e posicionamento que devo assumir diante das dificuldades que certamente surgiram nesta empreitada.

Arrependo-me de não ter realizado os estágios como realmente deveria, com dedicação e respeito. No entanto, compreendi ao longo de todos os estágios desempenhados que, é pelas mãos do professor/cidadãos/educação que a verdadeira mudança acontecerá, transpondo todas as barreiras impostas pelas desigualdades e injustiças sociais a atingir um único alvo, a conscientização e emancipação.

1 Forte do Presépio é o marco da fundação da cidade de BELÉM – PA. Surgido em pleno século XVII, no mesmo ano em que a cidade foi fundada. Construído primeiramente de madeira e palha, era denominado Forte do Presépio, em alusão à partida da frota de Castelo Branco, seu fundador, do Maranhão em 25 de dezembro de 1615. Possui um acervo permanente composto de objetos

arqueológicos indígenas amazônicos de 6.000 anos, cerâmicas marajoaras e tapajônicas, balas de canhões e fuzis, louças, moedas, dentre outros indícios da colonização européia na Amazônia e do movimento cabano no Estado do Pará.

2 A Cabanagem (1835-1840) foi uma revolta na qual negros, índios e mestiços se insurgiram contra a elite política e tomaram o poder na então província do Grão-Pará (Brasil). Entre as causas da revolta encontram-se a extrema pobreza das populações ribeirinhas e a irrelevância política à qual a província foi relegada após a independência do Brasil.

9 – Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de arte em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993. GADOTTI, M. A questão da educação formal/não formal. Disponível em: [http://www.paulofreire.org/MoacirGadotti/artigos/Portugues/EducaçãoPopulareEJA/Educação formal e não formal.2005. pdf](http://www.paulofreire.org/MoacirGadotti/artigos/Portugues/EducaçãoPopulareEJA/Educação%20formal%20e%20n%C3%A3o%20formal.2005.pdf). Acesso em: 18 ago.2010.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Tradução de Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Currículo

Paulo Wagner Oliveira (1981), nascido na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Residente em Belém desde 2000. Graduando em Artes Visuais (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Federal do Pará – UFPA.

UMA FORMA POSSÍVEL DE AVALIAÇÃO EM TEATRO

Rosimeire Gonçalves Santos
rosegon@gmail.com
UFU

Resumo

Propomos considerações sobre protocolos enquanto procedimentos de reflexão e auto-avaliação e, em consequência, a análise de sua utilização na condição de instrumentos de avaliação do professor de arte em formação, no contexto de disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica do Curso de Teatro da UFU.

Palavras-chaves: protocolos, formação de professores, avaliação

Abstract

We propose to go on thinking about protocols like proceeds to take reflect and self-evaluation. Consequently, to analysis about using protocols like evaluation tools for teachin' students, in row of chairs of the Núcleo de Formação Pedagógica do Curso de Teatro da UFU.

Keywords: protocols, teaching formation, evaluation

A experiência aqui relatada refere-se à condução de processos de reflexão sobre a aprendizagem de professores em formação, no contexto de disciplinas das práticas pedagógicas no curso de Licenciatura em Teatro da UFU.

O artigo parte de uma questão macro, a avaliação da aprendizagem em Artes, para seguir indagando-se a respeito de como e o quê avaliar.

Primeiramente, consideramos a organização de conteúdos ou a proposta de experiências de aprendizagem em determinado percurso temporal como condição necessária para qualquer espécie de avaliação. Nos currículos de cursos universitários, as porções de conhecimento são comumente divididas em períodos letivos semestrais, portanto a avaliação deve se referir aos saberes supostamente adquiridos ou postos em movimento nesse recorte temporal.

Nas Artes, a avaliação da aquisição de conhecimentos ou do desenvolvimento de habilidades encerra alguma complexidade específica, que talvez as coloquem em condição privilegiada em

relação aos demais campos de conhecimento. Em dinâmicas de jogos teatrais, por exemplo, onde importa menos o que se transmite enquanto tema, conteúdo ou mensagem, do que a habilidade de colocar dados em relação. Aqui, por dados, considere-se palavras, espaço, objetos, pessoas e o que mais estiver ao alcance de um coordenador de jogo no momento da proposição de atividades a uma turma. Nesse contexto, o que podemos considerar no ato da avaliação, é a efetividade das presenças, que devem ser intensas em qualidade do foco de atenção e disponibilidade para o jogo. Sem esquecer, certamente, da capacidade de refletir sobre o movimento oscilatório e demasiado humano desse estar presente no jogo.

Sempre que possível, a avaliação nas disciplinas do curso de Teatro visará refletir sobre o processo de crescimento de cada estudante e a maneira desse envolvimento influir ou não no rendimento da turma, considerando, assim, a coletividade e a dialética dos processos artísticos, ainda que eventualmente possam parecer individuais.

Dos procedimentos utilizados para refletirmos sobre processos individuais no ensino de Teatro, a auto-avaliação talvez seja o mais frequente. Junto a ela, os procedimentos de avaliação formativa, igualmente subjetivos, como é o caso da avaliação da participação e do interesse no desenvolvimento das atividades. A qualidade das tarefas solicitadas, qualquer que seja o critério utilizado para medi-la – e isso também é um problema a se discutir, é igualmente importante, mas não deve se sobrepor ao que consideramos mais importante. Não que seja indiferente, mas, no contexto de ensino de arte, em todos os níveis, o foco da avaliação deve estar sobre o sujeito dentro do processo da aprendizagem e o grau de consciência que ele consegue elaborar sobre si próprio, nesse lugar.

No contexto micro, encontram-se as pequenas relações estabelecidas em sala de aula, entre o curriculum do curso de Teatro, as ementas das disciplinas que visam ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e o estabelecimento dos objetivos dos planos de cursos semestrais, que são sujeitos a acordos entre docentes e discentes, ao iniciarem-se os encontros semanais de cada disciplina. Procederemos à análise das formas de protocolos comumente utilizadas no meio acadêmico, em processos de ensino e aprendizagem, no âmbito da linguagem teatral.

Ingrid Koudela, Maria Lúcia Pupo e Marcos Bulhões utilizaram protocolos de diferentes maneiras em suas práticas pedagógicas. Os três autores registraram em suas publicações as formas utilizadas e os efeitos alcançados. Para KOUDELA (1991; 1999; 2001), o protocolo é uma forma de reflexão sobre o processo coletivo de apreensão dos sentidos do material em estudo, sejam conceitos ou práticas de improvisação teatral. Já PUPO (2005), recorre aos protocolos praticamente com os mesmos objetivos, mas acrescenta a utilização dos registros escritos como elemento motivador

para novos processos de criação dramatúrgica e improvisacional, propondo jogos a partir dos protocolos. BULHÕES (2004) segue a mesma trilha, com o propósito de criar material referencial coletivo para a criação teatral, e, com essa linha de desenvolvimento, o torna uma espécie de amálgama das reflexões pessoais sobre experiências coletivas, estabelecendo pontos de contato ou de fricção entre os modos de criação individual e coletivo.

Essa breve explanação sobre a utilização de protocolos na área acadêmica da Pedagogia do Teatro serve para introduzir a reflexão sobre processos experimentados em componentes curriculares da mesma área, na Universidade Federal de Uberlândia.

Trabalhos sobre avaliação em Artes não são muito comuns, encontramos um único capítulo sobre o tema na biblioteca da UFU, em livro escrito ainda na década de 70, quando as concepções de ensino de Artes eram bem diferentes das atuais (BLOOM, HASTINGS & MADAUS, 1979).

Em consultas à bibliografia atualizada sobre avaliação de processos pedagógicos, podemos encontrar algumas variantes na concepção de avaliação educacional (LUDKE e MEDIANO, 1992; IAVELBERG, 2003). Dentre essas as que mais interessam ao ensino de Teatro são aquelas que consideram o momento de avaliar como parte integrante e importante do processo educativo, sem dissociá-la dos conteúdos aplicados ou das práticas docentes empregadas. Assim compreendida, a avaliação torna-se um momento privilegiado de não somente testar, mas também adquirir conhecimentos, no ato de estabelecer relações entre fenômenos, fatos, causas e efeitos.

Para esse tipo de avaliação, o protocolo pode servir como instrumento bem apropriado, pois convida o estudante, assim como o docente, a refletir sobre suas práticas de maneira elaborada e pessoal. A conversa prevista para a sessão de auto-avaliação pode ser pautada pela leitura dos protocolos produzidos durante o período letivo, incluindo-se aí a avaliação coletiva da turma e da prática docente do professor responsável pela disciplina em questão, por que não?

Experiências com o uso desse tipo de registro, tanto considerado como material pedagógico para o ensino de Teatro como enquanto instrumento de avaliação, tem sido desenvolvidas nas disciplinas teórico-práticas da área de Pedagogia do Teatro da UFU. Na disciplina Jogo Teatral Aplicado à Educação, propomos aos estudantes o registro das impressões pessoais sobre as práticas experimentadas, nas diversas linhas de teatro improvisacional, que denominamos comumente “jogos”, inicialmente na forma escrita. A denominação genérica de teatro improvisacional ou “jogos” é utilizada aqui na intenção de evitar o estabelecimento de fronteiras entre práticas de drama, jogos dramáticos, jogos teatrais, Teatro do Oprimido e demais nomenclaturas de sistemas que possam aparecer. Propomos considerá-las equivalentes apenas na natureza de improvisação e no caráter lúdico que igualmente comportam.

O objetivo do trabalho com protocolos na disciplina citada visa à condução do professor em formação em um percurso de verbalização e registro das percepções individuais. Esse registro, no entanto, pode ser realizado na intenção de propor estranhamentos à lógica linear e pode vir a criar outras formas de conexão entre a experiência do jogador e a recepção do observador ou de um possível leitor. Em outras palavras, o resultado desse procedimento não precisa ser objetivo como um relatório, pode – e deve – se configurar como experimento que visa à comunicação poética das personalidades.

Na sequência de experimentos com protocolos, ainda na mesma disciplina, trabalhamos com a categoria do protocolo-imagem, que nos auxilia na proposta de transposição de linguagens – desde as sensações do corpo em movimento, da voz ativada e das relações entre as pessoas, objetos e espaços em direção à falsa impressão objetiva da imagem registrada no papel, que se apresenta de forma física, mas é sempre mutável pelas relações que pode estabelecer, ainda que plasmada em um objeto. Nessa atividade, os estudantes são instigados a, após os encontros em que experimentamos dinâmicas de jogos, trazer imagens que nos permitam refletir sobre os processos individuais de aprendizagem. O exercício de protocolo-imagem pode ser dirigido para algum foco específico a ser colocado em questão no contexto da disciplina ou ser completamente livre para que se exercite o desejo de reflexão de cada um dos estudantes. Assim, as percepções individuais, ainda que experimentadas em exercícios coletivos, são trazidas à tona com a leitura coletiva das imagens e têm o potencial de estimular novos processos de criação, sejam jogos, criação de dramaturgia, ou reverberação em novos protocolos.

O protocolo coletivo, em nossa concepção, vem como decorrência natural das duas formas anteriores, escrita e imagem. Na execução dessa modalidade, os estudantes são convidados à montagem coletiva dos protocolos produzidos no decorrer da disciplina, em forma de painel. Mas não se trata simplesmente de procurar uma estética adequada, o principal objetivo desse procedimento é dar visibilidade aos processos individuais dentro do coletivo. Encontrar uma forma de registro que mostre o processo do grupo, ao mesmo tempo em que cada um esteja ali presente, com a forma e a intensidade da reflexão pessoal dedicada a cada etapa. Intervenções na forma de escrita ou esboços de imagens que surjam no momento da montagem serão sempre bem-vindos.

No momento de avaliarmos o rendimento das turmas de jogos, não poderíamos deixar de considerar a leitura do conjunto de protocolos apresentados no decorrer da disciplina como auto-avaliação de cada um dos estudantes. Esses registros são tão significativos que tornam visíveis os momentos de oscilação no rendimento, as faltas, as descobertas individuais ou coletivas e até



Figura 1. Exemplo de avatar.

mesmo as falhas da professora. É sempre um risco propor formas de avaliação que nos tornem vulneráveis perante os estudantes, mas o grau de cumplicidade estabelecido com as turmas vale esse risco.

Uma vez detectada a importância dos protocolos, não apenas como ferramenta pedagógica, mas também como instrumento de avaliação, resolvemos arriscar um pouco mais na forma desses registros e propor à turma de Pedagogia do Teatro II, do segundo semestre de 2009, uma formatação original, representando um mapa de percurso. Oferecemos à turma uma bobina de papel *kraft* para que cortassem um pedaço equivalente ao que considerassem um protocolo coletivo referente às experiências que teríamos na disciplina, cuja carga horária de sessenta horas é dividida equitativamente entre atividades teóricas e práticas. A idéia era criar uma representação individual na forma de avatar e seguir registrando o percurso de cada estudante na disciplina, com seus cruzamentos, intersecções e lacunas.

Embora tenha despertado o interesse dos estudantes, a proposta não funcionou bem porque observamos lacunas bastante significativas no processo coletivo, motivadas pelo excesso de feriados e eventos coincidentes com o dia da semana em que acontecia nossa aula. O formato de mapa coletivo, que, de início, nos parecera uma boa idéia, tornou-se, a cada encontro, mais complexo e desmotivador, pois, quando nos encontrávamos para cuidar do mapa, o significado das experiências já não ressoava em nós o suficiente para registrá-las. Então, nos decidimos a aproveitar o tempo das aulas para discutir textos da área de Pedagogia do Teatro, procurando garantir a apropriação de conceitos e a abordagem teórica de práticas alheias a nossa experiência imediata.

A experiência frustrada com o protocolo coletivo em forma de mapa, no entanto, se nos desanimou no momento, deixou a impressão de ser um possível caminho a ser trilhado com turmas futuras, talvez com adaptações da proposta. Certamente, não era motivo para abandonarmos a idéia completamente.

Na tentativa de desenvolver alternativas para o mapa coletivo, atualmente experimentamos proposta semelhante, com a nova turma de Pedagogia do Teatro II. Desta vez, não solicitamos o desenvolvimento de um mesmo mapa para toda a turma, mas um mapa de percurso a ser registrado individualmente, em uma medida de papel *kraft* igual ou maior que as dimensões corporais de cada um. Organizamos os estudantes em duplas e solicitamos que se deitassem sobre o papel, um por vez, e ali traçassem os contornos do corpo. É sobre esse decalque que incluiremos os registros das impressões e sensações experimentadas no decorrer da disciplina. Será este o protocolo em forma de mapa, não mais coletivo, desenvolvido com essa turma.



Figura 2. Bené Fonteles observa um de seus sudários.

A fonte de inspiração desse procedimento foi a observação de uma oficina de desenho oferecida a adolescentes, em 2006, na Escola Parque 210/211 Norte, em Brasília. Na ocasião, observamos a potencialidade teatral do trabalho da professora Eliane Teixeira, de Artes Visuais, uma vez que o processo envolvia a questão do corpo adolescente, em transformação, e o registro do autoconceito na forma de imagens, inclusive com a possibilidade de representação de movimentos corporais. O trabalho da professora Eliane, por sua vez, repercutia a pesquisa de criação do músico e artista plástico Bené Fonteles, que resultou na exposição denominada “Sudários”, a qual a turma de adolescentes teve oportunidade de visitar antes de começar o trabalho. O artista também visitou a turma da Escola Parque em alguns momentos para conversar sobre seu processo criativo e apreciar os sudários realizados por estudantes, na oficina.

No entanto, a inspiração citada deve ecoar em nossa prática atual somente na forma do suporte. Não haverá pesquisa de formas, cores, texturas e volumes, a não ser por uma eventual necessidade de traduzir em poéticas visuais as reflexões dos estudantes a respeito das impressões e sensações experimentadas no decorrer da disciplina. Eles serão instigados a registrá-las no mapa na forma de palavras, desenhos ou imagens recortadas, coladas, aplicadas, pintadas, enfim, na forma que considerarem mais adequada para visualizarmos seus processos de sensibilização e apropriação de conhecimentos.

Entendemos que a experimentação de diversas formas de protocolos pode contribuir para a formação do professor de Teatro, tanto quanto para o ator, pois, enquanto processo pedagógico, o protocolo oferece possibilidades interessantes de articulação entre teoria e prática, entre processos individuais e coletivos, entre objetivos de aprendizagem docentes e discentes.

Há uma resistência dos estudantes em desenvolver reflexões sobre conceitos da área de Pedagogia e sobre práticas pedagógicas, mesmo as específicas da área de Teatro. Ainda que estejam cursando a Licenciatura, muitos deles esperam não assumir o magistério como carreira profissional, e, por esse motivo, dão importância maior às disciplinas de formação teatral. Outra queixa frequente dos estudantes de Teatro refere-se à impermeabilidade da escola atual em relação à arte contemporânea. Acreditamos que as dinâmicas desenvolvidas com protocolos após os jogos ou leituras propostas possam facilitar a conexão entre conceitos mais amplos, referentes à arte em geral e à formação teatral, seja para o palco ou o magistério. Os estudantes do curso de Teatro da UFU, em período integral, têm como opção a dupla formação, em Bacharelado e Licenciatura. A maioria, porém, considera a opção pela Licenciatura apenas como uma possibilidade de se estabelecer rapidamente no mercado de trabalho. É bem complicado despertar o interesse dos jovens

pelo ambiente escolar. E nós, professores de Artes, sabemos que o carinho dedicado à escola é colocado em xeque cotidianamente, pelos baixos salários e condições de trabalho precárias, que causam doenças e aposentadorias precoces. Isso sem falar na violência que ronda a escola e às vezes entra, pois os muros são insuficientes para torná-la imune aos problemas sociais.

A questão do distanciamento das práticas artísticas desenvolvidas na escola em relação à arte contemporânea se manifesta, em nossa avaliação, como reflexo da formação defasada dos professores. Grande parte não viu arte contemporânea em seus cursos de formação, nem encontra oportunidades para se atualizar. Como, então, poderia incluí-la em sua prática docente?

A experiência em andamento com os protocolos é uma das possibilidades de resposta a essa questão. Desde que os professores, através do acesso a essa formação específica, sejam provocados a desenvolvê-la, ou a transformá-la de acordo com suas necessidades e, obviamente, desde que disponham de espaço e material para a realização de procedimentos semelhantes.

Naturalmente, os protocolos se configuram como objetos resultantes de uma intertextualidade. A coleta de imagens e a escrita poética, ambas feitas com a função de registrar experimentos práticos, os colocam nessa condição. Esse fundamento, por si só, seria suficiente para defender suas possibilidades de encontro com a arte contemporânea. Acrescente-se, no caso dos protocolos em forma de mapa corporal, ou sudário, a representação do corpo como simulacro da reflexão sobre os processos corporais e mentais e a concretude do objeto criado, que, enquanto objeto artístico, pode ser considerado plástico, ou pode vir a compor um ambiente teatral, tornando-se cenográfico.

Mesmo o trabalho menos elaborado, com solicitação de protocolos escritos, pode ser associado à arte contemporânea porque tende à elaboração de questões fundamentais para se iniciar na compreensão de fenômenos artísticos atuais, questões de natureza poética e de linguagem teatral.

Bibliografia

BLOOM, Benjamin S., Hastings, J. Thomas, MADDAUS, George F. Evaluación del aprendizaje. Educación artística/Ciencia/Matemática de la escuela secundaria. Buenos Aires: Troquel, 1979. 2ª. Ed.

BULHÕES, Marcos. Encenação em jogo. São Paulo, Hucitec, 2004.

IABELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte. Sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KOUDELA, Ingrid. Brecht na Pós-Modernidade. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. Brecht, um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. Texto e Jogo. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LUDKE, Menga e MEDIANO, Lélia. Avaliação na escola de 1º. Grau: uma análise sociológica. Campinas: Papirus, 2002. 7ª. Ed.

PUPO, Maria Lúcia S. B. Entre o Mediterrâneo e o atlântico. Uma aventura teatral. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SANTOS, Rosimeire Gonçalves. Registros sensíveis: o uso de protocolos como estímulo á participação. Anais eletrônicos do XIX CONFAEB. Belo Horizonte, FAEB/EBA/UFMG, 2009.

_____. Teatralização do espaço escolar. Jogos teatrais com texto no Ensino Médio. Dissertação. São Paulo: ECA/USP, 2002.

Mini-currículo

Rosimeire Gonçalves dos Santos é Mestre em Artes, na Linha de Pesquisa Teatro- Educação (ECA/ USP, 2002) e docente da Universidade Federal de Uberlândia, na Subárea de Pedagogia do Teatro, onde é responsável pela coordenação do projeto de Pesquisa “Matrizes lúdicas do cômico”; dos Projetos de Extensão “Pediatras do Riso” e “Escolas, Casas de Sonhos - MEC/PROEXT” e do GETI – Grupo Experimental de Teatro Infantil. Atualmente, coordena a área de Estágio e a Subárea Pedagogia do Teatro. Atua no ensino à distância junto à UnB, na disciplina História do Teatro no Brasil, recebendo bolsas de pesquisa do MEC – Formação de Professores (UAB e Prolicen).

A CULTURA VISUAL: DIALOGANDO COM A TEORIA

Sislândia Maria Ferreira Brito
sislandiabrito@gmail.com
Universidade Regional do Cariri – URCA/Ceará/Brasil
Universidad de Sevilla – US/España

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre o que dizem alguns teóricos a respeito da cultura visual e a sua importância na contemporaneidade, com um olhar também direcionado a educação, e como esta pode contribuir para que os estudantes compreendam melhor o universo visual/cultural que fazem parte. Pretende-se também abordar a questão da imagem e como esta se apresenta no dia-a-dia e como os sujeitos se relacionam com esse universo visual. Essa análise é realizada a partir do que aqui se organiza como diálogo entre autores, dentre eles Fernando Hernandez, Alberto Manguel, Mirzoeff, Freedman, Arañó, Ana Mae, entre outros.

Palavras-chave: Cultura visual, imagem, contemporaneidade

Abstract

This article aims to present reflections on what they say about some theorists of visual culture and its importance in contemporary, with a look also directed to education, and how it can understand students better understand the universe visual/cultural part. Another aim is to address the issue of image and how it presents itself in day-to-day and how the subjects relate to this visual universe. This analysis is done from here that is organized as a dialogue between authors, among them Fernando Hernandez, Alberto Manguel, Mirzoeff, Freedman, Arañó, Ana Mae Barbosa, among others.

Keywords: Visual culture, image, contemporary

Introdução

O debate teórico e metodológico relativo a cultura visual vem afirmando essa área como um campo novo, visto que aborda as experiências do cotidiano sempre dinâmico e diverso. Nesse sentido, há uma busca de tentar responder algumas perguntas que são organizadas a partir do que hoje, no dia a dia, os sujeitos consomem com os olhos. Nessa perspectiva é construído um discurso que toma forma e pede interpretação e pesquisa (Mirzoeff, N. 2003).

Esse discurso, presente em nosso dia a dia, se veste de um sentido de poder em que elementos de controle e opressão são construídos, e assim conduzem uma grande parte da população a tomar decisões rápidas, devido a seu poder de persuasão e subjetividade.

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de arte plástica estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento [...] Preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara a criança para o entendimento da imagem quer seja arte ou não (Barbosa, A. M., 1999).

Nesse contexto, a cultura visual é apresentada como campo de estudo, o qual não se pode esquecer, se recusa a dar por passiva a visão, o olhar. Nessa direção, há que ter em conta que esta visão, que se nega inerte, insiste em problematizar, compreender historicamente, classificar, criticar o processo visual em si mesmo (Mitchell, 1995).

Assim, se percebe que o visual impõe e projeta uma configuração de força e poder, que conduz a sociedade, de forma cada vez mais agressiva, a ser e estar, comportar, pensar, sentir e atuar (Fridman, L., 2000).

É evidente que hoje se produzem mais imagens que escritos, o capitalismo do século XIX produzia e acumulava mercadorias como riquezas e o atual produzem e acumulam imagens. A imagem é utilizada para tudo, não só invade os meios de comunicação e relação, como também forma parte do 'pão e do circo' mais seletivo que os novos imperadores capitalistas oferecem a massa para sua diversão, controle e alienação em versão individual e/o grupal (Arañó Gisbert, J. C., 2006).

Portanto, pode-se afirmar que o universo cultural/visual está repleto de intencionalidades, e essas intencionalidades, merecem ser exploradas, não só com olhos de passagem, mas devem ser percebidas, observadas, investigadas com curiosidade e oferta de forma objetiva e subjetiva.

Abordagens e fundamentação

Compreender que inseridos em práticas de consumo de um número extraordinário de imagens na contemporaneidade se faz necessário, visto que, elas não são neutras, estão repletas de informações e significados, onde o poder e a sedução são elementos claves que devem ser desvelados (Mirzoeff, N., 2003).

Na busca de compreender a cultura visual imposta no cotidiano devem-se desenvolver estudos e pesquisas das imagens presentes, também, em outras épocas e culturas e propor para a educação em artes visuais,

[...] desde a tradicional história da arte a iconografia midiática mais recente, enfatizando aqueles estudos que se relacionam com a teoria crítica, a filosofia e os discursos políticos da formação de identidade. O objeto da educação artística viria a ser, então, o estudo crítico da construção social da experiência ou a cultura visual (Hernández, F., 2010).

Assim, conhecer e reconhecer manifestações artísticas e culturais de outras épocas e outras culturas, como essas interferem na cotidianidade, como afetam a maneira de ver e posicionar-se é importante na atualidade para entendê-la e não se permitir aprisionar-se.

As obras artísticas, os elementos da cultura visual são, portanto, objetos que levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura onde é produzida. Por esta razão 'observar' uma manifestação artística de outro tempo ou de outra cultura, supõe uma penetração mais profunda da que aparece no meramente visual: é um olhar na vida da sociedade, e na vida da sociedade representada nesses objetos. Esta perspectiva de observar os acontecimentos artísticos é um olhar cultural. O que chamamos de cultura seria, de acordo com Geertz, a construção e participação dos indivíduos em um sistema geral de formas simbólicas, e o que denominamos Arte seria uma parte dessa cultura (ibidem).

Nessa perspectiva, a cultura e a arte de seu tempo, de outros tempos e espaços, contribuem com a compreensão do sujeito percebido em seu tempo e seu espaço atual, enquanto busca subsídios para que esses sujeitos não fiquem nas aparências, superficialidades dos feitos e dos objetos.

Quando os estudantes desenvolvem uma compreensão mais profunda de suas experiências visuais, podem olhar de forma crítica as aparências superficiais e começar a refletir sobre a importância da arte visual para dar forma a cultura, a sociedade, e inclusive a identidade individual (Freedman, K., 2006).

Na contemporaneidade se vivencia o rápido crescimento das novas formas de ação e atuação da tecnologia. A indústria cultural amparada pela exploração comercial da imagem a utiliza como

ferramenta de sedução, intensificando o poder de persuasão do mundo da mídia. Uma “sociedade do espetáculo” (Debord, G., 1997).

Outro aspecto importante que não se deve esquecer é a forma em que essa sociedade, que afirmamos do espetáculo e da imagem, organiza a consciência individual e coletiva mediada pelos signos, os símbolos, os ícones.

Imagens são uma forma poderosa de representação. Boa parte desse poder está em seu caráter interpretativo (Ewen, 1988; Freedberg, 1989). Além da beleza estética uma imagem personifica um significado que é, ao mesmo tempo, transitório e intimamente ligado a qualquer pintura, propaganda de roupas, seqüência de computação gráfica ou filme pós-moderno. Essa objetivação do significado emerge por meio de interpretações da relação entre o que é representado e sua representação; entre o significante, o significado e o signo (Freedman, K., 2005).

Os signos e os símbolos são instrumentos de significados que ocupam um papel primordial, contribuindo para a organização, a formação e a construção da consciência individual e coletiva. Assim, a cultura visual contribui para que os indivíduos construam suas identidades, também mediadas pelo que e como vêem o mundo, os demais e a si mesmos, dando nomes às coisas, escutando e atuando individual socialmente (Jaspers, K., 1967; Gergen, K, 2001; Delgado Díaz, C. J; 2002).

Tratando de construir uma melhor perspectiva de compreensão do que seja a cultura visual, podem ser considerados alguns autores que investigam, escrevem e vivem a cultura visual na contemporaneidade um conceito de cultura visual que merece ser compreendido e pesquisado:

A identidade cultural não é uma forma fixa ou congelada, mas um processo dinâmico, enriquecido através do diálogo e trocas com outras culturas [...] Sem a flexibilidade de encarar a diversidade cultural existente em qualquer país, não é possível tanto uma identificação cultural como uma leitura cultural global ou, ainda, uma cultura ecológica (Barbosa, A. M., 1998).

Proposição Educativa

A partir desta análise, é necessário compreender que a cultura visual na educação (Barbosa, A. M., 2005) propõe “um campo emergente da investigação transdisciplinar e transmetodológica que estuda a construção social da experiência visual”. Nesse sentido, o enfoque da cultura visual, que aqui se defende, se sustenta na experimentação dos aspectos da atualidade com respeito ao mundo visual-tecnológico, onde a informação e o conhecimento são os produtos essenciais das imagens presentes no dia a dia.

O aspecto visual, o que se refere à forma de olhar, ver, contemplar, observar, testemunhar, examinar, vislumbrar, espiar e entrever o mundo; é particularmente relevante para a construção da representação dos conhecimentos e põe em manifesto a necessidade de uma maior exploração adicional dos conceitos da comunicação e da representação cultural (Barbosa, A. M., 2005).

Portanto, compreender os elementos conceituais da cultura visual, na atualidade, se faz necessário sempre buscando refletir que:

A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos, isto é, para que os seres humanos saibam muito mais do que experimentam pessoalmente [...] A cultura visual assim entendida cumpre a função de manufaturar as experiências dos seres humanos mediante a produção de significados visuais, sonoros, estéticos, etc. (Hernández, F., 2000).

Partindo dessa perspectiva, busca-se compreender a cultura visual, considerando que todos os sujeitos, sem distinção, têm o direito de ler e compreender as imagens como quem lê palavras:

Estamos refletindo de algum modo nas numerosas e distintas imagens que nos rodeiam, uma vez que elas já são partes daquilo que somos: imagens que criamos e imagens que emolduramos; imagens que compomos fisicamente, à mão, e imagens que se formam espontaneamente na imaginação; imagens de rostos, árvores, prédios, nuvens, paisagens, instrumentos, água, fogo e imagens daquelas imagens – pintadas, esculpidas, encenadas, fotografadas, impressas, filmadas (Manguel, 2001).

Nessa direção, em seu clássico livro sobre a história social da arte: “Padrões de Intenções a Explicação Histórica dos Quadros”, Michael Baxandal estabelece o que ele chama uma relação entre o objeto e suas circunstâncias, as experiências com o que vemos e como nos vemos, a nós mesmos, e sustenta que:

O processo visual é muito mais que essa simples exploração com os olhos: usamos nossa mente, e a mente se vale de conceitos (...) o que se segue é um aguçamento da percepção dos detalhes, a observação de algumas relações, de certa ordem etc. A seqüência da exploração óptica progride, de acordo com nossos hábitos gerais de apreensão das coisas (Baxandal, M., 2006).

Nesse sentido, e com o intuito de contestar algumas perguntas sobre cultura visual, seu conceito e sua atuação na educação escolar o autor Hernández afirma,

A noção de cultura visual é interdisciplinar e toma referentes da arte, da arquitetura, da história, da midiatologia, da psicologia cultural, da antropologia... e não se organiza a partir de nomes de artefatos, feitos e sujeitos, se não em relação com seus significados culturais... frente a cultura visual não existe receptores nem leitores, e sim construtores e intérpretes (Hernández, F., 2010).

Portanto, cabe a educação escolar reafirmar a importância da arte nas escolas e a sua importância no processo de alfabetização, no desenvolvimento individual e social. Também configura ato importante a reivindicação da presença da cultura visual na sala de aula, pois essa é presente no dia a dia dos estudantes, que assim podem buscar vivenciar o que realmente faz parte do universo desses sujeitos.

Mas não basta ensinar arte com horário marcado, é necessário ensinar interdisciplinarmente para provocar a capacidade de estabelecer relações, assim como é recomendável introduzi-la transversalmente em todo o currículo provocando a imbricação de territórios e a multiplicação de interpretações (Barbosa, A. M., 2008).

Nessa perspectiva, e tendo a cultura como base para seu estudo e pesquisa, Mirzoeff, afirma que o visual caracteriza o mundo contemporâneo. Isso não significa afirmar que conhecemos aquilo que observamos. A relação entre o que vemos e o que compreendemos dentro desse universo visual no qual estamos inseridos, faz perceber a necessidade de verdadeiramente concretizar a cultura visual como uma área de estudo. O autor afirma que “a cultura visual é uma tática para estudar a genealogia, a definição e as funcionalidades da vida cotidiana posmoderna desde a perspectiva do consumidor, mas que a do produtor” (Mirzoeff, N., 2003).

Nesse sentido, Mirzoeff afirma que a cultura visual é uma estratégia para compreender a vida contemporânea. Partindo dessa compreensão, faz-se necessário que a educação escolar tenha no cerne das suas propostas curriculares uma preocupação com essa temática.

A educação artística de nossa época, a que enfatizamos a que trato de descrever hoje, deve ser dirigida para que as pessoas sejam capazes de viverem com maiores possibilidades e garantias... Minha proposta recusa uma educação artística embasada unicamente em enfoques expressivos, produtivos e instrumentais. Esta educação artística parte de uma idéia de arte ampla e geral, inscrita em conteúdos de cultura e, sobretudo, fundamentada em uma valoração sobre o processo que dá lugar ao feito artístico (Arañó Gisbert, J. C., 2005).

Para os autores Walker e Chaplin as noções de visão e de visualidades são básicas para o entendimento da cultura visual. Esses autores compartilham a visão como processo fisiológico e a visualidade como o olhar socializado.

Portanto, seguem dizendo:

A maioria das culturas mundiais tem gerado representações do mundo visível, figuras humanas e animais, estas representações normalmente têm estado sujeitas a uma estilização que faz com que muitos as descrevam como ‘falseadas’. A existência de diferentes sistemas de representações e estilos tem intrigado os teóricos (Walker, J. A. e Chaplin, S., 2002).

Desde esta perspectiva, se percebe a importância dos *atos de ver* e da visualidade, posto que cada sociedade e cada cultura possui diferentes, e portanto, distintas formas de ver e de compreender, e também diferentes formas e sistemas de representações.

Para cada sujeito as leituras são distintas, cada um é alimentado visualmente diferente e essa alimentação oferta também uma parcela de interpretações.

A título de conclusão

Os autores que dialogam neste texto traçam conceitos e entrelaçam campos de conhecimentos, encaminhando à várias informações convergentes, em relação à cultura visual, as imagens presentes não apenas no mundo de hoje, como também em todos os tempos. Apontam para a reflexão acerca da imagem como texto histórico, experiências vividas não só para os sujeitos em preceitos individuais, se não também em contextos sociais. Observa-se nos escritos dos autores com respeito à cultura, as imagens, a cultura visual, rompendo o que chamamos aspectos temporais e atemporais, abordagens de construções dos conhecimentos, em diferentes tempos e espaços, em perspectivas que ultrapassam o seu próprio tempo. A cultura visual no contexto da explicação das idéias de perpetuação ou as mudanças na história dos sujeitos, das culturas, dos valores éticos, estéticos, políticos e sociais, é a busca urgente e necessária em compreender a cultura visual na atualidade, as relações das mulheres e dos homens com o universo visual de sua cultura.

Alguns dos pesquisadores, que dialogam nesse trabalho, contribuíram no desenvolvimento e na construção da análise sobre as manifestações visuais enquanto algo mais que meras representações da realidade. Nesse sentido, elaboram questões, propõem estudos, investigações e chamam a atenção, concomitantemente, para que sejam organizadas proposições didático-pedagógicas, portanto de efetiva ação educativa, dentro das escolas, na busca de se construir um olhar mais atento ao que se consome visualmente no dia a dia.

Esses autores evidenciam em suas investigações que as manifestações visuais são representações de modelos éticos, morais, políticos, de comportamentos, crenças e são detentoras de um forte poder de persuasão e merecem uma atenção especial na educação escolar porque são fortes presenças no cotidiano.

Referências bibliográficas

ARAÑÓ GISBERT, J. C. Hacia la Educación Artística del Siglo XXI: Estructura del Conocimiento Artístico, Anuario Académico, Maracay-Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Año 1, No. 1, 2006.

_____. Arte y Educación en tiempos de cibercultura. In: Huerta, R. y Calle, R. (eds.) La mirada inquieta educación artística y museos. Valencia: Universidad de Valencia, 2005.

BARBOSA, A. M. e AMARAL, L. Interterritorialidade, mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora Senac, Edições Sesc, 2008.

BARBOSA, A. M. (org.) Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A Imagem no Ensino da Arte: Anos Oitenta e Novos Tempos. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BAXANDAI, M. Padrões de intenção: a explicação histórica dos quadros. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DEBORD, G. A sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: contraponto, 1997.

DELGADO DÍAZ, C. J. Hacia un nuevo saber. Problemas del enriquecimiento moral del conocimiento humano. La Habana, 2002.

FREEDMAN, K. Enseñar la cultura visual currículo, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro, 2006.

_____. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual. In Barbosa, A. M. Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIDMAN, L. Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GERGEN, K. Social Construction in Context. London: Sage, 2001.

HERNÁNDEZ, F. Educación y Cultura Visual. Barcelona: Octaedro, 2010.

_____. Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho.

Porto Alegre: Artmed, 2000.

JASPERS, K. Psicología de las Concepciones del Mundo, Madrid: Ed.

Gredos, 1967.

MANGUEL, A. Lendo imagens: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MIRZOEFF, N. Cultura Visual. Barcelona: Paidós, 2003.

MITCHELL, W. J. T. Picture theory. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

WALKER, J. y CHAPLIN, S. Una introducción a la cultura visual. Barcelona: Octaedro, 2002.

Currículo da Autora

Professora efetiva da Universidade Regional do Cariri - URCA do Departamento de Educação, graduada em Pedagogia, Especialista em Multidimensionalidade do Ensino da Arte e Formação do Arte/Educador pela Universidade Regional do Cariri – URCA. É Doutoranda do Programa de Doutorado em Artes Visuais e Educação do Centro de Educação, da Escola de Belas Artes da Universidade de Sevilla – Espanha.

A MANIFESTAÇÃO DA ESTÉTICA DO COTIDIANO NA ONG CORPO CIDADÃO

Ana Beatriz Siqueira Moraes
anabeatriz@corpocidadao.org.br
ONG Corpo Cidadão

Resumo

Este texto relata uma experiência ocorrida na oficina de artes visuais da ONG Corpo Cidadão na unidade da cidade de Ibirité em Minas Gerais. A criação de uma Galeria de exposição de artes no espaço educativo da ONG, a procura por espaços culturais na cidade e a descoberta de fazeres artísticos locais, abriu espaço para a manifestação dos valores estéticos e da noção de arte que os educandos participantes trazem consigo. Esta oportunidade estabeleceu uma maior integração entre a subjetividade do cotidiano destes educandos e os novos conteúdos desenvolvidos na referida oficina.

Palavras-chave: arte/educação; educação não-formal; estética do cotidiano

Abstract

This work describes an experience held at the visual arts seminar held by the NGO Corpo Cidadão located at the city of Ibirité, in Minas Gerais. The creation of an art gallery, the search for cultural places in Ibirité and the discovery of local art demonstrations, have created a opportunity for the manifestation of the aesthetical values and the notion of art that the student have brought with them the experience. This educational opportunity have established a greater integration of the student's individual perception about their day-to-day life with the new content thought at the seminar.

Keywords: art education; non-formal education, aesthetic of the daily

E do conhecimento de todos a importância de educar para a pluralidade. Sabendo olhar e deixando acontecer, percebemos que os próprios educandos nos apontam para ela. Podemos vivenciar isto no projeto *Sambalelê do Corpo Cidadão*. O *Corpo Cidadão* é uma organização não governamental fundada no ano 2000 por membros do *Grupo Corpo Companhia de Dança*. A or-



Fig1: Montagem de exposição
Foto: Ana Beatriz Moraes

ganização desenvolve através de uma postura dialógica oficinas artísticas e cursos de qualificação para Jovens (*Grupos Experimentais* de Dança, Música e Percussão e os cursos *Moda e Figurino*, *Mecânica de Palco* e *Iluminação*)

Participam das oficinas artísticas crianças e adolescentes moradoras em favelas e periferias urbanas. Estas atividades acontecem em quatro diferentes unidades, três no Aglomerado da Serra, em Belo Horizonte, e uma em Ibirité. A cidade de Ibirité, onde transcorreu a atividade relatada, tem população de cerca de 150 mil habitantes (cont. IBGE/2007) e integra a região metropolitana de Belo Horizonte, estando distante apenas 21 km.

A unidade Ibirité, onde sou educadora da oficina de artes visuais, é sediada em um sítio no bairro Monsenhor Horta. Além das Artes Visuais acontecem atividades de Música e Dança de Rua. As oficinas ocorrem duas vezes por semana no turno da manhã e da tarde, com duração de 1 hora e vinte minutos e participam por oficina, cerca de 15 educandos moradores de diferentes bairros da cidade.

A oficina de Artes Visuais é um lugar de experimentação e pesquisas coletivas junto a educandos com idade entre 10 a 15 anos. Uma série de situações vivenciadas pelo grupo no primeiro semestre de 2010 abriram espaço para a manifestação dos valores estéticos e da noção de arte que os educandos participantes trazem consigo. A criação de uma Galeria de Exposição do espaço educativo do sítio é o ponto de partida.

Baseada na análise de Fabíola Cirimbelli Búrrigo (2009) Costa sobre o *Espaço Estético* do Colégio de Aplicação da UFSC, aproveitei nossa vivência durante uma atividade de confecção de *papagaios* para propor a criação de uma galeria onde exporíamos trabalhos artísticos.

Percebendo o interesse dos educandos na elaboração da forma e composição da cor na construção dos *papagaios*, propus a eles expor o brinquedo, que já havia adquirido um forte valor estético. Foi então decidido com apoio e incentivo de toda a equipe que nossa galeria expositiva, ocuparia o cômodo da casa, que até então abrigava a sala de vídeos.

Os educandos foram envolvidos em todas as etapas, de forma que eles foram instigados a compreender e assumir as várias etapas que envolvem a montagem de uma exposição nos moldes tradicionais, tais como: o papel do curador, a montagem, a confecção do texto explicativo, a criação de convites, etc. Questões sobre a exposição iam surgindo e com elas a possibilidade de ricos diálogos e uma maior compreensão do universo da arte. Diante de cada dificuldade que se apresentava foram construídas as regras. Por exemplo, a razão da existência da faixa indicando a distância que separaria o visitante do objeto exposto, foi estabelecida em resposta ao receio de que se o objeto, cuidadosamente construído por eles, fosse tocado poderia sofrer avarias (Fig1).



Fig2: Visita a Secretaria de Esporte, Cultura e Lazer. Foto: Ana Beatriz Moraes



Fig3: Visita ao ateliê da Ângela. Foto: Ana Beatriz Moraes

Pronta a mostra, as regras, o texto, os convites e o livro de assinaturas, era o momento de fazer a abertura da exposição, que foi feita com salgadinhos e refrigerante. As diferentes funções assumidas no momento da visita foram determinadas e assim a exposição foi vista pelos educandos de outras turmas. Neste momento eles praticaram o exercício de falar sobre o que fizeram e tiveram contato com o outro que vê e comenta o que foi feito. Foi um exercício de se perceberem como autores e leitores de trabalhos artísticos.

A Galeria de Exposição e a cidade

A experiência da exposição abriu diversas questões que foram desenvolvidas nos dias que se seguiram. De posse de uma galeria, passamos a refletir sobre outros espaços de arte e sobre os artistas que acaso poderiam existir na cidade de Ibirité. Onde além do sítio haveria uma galeria? Quem além de nós poderia expor na nossa galeria? Alguns educandos tinham conhecimento de que no *Teatro do Centro Educacional* havia um espaço destinado a exposição de arte. Dirigimos-nos para lá, mas desta vez encontramos o lugar vazio. Por sugestão dos educandos procuramos nos inteirar na prefeitura, dos possíveis locais da cidade que trabalhavam com arte. Lá fomos orientados a ir até a *Secretaria de Esporte, Cultura e Lazer*, que nos informou que em Ibirité tem um único museu, na estação ferroviária, e que lá poderíamos encontrar o que estávamos procurando (Fig2).

Fomos conhecer o museu que é uma pequena casa que guarda objetos antigos referente a telecomunicações. Tudo isto foi um valioso exercício participativo na cidade onde vivemos.

Dando seqüência a busca por um espaço de arte na cidade, soubemos dos postes pintados em um bairro de Ibirité e fomos visitá-los. O pintor de postes, Wagner Santos, é pai de uma das educandas do grupo, chamada Bárbara que durante a visita, usando uma caderneta, lia orgulhosamente para nós o título e a história de cada poste.

Arte para mim e arte para você

Na seqüência visitamos o ateliê de uma artista de Ibirité chamada Ângela, que nos contou sobre seu processo artístico. Enquanto conversávamos, ela demonstrou para nós seus conceitos de arte, que dão valor e apreciam trabalhos produzidos também por artistas autodidatas (Fig3).

No encontro posterior a visita ao ateliê, o educando Gabriel levou para mostrar um tapete



Fig4: Gabriel e o tapete de sua mãe. Foto: Ana Beatriz Moraes



Fig5: Oficina do Lima. Foto: Ana Beatriz Moraes

feito pela mãe, “olha o trabalho de arte da minha mãe”. O tapete, feito com um minucioso trançado foi apreciado com muita admiração por todos da turma (Fig4).

O conceito de arte para Gabriel parecia ter alargado, ou ter apenas encontrado um espaço para sua manifestação. Ele pôde perceber, valorizar e principalmente expressar na turma, o fazer manual de sua mãe. Criava-se uma ponte entre o ensino da arte na nossa oficina e a “estética do cotidiano” de Gabriel e possivelmente de sua mãe e de sua família. Ivone Richter nos esclarece sobre a “estética do cotidiano”. De acordo com a autora:

“A estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e transformação.” (2003, p.20)

Na reunião de pais semestral aproveitamos para envolver as famílias no nosso processo de reconhecimento da arte local. A galeria foi mostrada o que levou dois familiares a se manifestarem sobre eles mesmos e sua produção artística. A mãe de Brenda, contou fazer casinhas com caixas de leite vazias. Lima, tio da educanda Jenifer Gabrielle disse que fazia desenhos e se dispôs a vir ao sítio ensinar e nos enviou uma lista dos materiais necessários com os seguintes dizeres: “Estudaremos diferentes tipos de desenhos, letras e aprenderemos a usar nossa criatividade e fazer arte com as coisas ao nosso redor”. Percebo nesta fala, indícios de como Lima enxerga o ensinar arte e a própria arte. Lima veio junto a um amigo e passou conosco um dia inteiro (Fig5).

Nos dias que se seguiram, além das imagens levadas e apresentadas diariamente por mim, para os nossos processos educativos, os educandos começaram a trazer para a oficina de artes, casos de pessoas que desenvolviam algum fazer manual. Desta maneira criou-se uma relação entre as diferentes referências artísticas levadas ao nosso espaço educativo, o que valorizou os diferentes códigos culturais. Descobriu-se uma tia que fazia “delicadas caixinhas de revistas”, um pai que pintava “lindas em telhas” e um vizinho que construía “engraçados bonecos.” Parecia que o universo estético daquelas crianças e adolescentes estava encontrando um espaço confortável dentro da nossa oficina.

Mas afinal, onde estava esta concepção estética dos educandos até este momento? O que fazemos, como educadores, com a concepção de arte ou com a estética presente no cotidiano dos educandos? Richter alerta sobre o tema:

Trabalhar com a estética do cotidiano no ensino das artes visuais supõem ampliar o conceito de arte, de um sentido mais restrito e excludente, para um sentido mais amplo, de experiência estética. Somente desta forma

e possível combater os conceitos de arte oriundos da visão das artes visuais como “belas-artes”, “arte erudita” ou “arte maior”, em contraposição a idéia de “artes menores” ou “artes populares” (2003, p.24)

Passo então a refletir com qual conceito de arte trabalho em minhas oficinas. Quais são as características das imagens utilizadas por mim? As imagens transitam entre o popular e o erudito? São imagens da mídia? São imagens de outras experiências de ensino de arte? São reproduções da arte européia? Paulo Freire nos ensinou que seria uma ingenuidade “pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e técnicas neutras para uma ação que se dá entre homens, numa realidade que não é neutra” (Freire, 1979, p.49).

Concluo assim que não é indiferente para os alunos que o educador escolha mostrar-lhes, por exemplo, apenas imagens trazidas de um contexto externo ou apenas advindas da cultura erudita. Ao escolhermos o conjunto de imagens que iremos utilizar em nossos processos de ensino em arte junto a alunos de classe popular, contexto de atuação a que me refiro, estamos, enquanto educadores escolhendo o nosso posicionamento frente ao grupo e assim propondo um modo de olhar. O ensino de arte, portanto, parece-me assumir um valor especial quando é coerente com os valores estéticos trazidos pelos educandos.

Bibliografia

COSTA, Fabíola Cirimbelli Búrrigo. *Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC: possibilidades de mediação cultural na escola*. In: Barbosa, Ana Mae (Org.); Coutinho, Rejane Galvão (Org.). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*/ Ivone Mendes Richter.-Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

Mini-curriculo

A autora do texto mora em Belo Horizonte/MG, é Arte/Educadora, especialista em *Ensino e Pesquisa no Campo da Arte e da Cultura* pela UEMG, graduada em *Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas*, também pela UEMG e em *Comunicação Social* pela PUC Minas. Tem sua experiência principalmente no campo da educação não-formal, assunto que é também seu interesse de pesquisa.

ARTE/EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E RELAÇÕES DE GÊNERO:
UM ENCONTRO COM NOEMIA VARELA

Everson Melquiades Araújo Silva
eversonmelquiades@bol.com.br
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

Este estudo teve como objetivo revisitar a História da Educação, sob a ótica das relações de gênero, buscando compreender as contribuições da Professora Noemia Varela para a Arte/Educação Brasileira. Os estudos históricos indicam que Noemia Varela foi precursora dos primeiros cursos de formação para arte/educadores realizados no Brasil e responsável pela implantação do ensino de arte inclusivo, voltado para crianças com deficiência. Inclusive, a Arte/Educação como conhecemos hoje foi configurada por ela, através de sua atuação no Movimento Escolinhas de Arte. Noemia é a mãe da Arte/Educação Brasileira e memória viva, portanto, importantíssima para a História da Educação no Brasil.

Palavras-Chaves: História da Arte/Educação, Cultura, Arte, Educação, Relações de Gênero e Noêmia Varela.

Abstract

This study aimed to revisit the History of the Education, from the perspective of gender relations, seeking to understand the contributions of Professor Noemia Varela for Brazilian Art/Education. Historical studies indicate that Noemia Varela was the precursor of the first training courses for art/educators conducted in Brazil and responsible for the implementation of the inclusive education of arts, aimed at children with disabilities. In fact, the Art/Education as we know it today was shaped by her, through her performance in the Schools of Arts Movement. Noemia is the mother of Brazilian Art/Education and a live memory, therefore, very important indeed for the History of the Education in Brazil.

Keywords: History of the Art/Education, Culture, Art, Education, Gender Relations and Noemia Varela.

A Arte/Educação é feminina no gênero, é multicultural na pedagogia, é transformadora na práxis e ela tem nomes – é encarnada – ela reconhece suas heroínas – mulheres – que vêem longe, criticam com sensibilidade propondo novas formas não fechadas de construir e reconstruir, inventar e reinventar a Educação, a Arte, o mundo, as relações sociais [...] (AZEVEDO, 2002, P. 103 – 104)

Cultura e Arte/Educação: Relações de Gênero

O que é Cultura? O que é Arte? O que é Educação? Qual a relação entre Cultura, Arte e Educação? Na atualidade, defini-las, pressupõe evocar conceitos diversificados, pois que as mesmas podem ser compreendidas a partir de diferentes pontos de vista. Isso significa dizer que para cada definição, vai depender da época e do ideário teórico de quem a formule.

No entanto, para definir o que é Cultura, evocaremos aqui o conceito antropológico-social. Nesta direção, Barbosa (2007) vai definir cultura como “um campo organizado de atividade humana coletiva que tem características específicas que operam dentro de limites mais ou menos definidos, os quais estão em constante modificação”, ou seja, cultura é “toda e qualquer produção humana” (p. 01).

A pesar da Arte se caracterizar pela impossibilidade de definição, Barbosa (2007) irá afirmar que a Arte é o coração de uma Cultura, é elemento configurador de identidades, é linguagem representacional e aguçadora dos sentidos, que possibilita a transmissão de significados que não podem ser veiculado por outro tipo de linguagem, tal como a científica. Portanto, os indivíduos só poderão conhecer verdadeiramente a cultura de um grupo social ou mesmo de um país se conhecer também sua Arte.

Segundo os estudos de Souza (2007), a Educação é entendida como um conjunto de ações para o desenvolvimento da Cultura, que se realiza através de uma práxis pedagógica transformadora. Nesta direção, a Arte tem um papel primordial na Educação, como elemento transformador da sociedade, como nos esclarece Barbosa (2007, p. 02):

Hoje, mais do que nunca, a aprendizagem da Arte é importante para o desenvolvimento da capacidade assimiladora e produtora de cultura dos seres humanos. A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identidade cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, o que permite analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. Além disso, a Arte na Educação vem se mostrando um veículo essencial para desenvolver a cognição dos alunos, isto é, para desenvolver a inteligência e os processos mentais envolvidos no ato de conhecer.

Nesta mesma linha de raciocínio complementa a autora:

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, 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 presentacional que caracterizam a arte. (BARBOSA, 2002, p. 05)

Desta forma, não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento de sua produção artística. Entretanto, uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística da mais alta qualidade há também uma grande capacidade de fruição desta produção pelos sujeitos sociais. Nesta perspectiva, o ensino da arte é um elemento fundamental na educação de um país que está em transformação social e política.

Nesta tarefa, a Arte/Educação, como a ciência do ensino de arte (BARBOSA, 1998a, 2002b; RIZZI, 2002; SAUNDERS, 2004), vem historicamente se constituindo como campo de conhecimento empírico-conceitual responsável pela formação de leitores e apreciadores da arte, seja na educação escolar e não-escolar.

Apesar da sua trajetória histórica ser marcada por diferentes concepções de ensino, hoje, a Arte/Educação brasileira, compartilhando dos pressupostos do Pós-Modernismo, vem defendendo como seus princípios a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a aprendizagem dos conhecimentos artísticos a partir de uma abordagem epistemológica.

Para que a Arte/Educação alcançasse esse status de compreensão, uma série de sujeitos contribuíram nesta construção, ou mais especificamente, um grupo de mulheres, que ao longo da História da Educação no Brasil, foram silenciadas ou mesmo esquecidas, fazendo com que as novas gerações de arte/educadores não venham a conhecê-las, tais como Margaret Spencer, Lúcia Valentim, Helena Antipoff, Laís Aderne, Suzana Rodrigues, entre outras. Em nome de todas elas, evocaremos neste trabalho, aquela que é considerada a mãe da Arte/Educação brasileira, que este ano completou 94 anos de idade, em plena atividade na Escolinha de Arte do Recife: Noemia de Araújo Varela.

Desta forma, parafraseando Azevedo (2002), esse estudo tem como objetivo revisitar a História da Arte/Educação brasileira, sob a ótica das relações de gênero, buscando compreender a contribuição da Professora Noemia Varela para a Cultura e para a Arte/Educação do Brasil.

Este estudo se insere dentro de um conjunto de produções no campo da Educação brasileira, que vem buscando compreender e requalificar o papel e a presença da mulher na cultura, na arte e na educação. Desta forma vamos encontrar na Arte/Educação estudos que enfatizam a relação gênero, aprendizagem e docência em artes (LOPONTE, 1998, 2002, 2005a, 2005b; AMARAL, 2005;

RICHTER, 2003) e pesquisas historiográficas que demonstram a importância fundamental do papel das mulheres no desenvolvimento da Arte/Educação Brasileira (AZEVEDO, 2000, 2002; BARBOSA, 1998b; BREDARIOLLI, 2004; FOESTE, 1996).

Apesar da presença desses estudos, Barbosa (2005) irá afirmar que ainda é muito reduzido o número de pesquisas que buscam compreender no campo da Arte/Educação questões sociais relacionadas a gênero e a interculturalidade. Nesta direção, este deve constituir-se uma temática prioritária de estudo para os pesquisadores dessa área de conhecimento.

Mas, quem é a Educadora Noemia Varela? Qual o seu papel no desenvolvimento da Cultura e da Arte/Educação brasileira? Para responder essas questões iremos, a seguir, apresentar uma breve contextualização histórica e sócio-epistemológico onde está inserida a práxis educativa de Noemia Varela e sua biografia.

O Ensino de Artes no Brasil e o Movimento Escolinhas de Arte

Para melhor compreendermos o lugar de Noemia Varela no ensino de arte brasileiro, será necessário que façamos uma breve retomada histórica desse campo de conhecimento.

A concepção de ensino de arte como técnica tem como marcos históricos a presença da Missão Jesuítica (1549), no Brasil Colônia, a criação da Escola Imperial de Belas Artes (1816), no Brasil Império e com a proclamação da república brasileira (1889), a influenciada do pensamento liberal e positivista.

De forma geral, poderíamos afirmar que essas concepções de ensino de arte parte basicamente de dois princípios: a efetivação do processo de aprendizagem da arte através do ensino de técnicas artísticas, para uma formação meramente propedêutica, que visa, como por exemplo, à preparação para a vida no trabalho; e na utilização da arte como ferramenta didático-pedagógica para o ensino das disciplinas mais importantes do currículo escolar, tais, como Matemática e Língua Portuguesa. Nessa concepção, o ensino de arte na educação escolar não possui um fim em si mesmo, mas, serve como meio para se alcançar objetivos que não estão relacionados com o ensino de arte propriamente dito. Vale apenas destacar que, quase quatro séculos do ensino de arte no Brasil foi baseado, exclusivamente, na concepção de arte como técnica.

Contrapondo-se a esta concepção, a partir de 1914, começou a despontar a Tendência Modernista de ensino de artes, através da influência da pedagogia experimental, da Semana de Arte Moderna de 1922 e consolidada pelo Movimento Escolinhas de Arte (MEA), que exerceu um papel

fundamental nessa grande ruptura epistemológica, social e política, no modo de pensar e fazer arte/educação no Brasil, conforme apresentaremos a seguir.

A partir de 1914, através da influência americana e européia, que implementou a pedagogia experimental nos cursos de formação de professores no Estado de São Paulo, observa-se que, pela primeira vez no Brasil, o desenho infantil foi tomado como livre expressão da criança, como uma representação de um processo mental, passível de investigação e interpretação. Apesar desta nova concepção psicopedagógica ter tido seu início em São Paulo, ela passou a influenciar o Brasil como um todo, a partir da atuação dos diferentes educadores paulistas nas reformas educacionais dos outros Estados da Federação. Nessa direção, Barbosa afirma:

Podemos concluir que a aproximação inicial do Desenho com a Psicologia no Brasil resultou principalmente na configuração de uma atitude de respeito para com o grafismo da criança, na idéia do desenho infantil como um produto interno refletindo a organização mental da criança, a estruturação de seus diversos aspectos e seu desenvolvimento (BARBOSA, 2002c, p. 111-112).

Entretanto, apesar dessa nova visão sobre o desenho da criança, os valores estéticos da arte infantil só passaram a ser reconhecidos e valorizados como produto artístico com a introdução das correntes artísticas expressionistas, futuristas e dadaístas na cultura brasileira, através da realização da Semana de Arte Moderna de 1922.

Os modernistas Mário de Andrade e Anita Malfatti desempenharam um papel fundamental na introdução das idéias da livre-expressão do ensino de arte para as crianças, através da implementação de novos métodos baseados na valorização da expressão e da espontaneidade da criança, conforme citação abaixo:

A idéia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou à idéia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à idéia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artista e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação (BARBOSA, 1975, p. 45).

Essas idéias passaram a habitar o imaginário educacional brasileiro a partir das atividades desenvolvidas pelos modernistas Anita Malfatti, a qual, como professora de Arte, em seu atelier e na Escola Americana desenvolveu métodos inovadores, "transformando a função do professor em espectador da obra de arte da criança, e ao qual competia, antes de tudo, preservar sua ingênua e autêntica expressão" (BARBOSA, 2002c, p. 114), e Mário de Andrade, escrevendo artigos e promovendo estudos e pesquisas sobre a Arte da Criança, na Universidade do Distrito Federal e em outros centros de estudos.

Com a democratização política do Brasil na década de 1930, surgiu um movimento de renovação educacional denominado “Escola Nova”. Inspirado no pensamento do filósofo americano John Dewey, esse novo ideário pedagógico foi trazido para o Brasil através dos educadores Nereu Sampaio e Anísio Teixeira.

Enquanto um movimento de renovação do sistema escolar brasileiro, o Movimento Escola Nova (MEN) “propôs que o Estado assumisse a responsabilidade de estruturar um plano de Educação que defendesse a escola pública, obrigatória e laica” (AZEVEDO, 2000, p. 37).

Para uma melhor compreensão sobre a concepção de educação do MEN, Azevedo (2000, p. 36) afirma:

Esse novo modelo tentou implementar significativas modificações no âmbito educacional brasileiro, pois esse movimento ansiava por uma escola diferenciada, na qual o aluno pudesse ser pensado como sujeito de seu próprio saber.

Dessa forma, o MEN se contrapõe ao modelo pedagógico tradicional, defendendo no centro das discussões educacionais da época uma nova concepção de criança, conforme citação abaixo:

[...] nela a criança não era pensada como miniatura de adulto, mas deveria ser valorizada e respeitada em seu próprio contexto, com sua forma peculiar de pensar/agir no mundo, possuindo uma capacidade expressiva original, comunicando-se por meio de seu gesto-traço, seu gesto-teatral e seu gesto-sonoro (AZEVEDO, 2000, p. 37).

Foi nesse período (1927-1931) que ocorreram as três grandes reformas que modernizaram a educação brasileira: Reforma Fernando de Azevedo (Distrito Federal), Reforma Francisco de Campos (Minas Gerais) e Reforma Carneiro Leão (Pernambuco).

Foi nesse campo fértil que, em 1948, foi fundada, no Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), pelo artista plástico e poeta pernambucano Augusto Rodrigues, a artista plástica norte-americana Margaret Spencer e pela professora de artes mineira Lúcia Valentim. No entanto, segundo Azevedo (2000), só em 1952 foi que houve a assembléia oficial de fundação da EAB, sendo aprovado o estatuto e realizada a eleição e a posse da primeira diretoria.

A EAB foi o início do que seria mais tarde denominado MEA, formado por um conjunto de “140 escolinhas espalhadas ao longo do território nacional e mais uma em Assunção, no Paraguai; uma em Lisboa, Portugal e duas na Argentina, sendo uma em Buenos Aires e a outra na cidade de Rosário” (AZEVEDO, 2000, p. 25).

Com o surgimento do MEA como um grande e importante movimento, novas possibilidades surgiram para a Arte/Educação brasileira, conforme explicitado por Barbosa:

Somente em 1948, com a criação da Escolinha de Arte do Brasil, novos horizontes se abrem para novas concepções, e o objetivo mais difundido da Arte-Educação passou a ser, entre nós, o desenvolvimento da capacidade criadora em geral (BARBOSA, 1975, p. 46).

O MEA, ao longo de sua história, recebeu diferentes influências e contribuições teóricas de educadores, psicólogos, artistas. Dentre elas, Azevedo (2000) destacou as contribuições de Anísio Teixeira, Margaret Spencer, Milagros Veloso, Seonaid Robertson, Pedro Domingues, Nise da Silveira, Helena Antipoff, Ulisses Pernambucano, Javier Villafañe, Ilo Krugli, Ana Mae Barbosa, Noêmia Varela, Hilton Carlos de Araújo, Maria Fux e outros.

A presença desses intelectuais possibilitou introduzir, além das artes plásticas, o trabalho das diferentes linguagens, tais, como dança e teatro e o importante e pioneiro trabalho de arte inclusiva com crianças com deficiência e com doentes mentais.

No entanto, as bases conceituais que marcaram profundamente o MEA devem-se aos estudos dos estrangeiros Herbert Read, especialmente da sua obra "Educação Através da Arte" (READ, 1982), e Viktor Lowenfeld, através de sua obra "Desenvolvimento da Capacidade Criadora" (LOWENFELD, 1977).

Essas obras traduziam o ideário pedagógico do MEA que, através da proposta de educar mediante a arte, buscou valorizar a arte da criança, a partir de uma concepção de ensino baseada no desenvolvimento da livre expressão e da liberdade criadora. A grande Arte/Educadora Noêmia Varela foi de fundamental importância na introdução desse ideário pedagógico no MEA.

O MEA estava baseado no princípio de democratização da arte através do seu ensino para todas as crianças, conforme afirmação de Azevedo:

O MEA propunha-se, pela Educação através da Arte, transformar a prática de professores e a própria concepção de Educação, democratizando saberes estéticos e artístico, mesmo que isso ocorresse visando apenas uma minoria privilegiada economicamente e culturalmente (AZEVEDO, 2000, p. 34).

Ainda segundo Azevedo (2000), um outro valor ressaltado pela Arte/Educação Modernista era a democratização da Arte através da dessacralização da obra de arte, baseada na idéia de que todas as crianças, em potencial, eram capazes de produzir e de expressar-se através da arte, inclusive crianças com deficiência.

Conforme pudemos verificar, a concepção de ensino de arte como o desenvolvimento da expressão e da criatividade tem as suas bases conceituais e metodológicas ligadas ao Movimento Escolinhas de Arte.

Apesar de o MEA ter se constituído na prática em um movimento de ensino de arte extra-escolar, ele exerceu grande influência sobre o ensino de arte na escola. Essa influência se deve

ao fato de o MEA ter se constituído como o primeiro importante movimento que possibilitou o processo de transformação filosófica e metodológica de nossa Arte/Educação (AZEVEDO, 2000). Um outro fator foi que o MEA, durante mais de duas décadas, foi responsável pela formação inicial e continuada dos arte/educadores de diferentes regiões brasileiras, conforme apresentado nos estudos de Varela (1986).

A seguir apresentaremos uma breve biografia de Noemia Varela.

Noemia Varela e a Arte/Educação no Brasil

A Educadora Noemia Varela nasceu em 1917, na cidade de Macau, interior do Rio Grande do Norte. Em Recife, formou-se em Pedagogia, pela Faculdade de Filosofia do Recife, hoje, Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), de onde também foi professora ao lado do Professor Paulo Freire. Sobre o seu encontro com Paulo Freire, Azevedo (2007, p. 01) elucida:

O amor à educação como possibilidade de libertação propiciou seu encontro com o grande Paulo Freire. Assim, não é por acaso que, em seu memorial para a prova de livre-docência da Universidade de São Paulo, Ana Mae Barbosa – referência nacional e internacional em Ensino de Arte – tenha registrado o fato de escolher Educação por ter sido fortemente influenciada pela pedagogia libertadora de Paulo Freire e pela maneira libertária de conceber Arte/Educação de Noemia Varela.

Em 1949, vai para o Rio de Janeiro participar do primeiro Congresso Nacional da Sociedade Pestalozzi. Segundo Azevedo (2002), foi nesta viagem, que ela conheceu o trabalho de Helena Antipoff e a Escolinha de Arte do Brasil. Ao retornar para Recife, influenciada pelo novo ideário, cria na Escola de Crianças Anormais, conhecida atualmente como Escola de Educação Especial Ulisses Pernambucano, um atelier de arte para trabalhar com crianças com deficiência. Segundo Azevedo (2002), é este fato que a torna a primeira arte/educadora brasileira a trabalhar arte na educação especial. Nesta direção, Azevedo (2002), irá afirmar que:

A beleza maior de Noemia é saber se relacionar com variadas pessoas respeitando seus saberes, respeitando as singularidades, e neste sentido a lição maior que aprendemos com ela é olhar para as pessoas especiais/diferentes pelo ângulo das potencialidades e não pelo ângulo das deficiências. (p.102)

Noemia, com um grupo de educadores, artistas e intelectuais, tais como Lula Cardoso Aires e Aluizio Magalhães, criam em 1953, a Escolinha de Arte do Recife, que vem desenvolvendo suas atividades educativas até os dias atuais, ainda sob a sua orientação.

A convite de Augusto Rodrigues vai para o Rio de Janeiro, realizar a Coordenação Técnica e Pedagógica da Escolinha de Arte do Brasil. Ao mesmo tempo, passa a trabalhar também no Conservatório Brasileiro de Música e a freqüentar o grupo de estudos junguianos, criado e coordenado pela Doutora Nise da Silveira, com quem estabelece laço afetivos e intelectuais.

Buscando aperfeiçoar-se nesse campo de conhecimento, em 1958, vai para Inglaterra estudar, onde tem contato com Herbert Read e o seu ideário pedagógico, que será trazido para o Brasil e passará a influenciar as atividades educativas de Noemia na Escolinha de Arte do Brasil e consequentemente na arte/educação brasileira.

Também, na Escolinha de Arte do Brasil, Noemia Varela passou a coordenar os cursos de formação inicial e continuada de professores para o ensino de artes, que vinha ocorrendo no Brasil de forma mais sistemática, desde a Década de 1950, do Século XX.

No entanto, a maior expressão desse processo formativo aconteceu a partir da Década de 1960, com a criação do "Curso Intensivo de Arte na Educação" (CIAE). Esse curso foi realizado sob a coordenação técnica e pedagógica da Professora Noêmia Varela, que trouxe para a Escolinha de Arte do Brasil toda a sua experiência acumulada no decorrer de sua formação como Arte/Educadora.

Sob uma orientação modernista, em 20 anos de sua existência (1961-1981), esse curso formou aproximadamente mil e duzentos (1.200) arte/educadores de diferentes regiões do Brasil. Para que possamos ter uma maior compreensão sobre o CIAE, buscamos em Varela a seguinte declaração:

Em minha opinião, o que mais caracterizou o CIAE em seu decurso, foi estar centralizado no vigor do ato de criação, mobilizando o impulso exploratório de seus alunos, levando cada participante a explorar potencialidades emotivas e expressivas das linguagens artísticas, fazendo pensar e repensar em arte e educação, no contexto cultural (VARELA, 1986, p. 20).

Entre os arte/educadores formados por ela podemos citar os nomes dos Professores Fernando Azevedo (PE), Laís Fontoura Aderne (DF), Sebastião Pedrosa (PE), Solange Costa Lima (PE), Rosa Vasconcelos (PE) e Ana Mae Barbosa (SP).

Sua atuação pioneira na formação de professores para o ensino de artes no Brasil ensinou para as novas gerações de arte/educadores que é preciso buscar nos fundamentos da Educação, da Arte e do seu ensino, elementos para uma epistemologia para a formação de professores em arte, como já proclamava, desde a década de 1980, através da pertinente reflexão:

Mas, que devemos pensar da formação do arte-educador? Quais as relações da arte com a educação que poderão melhor delimitar o lugar e a natureza do processo de formação do arte-educador? O que dá mais a pensar

sobre esta questão e que ainda não foi pensado? Que é necessário desaprender para encontrar o caminho mais sábio que nos leve à elaboração mais rica do processo de formação do arte-educador? (VARELA, 1986, p. 12).

A seguir apresentaremos as considerações finais do nosso estudo.

Considerações Finais

Conforme pudemos verificar nos estudos históricos da Arte/Educação brasileira, Noêmia Varela foi precursora dos primeiros cursos de formação para arte/educadores realizados no Brasil e responsável pela implantação do “Ensino de Arte Inclusivo”, voltada para crianças com deficiência.

A professora faz parte da primeira geração de arte/educadores brasileiros, junto a outros importantes nomes, tais como os de Augusto Rodrigues, Helena Antipoff, Maria Fux e Hilton Carlos de Araújo. Inclusive, podemos afirmar que a Arte/Educação no Brasil, como a conhecemos hoje, foi configurada por ela, através de sua atuação no Movimento Escolinhas de Arte.

Desta forma, como afirma o Professor Azevedo (2002), Noêmia é a mãe da arte/educação brasileira, é a memória viva da arte/educação, portanto importantíssima para a história da educação do Brasil. Para termos uma maior compreensão sobre a sua importância, sua práxis educativa vem sendo objeto de diferentes estudos de pós-graduação, tais como os de Azevedo (2002) e Frange (2001).

Desta forma, a atuação de Noêmia na Arte/Educação brasileira abriu portas através dos seus discípulos para o pós-modernismo no ensino da arte. Nessa direção, o objetivo da Arte/Educação contemporânea reside na idéia de reforçar e valorizar a herança cultural, artística e estética dos alunos com base nas inter-realidades em que ele conhece ou possa vir a conhecer. Com base nesse objetivo, Efland afirma:

O propósito da arte-educação, então, é contribuir para o entendimento dos panoramas social e cultural habitados pelo indivíduo. As crianças do amanhã precisam das artes para capacitá-las a compreender e a comunicar-se com os termos de sua sociedade, para que elas possam ter um futuro nessa sociedade! (EFLAND, 2005, p. 183).

Segundo Barbosa, “o compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte-Educação Pós-moderna” (2002a, p. 19), através da “idéia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente” (BARBOSA, 2002b, p. 24). Nessa direção, tanto Richter (2002; 2003) como Barbosa (1998a; 2002a) vêm, ao longo dos anos, produzindo diferentes estudos sobre a diversidade cultural no ensino da arte. Segundo as referidas autoras, definir diversidade cultural pressupõe evocar diferentes termos, tais, como multiculturalismo, pluriculturalidade, in-

terculturalidade, que, na atualidade, aparecem como sinônimos no ensino de arte. No entanto, Barbosa (2002a) e Richter (2002) nos alertam que o termo mais adequado para designar a diversidade cultural no ensino da arte é a “interculturalidade”.

No livro “Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte”, Barbosa nos explica que, “enquanto os termos ‘Multicultural’ e ‘Pluricultural’ pressupõem a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo ‘Intercultural’ significa a interação entre as diferentes culturas” (2002a, p. 19).

Defendendo essa idéia, Richter afirma que “esse termo seria, portanto, o mais adequado a um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais” (2002, p. 86).

Portanto, uma Arte/Educação que está preocupada com o desenvolvimento cultural deverá possibilitar aos alunos o contato com artistas da comunidade local e da região, como, também, com artistas de expressão nacional e internacional, das mais diferentes partes do mundo; artistas de diferentes épocas, estilos, gêneros, raças, etnias e linguagens; arte feminista, arte do cotidiano, arte do inconsciente, arte da criança, arte indígena, arte rupestre; arte clássica, erudita, popular, modernista, contemporânea. Conforme nos indica Efland (2005), esses conhecimentos artísticos devem ser organizados a partir do ensino que privilegiem narrativas múltiplas.

Corroborando com o princípio da interculturalidade no ensino da arte, Azevedo esclarece:

Convém destacar que a concepção contemporânea de Arte/Educação parte do seguinte princípio: a Arte é uma forma de produção cultural que deve ser estudada em seu contexto histórico, social e cultural, sendo importante construir uma noção mais ampla, no âmbito da educação escolar, de leitura, incluindo, no repertório das aulas de Arte, as obras e os objetos de passado e a produção artística contemporânea, portanto, as tradições e os experimentos artísticos de diversas culturas permeadas de seus contextos (AZEVEDO, 2005, p. 2).

No dia 1^o de janeiro do ano de 2007, Noêmia de Araújo Varela completou 90 anos de idade. Intelectual de personalidade forte, atualmente, está em plena atividade na Escolinha de Arte do Recife.

Para comemorar esse marco histórico foi realizada uma série de eventos, em Recife e em diferentes capitais brasileiras, tais como à exposição “Noêmia Varela: Uma Vida, Fazeres e Pensares”, promovido pela Prefeitura da Cidade de Recife, sob a coordenação de André Aquino, idealizado por Everson Melquiades, curadoria de Fernando Azevedo e co-curadoria de Fábio Lago. Nesta exposição foram expostos desenhos de jovens e crianças do acervo de da Escolinha de Arte do Recife e arquivos pessoais de Noêmia.

Em Recife, também foi realizada, com o apoio da Prefeitura do Recife e da Universidade Federal de Pernambuco, um seminário em homenagem a Noêmia, que problematizou os dois campos de atuação da referida mestra: a “formação de professores para o ensino de arte” e o “ensino de arte inclusivo”.

Já em Terezina, alunos e professores da Universidade Federal do Piauí, realizaram a “2ª. Semana Noêmia Varela”. Também, o último Congresso da Federação dos Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB), realizado na Cidade de Florianópolis foi uma homenagem a Noêmia. Desta forma, os arte/educadores brasileiros estão formando uma rede de ações para comemorar esse tão importante marco histórico.

Referências Bibliográficas

- AMARAL, M. das V. N. **O reencontro dos tempos de artistas**: mulheres de Pernambuco e a aprendizagem da arte. 2005. 220 f. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.
- AZEVEDO, F. A. G. A. de. **Arte**: linguagem que articula conhecimentos na construção de competências. 5f. Recife, 2005 (mimeo).
- AZEVEDO, F. A. G. A. de. **Noemia Varela**: uma vida, fazeres e pensares. Recife: Prefeitura do Recife/Secretaria de Cultura, 2007.
- AZEVEDO, F. A. G. de. **Movimentos Escolinhas de Arte**: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.
- AZEVEDO, F. A. G. de. Multiculturalidade e um fragmento da História da Arte/Educação Especial. In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, A. M. (2007). **Cultura, Arte, Estética e Educação**. [Online]. TV Futura. Disponível: www.futura.org.br/beleza. [14 de fev. 2007].
- BARBOSA, A. M. (Org.). **A compreensão e o prazer da arte**. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998a.
- BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002a.

- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2002b.
- BARBOSA, A. M. Entrevistas sobre mulheres, arte e ensino. In: **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998b.
- BARBOSA, A. M. Pesquisa em Arte/Educação: recorte sócio-político. In: **Educação & Realidade: Dossiê Arte e Educação – Arte, Criação e Aprendizagem**, Porto Alegre, V. 30, n. 2, p. 291 – 301, jul./dez. 2005.
- BREDARIOLLI, R. L. **Das lembranças de Suzana Rodrigues: Tópicos modernos de Arte e Educação**. 2004. 175 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.
- EFLAND, A. D. Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-moderno. In: GUINSBURG, J.; BRABOSA, A. M. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- FOERSTE, G. M. **Pressupostos teóricos-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa**. 1996. 205 f. dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1996.
- FRANGE, L. B. P. **Noemia Varela e a Arte**. Belo Horizonte: C/Arte, 2001.
- LOPONTE, L. G. **Docência artista: arte, estética de se e subjetividades femininas**. 2005. 207 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005a.
- LOPONTE, L. G. Gênero, educação e docência nas artes visuais. In: **Educação & Realidade: Dossiê Arte e Educação – Arte, Criação e Aprendizagem**, Porto Alegre, V. 30, n. 2, p. 243 – 259, jul./dez. 2005b.
- LOPONTE, L. G. **Imagens do espaço da arte na escola: um olhar feminino**. 1998. 176p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.
- LOPONTE, L. G. Sexualidade, artes visuais e poder: pedagogias do feminino. In: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 2, 2002, p. 283-301.
- RICHTER, I. M. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAUNDERS, R. J. Arte-educação. In: COELHO, T. **Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

SOUZA, J. F. de. **E a Educação Popular: ??Que??** Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

VARELA, N. de A. A formação do Arte-Educador no Brasil. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **História da Arte-Educação**. São Paulo: Max Limondad, 1986.

Currículo do Autor

Everson Melquiades Araújo Silva - Doutor em Educação (2010) pela UFPE; Professor de Fundamentos do Ensino da Arte, do Centro de Educação, da UFPE; Coordenador do Programa de Ensino de Arte Casa da Criatividade, do NEIMFA; Diretor da Escolinha de Arte do Recife; Vice-Presidente da ANARTE. Dedicou-se ao estudo dos diferentes aspectos relacionados à formação dos arte/educadores. Atua na área de educação e nos movimentos sociais e populares desde 1988.

CONSIDERAÇÕES SOBRE ARTE, EDUCAÇÃO E ALIENAÇÃO

Cintia Ribeiro Veloso da Silva
cintiarvs@yahoo.com
FAP (Faculdade de Artes do Paraná)

Resumo

A alienação é um dos conceitos centrais para o estudo das diversas áreas das ciências humanas, pois trata-se de um fenômeno que afeta profundamente a sociedade contemporânea. O objetivo principal deste texto é levantar e expor questões em relação às conseqüências da alienação no campo da arte e da educação, afetando profundamente, tanto a criação, como a fruição artística. Para que se possa compreender os efeitos da alienação, é necessário que se compreenda as raízes e os fundamentos desse processo no modo de produção, distribuição e consumo dos objetos artísticos.

Palavras-chave: Arte; Educação; Alienação.

Abstract

Alienation is one of the concepts central to the study for the various areas of the humanities, because it is a phenomenon that profoundly affects contemporary society. The principal aim is to raise questions and expose regarding the consequences of alienation in art and education, profoundly affecting both the creation as the artistic enjoyment. To be able to understand the effects of alienation, it is necessary to understand the roots and fundamentals of this process in the mode of production, distribution and consumption of art objects.

Keywords: Art, Education, Alienation.

A alienação é um dos conceitos centrais para o estudo para as diversas áreas das ciências humanas, pois se trata de um fenômeno que afeta profundamente a sociedade contemporânea. O objetivo principal deste texto é levantar e expor questões com relação às conseqüências da alienação no campo da arte e da educação, afetando profundamente, tanto a criação, como a fruição artística. Para que se possa compreender os efeitos da alienação, é necessário que se compreenda

as raízes e os fundamentos desse processo no modo de produção, distribuição e consumo dos objetos artísticos.¹

Sobre a alienação

O conceito de alienação pode ser compreendido a partir das "*manifestações do homem em relação à natureza e a si mesmo*" (MÉSZÁROS, 2006, p. 21). A alienação é o resultado do processo de separação do sujeito do seu objeto, *o homem não se reconhece no seu produto: "A exteriorização do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa, mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe fora dele, independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha."* (MARX, 2004, p.81)

Para Marx, o trabalho é a chave elementar para compreender a alienação e condição fundamental para a vida do homem, pois dessa forma garantiu a sua sobrevivência, como também o desenvolvimento da sua espécie, relacionando-se com a natureza, para satisfazer suas necessidades, as quais se tornavam cada vez mais complexas. Historicamente, essas novas necessidades foram transmitidas e o homem foi desenvolvendo a si mesmo e transformando o modo de produção, distribuição e consumo dos objetos.

Ao se relacionar com a natureza, o homem foi se apropriando de objetos que lhe são exteriores, descobrindo e criando outros, assim como novas funções para estes, que até então lhe eram desconhecidos. Nesse processo histórico, tem, então, a necessidade de se comunicar com os outros de sua espécie, de trocar experiências para alcançar novas descobertas e de preservar e transmitir aos demais as suas conquistas. Dessa forma, desenvolveram-se e aprimoraram-se atividades como a caça, a pesca, a agricultura, a tecelagem, a olaria e a navegação, e outras atividades cada vez mais complexas, tais como o comércio, a arte, a ciência, a tecnologia, e assim, o direito, a política e a religião. (ENGELS, 1876) O homem ao transformar a natureza externa, ele transforma a sua própria natureza, ou seja, o trabalho acrescenta algo mais à essência humana, projeta a si mesmo na sua produção.

Frente a todas as produções humanas que manifestavam o seu domínio sobre a natureza, destacaram-se aquelas realizadas pelo trabalho intelectual e "*a cabeça que planejava o trabalho*

¹ Este artigo parte da revisão de literatura realizada para a pesquisa de dissertação de mestrado "Políticas públicas de acesso às artes visuais em Curitiba: ações educativas do Museu Oscar Niemayer para escolas da educação básica", de Cintia Ribeiro Veloso da Silva.

já era capaz de obrigar mãos alheias a realizar o trabalho projetado por ela. O rápido progresso da civilização foi atribuído exclusivamente à cabeça, ao desenvolvimento e à atividade do cérebro. Os homens acostumaram-se a explicar seus atos pelos seus pensamentos, em lugar de procurar essa explicação em suas necessidades (refletidas, naturalmente, na cabeça do homem, que assim adquire consciência delas)". (ENGELS, 1876)

A partir da divisão do trabalho – manual e intelectual – e da separação entre concepção e execução, os meios de produção foram apropriados pelos interesses do capital. A divisão social do trabalho é um ponto fundamental para a compreensão da alienação, pois fundamenta e condiciona este fenômeno social concreto a partir da separação do trabalho intelectual e do trabalho manual. Em consequência da propriedade privada, da divisão social do trabalho e do desenvolvimento das forças produtivas a sociedade se divide em classes, atestando que a alienação não manifesta apenas nos produtos do trabalho, mas no conjunto das relações sociais sob o poder da classe dominante, que tem como seu representante máximo o Estado.

Diante de todas as consequências das ações e atitudes humanas, sob o contexto do modo de produção capitalista, interessam primordialmente os resultados do trabalho, pois é deste que se extrai a riqueza. Em *O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem* (1876), Engels afirma que:

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.

A alienação se desenvolve no próprio processo de desenvolvimento humano, na medida em que a exploração do trabalho separa o trabalhador de seu produto subjetiva e objetivamente. Se traduz como o não reconhecimento de si mesmo no seu trabalho e nas suas relações. A alienação se manifesta na pauperização material do trabalhador em relação à riqueza que produz; na produção do trabalhador como mercadoria; na objetivação do trabalho como mero meio de subsistência. (ENGELS & MARX, 1999, p. 45-53)

Outro fenômeno particular da categoria alienação é a fetichização². É o que explica os objetos de famosas grifes serem produzidos com um baixo custo, mas vendidos por preços altíssimos. Da

² No fetiche da mercadoria o valor individual da mercadoria é dado pelo trabalho real incorporado nela e pelas condições médias de produção daquela indústria, dessa forma é definido o seu valor de mercado. Quando o trabalhador consome mercadorias, ele acredita que a quantidade de valor dos produtos do trabalho se igualam à sua força de trabalho, ou seja, que uma determinada quantidade de dinheiro seja igualada a uma quantidade de trabalho, e como foi analisado acima, isto não é verdadeiro.

mesma forma, o dinheiro e o capital também são fetiches econômicos, pois evidenciam o fato das relações sociais aparecerem como coisas, ou seja, como qualidade inerente a uma coisa material.

A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é nosso se o temos, portanto quando existe para nós como capital, ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós, enfim, usado. (MARX, 1994, p.108)

O homem não se apropria de sua essência como um homem total. Limita a sua atenção à esfera da utilidade ou da propriedade, acarretando um empobrecimento dos sentidos humanos. A arte não escapa desta regra.

Sobre a arte e a alienação

Com o desenvolvimento do capitalismo a natureza da experiência artística foi profundamente comprometida, sofrendo um crescente processo de alienação e se tornando uma especialidade preservada para poucos afortunados. Por muitas vezes, a obra de arte é tida como mais uma mercadoria; o público, enquanto consumidor de arte, que se torna um comprador.

Tendo em vista o homem nesta condição de alienação, no qual se encontra cada vez mais privado de exercer o seu trabalho como atividade livre e também de usufruir dos produtos do seu trabalho; a arte enquanto atividade de criação, e, portanto livre, torna-se inacessível ou para poucos. Mesmo se constituindo "*num tipo de trabalho sui generis, no qual o processo de criação é um estágio indissociável e fundamental na produção da obra*", a arte não ficou imune a esta ruptura entre o trabalhador e o produto do seu trabalho, e também aos seus impactos. (PEIXOTO, 2001, p. 83).

O artista não se reconhece plenamente em sua obra, pois tudo o que cria como resposta a uma necessidade exterior é alheio a ele. Da mesma forma, a arte enquanto trabalho livre deixa de ser reconhecida como tal e estas atividades perdem a sua similaridade. O trabalho passa a ser visto como uma atividade alienada, maçante, cansativa, fatigante; enquanto a arte fica com o *status* de atividade criativa e livre. (WOLFF, 1982, p.31)

Isso pode fazer com que pareça que a arte foi pouco submetida às leis da produção capitalista, pois afinal ainda é considerada uma atividade livre. Bem pelo contrário do que parece, a arte constituída como trabalho, foi da mesma forma afetada, envolvendo-se tão profundamente, a ponto de muitos artistas trabalharem dependendo diretamente das leis de mercado, já que as obras de arte apresentam-se também como mercadoria, assim como qualquer outro produto no capitalismo.

As obras de arte, enquanto produtos de satisfação de determinadas necessidades humanas, sofrem crescente abstração em favor das necessidades de mercado.

Norberto Bobbio (1999, v.1, p.141) destaca três características principais que distinguem o Capitalismo dos outros modos de produção, distribuição e consumo historicamente constituídos, as quais estão intrinsecamente relacionadas entre si. São elas: "a) *propriedade privada dos meios meio de produção, para cuja ativação é necessária a presença do trabalho assalariado formalmente livre; b) sistema de mercado, baseado na iniciativa e na empresa privada, e não necessariamente pessoal; c) processos de racionalização dos meios e métodos diretos e indiretos para a valorização do capital e a exploração das oportunidades de mercado para efeito de lucro.*"³ No que concernem estas características, a arte envolveu-se profundamente com todas elas, pois a rede de relações da arte com a sociedade está não organizada para satisfazer necessidades, mas sim para obter lucro.

O primeiro ponto importante a ser tocado sobre a relação entre as principais características do Capitalismo e a arte já foi tratado de certa forma anteriormente. Diz respeito ao tratamento dado à obra de arte como propriedade privada, ou seja, como um bem que pode ser consumido por meio de sua posse, de sua compra.

Para o capitalista enquanto tal, a apropriação da obra artística se esgota em sua posse, em sua compra. O sujeito entra em relação com o objeto por seu ter, não por seu ser: ou seja, coloca entre parênteses suas próprias faculdades individuais, o conjunto de suas potencialidades espirituais, para reduzir-se à ele próprio a um sujeito abstrato: possuidor ou comprador. (VASQUEZ, 1978, p.263)

A apropriação dos objetos de arte nesta sociedade é unilateral, ou seja, não ocorre de forma plena, assim como toda riqueza qualitativa e sua especificidade desaparecem na relação de posse, pois o objeto se encontra superficialmente na generalidade de sua utilidade abstrata.

O segundo ponto, por conseqüência do primeiro, trata do trabalho artístico nesta sociedade. Com o avanço da alienação promovida por este modo de produção, o artista foi isolado, passando a ser considerado como alguém fora da sociedade, como marginal, distante das condições de trabalho usuais das pessoas comuns, por virtude do dom do gênio artístico. Essa idéia do artista como um trabalhador criativo, solitário, desligados da vida e da interação social, dedicado a uma tarefa específica, de um trabalhador não produtivo, surgiu a partir do Renascimento, e ganhou ainda mais força por dois motivos (WOLFF, 1982, p.29):

³ A partir desta questão, Bobbio aponta que: "Ao lado da racionalização técnico-produtiva, administrativa e científica promovida diretamente pelo capital, está em ação uma racionalização na inteira "conduta de vida" individual e coletiva. Esta racionalização ou modernização política culmina na formação do sistema político liberal, que historicamente coexiste com o Capitalismo."

A primeira foi a ascensão do individualismo, concomitante com o desenvolvimento do capitalismo industrial. A segunda foi a separação real do artista e qualquer grupo social ou classe bem definidos, e seu afastamento de qualquer forma segura de patrocínio quando o antigo sistema de patrocínio foi substituído pelo sistema do crítico comerciante, que deixou o artista numa posição crítica no mercado. (WOLFF, 1982, p. 25)

Nas sociedades pré-capitalistas, o trabalho artístico era realizado por um grupo de pessoas que faziam diversas atividades, como pintar, desenhar, construir, arquitetar, e suas condições de trabalho eram muito parecidas com a de outros tipos de trabalhadores, ou seja, o artista estava integrado ao corpo-social. Hoje o artista, mais do que em qualquer época anterior, encontra-se em condições ainda mais alienantes e isolado da sociedade. (MÉSZÁROS, 2006, p. 185)

O terceiro ponto a ser tocado refere-se à relação do artista com as leis de mercado. Apesar de tornar-se livre para escolher o assunto de suas obras, o que não ocorria anteriormente ao Renascimento, o artista encontra-se coagido às leis de mercado. Para tanto, Vázquez afirma:

Enquanto produz obra de arte destinada ao mercado que as absorve, o artista não pode deixar de atender as exigências deste, as quais afetam, em determinadas ocasiões, tanto o conteúdo como a forma da obra de arte, com o que se autolimita e, com frequência, nega suas possibilidades criadoras, sua individualidade. (VÁZQUEZ, 1978, p. 93)

Portanto, da mesma forma como anteriormente ao capitalismo, as possibilidades criadoras do artista se limitaram, tendo em vista que o artista precisa vender a sua mercadoria para a sua sobrevivência, e não mais para satisfazer uma determinada necessidade.

Se por um lado existe um padrão artístico determinado pelo mercado que o artista deve seguir para vender a sua obra, da mesma forma, por outro lado, deve haver um público disposto a comprar esta obra, tendo em vista que a necessidade de consumo torna-se necessidade de produção, e a necessidade de produção torna-se necessidade de consumo. Todavia, Mézáros aponta que:

(...) quanto mais a produção for concebida e realizada como subordinada ao consumo individual, mais pobre ela está fadada a se tornar (movendo-se no círculo estrito de, talvez, uma meia dúzia de “bens de consumo” de massa). Por outro lado, quanto mais pobre se torna a produção, maior o empobrecimento humano, que por sua vez, tem seu efeito empobrecedor novamente sobre a produção – e assim por diante. (MÉSZÁROS, 2006, p. 188)

Portanto, esta relação entre produção e consumo é um ciclo vicioso, pois ambos os fatores são causa e efeito um do outro. Nota-se haver uma contradição entre produção e consumo, afinal nenhum dos dois aspectos podem ser simplesmente subordinados ao outro, sem que ambos sofram distorções.

E como quarto ponto, mas não menos importante, é necessário que se destaque que a valorização dos objetos de arte, assim como todos os produtos no modo de produção capitalista, exigem uma

renovação incessante no processo de racionalização dos meios e métodos diretos e indiretos para a valorização do capital e a exploração das oportunidades de mercado para a extração da mais-valia, pois...

(...) enquanto, de um lado, ampliamos a compreensão de cultura e de seus processos, de outro, as novas configurações econômicas destes tempos de globalização apontam deslocamentos no capital simbólico, aliados aos fluxos de informação que percorrem o globo, numa dinâmica que busca localizar culturas originais na qualidade de territórios remanescentes para investimentos que possam transformá-las em consumidoras potenciais do excedente de imagens e de artefatos gerados e exportados por sociedades centrais e unificadas. A cultura, na pluralidade que caracteriza as diferenças entre as sociedades do planeta, parece ameaçada pela universalização que caracteriza o capitalismo no mundo contemporâneo. (MIRANDA, 2006, p. 13)

Fica claro que não só a arte, como todos os produtos da cultura sofrem determinações econômicas e políticas a partir de um interesse comum que é o de atender as necessidades do mercado. Com este propósito, cria-se um tipo de “arte” ou “cultura” que pretende atingir todas as classes da população. Nesta condição, a produção artística e cultural é objetivada, principalmente, por segmentos que investem em produtos de conteúdos banais, com uma linguagem superficial e consumo imediato, o qual pode ser chamado de cultura ou arte de massas⁴.

O grande consumo desta “arte” é garantido principalmente pelos poderosos meios de comunicação, que divulga ao público os produtos, afastando-o dos questionamentos de maior profundidade sobre as causas dos problemas humanos e sociais, com o argumento de satisfazer um legítimo desejo de lazer. Quando esses problemas aparecem, as respostas são superficiais, simplistas e mágicas, de forma que não abale a confiança na ordem existente e nem a conformação com a sua condição de classe. As novelas, os *reality shows*, a criação dos “artistas” instantâneos, o cinema comercial, são algumas das estratégias dos meios de comunicação para garantir a satisfação, e ao mesmo tempo, a alienação do seu público.

A chamada indústria cultural⁵ assumiu a herança civilizatória da democracia, pois propaga a idéia de que todos são livres para escolher o que querem desfrutar, usufruir, ter posse. Sendo as-

4 (...) O homem ideal, do ponto de vista deste capitalismo voraz, é o homem engendrado por suas próprias relações; isto é, o homem despersonalizado, desumanizado, oco por dentro, esvaziado de seu conteúdo concreto e vivo, que pode se deixar modelar facilmente por qualquer manipulador de consciências; em suma, o homem-massa. Ora, qual é a arte, ou pseudo arte, que este homem massa pode digerir ou consumir? Qual é a arte que o capitalismo, já em estado de decomposição, tem interesse em patrocinar fundamentalmente, sobretudo numa sociedade industrial e altamente desenvolvida de um ponto de vista técnico, na qual se dão as condições para estender e aprofundar o processo de despersonalização ou massificação? É precisamente a arte que podemos chamar, com toda propriedade, de arte de massas. (VÁZQUEZ, 1978, p. 276-278)

5 O conceito de indústria cultural integra-se ao âmbito das teorias feitas acerca da comunicação. Este conceito surgiu pela primeira vez na Dialética do Iluminismo, escrito por Horkheimer e Adorno, de 1947. Segundo estes autores, o mercado de massas impõe estereótipos de baixa qualidade ao público, de forma que a autonomia do consumidor, a função do processo de consumo e a sua qualidade são totalmente condicionadas pelo sistema econômico. Segundo Adorno, na Indústria Cultural, toda necessidade se torna estímulo para o mercado, e neste contexto, produtos são criados para serem vendidos falsamente como bens culturais e artísticos.

sim, “a liberdade de escolha da ideologia, que reflete sempre a coerção econômica, revela-se em todos os setores como a liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa.” A arte e a cultura tornam-se produtos de entretenimento, ou seja, mercadorias culturais, pelas quais o público se identifica, e ao mesmo tempo, de conteúdo facilmente decifrável, e, portanto, de consumo imediato. (ADORNO & HOCKHEIMER, 1969, p.162)

Dessa forma, junto aos meios de comunicação, a indústria cultural faz parte de um agregado de fenômenos que contribuem para a globalização e universalização da cultura, com o intuito de diminuir as diferenças e sociais e culturais. No entanto, estas ações apenas homogeneízam o conteúdo dessas produções, amaciando os conflitos sociais e dificultando a possibilidade do homem de perceber-se criticamente a si mesmo, ao mundo exterior e a sociedade na qual está inserido. A alienação, tão promovida pelo capitalismo, aparece mais uma vez, na separação do homem e sua própria realidade.

É claro que nem os meios de comunicação, e nem indústria cultural tem o controle absoluto das mensagens transmitidas, pois não estão imunes às contradições da vida social. Por mais homogêneo que os seus conteúdos sejam, estes meios de massificação não atingem tal eficiência, a ponto de substituir totalmente a percepção que seus consumidores tem de suas relações sociais e de suas vidas. E este é um dos motivos pelo qual o capital nunca para de se articular e de criar novos meios e métodos para valorizar-se.

Outra articulação do mercado em relação à arte e à cultura, diz respeito a distinção entre arte popular e arte erudita. Esta oposição entre erudito e popular é um produto das relações entre as classes sociais, em que as obras-de arte são produzidas, distribuídas e consumidas por segmentos distintos e diferentes. Essa polarização - mecanismo de ideologização que esconde a divisão de classes - cria problemas, tal como a valorização da cultura produzida pela e para a elite econômica de um lado, e de outro a desvalorização da cultura popular. Esse modo de valorização se esvaziaria de significado numa sociedade igualitária, pois ele se sustenta em bases contraditórias e conflitantes, pois é a classe dominante que cria as leis para a valorização da cultura popular. (SANTOS, 2006, p. 59-60)

Dessa forma, enquanto o mercado determinar as regras da sociedade, os seus interesses continuarão os mesmos. Isso quer dizer que junto aos novos meios e métodos de valorização do capital, criam-se novos objetos de distinção de classe, pois as classes economicamente privilegiadas tem sempre mais oportunidades de produzir, consumir, possuir e usufruir destes produtos, que as classes menos favorecidas. Além do mais, esta elite domina e determina o ‘bom gosto’, pois tem tempo para cultivá-lo e domínio dos códigos estéticos para desenvolvê-lo. (CANCLINI, 1984, 42)

Sendo assim, este círculo vicioso de '*autopreservação cultural*' (CANCLINI, 1984, p.42) só pode ser rompido a partir da democratização do processo artístico, que inclui tanto a ação do artista, a obra de arte e a interação do público com a obra de arte, bem como a de críticos de arte e historiadores da arte, museólogos, entre outros profissionais envolvidos neste processo. Para tanto, Mészáros aponta que: "*A educação estética é crucial para modificar essa situação: para transformar a satisfação limitada unilateral no gozo auto-realizador da "totalidade extensiva e intensiva" do mundo humano. Sem a educação estética, não pode haver verdadeiro consumidor - apenas o agente comercial – das obras de arte.*" (MÉSZÁROS, 2006, p. 190)

A arte e a educação como meio de superação da alienação

A educação e o acesso às artes visuais podem ocorrer de múltiplas formas, através de instituições, como o museu, a galeria, o teatro, o cinema e também por meio dos meios de comunicação. A forma dominante de educação é a escolar e dela espera-se a aprendizagem efetiva dos conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, bem como o acesso à cultura dominante. (GOHN, 2006, p. 30)

A escola é um espaço de socialidades e de construção do conhecimento, de aprender e de ensinar, devendo contribuir para promover o pensamento e o conhecimento das áreas nela presentes. Conforme Demerval Saviani,

(...) a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2005, p. 98)

Saviani propõe um resgate da função da escola de transformar objetivamente a realidade social por meio da relação com conhecimento. A partir desta premissa, oportunizar a formação dos sentidos, a valorização e a compreensão do patrimônio cultural, o acesso à arte, para além da cultura de massa, é também função da escola. Para a grande parte da população, a escola será o único meio de proximidade com a cultura ou conhecimento elaborado. Talvez, se não for por meio da escola, esta maioria fique limitada a aquilo que os meios de comunicação de massa oferecem para satisfazer a necessidade estética deste grupo.

É inegável que, mesmo com o avanço das pesquisas acadêmicas sobre a arte e o ensino da arte no Brasil, dentro da escola o conhecimento artístico tem importância secundária ou ainda é incompreendido. Neste sentido, pode-se elencar duas idéias predominantes produzidas historicamente

a partir de equívocos que sustentam esta incompreensão. O primeiro é que a arte, seja na sua criação ou no seu consumo, uma atividade própria da classe dominante, ou seja, fora das condições da grande maioria que precisa do trabalho assalariado para sobreviver. A outra idéia bastante presente é a de que o acesso aos valores estéticos tem como fundamento leis misteriosas, fetichizadas.

A questão do gosto e dos julgamentos estéticos muitas vezes não é fundamentada, e "(...) aparecem, portanto, inevitavelmente, como dogmáticos; assim sendo, eles geram e perpetuam o dogmatismo estético e a idéia de que a arte é uma atividade governada por uma autoridade que decorre do mistério." (PORCHER, 1977, p. 17)

Da mesma forma ocorre com a denominação de "bom gosto". Esta é mais uma idéia disseminada pela classe dominante, que se diz dotada dos códigos que determinam este "bom gosto". Não existem parâmetros exatos que determinem o que é um bom ou mau gosto, existem diferentes gostos, alguns que dominam e outros que são negados. Porcher explica que:

Na linguagem da pedagogia habitual da estética, a categoria privilegiada é aquela, misteriosa, do gosto, que se confunde frequentemente com o 'bom gosto', qualidade que funciona tanto no domínio das convivências sociais como no terreno da arte. Esta semelhança de terminologia joga, aliás, uma luz peculiar sobre o verdadeiro status social da arte e, portanto, sobre a função exercida por um educador artístico que tenha adotado tais princípios. Definir cultura estética pelo gosto equivale de saída, a endossar as discriminações sociais." (PORCHER, 1977, p. 18)

E é justamente pela via do "bom gosto" que a arte é tida como uma atividade para a classe alta, ou seja, própria dos ricos. Esta é mais uma afirmação que percorre o senso comum, pois muitas vezes os ricos compram uma obra, mas não se apropriam da essência dela. Conhecer, sentir, não é aquisição, mas sim uma construção.

O que acontece é que as idéias que tendem a dominar na arte são as determinadas pela classe dominante, a qual busca manter o seu domínio, por meio da imposição de seus modos de compreensão do mundo, de distribuição do conhecimento e da produção artística, os quais são desiguais e não democráticos. Qualquer um pode entender ou fazer arte desde que se aproprie dela. Esses atributos podem e devem ser desenvolvidos e democratizados por meio da educação, da escola, e só assim a arte se tornará uma atividade possível e necessária para todos. Somente por meio da educação poderá ocorrer a verdadeira apropriação da arte.

Sendo assim, não se deve confiar na própria natureza sensível e intelectual do aluno, abandonando-o às suas próprias possibilidades. Conforme Porcher (1977, p. 22) "*deixá-lo entregue a si mesmo corresponde, portanto, a deixá-lo entregue à sociedade que está dentro dele e, ao mesmo tempo, a endossar de fato as desigualdades sociais do acesso à arte*", e então a escola não de-

sempenharia mais o seu papel de igualadora de oportunidades. Afinal, “(...) *as possibilidades de um indivíduo não são nunca independentes da sua posição na sociedade, ou seja, no caso do aluno a sua categoria sócio-cultural*”. (PORCHER, 1977, p. 22)

Ainda que a escola “reserve apenas um espaço restrito para o ensino propriamente artístico” e “não forneça nem uma incitação específica a prática cultural, nem um corpo de conceitos especificadamente as obras de arte plásticas”, a escola...

(...) tende, por um lado, a inspirar uma certa familiaridade – constitutiva do sentimento de pertencer ao mundo culto – com o universo da arte em que nos sentimos perfeitamente à vontade e em perfeita harmonia com o autor na qualidade de destinatários titulares de obras que não se revelam a qualquer pessoa. (BOURDIEU & DARBEL, 2003, p.100)

Isso quer dizer que mesmo que a escola não estabeleça um pleno acesso à arte, ou mesmo não conduza uma maior atenção a este conhecimento, esta instituição possibilita a aproximação ou a sensação de pertencimento à cultura elaborada, e assim, o acesso à arte.

A educação, assim como a arte, sofre as consequências do processo alienante das relações de produção e consumo, porém é somente por meio da educação que se pode pensar na superação desta condição. A partir das questões tratadas acima, é importante que se discuta e pesquise cada vez mais a educação e a arte e suas inter-relações a fim de elaborar e efetivar políticas públicas que oportunizem de forma universal o acesso ao conhecimento e à cultura, seja por meio da escola ou outras instituições educativas e artísticas, para que se possibilite, além de pertencimento ao universo da arte e ao mundo culto, a apropriação da arte e a formação dos sentidos.

Referências bibliográficas

ADORNO, T.; HOCKHEIMER, M. *A indústria cultural: O iluminismo como mistificação de massa*, In: LIMA, L.C. (org.) *Teoria da cultura de massa*. Rio de Janeiro: Saga, 1969, p. 157-202.

BOURDIEU, P. DARBEL, A. *Amor pela arte: Os museu de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Editora da USP, 2003.

CANCLINI, N. G. *A Socialização da arte – teoria e prática na América Latina*. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2002.

COELHO NETTO, J. T. *Moderno pós moderno: modos & versões*. 3 ed. rev. e amp. São Paulo: Iluminuras, 1995.

_____. *Indústria Cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2000.

ENGELS, F. *O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem*. 1876. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/index.htm>. Acesso em: 02/06/2007.

ENGELS, F & MARX, K. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *O Capital*, Livro 1, Vol. 1. São Paulo: Bretrand, 1994.

MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. MEC: 2006. www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 23/05/2007.

MIRANDA, D. S. *In: CHIN-TAO, W. Privatização da cultura: a intervenção corporativa nas artes desde os anos 80*. São Paulo: Boitempo, 2006.

ORTIZ. R. *Mundialização da Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PEIXOTO, M. I. H. *Arte e grande público: a distância a ser extinta*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

PORCHER, L. (org.) *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1977.

SANTOS, J. L. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos)

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *As idéias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (Pensamento Crítico, vol. 19)

Currículo

Cintia Ribeiro Veloso da Silva possui mestrado em Educação pela UFPR (2008), especialização em Poéticas Contemporâneas no Ensino da Arte pela Universidade Tuiuti do Paraná (2003) e graduação em Educação Artística pela UFPR (2001). Atualmente é professora da Faculdade de Artes do Paraná (Curitiba/PR). Tem experiência na área de Artes Visuais, atuando principalmente com ênfase no ensino da arte, formação docente e políticas de acesso à arte.

CONSTRUINDO GIGANTAS - EMPODERAMENTO DO FEMININO
NA VIA UERJ / MANGUEIRA

Isabela Nascimento Frade
isabelafrade@gmail.com
PPGARTES - UERJ

Joice Pinto Henck
joice_henck@yahoo.com.br
PIBIC/CNPq -UERJ

Melissa Costa dos Santos
melissacsantos@yahoo.com.br
PIBIC/ART - UERJ

Resumo

Analizamos o projeto de pesquisa Terra Doce (IART/UERJ/FAPERJ) observando o diálogo entre as comunidades femininas da UERJ e da Mangueira. A partir da realização de uma série de oficinas, experimentações artísticas e reflexões críticas, o processo tem sua culminância na formação do coletivo O Círculo. Focamos os aspectos relacionais do trabalho na produção da série As Gigantas.

Palavras-chave: Produção feminina, materialidade, comunidade.

Abstract

We analyze the Terra Doce research project (IART / UERJ / FAPERJ) observing the dialogue between the feminine communities at Uerj and Mangueira. After performing a series of workshops, artistic experimentations and reflections, the process had its acme through the formation of the collective The Circle. We focus at the work's relational aspects within the production of the series As Gigantas.

Keywords: Feminine production, materiality, community

Criar em conjunto é viver o encontro de si mesmo no outro. O movimento intermitente entre expressão e introspecção é dado por este par eu/nós entrelaçados pelos espaços intersticiais do diálogo. É compor um circuito de envolvimento que gera dois espaços simultâneos: um dentro e fora do eu ou, inversamente, um dentro e fora do grupo. A resposta sensível de uma escuta atenta, de um contato íntimo com a diferença, do acolhimento de imagens de memórias internalizadas pelo compartilhamento de experiências pessoais em um trabalho de arte é o que tencionamos explicitar. Exploramos tacitamente as proposições relacionais: “um campo fértil de experimentações sociais, como um espaço parcialmente poupado à uniformização dos comportamentos.” (BOURRIAUD, 2009:12). A escolha estratégica de um processo vivido por um grupo de mulheres está a revelar essas sutis qualidades do desvelamento de potencialidades na feitura de uma forma circular. Estamos a descobrir quem somos

Este artigo foca em um momento de produção da série escultórica *As Gigantas*, exposta de março a abril no Centro Cultural da UERJ neste mesmo ano. Sua reverberação ainda nos alcança como algo que acabamos de deixar fazer. Esperamos aproveitar essa energia da experiência recente e traçar seus principais movimentos com o ardor merecido. O grupo se consolidou neste processo, entrando em uma nova e animada fase produtiva a partir de suas reverberações. O saber criar formas gigantes nos surpreendeu: descortinamos um poder que desconhecíamos, nos vemos agora também engrandecidas.

Composto por mulheres, o grupo *O Círculo* se assume como coletivo de arte. Sua potencialidade se exprime pela vibração do par identidade x alteridade, marcado pelas associações comuns ou divergentes entre suas integrantes que podem ser dar pela faixa etária, pela origem, pelas motivações, pelos interesses, pelo grau de escolaridade, pelas dificuldades financeiras, por sonhos, lembranças ou experiências pessoais. Experimentamos essa reversibilidade do mesmo e do diferente: “O diverso, pelo qual se manifesta o sendo, não é outro senão o descontínuo que o caracteriza” (Segalen apud Lins, 2002: p. 99). A consolidação da amizade e do elo de conforto e de segurança (BAUMAN, 2009) foi crescendo paralelamente ao corpo do trabalho à medida que os corpanzinhos de barro se formavam, o que eclodiu em um desabrochar criativo vigoroso.

No exemplificar do processo de consolidação deste coletivo, consideramos relevante a abordagem do trabalho *As Gigantas* como amostragem de um processo em continuidade, construído no espaço e no tempo do encontro através de sessões de criação coletiva regulares que aproximam suas integrantes, formando uma rede de idéias e conexões que se desdobram.

O diálogo entre essa comunidade de mulheres se desenvolveu a partir da realização de uma série de oficinas de criação, experimentação e reflexão artística. Esta iniciativa se insere como

ações deflagradas pelo projeto “Terra Doce: saberes compartilhados na dinamização da produção em arte e ações ambientais na comunidade feminina mangueirense” UERJ/FAPERJ/CNPq. Este projeto baseia-se numa proposta de educação artística não-formal baseada no entrecruzar de metodologias da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985), (GOLDBERG, 2007) (BRANDÃO,2003).

Das diferentes linguagens contemporâneas de arte experimentadas pelo grupo como performance, vídeo, instalação, desenho, pintura e colagem, o barro foi o elemento condutor para as interpenetrações entre essas modalidades expressivas e hoje se faz como matéria identificadora do próprio grupo, que se autodenominou *O Círculo*.

O projeto se concentra hoje na proposição de um lugar de fabricação de novas sensibilidades para a remodelagem do feminino como viés para a o diagnóstico e a dinamização dos acervos artístico, natural e sócio-cultural que pulsam em duas fores instituições da cultura carioca¹. Essas ações amadureceram na conformação deste corpo coletivo de artistas que vem atuando no campus e no morro, assim como pela urbe carioca, promovendo trocas e interações de múltiplos modos.

Nossa primeira proposta de criação coletiva, no início do ano 2009, resultou na obra “Lembrancinhas”, quando se consolidaram as dinâmicas de troca e diálogo entre os dois grupos abrangidos pelo projeto *Terra Doce*. Baseou-se na interação a partir da aprendizagem dos processos e técnicas de manipulação e modelagem primários da cerâmica, potes e vasos. Criou-se uma via de mão dupla na qual modos de fazer foram identificados, adaptados e transmitidos por parte de todos os integrantes do grupo, muitas vezes vinculados a experiências domésticas ou da infância, envolvendo gestos e práticas do dia-a-dia (como os de amassar, misturar, sovar, cortar, etc) que se encontram (re)significados e (re)trabalhados na dinâmica da prática criativa de ateliê. O processo de constituição da obra “Lembrancinhas” também abriu um espaço de acolhimento para a troca de narrativas pessoais, abordando aspectos da memória coletiva² de cada participante, tendo como ponto de partida o material argila e suas evocações para cada participante.

A apreciação de exposições e a oportunidade de expor, momento este de abertura do sentido social do trabalho de artista, fez-se presente no projeto. A obra *Lembrancinhas* foi exposta no coletivo *CORPOARTELABOR*, realizado em setembro de 2009 no CEDIM / Centro – Espaço Cultural

1 Após intensas reflexões, classificou-se a Mangueira como instituição dada força de sua participação na vida cultural da cidade; e a UERJ instituição oficial.

2 Entendemos por memória “um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes.” (POLLAK, 1992)



O coletivo O Círculo na vernissage da exposição Artes da terra. Ao centro Gig I

Heloneida Studart, na 20ª UERJ sem muros em outubro de 2009, e na própria comunidade, na coletiva *Terra Doce* no Centro Cultural Cartola em dezembro do mesmo ano.

O coletivo prosseguiu desenvolvendo propostas vinculadas a discussões sobre questões da arte, do feminino e suas relações. Na última exposição que participou – Artes da Terra: gênero, identidade e cultura de 19 de abril a 21 de maio de 2010, Galeria Gustavo Schnoor, COART, UERJ – apresentou as obras *Corpo de Mulher* e *As Gigantas*, que são a materialização destas reflexões.

Corpo de Mulher explora as fragmentações imaginárias sobre o corpo feminino, utilizando como tática reversiva a abordagem dos discursos que o mutilam e o despoticizam como integridade. As formas fazem o jogo da ironia com os dizeres que definem a mulher despedaçada: a possuidora de belas pernas, cabeça quente, mãos prendadas, língua afiada, ouvidos moucos, peitos cheios, cabelos falsos, etc. A instalação apresenta trinta (30) partes de corpos femininos modelados em argila que se integram em um grande corpo feminino fraccionado. Cada mulher de *O Círculo*, a partir de suas vivências pessoais, constituindo uma das partes revelou significados de experiências íntimas da corporalidade feminina.

O processo que intencionamos aprofundar e explorar a fundo neste momento, *As Gigantas*, tríade escultórica composta por três corpos femininos de barro, apresentou as nossas fantasias mais remotas vinculadas as contações de histórias de outras grandes mulheres, - nossas mães, tias e avós -, sobre personagens femininos monstruosos em fábulas. Imagens de mistério, pavor, encantamento, poder, desafio e conquista foram desveladas nesta construção. Muitos foram os relatos entremeados de medo e desejo de sermos grandes e poderosas!

1. A materialidade expandida

A entrada no projeto “Terra Doce” proporcionou um contato inédito com o barro e suas peculiaridades para algumas de nós. A compreensão da personalidade inconstante do material sempre sujeito protagonista de suas acomodações, quebras e mudanças de superfície foi uma das primeiras descobertas sentida pelas integrantes. No começo foi experimentar o novo, tocar o barro e senti-lo frio, porém disposto a receber o calor das mãos, submetendo-se para receber formas.

No decorrer de amadurecimentos, de outras descobertas, reflexões e questionamentos, - tanto do grupo, do feminino, da arte quanto do conhecimento do material -, a série “*As Gigantas*” nasceu e cresceu sob nossas discussões de como um conjunto escultórico se tornaria um digno representante do gigantismo do ser feminino. Composto por três corpos de mulheres separados,

a primeira *Giganta* (Gig I) seguiu, de início, nosso projeto que seria a modelagem segundo nossos corpos com volume, largura e altura proporcionais às nossas medidas transmutadas em roletes de argila que, por sua vez, tornaram-se círculos que aumentavam e diminuía com o desenvolvimento do *corpo*. Muitos desses círculos possuem elementos gráficos e inscrições que permitem a identificação de sua autoria, mas que se perderam no acúmulo dos roletes nesta construção do coletivo. Já segunda *Giganta* (Gig II) foi fruto de conhecimento conquistado. Apesar de seus roletes e círculos iniciais, terminou em uma linha devido as dificuldades experimentadas na primeira. Esta, em especial, ganhou cores devido à variedade de argilas utilizadas (das misturas de faiança e terracota).

O saber de criar formas gigantes por meio da sobreposição de roletes e de círculos foi construído num espaço onde se conjugou experiência e novidade. As barreiras impostas pelo tempo nos colocaram diante do desafio de uma empreitada desafiadora. Isso significava ter objetos imaginados, esboçados e estudados previamente concretizados em pouco mais de um mês. Somaram-se também as condições físicas individuais de cada mulher, pois o material e a proposta do gigantismo exigiram um grande dispêndio de energia física.

A efetiva uniformidade do material foi testada em diversos momentos. A homogeneidade do barro logo se desfez por conta da diversidade de tamanhos entre as partes modeladas. As condições impostas pelo clima, as vezes seco as vezes úmido, deu às estruturas características não previamente imaginadas: rachaduras e desvios do eixo. Um cilindro de P.V.C. com cerca de 3m de altura foi colocado no interior da *Gig I* para servir de orientação ao seu crescimento vertical.

A preocupação com uma queda desse *corpo* foi uma constante durante o processo. O fato nos obrigava a discutir a questão da sua sustentação constantemente. Através do uso de outros materiais fomos testando seu equilíbrio, o que, por fim, se estabeleceria num relevante diálogo de nossos temores pessoais, nosso medo da fragilidade se projetava em nossa tarefa escultórica: para ser grande é preciso se sustentar. Investigamos algumas possibilidades que sempre nos aproximaram do fracasso. “*A incerteza é o habitat natural da vida humana – ainda que a esperança de escapar da incerteza seja o motor das atividades humanas*” (BAUMAN, 2009). A descrença do êxito perturbava a confiança do grupo a todo instante. Compartilhamos a cada encontro um desejo permanente de continuidade, esse desejo de erguê-la nos movia sem cessar (RANCIÈRE, 2009).

Através de esboços, projetamos colocar-lhe amarras que seriam feitas como um *mouflage* cobrindo toda sua estrutura. Porém logo entendemos que só o próprio barro, agora pastoso, poderia servir de calço para a *Gig I*. Conseguimos, então, estabilizá-la e seguir com mais confiança na confecção das outras Gigs. A partir de experimentações fomos levadas ao uso da técnica mistura de argila



Detalhe da Gig III



Detalhe na construção da Gig I

com jornal, no que é conhecido entre os ceramistas como produção de material *paper clay*, agregando papel cortado e úmido ao barro, compondo uma massa aerada. Desta forma acreditávamos garantir melhor sustentabilidade e leveza para as estruturas. Trabalhamos com papel jornal e depois com papel higiênico, desta última maneira a técnica apresentou “perdas” por causar uma fragilidade muito grande em relação ao uso do papel jornal, que demonstrou mais resistência na composição.

As rachaduras que a princípio tanto causaram incômodo, fator contrário a plasticidade que se desejava perfeita, logo se tornaram agregados bem quistos. A partir de uma leitura do corpo da mulher, do nosso corpo, percebemos que esses “defeitos” foram incorporados às Gigantas como veias, sinais, varizes, estrias, marcas, verdadeiras cicatrizes que cada qual carrega em si. Sinais da resistência que tivemos para chegar até aqui. Outras são como maquiagem, tatuagem e adornos que usamos para nos embelezar ou nos diferenciar uma das outras, para dar nossa identidade aos *corpos*.

O conjunto escultórico foi alcançado pelo esforço coletivo pela necessidade de erguer os grandes volumes, colocá-los de pé. Cada artista do *Círculo* projetava naquelas estruturas suas conquistas pessoais, seus planos para o futuro, suas crenças. Ao dividirmos essas experiências, de alguma forma nos reconhecemos na condição de sermos mulheres (TOURAINÉ, 2007), de compartilharmos a essência do feminino. A forte carga estética das três colunas de barro dominando o amplo espaço do salão implicavam nessa vivência:

“A obra de arte provoca e acentua essa característica de ser um todo e de pertencer ao todo maior e abrangente que é o universo em que vivemos. Essa é, a meu ver, a explicação da sensação de requintada inteligibilidade e clareza que temos na presença de um objeto vivenciado com intensidade estética. (...) Somos como que apresentados a um mundo além deste mundo, o qual, não obstante, é a realidade mais profunda do mundo em que vivemos as nossas experiências comuns.” (Dewey, 2010: 351)

A exemplo do terceiro *corpo* que se constituiu por acúmulos de círculos que em seguida transformados em roletes cruzavam-se entre si e sobrepunham apoiando-se (intencionalmente) uns aos outros, *As Gigantas* são partes de nossas vidas entrelaçadas. Vida que desejamos senti-la pulsante, pronta para os embates, renovável diante de um inesperado tombo, do mais fortuito evento. Nelas está depositada nossa força vital de acreditar que somos e podemos muito mais do que realmente nos é designado.

3. Entre construção e desconstrução, o Círculo se abre

Pensar nos caminhos que uma obra pode percorrer até que se complete em contato com o público é não deixar de apontar essencialmente a exposição. É neste ato que ela perde sua redoma

do ateliê, deixando-se levar pela opinião e olhar de outros para além da de seu criador. A exposição é um intervalo de tempo em que o artista apresenta sua produção, apresenta-se como autor do objeto e se coloca aberto à crítica, podendo ocorrer em um ou vários espaços, abertos e/ou fechados, públicos e/ou institucionalizados. Sabemos, nós que estamos produzindo e pesquisando o mundo da arte, que para ser “nomeado” como artista é fundamental que se realize exposições de sua produção e preferencialmente individual, não coletiva.

A aura que envolve a palavra e a condição de expor um trabalho atinge todo o artista. Este é momento de deixar à prova sua produção. Independente da aceitação, dos burburinhos pós e durante a exposição (BOURRIAUD, 2009), é nela que o artista se apresenta à sociedade e goza de sua realização. O reconhecimento é o objetivo a ser compartilhado pelo grupo, embalado pelo desejo de sermos percebidas. Consideramos o auge do processo pela ampliação dos sentidos constituídos nas obras que se dá no diálogo com o público. Possui força motivadora para dar impulso ao prosseguimento do trabalho pela intensa capacidade de envolvimento. A cada mostra o grupo foi se aproximando mais e mais, na cumplicidade da linguagem e da sintonia dos modos. Constituímos um espaço próprio, só nosso, essa zona de conforto onde circulam idéias e formas partilhadas intimamente e que se externalizaram nesses momentos notáveis. Quanto mais o Círculo se abria, a cada passo dado no sentido de ampliar o grau de contato com o público, mais ele mesmo se adensava e se consolidava.

Em nosso coletivo, o ato de expor esteve presente desde nossa primeira produção, a obra “Lembrancinhas”. Ainda trabalhando com um grupo que começava a se conhecer, comunicar, entrosar, onde algumas integrantes estavam começando a experimentar, a refletir e a produzir arte, a possibilidade de expor veio sem muito entusiasmo, talvez mesmo descrença, tanto para as mulheres da UERJ quanto da Mangueira. Com a confirmação do convite pelo espaço CEDIM, o diálogo entre todo o grupo se intensificou na busca de estratégias para o fortalecimento da produção. Desejávamos algo que desse a identidade desse coletivo de arte que começava a surgir. A mostra, sua aceitação e reflexos, vindos posteriormente por outros convites e exposições, foi para todas a certeza de estarmos inseridas em um grupo de mulheres de grande potencial artístico e de pesquisa em arte.

De todas as etapas que uma exposição pode passar – curadoria, montagem, vernissage, etc –, a desmontagem é considerada o fim. Parece ser óbvia esta conclusão; entretanto, para nosso coletivo a desmontagem das mostras que realizamos – *CORPOARTELABOR, 20ª UERJ sem muros, Terra Doce e Artes da Terra: gênero, identidade e cultura* – e especificamente da nossa obra “As

Gigantas” foi o início. Lidando com grandes estruturas formadas ora por empilhamento de círculos ora por continuação de roletes (cobrinhas) nos vimos diante de uma obra que não seria possível ser embalada e levada de volta para o ateliê, como ocorre comumente com quadros, ou obras que não levam aproximadamente uma tonelada de barro.

Para além desse fator do peso e das grandes dimensões, nossas produções apresentam forte ligação sentimental tanto do eu com o objeto quanto do eu com o próximo. As obras são vínculos materializados. Essas relações são diretamente construídas a partir do momento que um novo membro se aproxima do coletivo e inicia os processos pré-modelagem. Deste modo, a cada desmontagem/fim de uma mostra surgem ricas e diferentes possibilidades com as peças exposta, e o círculo de produção de arte, de afetos e de partilha do sensível se revigora (RANCIÈRE, 2009).

O início da desmontagem das *Gigantas* teve que ser cuidadosamente planejado. Levamos em conta nosso espaço do ateliê, a estrutura que tínhamos para o transporte das peças, ou seja, fortes braços das mulheres integrantes do coletivo o Círculo, a ligação que cada integrante tinha com a obra, e soluções para os pedaços das *Gigantas*: reciclagem, remontagem das gigantes... Foi excessivamente trabalhoso tanto a montagem quanto a desmontagem. Ver cada integrante do grupo apoiando uma a outra, mostrando novas formas e curiosidades naqueles corpos que estavam sendo moldados e posteriormente quebrados, novas técnicas para abertura dos roletes e soluções para os pedaços, a energi do grupo motivava a todas e nos instigava a testarmos tanto os nossos limites quando os de nossas obras.

Na Oficina da Terra, nosso espaço de pesquisa e reflexão em arte e suas possibilidades educativas, ao trabalharmos com cerâmica, um dos exercícios que realizamos a todo instante é saber lidar com as perdas. A produção em cerâmica é uma atividade que exercita esse domínio. Não devemos nos apegar excessivamente ao nosso projeto inicial pois ele sofre grandes transformações, especialmente quando passa pela fase da queima. É no forno que a argila perde sua parte água, deixando-se enrijecer e se transformando em cerâmica. Se na modelagem não forem tomados os devidos cuidados, é quase certo que seu corpo se quebrará durante o processo (FRADE, 1999).

Por já termos a perda exercitada em nosso pensar, mas não conformada em nosso sentimento, a quebra das *Gigantas* foi uma grande agústia para algumas e alívio para outras, após exaustivo trabalho e as incertezas constantes. Apesar da divisão do grupo, fomos sedentas para segurarmos aquelas enormes e pesadas estruturas. Mas como desmontaríamos? Uma artista com uma marreta, outra com uma pequena espátula... Mas como esses corpos responderiam? Sabíamos do nosso processo de levantamento. Tínhamos algumas idéias de como agir para não quebrá-las totalmente,



Ossos da Gig III

dependendo do resultado, recuperá-las e remontá-las em outro momento, outra exposição.

Buscando retirar cada fragmento para posterior remontagem, percebemos que era necessário o desmonte de forma diferenciada. Desmontá-la por linhas curvas (*Gig III*), círculos (*Gigs I e II*), ou apanhados de linhas e/ou círculos (*Gigs I e II*), dependendo de qual era a forma como cada rolete estava aderido aos demais. Os que tinham sido apenas sobrepostos se soltavam facilmente, iam se rompendo pela força da tração que os puxava para fora, quebravam-se formando belas linhas sinuosas.

Os que estavam aderidos, colados com barbotina (cola da própria argila em pasta) eram mais difíceis, iam quebrando em pedaços unidos, o que nos remetia a formas de grandes costelas. A excitação chegava ao grupo, que começou a clamar uma nova ação por esses "ossos". Os roletes mais finos iam se partindo em novas configurações mais delicadas, reuniam-se como gravetos. Um sobre o outro, em novo princípio de acumulação.

O sentimento de perda neste momento se inverteu em grande ânimo: ao deitar cada pedaço da gigante no chão, víamos esses corpos se expandindo pelo espaço. Seu gigantismo crescendo mais e mais. Víamos o nascer de novas composições e brincávamos com estas por todo o ambiente criando novas formas. De *As Gigantas* agora temos os "ossos". Fragmentos que agora passam pelo processo da queima isoladamente, deixando sua rigidez ser verdadeiramente sentida em sua cor de terra vermelha. Ossos que nos deixam lembranças do vigor da enormidade. Essa saudade nos fortalece. Impõe-se como uma nova busca.

Bibliografia

BAUMAN, Zygmunt. *A Arte da Vida*. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

_____. *Comunidade*. Trad. Plínio Dentzien, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BRANDÃO, Carlos R. (org.) *A Pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.

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

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

FRADE, Isabela. *Cerâmica como Processo*. In Revista Concinnitas, n. 3. Rio de Janeiro: IART/UERJ, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

RANCIÈRE, J. *A Partilha do Sensível*. São Paulo: Editora 34, 2005.

LINS, Daniel. *Cultura e Subjetividade. Saberes Nômades*. Campinas: Editora Papyrus, 2002.

POLLAK, Michael. *Memória e Identidade Social*. In: Revista Estudos Históricos, ano 5, n.10. Rio de Janeiro: 1992.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1985.

TOURAINÉ, Alain. *O Mundo das Mulheres*. Trad. Francisco Moras. Petrópolis: Editora Vozes, 2007

Mini-currículo

Isabela Nascimento Frade é arte educadora, doutora em Comunicação pela ECA/USP, docente do PPGARTES/UERJ, Procientista FAPERJ; coordenadora do projeto de extensão Cerâmicaviva UERJ/SR3. Lidera o GP- CNPq Observatório de Comunicação Estética. Integra o coletivo de arte *O Círculo*.

Joice Pinto Henck é licencianda do Instituto de Artes da UERJ, membro da equipe do projeto Cerâmicaviva, bolsista PIBIC/CNPQ do Projeto "Terra Doce: saberes compartilhados na dinamização da produção em arte e ações ambientais na comunidade feminina mangueirense" ART/UERJ/FAPERJ e integrante do coletivo *O Círculo de Arte da Terra* desde 2009. Integra equipe de pesquisadores do GP/CNPq Observatório de Comunicação Estética.

Melissa dos Santos é licencianda em artes pelo Instituto de Artes da UERJ, membro da equipe do projeto Cerâmicaviva, bolsista PIBIC/UERJ do Projeto "Terra Doce: saberes compartilhados na dinamização da produção em arte e ações ambientais na comunidade feminina mangueirense" ART/UERJ/FAPERJ e integrante do coletivo *O Círculo de Arte da Terra* desde 2009. Integra equipe de pesquisadores do GP/CNPq Observatório de Comunicação Estética.

CONVERGÊNCIAS ESTÉTICAS
NO PAÍS DAS MARAVILHAS DO SURREALISMO

Keyla Andréa Santiago Oliveira
keylaandrea@yahoo.com.br
UFG (Universidade Federal de Goiás)

Késia Mendes Barbosa de Oliveira
kesiamb@yahoo.com.br
SME (Secretaria Municipal de Educação)

Resumo

O presente artigo apresenta alguns diálogos possíveis entre as obras criadas por Salvador Dalí (1969), o livro *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (1865), e a última versão cinematográfica do diretor Tim Burton (2010). O diálogo estético entre as duas obras tem como ponto convergente de interlocução os cânones estéticos surrealistas, tendo como mensagem principal as potencialidades que a apreciação das obras suscita para o cultivo de uma experiência estética rica, relacional e reflexiva. Essa reflexão se situa no campo da educação não formal, que encontra nos espaços das galerias, cinemas e virtualidades aberturas praxicas para a promoção de diálogos estéticos.

Palavras-chave: Surrealismo - Experiência Estética – Alice no País das Maravilhas

Abstract

The following article presents some possible dialogues between the paintings of Salvador Dali (1969), the book *Alice in Wonderland*, by Lewis Carroll (1865), and the last cinematographic version of it, from the director Tim Burton (2010). The aesthetic dialogue between the works has as a converging point of interlocution, the aesthetics surrealistic canons, and the principal message is the potential that the art appreciation brings to the growth of a rich, relational and reflexive artistic experience. This work is about the non formal education field, finding, in the spaces of galleries, movie theaters and virtualities, praxical openings for the promotion of aesthetic dialogues.

Keywords: Surrealism – Aesthetic Experience – Alice in Wonderland

O presente artigo apresenta alguns diálogos possíveis entre as obras criadas por Salvador Dalí (1969), para o livro *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (1865), e a última versão cinematográfica do diretor Tim Burton (2010). O diálogo estético entre as duas obras tem como ponto convergente de interlocução os cânones estéticos surrealistas, tendo como mensagem principal as potencialidades que a apreciação das obras suscita para o cultivo de uma experiência estética rica, relacional e reflexiva.

Assim, o texto busca inicialmente situar a obra original de Lewis Carroll em relação ao Movimento Surrealista, bem como as criações de Salvador Dalí para esse livro. Em seguida, apresenta as convergências e divergências da obra cinematográfica de Tim Burton com o texto literário de *Alice no País das Maravilhas*, em que aspectos bebe na fonte do Surrealismo e sua riqueza do ponto de vista da experiência visual. O ápice desse artigo ocorre no próximo momento, quando da promoção dos diálogos entre as obras de Burton e Dalí, que se orientam pela seguinte triangulação: Burton - Dalí - experiência estética.

Dessa forma, essa reflexão se situa no campo da educação não formal que encontra nos espaços das galerias, cinemas e virtualidades aberturas práticas para a promoção de diálogos estéticos. Tais aberturas se caracterizam pelas potencialidades que engendram para as convergências estéticas se estabelecerem em combinações livres e diversificadas. Como que a convidar o apreciador para a aventura do múltiplo, do *nonsense*, do onírico.

Como afirma Barbosa (p. 19, 1998), "Aqueles que não têm educação escolar têm medo de entrar no museu. Eles não se sentem suficientes conhecedores para penetrar nos "templos da cultura". Um comportamento sacralizado que nem de longe participa de um ideal de democratização da cultura e da arte. Os espaços da educação não formal, aqui citados, fazem muito bem esse papel, constituindo-se em instituições que acolhem de forma harmoniosa o trabalho artístico e o sentimento de ignorância do visitante, possibilitando uma experiência estética viva, significativa, e fomentando a formação de apreciadores.

Na história da humanidade as artes visuais e a literatura travaram importantes diálogos, provocando o leitor com o realce mútuo de conteúdos repletos de sentido. Um dos artistas do século XX que mais dialogou com obras literárias foi Salvador Dalí. Entre elas destacam-se as ilustrações que produziu para os *Cantos de Maldoror*, *A Divina Comédia*, *Dom Quixote*, *A Vida é Sonho*, *Tristão e Isolda*, *Pantagrue* e *Alice no País das Maravilhas*.

Para a obra *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (1865), Dalí criou 13 ilustrações para uma edição limitada de 200 exemplares, autografados por ele e publicada em Nova York



Alice by Salvador Dalí, 1969.

em 1969, pela Maecenas Press-Randon. A aproximação com Alice vem de longa data e se deve às convergências entre o estilo literário de Carroll e os valores estéticos surrealistas. Alguns expoentes do Surrealismo consideram que Carroll foi precursor do Movimento Surrealista, servindo de fonte para vários artistas desenvolverem uma estética constituinte de cânones mais abertos, subversivos e desafiadores.

De acordo com a Sociedade Lewis Carroll no Brasil, o Surrealismo sempre teve em grande relevo os impulsos obscuros do inconsciente, os estados patológicos, as alucinações, os êxtases e estados hipnóticos e outros tantos sentidos ligados ao universo dos sonhos. Assim, os surrealistas estabeleceram uma filiação com obras da literatura que valorizavam experiências que se identificavam ou mesmo eram apadrinhadas pelo movimento.

Enfim, todas as obras que envolvessem o fantástico, o maravilhoso, a imaginação delirante, as perversões, o pensamento esotérico, as experiências cabalísticas e os discursos do inconsciente, constituíram a matéria prima para a ideologia do surrealismo. Por se tratar também de um sonho maravilhoso, Alice tornou-se musa do surrealismo (SITE DA SOCIEDADE LEWIS CARROL NO BRASIL).

Em sua leitura de Alice, Dalí a retrata como um vulto misterioso, não mais uma criança, mas uma menina-moça que percorre o País das Maravilhas pulando corda, como que movida por um impulso lúdico de experimentar o mundo dos sonhos, do inusitado e do improvável. Sua obra imerge no universo de Carroll, relevando as marcas do nonsense, do que está acima (sur do francês sobre) do real. Trata-se da figuração de um universo que inverte os discursos, tangenciando os absolutismo lógicos e as coerências do mundo.

Dalí conseguiu captar a essência de Alice, em telas que projetam reflexos extraviados de universos oníricos e simbólicos de adultos e crianças, evidenciando parcelas que muitas vezes são negadas ou ficam escondidas nas experiências que as superfícies da vigília podem captar. A experiência visual proposta pelos devaneios dalinianos extrapola os tempos da memória para além da consciência. Como disse Vasconcelos (2010, p. 33), dialoga com tempos por nascer, ou com os tempos nos subliminares espaços da morte. Portanto, “liga-se ao excêntrico e ao marginal, assim como se liga à razão imatura da criança e à des-razão céptica ou eufórica do louco e do sábio”.

As possibilidades simbólicas, de originais pintados a guache, representam o sonho de Dalí para o País das Maravilhas. Nessas imagens os planos não se sobrepõem de modo ordenado, mas se apresentam lado a lado, como que a convidar o leitor para um ingresso criador na construção de uma lógica própria e pessoal, mas não aprisionada por uma racionalidade hermética e estéril e sim



Bronze, Alice by Salvador Dalí.

fundada no mundo do onírico. As manchas de cor, os grafismos desordenados, as sombras, as ampliações e as reduções de imagens convocam os sentidos para viajar nas referências e obsessões dalinianas.

A poética visual de Dalí para Alice adquire contornos mais indefinidos e sutis do que sua pintura em geral marcada pelo virtuosismo técnico da figuração realista. Portanto, foge das propostas imediatistas que caracterizam a ilustração literária em geral, mas ainda assim é possível reconhecer cenas da história e alguns de seus personagens como a lagarta, o coelho branco, a cena do chá e outras. Os elementos presentes em cada obra combinam a profusão de cores fortes com o traço delicado de Alice - figura feminina, de forma longilínea e cheia de movimento. O caráter onírico e enigmático, diferencial da obra de Carroll, também se faz presente na série de imagens de Dalí, que parece não apenas pintar o sonho, mas sonha pintando.

Entre Carroll e Dalí é possível apreciar a criação estética como fruto de um prazer imaginativo, que joga com o sentido e o não-sentido, um caos cosmos que celebra o insólito e a revolução das formas, cores e palavras. Se Alice é considerada uma inadvertida precursora do Surrealismo, seus encantos e enigmas ainda continuam em voga, em grande parte, pelas núpcias surreais que vários autores celebram com ela.

O espírito que movia Dalí em suas obras traduzia um caráter provocativo e libertador. Sua arte de pintar, encontra eco nas premissas de Benjamin (1994), segundo as quais essa arte pode se reduzir à mera informação quando se encontra escrava de um processo que se curva aos moldes da sociedade do consumo, à ideologia da sociedade industrial.

Também na pintura, liberta do “ônus da explicação verificável”, é possível a “inserção no fluxo insondável das coisas”, também nela não há uma preocupação constante com o encadeamento de mensagens (BENJAMIM, 1994). A técnica é percebida, os materiais imprimem sua marca, as variações das cores estão ali, as sombras, a perspectiva, os claros e escuros se apresentam; o estilo não deixa de presentear o apreciador com elementos e temáticas muitas vezes recorrentes e significativas, mas o que toma a atenção é a vivência, a “exegese”, o efeito na alma que traz a memória partilhada entre o criador da obra e seu apreciador.

Objeto de várias releituras no cinema, no teatro, na televisão e em tantas obras de outra natureza, Alice no País das Maravilhas nem sempre teve sua identidade surrealista preservada. A versão mais recente da obra para o cinema é uma criação de Tim Burton que busca elementos da história original de Carroll – a Alice, a Rainha Vermelha e a Rainha Branca, o Chapeleiro Maluco, o Coelho Branco, o Gato, a Lagarta e tantos outros personagens malucos – mas apresenta uma Alice de 19



Fotografia do filme de Tim Burton

anos que retorna ao País das Maravilhas fugindo de um casamento arranjado. Consideradas as proposições imaginativas de Burton que recriam outra trama para Alice, o filme não deixa de beber na fonte do Surrealismo que tanto caracterizou a obra em sua gênese.

A ótica do filme de Tim Burton em Alice no País das Maravilhas, mesmo propondo um enredo distinto do de Carroll, recupera imagens típicas do universo delirante do surrealismo, reacendendo uma estética *nonsense*, que de vários ângulos pode convergir com a linguagem pictórica de Salvador Dalí. Uma convergência notória é a representação de Alice em Dalí como uma menina-moça que muito se aproxima da Alice de 19 anos de Burton.

A releitura contemporânea da obra de Lewis Carroll feita pelo diretor Tim Burton é mais que instigante, é de uma poética visual surpreendente. Numa dinâmica absolutamente não-linear, a história se passa no país das maravilhas, no mundo debaixo da terra (underground), que é mais sombrio, provocativo, mais característico da linguagem de Burton, carregado de questões que levam a um livre exercício da razão; que guardam surpresas cujo propósito estético não é explicar nada, mas levantar várias interrogações, desalojar conteúdos profundos que a personagem carrega ao negar a si mesma durante grande parte do desenrolar da trama.

O filme despertou controversas reações da crítica, mas à destarte de todas elas há que se reconhecer a arrebatadora experiência visual que o filme proporciona, reconhecidamente filiada aos parâmetros estéticos surrealistas. Embora proponha uma narrativa distinta da construída por Carroll preserva a essência de sua obra ao criar situações em que se contesta o controle social e o condicionamento imposto por uma série de convenções equivocadas.

Entre o crescer e o encolher, Alice, assim como a história, busca sua maturidade em cenários tão fantásticos quanto improváveis, que misturam nuances estéticos de contos de fadas e filmes de terror, provocando nos espectadores uma dissonância interpretativa que vai do estranhamento ao encantamento.

De surreal, além das paisagens, personagens e outras tantas passagens, a história apresentada por Burton toca de leve em uma das premissas do Surrealismo ao visitar um passado acariciado por Alice que recorda uma frase de seu pai: "Toda a pessoa boa é meio louca". Sim, imaginação e criatividade são ingredientes preciosos para subverter convenções sociais que dogmatizam a experiência e conformam os seres humanos a uma vida trivial.

Das convergências entre as histórias, inúmeros aspectos simbólicos estão presentes. O coelho e a lebre símbolos de multiplicação, de abundância; o túnel que representa a abertura, a passagem, o desafio do desconhecido; a porta que é o local de entrada, de ligação entre dois mundos; a chave, responsável por abrir e fechar entradas.

Burton convoca personagens que levam uma existência subjugada pelas vontades da rainha vermelha, que mancha sua passagem pelo mundo de cores pastéis. À medida que o enredo da história vai se desenrolando, percebe-se o papel de Alice como o da heroína que vai não somente devolver vida ao mundo fantástico que ela visitara quando criança, mas que vai também salvar-se, encontrar novamente sua identidade tão esquecida no aprisionamento humano que se preocupa com o futuro, com o que está por vir (o que a sociedade vai pensar dos modos de uma garota como Alice, os planos de futuro casamento que estão sendo engendrados para ela).

No *Underground*, Alice vai conseguir recuperar a fagulha que uma vez ali foi acendida, vai encontrar situações que permitirão que ela se liberte das amarras de um mundo regrado, rígido. Vai conseguir, em última instância lutar contra o dragão da razão engessada, construir um caminho com novos sentidos para sua identidade, reinventar sua humanidade agora baseada no presente, nas possibilidades do agora.

Como pano de fundo para essa fantástica viagem de redescoberta de sentidos individuais, encontramos o apelo visual de imagens que prendem a atenção do espectador da obra. É inegável a elaboração poética das cenas, que uma após outra se juntam para construir um conjunto que poderia, a nosso ver, ser considerado protagonista do filme, que em análise ganharia ressalvas quanto ao roteiro, a atuação dos atores e atrizes, tendo em vista a grandeza quase “genial” da obra original de Lewis Carroll.

A viagem ao *Underground* de Burton, então, parece retomar Dalí na sua interpretação da história de Carroll, quando este artista, por meio de treze ilustrações e uma escultura, como já citado, propõe um encontro fantástico com uma Alice que pula corda ao longo de imagens extraordinárias, num jogo de grafismos espontâneos, borrões, traçados sutis, que realçam forte inspiração surrealista. Dalí propõe um diálogo à altura da obra de Carroll, brincando com linhas, pontos, tintas, transparências, assim como Carroll brincou com as palavras nas falas de Alice e seus personagens malucos que povoam a história original.

O pintor embarca num sonho que parece criar para o apreciador um país à parte, um país surrealista, que convida a uma verdadeira experiência estética. Em uma de suas ilustrações, “A Mad Tea Party” (Uma Festa Louca do Chá), Dalí convida o leitor da imagem a se deliciar com mais uma de suas propostas de distorção do tempo. Como em sua conhecida obra “A Persistência da Memória”, aqui nos deparamos com um relógio com imagens de xícaras e bules que está derretido, parado às seis da tarde ou da noite, atado ao tronco de uma árvore, cujas raízes não parecem se prender de todo ao chão, mas flutuam numa espécie de lacuna no espaço.

Vistos à distância o relógio e a árvore poderiam formar um cogumelo gigante de bordas caídas. É hora do chá, uma hora congelada para uma festa louca que não parece ter fim ou mesmo começo, ela apenas acontece, em meio a uma profusão de convidados que se distribuem aleatoriamente. Borboletas completam a copa da árvore e simbolizam a mudança, a transformação das personagens, da lagarta, ou mesmo a transformação de Alice, que não é mais uma garotinha, mas uma moça que passeia livremente por este mundo maluco, pulando corda, numa verdadeira associação com a liberdade, com a descoberta. Ela escolhe deliberadamente participar das cenas do *Underground*, e propõe um jogo animadamente complexo, *nonsense*, de associações alógicas, que pode ser interpretado pelo espectador da obra se ele conseguir se desprender de uma razão organizada e instrumental.

A borboleta central da copa da árvore possui em suas asas um par de olhos, que poderiam ser os olhos do Gato Sorridente, uma figura etérea, que na obra de Carroll afirma a todo momento a necessidade de ser louco para se estar no País das Maravilhas. Os olhos são janelas da alma surreal do pintor, que participa da cena, assim como o gato de Carroll aparece em momentos importantes para definir o *status quo* dos acontecimentos. O pintor participa do sonho que é seu, de Alice e de todos os que se comprometem a fazer um ingresso criador na imagem.

Há na cena uma anarquia pictórica que combina tons amarelos, verdes, azuis e pretos, sem borrões vermelhos; aqui a influência da Rainha é nula, o selo real aparece na borda inferior da obra sendo engolido por uma mescla de raízes que também parecem uma mão voltada para baixo, que empurra ainda mais o símbolo real para as profundezas do que poderia ser um abismo do mundo surreal proposto na pintura.

Numa passagem de Alice nos País das Maravilhas, obra de Carroll, há uma discussão entre as personagens da Lebre, do Chapeleiro e Alice, na hora do chá, em que fica estabelecido por uma lógica inversa de pensamento, que se o tempo for objeto de cuidado por parte das pessoas, pode-se fazer com ele o que se quiser, indicando que o controle é dos indivíduos, não dos relógios ou das instituições. Dalí parece concordar com essa assertiva, e o relógio derretido é também uma prova de que as decisões não são tomadas levando-se em consideração o que marca este instrumento, o tempo neste mundo surreal tem uma outra acepção, foge do controle das autoridades e fica a cargo da identidade principal, aqui, Alice.

No fundo da figura vê-se uma paisagem erma, quase desértica, montes baixos e uma construção que poderia ser o pedaço de um castelo. Do lado esquerdo, há uma chave gigante, símbolo precioso para a história de Carroll, que aparece também no filme de Burton, que se conecta em

muitos pontos com a pintura de Dalí. A foto do filme que escolhemos para tecer um diálogo com esta obra do pintor traz também um elemento de conexão entre as duas linguagens, uma porta, do lado esquerdo.

A chave e a porta são metades de um todo que representam a abertura para os novos mundos propostos tanto pelo diretor quanto pelo pintor, mundos fantásticos, distorcidamente belos, subversivamente questionadores de uma proposta normal de vida, de uma rotina que nega os devaneios possíveis na visão de um artista. Com a chave de Dalí podemos abrir a porta do mundo surreal de Burton.

A foto do filme reúne a maioria de seus personagens, realizando gestos bastante característicos de suas personalidades, num cenário de árvores com troncos retorcidos, cogumelos gigantes (seriam alucinógenos?), flores personificadas, um castelo ao fundo, um céu um tanto nebuloso, uma verdadeira festa louca do chá. Burton também visita a maravilhosa festa pelos olhos do gato e a mesa do chá está posta, à espera de uma Alice que passeia parecendo não se recordar que um dia esteve ali, desafiando os caminhos de sua sanidade a se perguntar: “Quem sou eu?”.

Nesta nova aventura, seus passos a levam da segurança de uma identidade negada (ela alega não ser a Alice que todos julgam que ela era) à incerteza eterna que acompanha a todos nós: “Quem eu quero ser?” E assim Alice derrota o dragão, expulsa de *Wonderland* a rainha vermelha e seus ditames, a terra fantástica volta a ser o que era antes, e, com seus ciclos dramaticamente loucos, retorna ao comando da Rainha Branca. A heroína se despede de seus amigos excêntricos e retoma o mundo real com a lembrança da experiência incrível que mais uma vez a levou a despertar para o sonho que é viajar numa verdadeira terra de magia.

A obra de Carroll ganha vida nesta fantástica experiência estética que se desenrola no contato com o filme de Burton e a obra de Dalí. Sua narrativa é a narrativa que Benjamim (1994) quer recuperar na sua denúncia de uma experiência que vem se tornando cada vez mais miserável no mundo atual.

Essa experiência estética se abre para o diálogo entre manifestações da arte e da cultura que se interpenetram e se recodificam, saindo de seus campos originais – a biblioteca, a galeria e o cinema, para propor uma interação potencializadora da formação de produtores e consumidores críticos de cultura, por meio da fruição da cultura para além dos espaços formais de educação.

Há que se recuperar essa experiência de que trata Benjamim. Estamos às voltas com uma experiência empobrecida no campo social, na escola e demais instituições da sociedade. Nela, a arte se torna entretenimento, a criança surge como o ser de nível intelectual moldável, pronto a



Fotografia do filme de Tim Burton, 2010.



A Mad Tea Party, 1969.

receber os produtos de efeito regressivo do sistema da indústria cultural, a própria idéia de educação se torna um engodo. Há uma seleção de esquemas de comportamento que adentram a coletividade, instalando uma sensação confortável de pertencimento ao mundo, mas que na verdade operam no sentido de impedir a emancipação e consciência dos sujeitos. Os espaços não formais de educação podem cobrir uma lacuna para o reavivamento dessa experiência, tornando-a possível para os diferentes estratos sociais.

Para Benjamim (1994), atualmente nos aproximamos da extinção da experiência, é palpável a pobreza da experiência comunicável de hoje. Pela via da informação, o autor esclarece como a experiência, especialmente aquela cultivada e transmitida na oralidade ou na narrativa, tem perdido espaço.

[...] a informação aspira a uma verificação imediata, [...] é indispensável que a informação seja plausível. Nisso ela é incompatível com o espírito da narrativa. Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio (BENJAMIM, p. 203, 1994).

Os fatos pela via da informação nos chegam de forma palatável, mastigada, não há espaço para o pensamento, mas apenas para a transmissão que não evita explicações.

Metade da arte narrativa está em evitar explicações. [...] O extraordinário e o miraculoso são narrados com maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação (BENJAMIM, p. 203, 1994).

Assim, é imprescindível envidar esforços no sentido de “cavar”, literal e metaforicamente, o espaço para uma experiência rica, relacional e reflexiva, cultivando e reconhecendo oportunidades de estabelecer diálogos estéticos em diversos espaços, de naturezas distintas. Há que se conclamar a motivação para estabelecer relações estéticas marcadas pela motivação, pela riqueza e diversidade de percurso, pela curiosidade, pela imaginação em harmonia com a fantasia que encontra na heterogeneidade de olhares e percepções seu fim colimado.

Citando Paul Válerly, Benjamim (1994) traz a idéia de que o narrador é aquele artífice antigo, que imitava a paciência e não tinha para si limites temporais para a criação:

Iluminuras, marfins profundamente entalhados; pedras duras, perfeitamente polidas e claramente gravadas; lacas e pinturas obtidas pela superposição de uma quantidade de camadas finas e translúcidas... – todas essas produções de uma indústria tenaz e virtuosística cessaram, e já passou o tempo em que o tempo não contava. O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado (VÁLERY, Paul APUD BENJAMIM, p.206, 1994).

Na apreciação, há um espaço de diálogo entre experiências individuais e coletivas, a imagem na pintura é como uma narrativa cheia de vida, que inclui a experiência alheia e a do pintor, concludo a uma prática rica e salutar, já que a narrativa é maior que a vida e nas palavras de Válerly, novamente citado por Benjamim:

A observação do artista pode atingir uma profundidade quase mística. Os objetos iluminados perdem os seus nomes: sombras e claridades formam sistemas e problemas particulares que não dependem de nenhuma ciência, que não aludem a nenhuma prática, mas que recebem toda sua existência e todo o seu valor de certas afinidades singulares entre a alma, o olho e a mão de uma pessoa nascida para surpreender tais afinidades em si mesmo, e para as produzir. A alma, o olho e a mão estão assim inscritos no mesmo campo (VÁLERY, Paul APUD BENJAMIM, p.220, 1994).

Com o mundo da técnica, Benjamim (p.115, 1994) elucida sobre a instalação de uma nova forma de miséria, de um patrimônio cultural que não se vincula a nós pela experiência. Para ele, valores culturais que destituem a experiência de sua posição viva no mundo recaem numa pobreza sem precedentes, e é preciso honestidade quanto a isso que atinge a todos os campos da sociedade: “sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie”.

O autor supracitado diz da perda da humanidade que se dá na pobreza de experiência, da barbárie que se instala e faz os homens se acomodarem, se ajustarem até mesmo na arte, quando os artistas se deixam envolver e guiar pela desumanização travestida de uma linguagem construtiva e arbitrária. O autor afirma a falta de aura da arte assim pensada, a arte moldada no vidro, no material sóbrio e frio, que apaga os rastros e não deixa vestígios. Os espaços não formais de educação nos parecem lugares especialmente criados para a recuperação da humanidade de seus visitantes, porque se voltam para a cultura, levando uma mensagem que é aquela da apreensão da realidade por meio da arte, situando os indivíduos em ambientes que não são estrangeiros, mas que falam de situações com as quais é possível se identificar, convidando o ser humano a vivenciar uma experiência estética que deve ser de todos e não de alguns eleitos ou entendidos.

Essa experiência que Benjamim tenta resgatar em seu discurso exige pensamento crítico, ela pede um envolvimento processual, não produtos que podem ser apresentados. Ela exige uma contemplação mais duradoura, que manifeste uma relação permanente de tensão com a obra de arte. Tensão no aspecto de permanente identificação que se modifica, se amplia, que provoca comprometimento em diferentes níveis, uma verdadeira turbulência, a dialética viva que impede o conformismo, a adequação.

O trabalho de Carroll encontra muito respaldo nos dizeres de Benjamim, quando ele encontra na literatura uma opção recompensatória para Arte, não aquela moldada dos finais felizes, dos fins fechados à interpretação, mas aquela das portas giratórias que circulam ideias abertas à inventividade, à expressão.

É nesta experiência estética verdadeira que acreditamos mergulhar quando viajamos pelos mundos fantásticos criados tanto por Carroll, quanto por Dalí e Burton, uma experiência que resgata o potencial da narrativa tão viva nas pinturas de Dalí e nas imagens de Burton, influenciados pela obra original de Carroll. Livres para interpretarmos obras tão ricamente elaboradas, procuramos realçar, com esse artigo, nas palavras de Benjamin (p. 206, 1994), uma lenta superposição de camadas finas e translúcidas, que representam “a melhor imagem do processo pelo qual a narrativa perfeita vem à luz do dia, como coroamento das várias camadas constituídas pelas narrações sucessivas.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BENJAMIM, Walter. Experiência e pobreza. In: **Obra magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. O narrador. In: **Obra magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANTON, Kátia. **Retrato da Arte Moderna: Uma história no Brasil e no mundo ocidental**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VASCONCELOS, Filomena. **Nonsense: a lógica do jogo das coisas ilógicas**. Revista de Estudos Literários, UFMS, 2010. Disponível em <http://www.ufms.fe.br>, acesso em 15 de fevereiro de 2010.

SOCIEDADE LEWIS CARROLL DO BRASIL. Alice e arte. Disponível em <http://www.brasillewiscarroll.com.br>, acesso em 20 de abril de 2010.

Mini-curriculum dos autores

Keyla Andrea Santiago Oliveira. Pedagoga (UFG), Arte educadora, Especialista em Docência Universitária e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, UFG

(2007). Atualmente é professora substituta do Curso de Pedagogia da UFG na Disciplina Arte e Educação II e Doutoranda (UFG) pelo mesmo programa de Pós-Graduação, bolsista do CNPq. Suas áreas de interesse envolvem a Infância, a Arte e a Educação.

Késia Mendes Barbosa Oliveira. Pedagoga (UFG), Arte educadora, Especialista em Planejamento Educacional e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, UFG (2006). Atua nas áreas de formação de professores, didática, consultoria de projetos educacionais e gestão cultural. Atualmente exerce a função de Assessora para Assuntos Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM ARTE:
(AUTO) RETRATOS DA IDENTIDADE DO DOCENTE-ARTISTA

Eleny Macedo de Oliveira
elenymacedo@yahoo.com.br
Universidade Federal de Goiás
SME de Aparecida de Goiânia

Resumo

O presente artigo versa sobre a identidade profissional do docente-artista que atua na Educação Superior. Sua formação profissional e identidade conduzem o diálogo entre a pesquisa de campo realizada junto a docentes-artistas. No desfecho apontou duas grandes linhas identitárias. A primeira composta por docentes-artistas com características mais voltadas para a identidade de educador. A segunda apresenta contornos em que se acentua a identidade de artista em detrimento da visão de educador. São identidades distintas para a docência em Arte, mas com propósitos comuns – o ensino da arte.

Palavras-chave: docência universitária em Arte; identidade do docente-artista;

Abstract

This article focuses on the professional identity of the teacher-artist who works in higher education. His professional training and identity lead the dialogue between the field research conducted with teachers-artists. In the issue point out two major lines of identity. The first consists of artist-teachers with a more focused identity as an educator. The second shows contours that emphasizes the identity of the artist's vision rather than an educator. Are distinct identities for teachers in Art, but with common purpose - the teaching of art.

Keywords: college teaching in art; artist-teacher's identity;

Docente-artista universitário: conceito

A busca por um conceito claro de docente-artista surgiu em minha formação como arte-educadora, acompanhou-me na iniciação como docente universitária e agora remete-me a buscas por

respostas na condição de pesquisadora. Nessa perspectiva, eram constantes os seguintes questionamentos: De que docente-artista estou falando? Seria o docente que produz obras de arte? É do artista que ensina técnicas variadas? Essas indagações ensejaram a necessidade de identificar e conceituar esse sujeito como forma de ampliar os fundamentos da composição da obra.

Antes de abordar, especificamente, o conceito de docente-artista, é necessário expor em primeiro plano, a profissão docente e a profissão artística. Sobre o artista-professor, Almeida (1992) desenvolveu sua tese de doutoramento apontando características referentes a esse profissional que é artista, desenvolve sistematicamente produção artística e atua na universidade como artista e professor. A autora apresenta depoimentos de alguns artistas-professores, em que relatam como veem a atuação docente no Ensino Superior. Um deles é de Tuneu, considerado um dos discípulos de Tarsila do Amaral. Ele dizia:

ela me ensinava a separar o que era pintar e o que era desenhar e colocava as coisas no nível da técnica, sabe? Sem postura de cima para baixo. Era uma postura de igual para igual. Convivi com ela quase 25 anos, e via nela uma criança. Muito mais da criança do que a grande artista consagrada. A nossa relação era muito afetiva. Eu não precisava olhar para ela, como se olhasse para uma professor¹ (TUNEU apud ALMEIDA, 1992. p.23)

Outro depoimento citado por Almeida (1992) relacionado ao artista-professor é o de uma entrevista com Volpi, que, segundo a autora, era avesso à ideia de qualquer tipo de ensinamento em Arte. Na entrevista, ele diz o seguinte:

Sou inimigo disso. (...) Sou inimigo. Tive uma moça aqui comigo, uma vez, mas eu não ensinei nada para ela, não sirvo para isso. Me atrapalha. Eu quero trabalhar e gente assim me atrapalha. Ela ficava ali, vendo, diz que aprendeu comigo, mas não ensinei nada pra ela² (VOLPI apud ALMEIDA, 1992, p.22).

Nos dois depoimentos, é possível observar que ambos os profissionais eram artistas de renome e ensinavam técnicas apesar de se esquivarem da tarefa da docência.

A autora aponta aspectos do magistério do Ensino Superior em um curso de Educação Artística. Ela mostra características diferenciadas entre o artista-professor e o docente-artista, relatando o seguinte:

[...] como professora de Didática e Prática de ensino de Educação Artística, sempre senti uma pontinha de ressentimento em relação aos artistas-professores, porque, me pareciam distantes das questões referentes à educação, talvez até alheios à ideia de que estavam formando professores de Arte, responsabilidade que deveriam compartilhar conosco, professores das disciplinas pedagógicas (ALMEIDA, 1992, p. 24).

1 A citação acima foi transcrita em itálico, pois a autora citada assim o fez em sua pesquisa.

2 Idem a citação anterior

Almeida discute em sua tese “a produção e o ensino das artes visuais no nível superior, comparando as experiências de artistas-professores com interpretações e formulações teóricas a esse respeito” (ALMEIDA, 2009, p. 19). O conceito de artista-professor não era o foco principal de suas pesquisas. Ela explicitou de que artista-professor fazia referência na intenção de esclarecer o sujeito que seria entrevistado em sua pesquisa. No seu entendimento, para ser artista-professor é necessário ser professor e ter uma produção artística sistemática. Segundo ela, o conceito de artista-professor é claro. Primeiro diz respeito ao ser professor com a exigência de que a pessoa lecionasse no Ensino Superior. Como artistas, Almeida caracteriza “todos aqueles que tivessem uma produção em arte fosse ela reconhecida ou não” (ALMEIDA, 1992, p.52). Não tinha como critério o trabalho reconhecido publicamente.

Ao conceituar artista-professor, Almeida foi o suporte conceitual para entender a diferença existente entre o artista-professor e o docente-artista. Antes de apontá-las, apresento algumas referências sobre o docente-artista feitas por Barbosa K. M. (2006) para, em seguida, traçar um diálogo entre as análises e as possíveis conclusões sobre o conceito de docente-artista. De início, a busca nas investigações de Almeida mostra o conceito e perfil do artista-professor, esclarecendo quem na verdade estava sendo pesquisado.

Nos estudos de Barbosa K. M. (2006), a autora traça o perfil de um docente que está voltado para um ensino de Arte que se mostra comprometido com práticas e reflexões artísticas e com uma educação emancipadora. Em entrevistas realizadas pela autora com pedagogos e especialistas em Arte, a docência é apresentada com um mínimo de formação pedagógica ou específica, que tenha claro o papel social atribuído à educação e ao trabalho docente em especial.

O relato de Barbosa fala do educador que desempenha não apenas sua prática pedagógica em Arte com excelência, mas que tem clara a necessidade de desenvolver no educando a necessidade cultural, ou seja, a apreciação e a educação estética como constituinte da formação humana plena (BARBOSA. K.M., 2006, p.71). Quando faço referência à docência, partilho das considerações da autora, entendendo o ofício docente como uma função carregada de significados e proposições inerentes à profissão. Barbosa busca em Sacristán (2002) informações referentes ao ofício do professor e à possibilidade de esse profissional ser melhor sucedido quando é culto e complementa: “Assim um viés da profissão docente é oferecer cultura, ou seja, não só conhecimentos factuais e lógicos, mas igualmente uma familiarização com a literatura e as Artes em geral” (SACRISTÁN, 2002 *apud* BARBOSA, 2006, p.73).

O papel do docente é desempenhar bem sua função e de criar possibilidades para satisfazer as buscas reais do educando, seja atuando no Ensino Básico ou no Ensino Superior. As necessida-

des são reais e o Ensino Superior também possui características próprias e adequadas à profissão do professor. Portanto, o docente referido neste artigo é aquele que atenda à demanda no ofício do magistério, que seja em primeira instância professor

Esses esclarecimentos começam a dissipar as nuvens que encobriam o conceito do docente que faz parte deste artigo. Trata-se do docente que atue no Ensino Superior e que ministre aulas em áreas relacionadas ao ensino das Artes, seja ela em qualquer linguagem e, ainda, ao que exerce atividade nas licenciaturas de Arte, mas também que ministra essas disciplinas no curso de pedagogia.

Definido o docente, a discussão se volta agora ao artista desta trama. Em sua tese de doutramento, Almeida (1992) definiu o artista como aquele que tem uma produção sistemática reconhecida ou não. Segundo Barbosa K. M. (2006), sua referência ao artista enfatiza o especialista que atua na docência do Ensino Básico. No presente texto, é considerado artista o especialista com formação inicial, *lato sensu* ou *stricto sensu*, produção sistemática ou não e que desenvolve um trabalho formativo na universidade na área de Artes. Assim, falo do docente que tenha consciência do seu papel como formador profissional e cultural de discentes em Artes.

Diante do exposto, apresento como conceito de docente-artista a seguinte formulação: **docente-artista é aquele que atua no ensino e na pesquisa na universidade com temas relacionados às múltiplas linguagens das Artes, com produção artística ou não. Além disso, propõe projetos, discussões, produções, críticas, formação e processos artísticos de cunho variado, seja ele na área das artes visuais, música, teatro ou dança.**

De posse desse conceito, procedo a uma breve viagem pela história da formação do docente universitário, tendo como foco a compreensão de como se constituiu a identidade profissional do docente-artista ao longo da história do ensino das Artes no Brasil.

Docente universitário: trajetória e transformações

As considerações elencadas a partir de agora terão como foco a trajetória histórica da formação do professor universitário ao longo da história das primeiras instituições de Ensino Superior no Brasil. Essa retrospectiva é necessária, pois compõe outra parte do alicerce para o entendimento da formação do docente-artista.

Discorrer sobre a formação dos professores universitários nas primeiras universidades brasileiras é um desafio que demanda abrir trilhas pela história da formação docente, devido à vasta

gama de pesquisas voltadas à formação desse profissional apenas no ensino básico. Muitos autores, como Cunha (1989), Pimenta (2002), Veiga (2006) e outros, apontam problemas e possíveis soluções para as questões educacionais. Alguns deles discutem a formação dos professores, questionando se estes profissionais estão ou não preparados para a atuação docente.

A pesquisa educacional conta com menor número de trabalhos científicos sobre o docente do Ensino Superior do que aqueles voltados para o professor do Ensino Básico. Quanto às investigações relacionadas ao docente-artista, o quadro se torna menos animador. Sabe-se, contudo, que esse docente traz resquícios da formação aligeirada praticada na década de 1970, e assim sendo tem defasagem no domínio não apenas dos conteúdos de ensino, mas também dos pedagógicos. Essa concepção faz parte do senso comum, ratificado pelos órgãos institucionais, de que o professor possui um saber que lhe é próprio.

Essa questão relacionada à formação e atuação para a docência universitária acontece desde os primórdios das primeiras instituições superiores no país que ficavam a cargo dos militares, engenheiros e profissionais que possuíssem determinadas técnicas ou habilidades específicas. Bom exemplo disso se deu no ensino de Arte, com a implantação da Academia de Belas-Artes no Rio de Janeiro por D. João VI. Os professores que atuavam nessa escola superior foram convidados das cortes européias, ou mesmo aqui do Brasil, apenas por dominarem determinadas técnicas ou habilidades específicas de pintura. Barbosa assinala que Alexander Van Humboldt (1769-1857), naturalista alemão que estivera no Brasil, recebeu do embaixador de Portugal na França a incumbência de contatar artistas e artífices franceses para organizar o ensino das Belas-Artes no Brasil e uma pinacoteca (BARBOSA, 2005, p.17). A criação da Academia Nacional de Belas Artes foi o marco referencial para o entendimento da constituição do perfil do docente que ali lecionava.

Nota-se que com o passar do tempo a multiplicação de faculdades e com a criação de novos cursos superiores a formação dos docentes que exerciam o magistério e que eram nomeados pelo então ministro do Império não era objeto de preocupação naquele ínterim. Percebia-se que o descaso pelo preparo do mestre fazia sentido em uma sociedade não comprometida em priorizar a educação elementar. Além disso, prevalecia a tradição pragmática de acolher professores sem formação, com base no pressuposto de que não havia necessidade de qualquer método pedagógico específico (ARANHA, 2006, p. 227). A única cobrança exigida era que o candidato ao cargo de professor mostrasse que lia corretamente, tinha esmero caligráfico, sabia efetuar as quatro operações fundamentais, até mesmo com alguns erros e sem que houvesse necessidade de aprofundamento

na parte teórica. Para tornar-se mestre, cobrava-se também a religião. O candidato deveria recitar orações de cor e conhecer alguns princípios e doutrinas da igreja.

Na década de 1980, muitos avanços foram detectados na política para a formação do docente-artista universitário. Um dos momentos significativos deste período aconteceu com a realização do primeiro “Seminário sobre o Ensino das Artes e suas Estratégias”, que aconteceu em Ouro Preto, em agosto de 1981. Nesse seminário, a Capes tinha como objetivo definir os novos caminhos para esse ensino, além de discutir sobre temas relevantes nessa direção.

As conclusões advindas deste I Seminário contribuíram muito para o processo de formação do docente-artista que atuaria no Ensino Superior. Uma delas foi o seguinte ponto relevante nas discussões sobre a formação deste professor universitário;

[...] o equacionamento da carreira do magistério para a área de Artes, principalmente no que diz respeito à titulação formal. Como princípio, a qualificação a ser exigida do artista interessado na docência universitária deve incluir, além de sua competência profissional, a titulação através de programas de pós-graduação “*strictu sensu*”, nos níveis de mestrado e doutorado. Tal recomendação engloba tanto os professores de disciplinas técnicas quanto as disciplinas práticas, uma vez que com essas exigências pretende-se elevar o nível de competência do professor de Artes, e não apenas do artista como tal (REVISTA GOIANA DE ARTES, 1982, p.195).

Muitas foram as dificuldades detectadas na formação do docente-artista que atua na universidade ao longo de séculos. Um dos pontos nevrálgicos diz respeito à ausência de documentos comprobatórios sobre a formação dos primeiros docentes, tanto na universidade de forma geral, como na formação dos primeiros docentes-artistas que atuavam há mais de 150 anos no Brasil, desde a criação da escola de Belas Artes no período do império.

Barbosa (1993) documenta essa realidade, citando que, para um Ensino Superior dos mais antigos ter sido precedido apenas pelo ensino do direito e da medicina, é uma situação surpreendente. Há mais trabalhos publicados e teses defendidas sobre o ensino de Arte no 1º e 2º graus, cuja história abarca apenas 35 anos, se considerar o período experimental iniciado em 1958, do que sobre o ensino da Arte no 3º grau, que tem oficialmente 167 anos. Também existem poucas pesquisas sobre o ensino universitário em geral, em comparação aos trabalhos produzidos nas universidades sobre o ensino de 1º e 2º graus. “A universidade tem dificuldade de ver a si própria” (BARBOSA, 1993, p. 14).

Importantes conquistas e avanços engendraram a trajetória do ensino de Arte no Brasil, apesar dos resquícios advindos da história. Esses elementos trazidos do passado remetem a problemática da dificuldade que a universidade tem de ver a si própria. Essa dificuldade acentua-se ainda

mais quando se trata do ensino em Arte, conforme exposto na trajetória histórica, que aponta dificuldades na formação, constituição da identidade do docente-artista e sua formação artística ao longo de mais de um século.

De posse destes fragmentos da história do ensino das Artes, principalmente na universidade, fica aqui a indagação que acompanhará o restante deste artigo. Qual é a identidade profissional do docente-artista da Educação Superior?

A partir desse vasto campo, elege-se a questão da identidade para aprofundamento e conceituação. Nesta perspectiva, a proposta investigativa tentará reconhecer a identidade do docente-artista que atua no Ensino Superior e compreender quais aspectos constituem a identidade profissional deste docente que atua na universidade.

Identidade profissional do docente-artista

Alguns aspectos da formação do docente universitário foram detectados no início deste texto na constituição da formação do docente universitário das primeiras instituições de Ensino Superior no Brasil. Ao longo da história, esse saber docente do Ensino Superior consolidou a identidade do profissional da educação com saberes específicos à atuação, o que não necessariamente estabiliza essa afirmativa de saberes específicos real.

Anastasiou (2006) considera que, na comunidade acadêmica, alguns problemas relacionados à docência universitária constituem preocupação mais consistente acerca dos saberes docente e são recorrentes em discussões, quais sejam: insuficiência pedagógica, ausência de legislação explícita à preparação para o magistério superior, além da problemática da formação inicial e continuada (p.147). Devido a esses pontos, é comum encontrar docentes que assumem a carreira do magistério universitário, mantendo um ensino repetitivo focado no exemplo de professores que tiveram na graduação ou na pós-graduação, confirmando pesquisas realizadas por Pimenta sobre essa problemática.

Na universidade contemporânea o exercício quase que solitário da docência, mostra que nas instituições superiores, sofreu e ainda sofre com as modificações importantes na relação social, cultural, econômica e política. Concomitantemente a essas modificações, a constituição dessa identidade coletiva na instituição de Ensino Superior passa por crises. É um processo diário e se constitui na rotina das atividades tanto individuais como coletivas. Zabalza (2004) aponta que essa facilidade na construção da identidade é um processo a ser realizado no dia a dia. Ele afirma: "Não

se tem identidade, constrói-se” (ZABALZA, 2004, P. 83). Carvalho (2009) comenta que é nesse saber que adquirimos na vivência do dia a dia e na convivência com outros pares que se desenham as configurações de identidades individuais e coletivas. O isolamento e a solidão profissional impedem que a autonomia profissional se desenvolva de maneira satisfatória.

Se desenvolver a construção da identidade docente profissional é para muitos uma camisa de força em qualquer nível de atuação, imaginem a constituição da identidade profissional do docente-artista que atua na universidade. É complicado de se constituir, pois esse ensino na universidade e a formação docente nos primeiros cursos começaram de forma bem turbulenta.

Como vimos até aqui, o cenário da Educação Superior tem passado por transformações no lócus de constituição docente para atuar na universidade nas múltiplas áreas de conhecimento. As mudanças neste lócus de desenvolvimento do docente-artista se ampliaram significativamente devido a inúmeros fatores. Dentre eles, destaca-se aqui: a consolidação do ensino de Arte obrigatório no Ensino Básico, impulsionando a criação de vários cursos superiores de Educação Artística ou Artes; o ensino aligeirado do arte-educador na vertente do professor polivalente; novos parâmetros de formação do artista na pós-graduação; a separação na formação das múltiplas linguagens artísticas – Artes Visuais, Música, Cênicas e Dança – mesmo que o profissional formado continue a desenvolver um trabalho polivalente no Ensino Básico, dentre outras transformações. Oliveira (2009) destaca que, enquanto formamos especialistas, a escola continua buscando professores polivalentes. Mas isso não significa que tenhamos que adequar a formação a propósito da escola, uma vez que isso seria um retrocesso.

Diante desse aparato de informações e mudanças, uma vertente não mudou tanto quanto se esperava: a problemática da inexistência de bibliografia referente à formação do docente-artista que atua no Ensino Superior. Conforme já mencionado, essa lacuna bibliográfica mostra que as produções ainda são escassas e a produção de pesquisas referentes ao docente-artista confirmam o comentário feito por Ana Mae Barbosa (1993) no início deste artigo sobre a dificuldade de a universidade ver a si própria, contribuindo para consolidar a defasagem na formação do docente-artista que atua neste segmento educacional.

Essa situação, juntamente com a ausência de produção específica sobre o tema formação e identidade do professor/artista, remete à universidade a responsabilidade de se produzir pesquisas, e não ser objeto destas pesquisas, conforme comentado por Honorato (2008) em um artigo enviado à ANPAP – Encontro anual de pesquisadores em Arte – que confirma a situação das produções e pesquisas referentes ao tema formação docente em Arte.

Mesmo com as discrepâncias percebidas ao longo das análises realizadas até aqui, há uma consciência utópica ou não de evolução nesse viés da atuação, formação e constituição da identidade do docente universitário ou do docente-artista que atue na universidade.

Nesse processo de reflexão e trocas, muitas vezes é preciso nos silenciar para poder perceber o outro. Silenciar para entender qual o papel das Artes na construção de sujeitos pensantes, críticos e reflexivos. Como o docente-artista que atua na formação de futuros formadores viabiliza aspectos da constituição da identidade profissional desses futuros docentes que circularão nos meios acadêmicos ou escolares? É uma tarefa que necessariamente tem que começar intrinsecamente, para então se tornar coletiva e social. É um processo idêntico à constituição da identidade profissional, inacabado e em constante mutação. Por não ser algo estático, é também incerto nas aprendizagens. Arrisco até mesmo um palpite de docente-artista: Será que não somos objeto de pesquisa na universidade por conta destas incertezas e mutações na constituição da identidade docente?

De posse das análises fundamentadas até aqui através do diálogo com vários pesquisadores, percebe-se a necessidade de fazer a junção de alguns dados surgidos com as reflexões citadas anteriormente à pesquisa de campo com docentes-artistas que atuam na universidade.

Identidades possíveis e realidades em diálogo

O último tópico deste artigo compreende o relato da pesquisa de campo realizada na cidade de Caxambu, Minas Gerais e na Cidade de Goiânia, Goiás no ano de 2009 com docentes-artistas que atuam no Ensino Superior em diversas instituições de ensino tanto públicas como privadas. O instrumento para a coleta dos dados era o questionário com questões de múltipla escolha. De posse dos dados coletados, realizei a descrição, a análise e a interpretação das informações concomitantemente com a analogia do autorretrato, buscando associar a construção da identidade do docente-artista às descobertas percebidas na pesquisa de campo, com as identidades predominantes na investigação.

A primeira diferença detectada nas análises refere-se à formação inicial. Os sujeitos questionados em Goiânia apresentam 100% de formação inicial em Arte, diferentemente dos sujeitos argüidos em Caxambu, que apresenta docentes-artistas formados em áreas diversificadas. É o primeiro aspecto perceptivo entre identidade e diferença consolidada na pesquisa.

A segunda questão firmada na busca de informações refere-se à formação como licenciado ou bacharel. No grupo de Caxambu, há um predomínio expressivo em relação a licenciados relativo aos

bacharéis. Percebe-se que a formação em licenciatura dá subsídios para a atuação docente seja ela na Educação Básica ou no Ensino Superior. No grupo de Goiânia, essa formação em licenciatura, cuja especificidade é formar professores, cai pela metade, em relação ao grupo questionado em Minas Gerais.

Continuando as análises sobre a formação dos docentes-artistas pesquisados, a diferença na formação *stricto sensu* acontece com uma incidência maior de docentes do grupo goiano formados em Arte, seja mestrado ou doutorado. No grupo de Caxambu, predomina-se a formação em mestrado ou doutorado em Educação.

Pelo exposto, é possível perceber, nessas diferenças, características peculiares entre os dois grupos. Elas persistem quando observamos os cursos em que atuam e as disciplinas que lecionam. No grupo Caxambu – cursos de Pedagogia e Arte – e no grupo Goiano – cursos de Arte, as disciplinas que prevalecem como dominantes são as disciplinas relacionadas à Arte e Didática.

Identificados os sujeitos e confrontados em suas especificidades e diferenças, desvelou-se em seguida os motivos do ingresso destes sujeitos no Ensino Superior. A preponderância de motivos do grupo I – Caxambu – foi o interesse na docência. A diferença percebida no grupo II – Goiânia – foi a possibilidade de união entre a produção artística à docência em Arte, aproveitando o espaço acadêmico.

Outra diferença detectada entre ambos os grupos relaciona-se ao aprimoramento acadêmico, que deteve maior interesse no grupo I – o grupo com maior formação em Educação, enquanto o grupo II, o interesse para o ingresso na docência universitária foi motivado pela união entre a produção artística à docência em arte. O Grupo I tem maior número de sujeitos atraídos por essa autonomia em relação ao grupo II. São diferenças mínimas que, ao longo do processo constitutivo da identidade profissional, podem tornar-se possivelmente significativas. Há aqui a confirmação de que a identidade iguala-se com a diferença, transformando essa diferença no exterior.

Os docentes-artistas pesquisados atuam no ensino das artes na universidade, com interesses diferenciados e atrações semelhantes. Hall (2009) consolida essa questão, apontando que a identidade necessita da falta de alguma coisa, mesmo que essa falta não se apresente de forma concreta, e sim silenciada. São grupos comuns – docentes-artistas – com interesses e atrações diferentes.

Na questão que aborda contribuições da formação acadêmica para a docência em Arte, as diferenças apontadas relacionam-se apenas ao tópico “aprofundamento didático da atividade docente”, como opção preferencial para os sujeitos do grupo I. Esse mesmo grupo optou como contribuição da formação artística na docência universitária o entendimento da dimensão pedagógica do fazer artístico, chegando a haver uma diferença de 60% entre os dois grupos. Neste caso, há



Identidade de educador. M. C. Escher – Mão com esfera reflectora – Auto-retrato (sic.), litografia, 1935, 32x 21,5cm



Identidade de artista. Romero Britto - Auto-retrato (sic.) – Acrílico sobre tela



Guga Millet – Auto-retrato (sic.) - 50cm x 50cm. Rio de Janeiro - Brasil

o predomínio da formação em Educação para as questões relacionadas ao fazer pedagógico e ao procedimento didático na atuação profissional.

No próximo e último item do questionário, duas dificuldades apresentadas aos sujeitos tiveram desconexão relativa às suas escolhas. A primeira diz respeito à ausência de interlocução entre docentes. No grupo I, a escolha por esse item foi de 63% e, no grupo II, foi de apenas 12%. Uma diferença que consolida a seguinte concepção. No grupo I formado por docentes-artistas com formação em áreas diversas e atuação em variadas áreas, apontam que áreas diferentes não conversam entre si. Já o grupo II por ter formação específica em arte e atuarem em cursos de arte consolida a concepção de que docentes da mesma área de atuação conversam entre si. São dificuldades reais e atuais presentes na universidade contemporânea.

As conclusões advindas da pesquisa de campo apontaram para duas grandes linhas de predomínio na construção da identidade profissional do docente-artista que atua na universidade. A pesquisa apontou contornos em que se acentua a identidade de educador e a identidade de artista. São visões distintas para a docência em Arte, mas com propósitos comuns: o ensino da Arte nos cursos de formação de professores. A influência da história desse ensino no Brasil ainda está muito presente em alguns discursos e na formação do docente que hoje atua na universidade. São cenas de uma história iniciada há quase dois séculos. Acredito que o autorretrato representado por Escher e Romero Brito sintetizam de forma simples e, ao mesmo tempo, complexa a identidade profissional do docente-artista que atua na universidade.

É um processo em construção; a obra está inacabada, e o autorretrato dos aspectos que constituem a identidade do docente-artista continua a ser pintado, repintado e reconstituído na universidade. Guga Millet, em sua produção artística, também desafia o espectador a se apropriar de sua obra. A mistura de texturas e técnicas provoca sensações variadas além de instigar a reflexão do que está realmente sendo focado e captado através do olhar do artista ou do autorretrato. É uma provocação e um desafio ao leitor da imagem a ser desvendado ou não.

O convite à apreciação e intervenção na construção do autorretrato do docente-artista protagonista desta obra fica aqui estendido. Ao docente-artista, fica o desafio de continuar a luta pela ampliação de novas pesquisas voltadas ao ensino de Arte na universidade e na formação do docente-artista que atua no Ensino Superior. Esse não é o fim da obra, é apenas o início de outras possíveis pinturas, tramas, espetáculos ou a gênese de uma apreciação artística com novos olhares para a identidade profissional do docente-artista do Ensino Superior. O convite está lançado! A (re) construção de outras tramas dependerá de seu olhar!

Referências

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **O trabalho do artista plástico na instituição de ensino superior: razões e paixões do artista-professor.** (Tese de Doutorado) - FE - Unicamp, 1992.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- ANASTASIOU, Léa das Graças. Docência na educação superior. In: **Docência na educação superior: Brasília: Instituto de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.**
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** São Paulo: Moderna, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. Introdução. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de & HERNANDEZ, Fernando (orgs.) **A formação do professor e o ensino das artes visuais** – Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil.** São Paulo. ED. Perspectiva. 2005.
- _____. Introdução. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de & HERNANDEZ, Fernando (orgs.) **A formação do professor e o ensino das artes visuais** – Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.
- _____. FERRARA, Lucrecia D’Alessio, VERNASCHI, Elvira (Orgs). **O Ensino das Artes na Universidade.** São Paulo: EDUSP: CNPq, 1993.
- BARBOSA, Késia Mendes. **A sacralização da arte e do artista: seus mitos e desafios à prática docente em artes.** Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, 2006.
- CARVALHO, Luzia Alves de. **Identidade institucional coletiva em tempos líquidos: possibilidades ou ilusão?** Rio de Janeiro: Usina das Letras, 2009.
- CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Superior e Universidade no Brasil In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, et al. (org.) **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998.
- _____. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papyrus, 1989.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HONORATO, Cayo. **A formação do artista no Brasil:** uma problemática em formação. Anais do 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP – 2008. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/2008/artigos/092>>. pdf Cayo Honorato – Acesso em 03 de novembro de 2009.

MILLET, Guga. Disponível em: <http://www.gugamillet.com/large-view/Digital%20Art%20-148173-1-0-9132/Photography.html>. Acesso em 15 de abril de 2010.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de & HERNANDEZ, Fernando (orgs.) **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria : Ed. UFSM, 2005.

_____. O papel da cultura visual na formação inicial em artes visuais. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação na cultura visual:** narrativas de ensino e pesquisa. –Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. - São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G. (orgs) **Professor reflexivo no Brasil** - gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

REVISTA GOIANA DE ARTES. (**Instituto de Artes**. Universidade Federal de Goiás). Goiânia, GO – Brasil, 1980.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores In: PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In; Ristoff Dilvo e Sevegnani, Palmira (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2006.

ZABALZA, Miguel A. Grandes desafios da formação de professores universitários. In: ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Mini-curriculum

Graduada em Artes Visuais (UFG), Arte educadora, Especialista em Docência Universitária (UEG), Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, UFG (2010). Atua nas áreas de arte educação, formação de professores, arte e inclusão. Atualmente exerce a função de arte educadora na inclusão da SME da Prefeitura de Aparecida de Goiânia.

'FILOSOFAZENDO' DANÇA POR MEIO DE IMAGENS E PERGUNTAS

Odailso Berté
odaberte@yahoo.com.br
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Resumo

Este artigo reflete, por meio de imagens, texto e experiências, acerca de uma relação entre filosofia, o procedimento metodológico da coreógrafa Pina Bausch e a proposta de uma pedagogia da pergunta de Paulo Freire e Antonio Faundez. A pergunta é, aqui, entendida como um procedimento dialógico que auxilia na articulação de ações pedagógicas em dança que exemplificam modos do corpo operar: a sua constituição corponectiva, a relação com o ambiente, a formação do pensamento por imagens, a compreensão de uma filosofia na carne.

Palavras chave: corpo, imagem, filosofia, dança, educação

Abstract

This article reflects, through image, text and experiences, on a relationship among philosophy, the methodological procedure of the choreographer Pina Bausch and the proposal of a question pedagogy of Paulo Freire & Antonio Faundez. The question is, here, understood as a dialogical procedure that assists in the articulation of the pedagogical actions in dance, which exemplify the ways of the body to operate: its embodied constitution, the relationship with the environment, the formation of thought by images, the understanding of a philosophy in the flesh.

Key words: body, image, philosophy, dance, education

O percurso deste escrito é formado por imagens de meu percurso escolar e de minha experiência como pesquisador e professor de dança com o intuito de fazer emergir realidades tecidas a partir da intervenção dos agentes pedagógicos, educadores e educandos, para (re)valorizar suas vozes e gestos. Conforme Alves e Oliveira (2004), relaciono imagens, textos e experiências buscando significados que surgem no entrelaçamento teórico-prático no qual estou incluído, deixando em aberto possibilidades de ver, ler, perceber, significar e interpretar a partir de outras tantas conexões cotidianas de vida e de pesquisa.



Imagem 1: Apresentação artística para o Dia do Meio Ambiente (1992)

(M)eu corpo na escola

Dentre as experiências artísticas no ambiente escolar, recordo da apresentação para o Dia do Meio Ambiente. Tratava-se de determinados movimentos corporais - uma suposta dança - que eram permitidos aos alunos realizarem. A prescrição coreográfica permitia-nos fazer apenas uma pequena flexão da coluna para frente e para trás, de mãos dadas, com olhar direcionado para a frente, para representar o tremular da bandeira nacional. No centro da bandeira, no lugar de "Ordem e Progresso", estava escrito "SOS", representando o pedido de socorro da fauna e flora brasileiras, mas, que, a partir de um olhar crítico de agora, pode ser relacionado aos alunos uniformizados, com chapeuzinho de papel, treinados e corrigidos, executando o mesmo passo com o mínimo de expressão corporal pessoal.

Tal experiência de dança, desenvolvida em um ambiente escolar, pode não ter sido projetada para ser coercitiva. E faz bem pensar que nenhum educador o faria. Todavia, a título de reflexão metodológica e ideológica, convém analisar os pressupostos que embasam as atividades artísticas que realizamos, pois podemos estar reproduzindo relações e dispositivos de poder sob o véu da arte-educação. Podemos estar propondo, em nosso fazer/pensar artístico e pedagógico, um "SOS" no mesmo lugar e com o mesmo propósito de "Ordem e Progresso".

Alves (2005) diz que a história de Pinóquio, o boneco que vira menino, ensina que as crianças nascem de madeira e só depois de passarem pela escola viram crianças de verdade. Do contrário, podem se tornar burros orelhudos que zurram. Em uma reflexão metafórica e crítica, Alves escreve esta história pelo avesso: uma criança de carne e osso, um corpo, à medida que frequenta a escola vai virando um boneco. Segundo o autor, "As escolas existem para transformar crianças que brincam em adultos que trabalham" (ALVES, 2005, p. 20).

A escola é descrita como um lugar onde, em geral, o corpo/criança chega cheio de sonhos, criatividade, vontades, etc., e vai sendo, aos poucos, tolhido, adestrado, regulado pela campainha, pelo currículo, pelos mais variados dispositivos de comando e poder que cerceiam a espontaneidade, a imaginação e o movimento. Tais dispositivos objetivam preparar os corpos para o mercado de trabalho. Os corpos entram diferentes na escola e saem todos iguais: "profissionais" (ALVES, 2005, p. 44).

Alguns professores entram na sala de aula "como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. (...) O mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo tem de ser anulado, tem que passar despercebido" (HOOKS, 2001, p. 115). Os discursos abertos que a es-



Imagem 2: "O Pensador" de Rodin

cola faz sobre o corpo estão presos nas grades curriculares da anatomia. Uma concepção moderna, cartesiana/racionalista/científica, que entende o corpo como coisa, peça a ser manipulada, repartida, cortada, analisada.

Mesmo nas aulas de arte, entendidas habitualmente como libertadoras e criativas, é, por vezes, inviável trazer representações do corpo, embora ele mesmo já esteja ali presente. Conforme Tourinho observa, "o medo do corpo e de suas representações é, sem dúvida, um dos focos de temor que autoriza o que pode ou não ser incluído nas salas de aula" (2007, p. 03). Tematizar o corpo ainda parece falar de um 'óbvio não mencionável', algo que se tem e não que se é, um íntimo estranho que ainda desperta temores morais.

Filosofia (s)em corpo

Outra marcante experiência envolvendo relações entre corpo e imagem se deu nos primeiros dias de aula da minha Graduação em Filosofia. Recordo da imagem apresentada por um professor como símbolo da filosofia: "O Pensador", de Rodin. A pergunta do professor foi: "O que vocês veem"?

As respostas foram variadas, entre elas: 'a ideia', 'a razão', 'penso logo existo', 'o pensamento', etc. Dei uma resposta isolada: 'um corpo'. 'Um corpo?' - reagiu duvidoso o professor. As considerações dele foram condizentes com as primeiras respostas, pois o corpo, naquele ambiente e em muitos outros que ainda propagam a filosofia analítica ocidental, era entendido como prisão da alma, depositário da razão, escravo das paixões e não como símbolo da filosofia. A imagem que se faz da filosofia, nessa concepção tradicional, é de uma elucubração de sobrevoos, fruto de grandes abstrações e observações que não dizem respeito ao corpo. Para Feitosa (2004), o próprio filósofo é visto ou entendido como alguém que não precisa do corpo para pensar, ou, por pensar muito, seu corpo acaba definindo por falta de uso. O filósofo seria então, um ser doente do corpo e das ideias, meio louco, que não pratica atividades físicas, pouco se movimenta e, muito menos, dança. Ele apenas pensa, lê, escreve e discursa, como se isso fosse possível sem o corpo.

Afirmam Lakoff e Johnson (1999, p. 09), que "viver a vida humana é um empenho filosófico". Todo pensamento configurado, decisão tomada e ação realizada são baseados em suposições filosóficas tão numerosas quanto impossíveis de serem listadas ou descritas. A pessoa se estrutura e vive a partir de inúmeras pressuposições sobre o que é real, o que é conhecimento, como a mente trabalha, quem somos e como devemos agir. Tais questões, que surgem das implicações diárias, ou seja, das relações do corpo com o ambiente, formam a base das grandes questões e problemas

da filosofia: metafísica, epistemologia, filosofia da mente, ética e assim por diante. (LAKOFF e JOHNSON, 1999)

De acordo com estes autores "(...) a estrutura da própria razão vem dos detalhes da nossa corponectividade" (LAKOFF e JOHNSON, 1999, p. 04), dos mecanismos visuais, neurais e cognitivos da percepção e do movimento. O termo corponectividade é aqui entendido conforme a tradução/reflexão de Rengel (2007), enfatizando que as capacidades sensório-motoras do corpo englobam e fazem parte do contexto biológico, psicológico e cultural. A corponectividade enfatiza o estado/situação de integração corpomente que já existe. A nossa corponectividade é parte da corponectividade do mundo. Assim somos nós, corpos pensantes, seres humanos corponectivos.

Para Lakoff e Johnson (1999), somos animais filosóficos que podem perguntar, que ponderam sobre sua existência e que se preocupam com amor, sexo, trabalho, morte, moralidade, etc. A filosofia surge da pergunta e instiga perguntas. É a ciência das inquietações humanas, que ajuda a dar sentido à vida, que fornece um profundo *insight* sobre o que somos e como experimentamos o mundo. Filosofar não é privilégio de acadêmicos obcecados por livros e que falam difícil. Nessa perspectiva, apontada por Lakoff e Johnson (1999), o que emerge é uma filosofia mais perto do osso, uma filosofia na carne que dá conta do que nós mais basicamente somos e podemos ser. Trata-se de um entendimento de filosofia enquanto possibilidade de pensar que concerne a toda pessoa, ou, ainda, e de modo mais sistemático, enquanto área de conhecimento formada por ideias, conceitos e pensamentos que emergem de processos físicos de pensamento e da experiência cotidiana.

A pergunta que o corpo 'filosofaz' na dança

A dança, como todo e qualquer pensar/fazer humano é fruto da relação corpo/ambiente. Nada do que o corpo é, faz, pensa, surge fora dessa relação de interdependência entre seres vivos e ambiente, o que significa que "no corpo humano estão as evidências da inevitabilidade de ser contaminado e contaminador" (GREINER e KATZ, 2001, p. 72). Pessoas não são corpos observadores passivos do ambiente, são parte dele, são corpos atuantes e interativos, que, por meio de trocas simultâneas, transformam e são transformados pelo seu contexto.

A partir de estudos acerca dos acontecimentos neuroniais do corpo, Katz (2005) apresenta a dança como um pensamento do corpo, "um resultado sempre transitório entre as condições neuroniais do movimento e sua correspondência muscular" (KATZ, 2005, p. 31). Essa afirmação desestabiliza compreensões de que a dança vem de dentro, é uma linguagem universal e que todos os

homens sempre dançaram. Esta importante concepção corrobora para que a dança não permaneça isolada apenas nos meandros subjetivistas, como um fruto inocente da alma, mas se desenvolva enquanto arte e área de conhecimento capaz de configurar saberes questionando as concepções dualistas de estruturas acadêmicas ainda organizadas sob a égide da normatividade científica moderna, que separa teoria e prática, corpo e mente.

Katz (2005) afirma ainda que os neurônios contam suas histórias sempre que algo dispara sua ignição e o corpo copia plasticamente essas histórias. O movimento que se instala no corpo em forma de dança só acontece porque esse mesmo movimento percorreu um trajeto muito semelhante ao que produz o pensamento no cérebro. Por esta semelhança estrutural é que a dança é o pensamento do corpo. A dança é essa forma humana singular de pensar que (re)produz o encadeamento de mobilidade e percepção corporal, manifestando, esteticamente, a possibilidade de configuração de inúmeros significados para quem a faz e quem a vê.

O corpo é um trânsito permanente entre natureza e cultura, é a vitrine dos entendimentos que se estabelece com a natureza, é onde, por meio de uma teia de traduções físicas, a natureza se oferece culturalizada. Katz (2005) observa que “neste corpo, as perguntas permanentes do homem sobre o mundo constituem a massa com a qual ele se molda” (p. 16). A pergunta, entendida como inquietação, dúvida, espanto gerado com corpo, é uma ação e mobiliza outras tantas ações. Dizer que a pergunta constitui a massa com a qual a pessoa se molda é reconhecê-la como um procedimento concreto, que não é tão somente conceitual-abstrato (mental) sobreposto ao sensorio-motor (corporal), mas é corponectivo, instaurado com corpo. A pergunta desestabiliza, é movimento que instiga, interpela, desafia, estimula e move.

O conhecimento tem sua origem na pergunta, no ato de perguntar. As perguntas existenciais, pessoais ou de abrangência social, que constituem o processo de conhecimento, começam pelas perguntas básicas da vida cotidiana, dos gestos, das “perguntas corporais que o corpo nos faz” (FAUNDEZ e FREIRE, 2008, p. 48). Entendendo que o início do conhecimento é perguntar, os autores propõem ainda que, o que os educadores deveriam saber e, assim, ensinar, seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Conhecer não se dá pelo estabelecimento de respostas, mas pelo estímulo à elaboração de perguntas.

A linguagem é de natureza gestual, corporal; é movimento de olhos e de coração. A primeira linguagem é a do corpo, uma linguagem de perguntas. Na medida em que não ouvimos, vemos, percebemos essas perguntas, valorizando só o que é oral e escrito, eliminamos grande parte da linguagem humana. Faundez e Freire (2008) argumentam ser fundamental que o professor valorize, em toda sua dimensão, o que constitui as linguagens, que são perguntas antes de serem respostas.

Mais do que um jogo com ênfase intelectualista de palavras puramente descritivas, perguntar é um ato imbricado em ações que foram praticadas ou que podem ser praticadas, ou imaginadas. No ato de perguntar há uma relação dinâmica, forte, viva, entre palavra, ação, reflexão e imaginação. A pergunta que emerge da experiência estimula respostas - e outras perguntas - que envolvem a ação que provocou a pergunta, explicitando que agir, falar e conhecer são interligados. A existência é, aqui, entendida como um ato de perguntar. A existência humana é, porque se fez e se faz perguntando. Há uma relação vinculada entre espanto, pergunta, risco, existência, ação e transformação. Fornecer respostas prontas promove estagnação. Perguntar possibilita curiosidade, criação, risco, invenção, reinvenção e, destarte, o processo mesmo da existência humana. (FAUNDEZ e FREIRE, 2008)

Pina Bausch: dança como imagem que pergunta

Filosofar, educar, dançar e, de modo mais amplo, existir, implica em perguntar. Em se tratando da relação entre pergunta e dança, Katz (2003) diz que a dança contemporânea é a dança que pergunta. Na relação entre o espectador e a dança instaura-se a proposição de identificar a pergunta que o corpo faz, ou seja: Para que o corpo faz o que faz? A dança pergunta e cabe ao espectador (entendido como parceiro) levantar hipóteses sobre ela (KATZ, 2003). Trata-se de um diálogo entre corpos, o corpo que dança e o corpo que vê/percebe a dança.

Quando aqui se fala da pergunta que o corpo faz na dança, não imaginemos uma pergunta escrita, verbal, ditada, ou, diretiva, que tem como finalidade única uma resposta correta a ser descoberta. Mas uma pergunta imagética que permeia o modo visual-perceptivo da dança se apresentar e que pode não ser captada de imediato. A reflexão de Bittencourt (2007) de que o "corpo é imagem em movimento" (p. 65), ou, que "o corpo em movimento é um fluxo de imagens" (p. 104) e ainda, que "o movimento do corpo é imagem deslizando no espaço tempo" (p. 107), pode ajudar no entendimento da relação, aqui pretendida, entre corpo, imagem e pergunta na dança.

Para Damásio (1996), independente da modalidade sensorial em que são geradas (coisas, processos, palavras, símbolos, etc.), as imagens são, provavelmente, o principal conteúdo de nossos pensamentos. O corpo pensa por meio de imagens, se relaciona com imagens no ambiente e é também imagem. Parafraseando Setenta (2007), esse corpo/imagem, na dança, é aqui entendido como o corpo que está interessado mais em perguntar do que em responder.

Essa imagem/pergunta que o corpo faz ao dançar fornece certos níveis de compreensão e indica outros a serem construídos. A pergunta que se dá enquanto imagem a ser percebida é aqui

entendida como o modo dialógico da dança se apresentar sem significados determinados. A dança se mostra como uma imagem móvel feita com o corpo, cheia de intencionalidades, aberta à relação, à interpretação, à elaboração de significados, à pesquisa e investigação. Dizer que a dança contemporânea pergunta, é dizer que ela causa espanto, estimula, incomoda, indaga, conversa. Por meio da imagem/pergunta a dança propõe uma investigação acerca do quê é que faz o corpo se mover, para nisso entender o 'como' esse corpo se move.

Entre os muitos exemplos de dança na contemporaneidade, que poderiam ser citados por sua característica indagadora, destaca-se aqui a dança da coreógrafa alemã Pina Bausch (1940-2009), por uma característica muito particular, qual seja, a presença da pergunta tanto na composição quanto na apresentação da sua dança. A pessoa, suas relações e seu cotidiano eram o que importava à Pina Bausch: "Eu não investigo como as pessoas se movem, mas o que as move" (CYPRIANO, 2005, p. 24 e 27). Mais do que a composição coreográfica, importava à Bausch a descoberta do movimento em formas muito individuais. Importava acessar os contextos individuais/sociais para configurar a dança. Para isso, Bausch usava um procedimento dialógico: "Procuro um caminho que nos permita atingir juntos o que queremos fazer e eu faço perguntas" (VÁRIOS AUTORES, 2006, p. 178).

Hoghe (1989), que foi colaborador dramaturgico de Pina Bausch, em análise acerca do processo de criação do espetáculo *Bandoneon* (1981), afirma que esse processo de composição de dança foi determinado pela pergunta. Mais de cem perguntas, ao longo do processo, incentivaram os dançarinos a se posicionarem, imaginarem e construir seus próprios pensamentos, sentimentos e associações. Naquele ambiente de pesquisa e criação, Bausch acompanhava a busca de respostas, a lembrança e a (re)descoberta da própria história, elementos esses que viriam a compor o espetáculo. Tais respostas eram pedaços da vida de cada um dos dançarinos. Mesmo sem um direcionamento prévio do rumo no qual o espetáculo iria desenvolver-se, a pergunta girava em torno de algo determinado, algo permanente, mas não expresso. A pergunta era uma tentativa de descobrir algo sem revelar tudo, conhecimentos a serem apreendidos e segredos a serem preservados. Bausch perguntava sem demonstrar saber a resposta, sem saber o que resultaria do seu ato de perguntar. (HOGHE, 1989)

A pergunta, um dos procedimentos de ignição para a composição da dança, usada por Bausch, pode ser vista como simples: "o que vocês fazem quando tem muito tempo?" Ou complexa: "em que o homem nota que o tempo passou tão depressa?" "O que vocês desejariam se pudessem começar outra vez? Onde e como gostariam de viver?" A pergunta de Bausch não visava cari-



Imagem 3: Pina Bausch no Espetáculo "Café Müller" (1978)

caturas biográficas detalhistas, mas respostas individuais relacionadas com os traços fundamentais da vida, do desejo, do mundo. (HOGHE, 1989)

Bausch desejava falar sobre imagens, situações e histórias, todavia, contrapunha-se a esse seu desejo a sensação de não alcançar tais elementos somente com palavras. Nesse processo de configuração artística, onde realidades eram vividas no palco, o palavreado era substituído por imagens. O que se vê nesse jogo imagético e indagador, produzido com o corpo, são múltiplos significados, diferentes leituras de movimento, posturas e situações que ora parecem evidentes, ora se mostram inexplicáveis (HOGHE, 1989). "Suas peças nos fazem perguntas. As respostas ficam em aberto. Ela foge às interpretações dogmáticas", comenta Hoghe (1981, p. 7). O ato de perguntar manifesta-se no modo imagético da dança se apresentar ao espectador/parceiro. A pergunta se dá na imagem percebida. A pergunta que o corpo faz não aparece definida, mas esboçada na imagem que ele mostra. A dança se faz imagem que pergunta.

Segundo Katz (1997), Bausch configurou uma dança de compromisso multidisciplinar. Ela pensava a dança como uma via de deciframento do mundo, um modo de pensar o mundo, onde o movimento é uma espécie de acordo entre os saberes do corpo. Sua dança ainda é questionadora, pois "com suas perguntas, ela arrancava a memória do esquecimento, e seus bailarinos a arremesavam para nós, que reconhecíamos como nossa aquela rede de modulações, sem costuras entre nós e eles" (KATZ, 2009, p. 09).

Imagens e perguntas para dançar

As palavras as quais falta a corporeidade, pouco valem, pois pensar é fazer, é um ato comunicante (FREIRE, 2007). Apesar das compreensões dualistas e das dissociações clássicas e seus desdobramentos modernos, tudo o que fazemos e pensamos já é teórico-prático, conceitual-abstrato e sensório-motor, ou seja, corponectivo. Nesse sentido, trago presente uma experiência arte-educativa em dança, recente, que faz parte desta pesquisa e que relaciona o procedimento metodológico da coreógrafa Pina Bausch, a proposta de uma pedagogia da pergunta de Faundez e Freire, a reflexão de Damásio de que o pensamento é formado por imagens e a compreensão acerca de uma filosofia na carne de Lakoff e Johnson.

Como professor da disciplina de História da Dança I, da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia, entendida habitualmente como uma disciplina 'teórica', ou seja, na qual não se dança e não se 'usa' tanto o corpo, venho desenvolvendo, junto aos alunos, uma proposição



Imagem 4: Relações com imagens do corpo nas danças egípcias e coreografia criada



Imagem 5: Relações com imagens do corpo nas danças gregas e coreografia criada

teórico-prática que se dá na articulação corpo – história – dança. Os procedimentos metodológicos são realizados a partir de imagens, pequenos textos, perguntas e criação de movimentos. Mais do que ‘corporalizar’ conteúdos, ou, meramente, praticar teorias, o intuito é proporcionar aos alunos experimentos pedagógico-reflexivos que exemplificam o procedimento do corpo pensar. A relação com imagens, textos, perguntas e a criação de movimentos são feitas pelo corpo, não existe dissociação entre o que é físico e o que é mental: as ações são corponectivas. A criação de movimentos de dança é uma outra forma de pensar e de mostrar esse pensamento que poderia, também, ser escrita, desenhada, falada, etc.

Em uma das atividades desenvolvidas, acerca dos estudos sobre dança nas civilizações egípcia, grega e indiana, os alunos, a partir dos referenciais norteadores da disciplina (corpo, história e dança), realizaram uma pesquisa (con)textual, imagética e de movimentos de dança. Na perspectiva de estimular interpretações e elaborações pessoais, ao invés de caricaturas e repetição de formas, a criação dos movimentos de dança foi orientada por perguntas como: Como o corpo está expresso na imagem? Que histórias esse corpo conta para você? Que história(s) e/ou imagem(s) você pode criar com seu corpo a partir disso?

Após o prazo de duas semanas, os trabalhos, realizados em grupos, foram compartilhados com a turma, possibilitando importantes reflexões acerca do processo de pesquisa, da escolha e relação com as imagens e das criações coreográficas. Entre criações singulares e outras próximas de imagens já conhecidas, mas nem por isso inferiores, os trabalhos evidenciaram a capacidade inventiva dos alunos em se relacionar com os temas, interagir com eles e experimentar outros modos de compreendê-los.

As danças criadas foram outras formas de pensar acerca dos temas estudados, produzidas a partir do ato de se relacionar com imagens e (con)textos. Ver imagens e ler textos foram fatores que, por meio das perguntas, desafiaram os alunos a elaborar significados com corpo de modo experiencial, questionador, enfático, compreendendo que corpo é ação, reflexão e construção. O aprendizado favoreceu diferentes elaborações pessoais e trocas coletivas. Permitiu, além disso, uma (re)significação do corpo e da sua história na dança, através de diferentes contextos e imagens.

As reações diante desta proposta são variadas. Há aqueles que esperavam uma abordagem histórica cronológica, ‘mais teórica’, por meio de textos e datas. Há os que se aventuraram em criar e opinar, e se surpreendem em poder dançar na aula de história. Há, ainda, os que se mostram apáticos e receosos em se expor desse modo participativo/colaborativo. Há outros que questionam a validade da imagem enquanto documento histórico. As variadas reações confirmam o desafio de

se tentar trabalhar no sentido contrário às dissociações físico x mental, teórico x prático, imagético x textual, representações a partir das quais fomos educados e que ainda fundamentam a cultura ocidental.

Ao invés de apologias acerca da infalibilidade dessa proposição, venho buscando pesquisar e experimentar formas de fazer/pensar dança como um modo que o corpo tem para pensar. Continuar ditando passos a serem repetidos ou treinando corpos é, no mínimo, um ato equivocados que, consciente ou não, pode transformar corpos/pessoas em bonecos de madeira. Pensar/fazer dança em ambientes educacionais, na perspectiva que venho buscando, pode colaborar, pedagogicamente, para afrouxar os ditames dualistas (filosóficos, artísticos e educacionais) que ainda seguem condicionando os modos do corpo pensar, agir, ensinar, aprender, dançar e se relacionar.

A pergunta pode ser um procedimento dialógico que auxilia na dinamização de experimentos pedagógicos em dança que exemplificam as compreensões acerca dos modos do corpo operar: a sua constituição corponectiva, a relação com o ambiente, a formação do pensamento por imagens, a compreensão de uma filosofia na carne. Tais compreensões e procedimentos já são parte de buscas e propostas contemporâneas. Todavia, representam um conjunto de estudos recentes, desconhecidos de muitos e não aceitos pelas correntes tradicionais ainda vigentes. Estas compreensões e condições humanas, por mais que já sejam corpo, precisam ser 'corporalizadas' no sentido de entendidas, disseminadas, comunicadas, ensinadas, experimentadas, aprendidas, partilhadas, culturalizadas. É emancipador saber que somos seres corponectivos, co-participamos do ambiente, pensamos por imagens e filosofamos com nossos corpos.

Referências

ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa. Imagens de escolas: espaços tempos de diferenças no cotidiano. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 86, p. 17-36, abril. 2004.

ALVES, Rubem. **Pinóquio às avessas: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores**. Campinas: Verus, 2005.

BITTENCOURT, Adriana Machado. **O papel das Imagens nos Processos de Comunicação: ações do corpo, ações no corpo**. 2007. 117 f. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

CYPRIANO, Fabio. **Pina Bausch**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

- DAMÁSIO, Antônio R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Trad. Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia da Letras, 1996.
- FEITOSA, Charles. **Explicando a filosofia com arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GREINER, Christine; KATZ, Helena. Corpo e processos de comunicação. In: **Revista Fronteiras: estudos midiáticos**. São Leopoldo: UNISINOS, Vol. 3, n. 2, p. 65-75, dez. 2001.
- HOGHE, Raimund; WEISS, Ulli. **Bandoneon: em que o tango pode ser bom para tudo?** Tradução de Robson Ribeiro e Gaby Rirsch. São Paulo: Attar, 1989.
- _____. O teatro de Pina Bausch. In: **Cadernos de Teatro**. Rio de Janeiro: FUNDACEN, n. 116, p. 4-8, jan/fev/mar. 1988.
- HOOKS, Bell. Eros, Erotismo e Processo Pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- KATZ, Helena. Pina Bausch decifra nuances do movimento. **O Estado de São Paulo**, 30 ago. 1997.
- _____. Como o vento, Pina Bausch mudou a paisagem. In: **Programa do Espetáculo Café Muller / A Sagração da Primavera do Tanztheater Wuppertal Pina Bausch**. São Paulo: Teatro Alfa, setembro, 2009.
- _____. **Um, Dois, Três. A dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: FID, 2005.
- _____. O corpo como mídia de seu tempo. CD-ROM Itaú Cultural Dança, 2003. Disponível em <http://www.wagnerschwartz.com/corpo_como_midia.pdf> Acesso em: 08 jun. 2010.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophi in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.

RENGEL, Lenira Peral. **Corponectividade: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação.** 2007. 156 f. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

SETENTA, Jussara Sobreira. Performatividade na dança contemporânea: O corpo interessado em perguntar e não em responder. In: NORA, Sigrid (org.). **Húmus 2.** Caxias do sul, Lorigraf, 2007.

TOURINHO, Irene. **Inovação com Tradição: O que você gostaria de aprender nas aulas de artes?** 2007. <http://www.arte.unb.br/6art/textos/irene.pdf> - 07/10/2008 15:26 hs.

VÁRIOS AUTORES. Encontro com Pina Bausch. In: VÁRIOS AUTORES. **Pina Bausch falem-me de amor: um colóquio.** 2. ed. Tradução de Miguel Serras de Oliveira. Lisboa: Fenda, 2006.

Mini-curriculo

Odailso Berté é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA, sob orientação da Profa. Dra. Lenira Peral Rengel; Especialista em Dança pela FAP (2009); Licenciado em Filosofia pela UPF (2002), Coreógrafo e dançarino; Professor na Escola de Dança da FUNCEB.

IMPACTOS PROVOCADOS PELO CENTRO CULTURAL
DO BANCO DO NORDESTE NO CARIRI CEARENSE

Karol Luan Sales Oliveira

luanoliveira000@hotmail.com

Aluno do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais

Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau

Universidade Regional do Cariri – URCA

Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq

Larissa Rachel Gomes Silva

larissa.rachel@hotmail.com

Aluna do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais

Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau

Universidade Regional do Cariri – URCA

Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP

Fábio José Rodrigues da Costa

fajorodrigues@uol.com.br

Professor do Departamento de Artes Visuais

Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau

Universidade Regional do Cariri – URCA

Resumo

Desde 1998 funciona em Fortaleza-CE/Brasil, o Centro Cultural do Banco do Nordeste do Brasil – CCBNB. Em 2006 é inaugurado o Centro Cultural do Banco do Nordeste – CCBNB na cidade do Juazeiro do Norte, identificado como CCBNB Cariri. Este artigo pretende apresentar as primeiras aproximações resultantes da pesquisa em andamento que tem por objetivo diagnosticar os Impactos Provocados pelo CCBNB no Cariri Cearense.

Palavras Chaves: centro cultural; estudo de caso; cariri cearense.

Abstract

Since 1998 works in Fortaleza-CE/Brasil, Centro Cultural Banco do Nordeste in Brazil - CCBNB. In 2006 it inaugurated the Centro Cultural Banco do Nordeste - CCBNB in the city of Juazeiro do Norte, identified as CCBNB Cariri. This article aims to present the first approximations resulting from ongoing research that aims to diagnose the impacts caused by the CCBNB Cariri Cearense.

KeyWords: cultural center; case study; cariri pertaining to the state of Ceará.

Introdução

Em 04 de abril de 2006 foi inaugurado no Juazeiro do Norte o Centro Cultural do Banco do Nordeste do Brasil – CCBNB Cariri. O Banco do Nordeste do Brasil – BNB iniciou sua atuação na área da cultura desde 1998 em Fortaleza com seu primeiro equipamento cultural. Assim, passados oito (08) anos se voltou ao interior do Estado do Ceará. Este projeto de expansão veio, segundo Henilton Menezes, então, Gerente do Ambiente de Gestão da Cultura do próprio Banco a se firmar “no cenário cultural da Região como um espaço onde é permitido experimentar a diversidade de conceitos, estilos e suportes, oferecidos em sua programação”. Segundo texto encontrado em sua agenda de atividades mensal consta que:

O centro cultural é uma ação estratégica do Banco do Nordeste para o desenvolvimento do nível de percepção do homem nordestino, indispensável ao exercício de sua cidadania. O centro cultural atua como um centro formador de plateias e espaço de difusão e promoção da cultural nordestina e universal, feito para despertar em milhares de pessoas a curiosidade, a valorização e o interesse pelos bens culturais.[...] Nele, o público descobre o prazer de conhecer e apreciar a arte e a cultura, e se habitua a conviver com artistas e obras de reconhecida qualidade (CCBNB, 2009).

O centro cultural do BNB se insere em um programa maior de cultura promovido e financiado pelo Banco do Nordeste, que além do Centro Cultural de Juazeiro do Norte e Fortaleza, possui outro centro localizado em Souza, Paraíba. O Banco do Nordeste é segundo consta em seu site, o maior banco voltado para o desenvolvimento regional sustentável na América Latina, e procura atuar como um catalisador na superação dos problemas e no desenvolvimento da região Nordeste.

Anualmente o Centro Cultural recebe propostas de artistas de todas as regiões do Brasil e, também, do exterior favorecendo assim que o público tenha acesso a produções locais, regionais,

nacional e internacional nas mais diferentes linguagens da Arte como: cinema, artes visuais, música, artes cênicas, literatura, história, patrimônio e atividades infantis.

Definição de Centro Cultural

Tratando especificamente do Centro Cultural do Banco do Nordeste do Brasil no Cariri, poderíamos dizer que este equipamento se aproxima a uma concepção de transformação de espaços ociosos em lugares da cultura e para a cultura. Ou seja, esta concepção é caracterizada pela apropriação e revitalização de um ou mais edifícios como destaca Comas (2009):

Os centros culturais se encontram principalmente nas grandes cidades disseminados tanto em zonas centrais como periféricas. Se distinguem por ser Associações Cívicas sem fins lucrativos, estabelecidas em bairros antigos em edifícios desocupados ou sem uso ou em lugares que abrigam sítios históricos, como uma velha estação ferroviária ou um antigo armazém.¹

Para a autora estes centros culturais dão vida a comunidades que pareciam inertes (2009) e isso pode ser constatado na cidade de Juazeiro do Norte e, praticamente, em toda a região do cariri cearense antes da inauguração do CCBNB Cariri.

Em realidade até pouco tempo as atividades culturais da região ou nas cidades que formam o Triângulo Crajubar (Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha) estavam centradas nas pequenas iniciativas das secretarias de cultura de cada município e sempre sem qualquer articulação entre elas e das propostas oferecidas pelo Serviço Social do Comércio - SESC local, também, limitadas uma vez que esta instituição não tem por função oferecer ações no âmbito da arte, pois privilegia o lazer e o esporte como suas principais linhas de atuação.

Os centros culturais são concebidos como equipamentos que atendam a diversidade de conceitos contemporâneos para a cultura e ação cultural, diferente do equipamento caracterizado como legitimador apenas da cultura erudita que foi o papel exercido pelo Museu, o centro cultural procura ser um lugar para ebulição de ideais em consonância com a diversidade que assume e caracteriza as cidades e metrópoles do nosso tempo, sendo um espaço que dialoga com as diversas práticas artísticas, sejam elas produzidas dentro do circuito artístico legitimado ou da cultura popular, um papel diferente da concepção quase sagrada na qual os museus foram desenvolvidos, onde a legitimação se exercia mais pelo silêncio do que pelo debate.

As demandas da sociedade contemporânea também operou mudanças nas concepções tradicionais de museus e bibliotecas, esses espaços atualmente passam por um processo de ressigni-



<http://blogdojuazeiro.blogspot.com/2010/07/centro-cultural-do-bnb-apoiara-novas.html>

ficação de suas funções, indo além das funções tradicionais, transformando-se em ambientes não só para livros e exposições, mas também para debates, oficinas onde procuram dar dinamismo ao espaço, além de investirem nos processos de formação de público.

Em relação aos museus, como constata o sociólogo Pierre Bourdieu (2007), esses espaços foram durante muito tempo espaços interditados para a maioria das pessoas mesmo com a gratuidade no acesso a eles, o que mostra o fracasso das políticas que simplesmente procuram dar o acesso a esses ambientes, sem preocupação com uma visita qualitativa em que o setor educativo haja como catalisador do que Bourdieu (2007) denomina de prática cultural. Políticas que lidam apenas com o aspecto da acessibilidade contribuem para o sentimento de indiferença e incompreensão que a maioria da população relata nesses espaços, pois concebem que o simples ato de entrar em um museu ou sala de exposição já é o bastante para criar empatia entre os objetos expostos e o público.

Segundo Teixeira Coelho e Milanesi (1986, 1997 apud Ramos, 2007) os centros devem realizar ações que integrem três campos comuns ao trabalho cultural: criação, circulação e preservação. O que se traduz em ações que produzam criação de bens culturais e apropriação das linguagens artísticas pela população, circulação e apropriação desses bens culturais de forma qualitativa pelo público e preservação da memória cultural da população.

Juazeiro do Norte e o Centro Cultural do Banco do Nordeste do Brasil – CCBNB Cariri

O Centro Cultural do Banco do Nordeste do Brasil foi instalado em um edifício em que sua verticalidade o torna imponente diante da paisagem da cidade de Juazeiro do Norte. Uma paisagem marcada fundamentalmente pela presença do comércio motivado pela crença no ideário do Pe. Cícero Romão Batista.

A produção cultural neste lugar da cultura sempre foi marcada por um fervoroso imaginário traduzido em identidade local e cultural a partir da presença mítica do Pe. Cícero. As políticas culturais do estado do Ceará para a região quase sempre eram e são concebidas com um viés identitário da região como o “celeiro da cultura popular” do Ceará, dentre essas políticas poderíamos citar a instituição dos títulos de “Mestre da Cultura” a alguns artistas da região, título que dá direito a um auxílio financeiro ao titular, entre as condições para estar apto a se tornar mestre da cultura constam itens como “reconhecimento público das tradições culturais desenvolvidas e situação de carência econômica e social do candidato.” (CASTRO e FONSECA, 2008, p. 154)

O Juazeiro do Norte é uma urb com feições próprias e ao mesmo tempo metamorfósica, pois guarda em suas ruas, avenidas e becos o antigo e suas metamorfoses que a conduz para uma metropolitização iminente e sua população é caracterizada pela migração de nordestinos para a Meca religiosa como é conhecida a Juazeiro do Norte no sul do Ceará.

Os artistas locais estiveram, por muito tempo, focados na produção de elementos representativos tanto do mito como, também, da religiosidade popular. Mesmo quando nos referimos à produção do cordel e da xilogravura que foram mapeados como sendo a expressão máxima da cultura local, esta esteve por muitíssimo tempo fechada ao local sem diálogo com outras culturas.

Neste cenário que atravessa o tempo e que se estimula uma concepção de cultura como tradição e não de mudanças, de (re) significações, de apropriações as ações culturais foram inibindo o acesso da população a produção artística contemporânea sempre sobre o argumento de que no cariri já se produz o suficiente para atender as necessidades da população.

Cultura, Multiculturalidade e Interculturalidade na Juazeiro do Norte

O Juazeiro do Norte nasceu da visão cosmopolita e contemporânea do Pe. Cícero Romão Batista, no entanto, as ações culturais dos governos municipais estiveram centradas em uma visão de cultura como algo estático, parado, engessado e circunscrito a negação da multiculturalidade como princípio orientador da interculturalidade que se observa na cidade de Juazeiro.

Esta visão passou a preponderar e orientar os discursos locais e, principalmente, a definir as políticas públicas para o fomento a cultura. Isso se observa, fundamentalmente, quando o turismo é traduzido unicamente por uma concepção de hegemonia cultural centrada na religiosidade, ou seja, afirmada por meio da negação da cultura como resultado da heterogeneidade, das múltiplas leituras e interpretações que cada indivíduo elabora por meio de sua natureza inquietante e de busca de diálogo entre as pessoas.

A presença do CCBNB no Cariri e, especialmente, na cidade de Juazeiro do Norte veio a quebrar com a homogeneidade que predominou na região ao longo do século XX, portanto, se aproximando do que afirma Canclini (2001):

Quero dizer que reivindicar a heterogeneidade e a possibilidade de múltiplas hibridações é um primeiro movimento político para que o mundo não fique preso baixo a lógica homogeizadora com a qual o capital financeiro tende a enquadrar os mercados a fim de facilitar suas ganâncias (p. 28).

Um movimento de hibridização é visível no cariri a partir da (re) significação da cultura e do surgimento de equipamentos culturais que promovem o diálogo intercultural por meio da produção artística contemporânea. Esta hibridização não é marcada pela afirmação do local, mas sim pela capacidade do local de promover o intercâmbio com outros lugares e tempos, pelo deslocamento entre sujeitos das mais diferentes culturas como assistimos ocorrer no Juazeiro do Norte.

Por meio do CCBNB Cariri é possível hoje que a população local dialogue com outras culturas seja pela recepção de exposições, pela circulação de espetáculos, seja pelo acesso a outros lugares usando a Internet como ferramenta de aproximação e apropriação de culturas distintas. As ações do CCBNB estão promovendo a multiculturalidade como uma condição necessária e inevitável da pós-modernidade permeada por uma interculturalidade como nos afirma Canclini (2001):

A hibridação, como processo de intersecção e transações, é o que faz possível que a multiculturalidade evite a segregação e possa converter-se em interculturalidade. As políticas de hibridação podem servir para trabalhar democraticamente com as divergências, para que a história não se reduza a guerra entre culturas, como imagina Samuel Huntington. Podemos eleger viver em estado de guerra ou em estado de hibridação (p. 20).

Esta hibridação está sendo provocada pela política implantada pelo Banco do Nordeste do Brasil - BNB, através do seu Centro Cultural no Juazeiro do Norte. Tal afirmação se justifica pelo conjunto de ações que ao longo de seus três anos temos assistido.

Ações Educativas do CCBNB Cariri

O CCBNB conta com uma programação totalmente gratuita, sua estrutura é composta de uma exposição permanente dedicada ao Mestre Nosa, um dos maiores nomes na produção de esculturas da região do Cariri. Duas salas destinadas a exposições temporárias, uma biblioteca, um auditório multiuso, uma sala multiuso, sala para acesso a internet que também oferece cursos de formação básica em informática e um teatro multiuso.

O CCBNB ainda promove oficinas e cursos, limitados por vagas, porém gratuitos, estas ações também se estendem a municípios vizinhos que não possuem centros culturais. Também abre espaço para programas voltados a música alternativa no caso o rock cordel que coloca o rock e a cultura popular no mesmo espaço sem preconceitos e interagindo com públicos distintos.

Apesar de não possuir seu próprio setor educativo, o CCBNB Cariri possui programas que contemplam a inserção de escolas em seus espaços e programação, como o projeto intitulado "Escola de Cultura", onde são realizados encontros com professores e demais educadores em

uma periodicidade que segue á ordem de mudanças de programação da instituição, como destaca Costa (2009):

O programa Escola de Cultura tem por objetivo a formação de apreciadores da arte e busca oferecer aos professores de artes e demais educadores um espaço para que aprendam, conheçam e compreendam cada exposição e, com tal vivência, sejam responsáveis pela organização de visitas com seus alunos como também sejam mediadores entre a exposição e seus estudantes, eliminando assim a figura direta do monitor (COSTA, 2009, p. 167).

Impactos

No entanto, a pergunta que nos inquieta se volta para o terreno da percepção de seus usuários. Ou seja, o público usuário do CCBNB Cariri tem se apropriado deste equipamento cultural e a partir dele estão se tornando contemporâneos de si mesmos?

Ou poderíamos dizer que o usuário tem freqüentado este equipamento sem ser afetado por ele? E até que ponto as políticas públicas locais também se vêem afetadas por este centro cultural? Estaria o centro cultural fechado em si mesmo ou também afetado pela cultura local e seus agentes?

Nossos questionamentos somam-se aos levantados por Vasconcelos e Santos (2010) na medida em que estes autores consideram que os centros culturais se organizariam de acordo com as vitais necessidades da população e não de acordo com o perfil elaborado pelos gestores destes equipamentos:

Neste sentido, a relação com seu público alvo vai delinear as ações e representações presentes no centro cultural. Logo, antes mesmo de esboçar o seu desenho era preciso que os agentes responsáveis por tal tarefa se perguntassem: que público queremos atingir? Como chegaremos até eles? O que essas pessoas fazem com seu tempo de lazer? Quais suas demandas culturais? (VASCONCELOS E SANTOS, 2010, p. 96).

Tais questionamentos levam a formulação de nossa pesquisa que se centra fundamentalmente no olhar para o usuário que diariamente se desloca para o CCBNB cariri.

Neste sentido, fomos provocados a diagnosticar os impactos provocados pelo Centro Cultural do Banco do Nordeste do Brasil – CCBNB no Cariri cearense, mas estes impactos devem ser considerados não pela visão do centro sobre suas ações e, sim, pela visão do público que freqüenta a instituição. Tal perspectiva, embora focada no diagnóstico, aponta para outro aspecto levantado por Canclini (2001):

Mais freqüentemente a hibridização surge da criatividade individual e coletiva. Não só nas artes, mas também na vida cotidiana e no desenvolvimento tecnológico. Se busca reconverter um patrimônio (uma fábrica, uma capacitação profissional, um conjunto de saberes e técnicas) para reinseri-lo em novas condições de produção e mercado (p. 16).

Partindo das considerações de Canclini (2001) nos perguntamos até que ponto tem havido uma hibridação na criatividade individual e coletiva dos artistas locais a partir das ações oferecidas pelo CCBNB e, evidentemente, da população em geral.

Conclusão

Ainda não podemos falar de conclusão quanto ao andamento da pesquisa, porém podemos desde um ponto de vista organizativo das análises realizadas até o momento no tocante a definições teóricas que a população caririense tem diante de si um conjunto de ações no âmbito das artes que podem ser reveladoras de novas resignificações culturais, mas ainda é cedo para determinar sua abrangência e conseqüências.

1 Los centros culturales se hallan principalmente en las grandes urbes diseminados tanto en zonas céntricas como periféricas. Se distinguen por ser Asociaciones Civiles sin fines de lucro, establecidas en barrios antiguos, en edificios en desuso o en lugares que rememoran sitios históricos, como una vieja estación ferroviaria o un añejo almacén de ramos generales.

Bibliografia

BOURDIEU, Pierre. **O Amor pela Arte**: Os museus de arte na europa e seu público. Edusp/Zouk, 2007.

CASTRO, Maria Laura Viveiros de e FONSECA, Maria Cecília Londres.

Patrimônio imaterial no Brasil. Brasília: UNESCO, Educarte, 2008.

COMAS, Eliana Soledad. **Los centros culturales, una expresión política**. http://arte.suite101.net/article.cfm/centros_culturales_arte_y_politica. Consultado em 10 de dezembro de 2009.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estrategias para entrar y salir de la modernidad. Buenos Aires/Argentina: Paidós, 2001.

COSTA, Fábio José Rodrigues da. **Mediação cultural no CCBNB Cariri**. In.: BARBOSA, Ana

Mae e COUTINHO, Rejane Galvão. Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

HENILTON, Menezes. **A cultura como elemento de integração para o desenvolvimento**. http://www.bnb.gov.br/content/aplicacao/Centro_Cultural_Ca

riri/Apresentacao/gerados/apresentacao_centro_cultural.asp. Consultado em 10 de dezembro de 2009.

RAMOS, Luciente Borges. **Centro Cultural: Território privilegiado da ação cultural e informacional na sociedade contemporânea**. <http://www.cult.ufba.br/enecult2007/LucieneBorgesRamos.pdf>. Consultado em 12 de Julho de 2010.

VASCONCELOS, Ana Teresa Araujo e SANTOS, Juliana Amaral dos. **Os espaços mais cultura e a Funarte: política pública como ferramenta de criação e difusão cultural**. <http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/327/229>. Consultado em 12 de Julho de 2010.

Mini-Curriculos

Fábio José Rodrigues da Costa é Doutor em Arte/Educação pela Universidade de Sevilla-Espanha. Professor do Departamento de Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Reigonal do Cariri – URCA. Líder do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/CNPq. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA. Membro da Federação dos Arte/Educadores do Brasil – FAEB. Membro da Rede Iberoamericana de Educação Artística – RIAEA. Membro da International Society for Education through Art – InSea. Secretário Geral do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte – CLEA.

Karol Luan Sales Oliveira é aluno da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Unividade Regional Do Cariri – URCA. Bolsista de iniciação científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Integrante do grupo de pesquisa “Ensino Da Arte Em Contextos Contemporâneo”. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA.

Larissa Rachel Gomes Silva é aluna da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional Do Cariri - URCA. cursando atualmente licenciatura plena em artes visuais. Bolsista de iniciação científica pela fundação cearense De Apoio A Pesquisa - Funcap. Integrante do grupo de pesquisa "Ensino Da Arte Em Contextos Contemporâneo". Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA.

INVENTÁRIO PEDAGÓGICO – UMA EXPERIÊNCIA NA MEMÓRIA

Maria Cláudia Santos Lopes
mariaclaudialopes9@hotmail.com
UFU – Universidade Federal de Uberlândia

Mariene Hundertmarck Perobelli
mariene@demac.ufu.br
UFU – Universidade Federal de Uberlândia

Resumo

Este artigo contempla uma reflexão sobre o processo-registro de uma visita à memória da aluna e criança que fui; e que direciona o olhar para percursos vividos em arte na escola, estabelecendo uma ligação direta com a professora aprendiz que sou e que pretendo ser. A escrita deste trata-se de um mergulho na “experiência” da memória e da escrita propostas por Larossa, como ferramentas para o re-encatamento de si, do outro e do mundo, uma vez que, nos aproximando de quem fomos poderemos nos aproximar do que realmente somos e poderemos potencialmente vir a ser.

Palavras-chave: Memória, Registro, Arte, Teatro, Educação, Experiência.

Abstract

This article beholds a reflection upon a written record from a visit the writer paid to the memory of the student and child she was; record which drives attention to her ways through art in school, establishing a direct link to the teacher and learner she is and intends to be in the future. This “scripture” consists in a dive within the “experience” of memory and writing, brought by Larossa, as tolls to re-enchant ourselves, others and our world; once we come closer to who we were, we can come closer to who we really are and could potentially be.

Keywords: Memory, Record, Art, Theater, Education, Experience.

Distante do instante (e mais próxima dele)

O que você tem a explicar, portanto, não é como a percepção nasce, mas como ela se limita, já ela seria, de direito, a imagem do todo, e ela se reduz, de fato, à aquilo que interessa você. (BERGSON, 1990, p.28)

Quando pensamos “memória” torna-se impossível negligenciar o acréscimo da imaginação e do critério de quem “lembra”; por isso toda visita à memória é, ao mesmo tempo, a visita a uma imaginação de si, do que foi “editado” pelo sujeito a partir do que se deu. Bergson nos fala, na citação acima, do caráter subjetivo da memória; podemos imaginar então, um filtro pessoal o qual os nossos acontecidos atravessam. A memória é única. Porque somos únicos. Qual seria a real validade desta visita a esse espaço íntimo da memória, se, ao considerarmos a imaginação e o critério subjetivo poder-se-ia concluir que esta não seja uma fonte segura para investigação dos “fatos”? A provável resposta seria... não há “fato” sem sujeito, e a imaginação não deveria ser, embora seja, relacionada ao que não se pode confiar, ao contrário... Nossas reminiscências não são aleatórias, permanecem conosco porque têm uma “(in)portância” – que se porta dentro.

Inevitavelmente estamos sempre indo e ao mesmo tempo sempre **voltando** em nossos percursos; ao fazermos uma observação “fenomenológica” e ao nos debruçarmos sobre que me arrisco a chamar de “natureza”, percebemos que todas as coisas vivas estão submetidas aos ciclos, mesmo o nosso planeta faz o movimento de voltar continuamente (indo) ao próprio eixo, difícil situar origem e fim de qualquer ciclo, pois todos são apenas uma passagem para o posterior/anterior e um retorno a elas mesmas – origens. As estações se repetem de forma singular; e nós, ciclicamente, vamos crescendo “por sobre” o que fomos - inevitavelmente resgatando experiências para trazê-las à luz da consciência e seguir. Há a conhecida imagem de uma espiral, como se o nosso percurso de vida tivesse o mesmo movimento, o de aparente retorno, porém nunca o movimento se repete no exato lugar ou na exata velocidade do que ocorreu anteriormente.

Este mergulho na memória, proposto como uma breve experiência em sala de aula, me faz refletir da importância do resgate e do retorno ao que fomos como seres humanos, como alunos, e possivelmente como aprendizes de arte, considerando a necessidade de se buscar ferramentas enquanto “arteducadores” para que não nos fechemos ao milagre que pode ser o compartilhar de um conhecimento “vivo”, podendo assim contribuir para uma escola que se entregue melhor à “experiência” da qual nos fala Larossa.

Transitar (entre)tempos e espaços para que não nos deixemos esquecer de como era ser tão pequeno e ver o mundo de uma forma tão mágica e simples... estando num mundo tão grande,

complexo e cheio de barreiras não compreendidas e limites que pareciam nos querer aprisionar. As crianças estão, em muitos momentos de seus dias, brincando e experimentando o “ser adulto”. Creio que sintam curiosidade, admiração e desejo de compreender melhor esse mundo que parece tão estranho; dessa forma acredito que para que nos aproximemos de nossos alunos, e de nós mesmos, enquanto aprendizes eternos, seria valioso dar-se a esta singela e nem por isso menos profunda visita à infância.

Luciana Esmeralda Ostetto, no artigo *“Danças circulares na educação: tocar o ser da poesia”* destaca a importância de se ressaltar “a pessoa na pessoa do educador” para que o educador possa “encantar-se de si mesmo e do mundo para encantar os seus alunos”.

(...) convite a voltar-se para si mesma. Espaço aberto para a imaginação e o espanto, com experiências que contribuam para romper o olhar tradicional, cristalizado sobre certezas e direcionado por um pensar e fazer enquadrados previamente. Espaço-tempo para mirar outras direções, onde tudo fica possível, para além do império da razão. (OSTETTO, acesso em 2010, p.2).

Assim sendo, permitir-se o resgate do aluno e criança que fomos, em primeiros contatos com a escola, com a educação e com a arte, enquanto saber, integra a idéia da “Busca daquele espaço de encantamento e transcendência, espaço-tempo de reencontro com a dimensão poética do ser”. (OSTETTO, acesso em 2010, p. 3).

Sobre a escola e como desconhecê-la

Sabe-se que a escola instituída nem sempre nos ajuda realmente no desenvolvimento de nossos potenciais, pois emprega, maiormente, a função de moldar o cidadão e adaptá-lo à sobrevivência dentro da sociedade vigente. Por mais que adote uma pedagogia diferenciada, em se tratando de escolas públicas, prestam satisfação de índices ao governo e precisam se concentrar nisto; e, em se tratando das particulares, estão presas aos valores dos pais-clientes e ao que consideram mais importante. Acabam tratando o Ser como receptáculo de idéias e valores pré-concebidos e que interessam mais ao governo, aos pais e à ideologia dominante. Embora não seja a situação ideal, sabemos que esta é a realidade.

O professor, por sua vez, sai de sua formação cheio de ideais nutridos pela Universidade, acreditando que, quando for a sua vez de atuar em sala de aula, vai fazer a diferença, sobretudo no campo das artes em que já se tem essa preferência pela “transformação”. Contudo, a força dessas demandas ideológicas, as amarras em relação ao governo, aos poderes e hierarquias vão

cansando seus ideais, fazendo com que se desacreditem sobre a possibilidade de mudança. A escola e quem está dentro dela vive raros momentos de um aprendizado mais profundo, que parta da auto-descoberta, da descoberta, da reflexão, impressão, sensação do mundo, no mundo; mesmo na disciplina "Arte" em que tais questões poderiam ser melhor experimentadas - uma vez que lida com o material humano sensível - os professores acabam enfaixados pelas mãos devido à falta de entendimento da instituição. seria errôneo afirmar que não haja da parte dos profissionais envolvidos um interesse pelo aluno, um afeto pela educação que julgam promover, no entanto o sistema operante massifica, separa o sujeito do conhecimento, por não oferecer o espaço do encontro e da "experiência" em que sujeito não seja desassociado de sua aprendizagem.

"Ensinar exige respeito à autonomia do educando" já diria Paulo Freire, e autonomia pressupõe outra qualidade de presença, muito diversa a que se testemunha ao entrar na maior parte das salas de aula - corpos que não se sabem bem, enfileirados, mirando a frente, copiando algo que não sabem de onde veio, respondendo a questões que não compreendem que tenham relação com suas vidas, no pressuposto do acerto e do erro, do sucesso e do fracasso, sem espaço para suas subjetividades que não seja aquela que já se espera. Onde está o sujeito e suas diferenças na multidão de rostos que ocupam as salas vestidos de uniformes? No que a escola pode contribuir realmente para suas vidas que não seja, como assistimos no vídeo de "The Wall", de Pink Floyd, no enquadramento de mentes, afinal não somos produtos, não somos ovos de granja. Somos únicos.

A educação institucional ajuda nesse distanciamento da alma, no qual estariam refletidos os indícios como: a falta de desejo, a curiosidade apagada, o medo do desconhecido, a afirmação de certezas, a negação da autoria, observados no meu contato com diferentes turmas do Curso de Pedagogia, no meu ofício de professora. (OSTETTO, acesso em 2010, p.5).

Em função disto, é preciso que pensemos em soluções para que no processo de ensino-aprendizagem possa haver esse espaço mencionado do encontro e da experiência mais válida ao sujeito. Barthes nos fala de que na pesquisa - entendendo pesquisa de forma branda e que abarque qualquer situação e contexto que envolva a postura de investigar e buscar conhecer - é preciso assumir o "desejo", o que nos mobiliza pela vontade, diferenciando-o do "relato" da "escrita". O trabalho de pesquisa seria feito a partir do "desejo", da "paixão presente", da escrita. O exercício desta escrita nos coloca próximos do "saber da experiência". (LAROSSA, 2002)

"Nessa, perspectiva, percebo que a escola nos colocou ao lado da leitura, mas não ao lado da escrita. Ao lado do autoritarismo, mas não da liberdade. Ao lado da verdade, mas não ao da conversa (...) Afinal, o que do que sou a escrita me faz ver? Será que o que sou dentro de mim, a minha escrita transporta?" (SILVA; SANTOS; SOUZA, 2009, p.105)

Neste sentido me proponho a aventurar-me pelos labirintos incertos da “escrita” acreditando ser esta experiência da escrita a partir da memória uma oportunidade de nutrir uma pesquisa que trilhe os caminhos subjetivos e me aproxime do ensino como professora dentro de uma perspectiva mais sensível e humana. Começo então pelas inquietações mobilizadas e já pré-existentes durante o curso da disciplina Pedagogia do Teatro 1¹; indagações de uma aluna aprendiz a professora de arte/teatro. O que é o teatro na escola? Qual o papel do teatro e da arte neste contexto? Possibilidades de abrir brechas entre os duros muros da instituição para que “teatroarteaprendizado” possam estar um tanto mais próximos, adaptando-se sem perder em essência sua força.

Da “experiência”

Recebemos um curioso convite da professora: o de fechar os olhos; foi pedido que fechássemos os olhos e abrísssemos gavetas, baús, janelas e portas da memória. “Qual foi o seu primeiro dia na escola?”. “Lembre-se do seu primeiro dia no teatro”...

“Cada vez que os alicerces começarem a tremer sob seus pés, cada vez que não estiver seguro da estabilidade de suas experiências passadas”, me aconselhava Grotowski, “regresse às suas origens”. [...] E acrescentou: “É o que aconselhava também Stanislavski: regresse às suas origens, regresse a seu primeiro dia de teatro (BARBA, 1991, p. 23-24).

Palavras saltaram enquanto, receosa, eu abria a primeira porta e “regressava” aos primeiros contatos e impressões em relação à escola e ao teatro. Não pude alcançar com exatidão o primeiro dia, mas segue abaixo a transcrição do exercício feito em sala. Palavras-impressões, memória sendo desempoeirada, dias em que todas as coisas tinham um tamanho muito maior que o meu:

Na escola

céu estar por estar sem saber porque giz de cera balanço rampas choro por que? tudo grande demais sonho saia na cabeça maior eu samambaia sonhadora me colocavam ali eu ficava mas ficava não estando flutuando sei lá por onde presença ausente alheia joelhos ralados desenho desenhos professora bonita.

No teatro:

ensaio no porão transgressão decisão ligação liberdade novas possibilidades de existir vergonha vontade limitações transcendidas tomo interpretar? jogar raiva corpo? corda a professora estava equivocada eu queria ser uma mulher como ela diferente das outras que eu conhecia e então era possível eu estava salva... mulher mais

1 A disciplina “Pedagogia do Teatro 1” foi ministrada no primeiro semestre de 2010 no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Uberlândia pela professora Mariene Hundertmarck Perobelli.

livre querer opinião viver o instante como se não houvesse mais nada. (LOPES, 2010, Caderno da disciplina Pedagogia do Teatro)

Mergulhar nessas palavras e na minha memória. Somos também o que fomos - nossas experiências, somos o que pensamos, dissemos, os lugares em que pisamos, e esta experiência envolve buscar o que se alcança da memória, recriá-la e tentar fazer emergir o que se encontra muito guardado e esquecido, é um exercício de investigação de si, afinal nós somos o verdadeiro material de pesquisa quando se trata de arte.

Pescando então essas palavras do calabouço da memória, reminiscências... permanências. Tal como se houvesse agitado um fundo copo de água há muito estagnado, sensações, pensamentos, imagens e emoções foram emergindo, os “objetos” da memória tem tamanho e dimensões diferentes - fruto de experiência da realidade sob a perspectiva da subjetividade. Já que não se pode separar sujeito do aprendizado, pois não existe (ou não deveria haver) separação entre aprendizado e experiência, compreendo agora a necessidade desconhecida de fazer emergir ou de colher da emergente memória o que precisamos re-ver. Voltar para seguir. Creio que se cada um de nós, educandos a educadores nos arriscássemos a visitar quem fomos enquanto alunos e crianças na escola, revendo relações consigo, com os outros, com a própria escola, com a arte, com o aprendizado... conheceríamos mais de nossas potencialidades ocultas; saberíamos assim, melhor “guiar” ou “conduzir” nossos alunos durante suas travessias na investigação de si e do mundo.

Gregg M. Furth (2004) em “Mundo Secreto dos Desenhos” pontua que só podemos conduzir o outro até onde fomos, para que este outro consiga por si desbravar um adiante, por essa razão o professor deveria estar sempre disposto a mergulhar em si, através dessa visita ao sujeito que foi e é, contactando suas impressões subjetivas do estar no mundo. Por isso a prática de ensino se sabe e se reconhece cada vez mais na interdependência entre artista-educador-pesquisador. Os caminhos que verdadeiramente percorremos guiados pelo “de dentro” não podem nos levar ao lugar do “engano”.

“Essa jornada que leva ao centro de si é uma jornada que nos leva ao encontro do Outro e isso exige um novo tipo de coragem: a de amar e ser amada.” (FREIRE, 2008, p.7)

Encantamento é necessário, e para encantarmos e permanecermos encantados pela possibilidade de transformação do ser pela arte, seja na escola ou não, é preciso que nos re-encantemos por nós mesmos e pelo em torno. Algo causado inevitavelmente por essa visita ao museu da memória, onde estão contidos os primeiros afetos por e na educação, por e na arte. Lembrar do que

fomos, para conhecer melhor o que somos é trazer para a consciência o que podemos ser. A partir de quem se é contribuir para a coletividade, menos numa relação de subjugação e mais a partir de uma “intervenção amorosa”.

Debruçando-me sobre memória e escritas

Após a experiência proposta em sala, de fecharmos os olhos e abrirmos esse espaço da memória, não pude mais conter as imagens e sensações que emergiam, ao chegar em casa comecei a trabalhar, na escritura de um “Inventário Pedagógico”, narrado em terceira pessoa, e inspirada pela história que a própria professora contara sobre sua infância, e por um texto de Lya Luft retirados do livro “ O rio do meio ” entre outros fragmentos da autora.

(Fragmento extraído de meu “Inventário Pedagógico”)

Ela tinha aquele impulso do lado de dentro de sair, sair e explorar o mundo, e alguém sempre estava pra dizer que lá fora tinha um cachorro bem bravo e grande, e que se ela saísse ele a morderia...sempre havia alguém pra falar do homem do saco...mas ela aprendeu então que as pessoas grandes mentiam... um dia viu que o tal cachorro não se via....correu pela porta, saiu descalça, os pés queimavam que quase derretiam na brita, não fez relação entre aquela sensação de dor absurda nos pés com o fato de estar descalça ou o fato de o sol estar quente e deixar o chão quentíssimo. Quem disse que por isso parou de fugir?

O ímpeto mais natural na aprendizagem surge de uma curiosidade sobre, observa-se facilmente isto nas crianças, a criança é um ser curioso porque o ser humano é curioso, essa curiosidade pode ser estimulada em menor ou maior grau ou extirpada durante nossa formação, ela pode ser direcionada pela escola, pelos pais para que se colham os frutos desse ímpeto investigativo, e, se negligenciada ou oprimida, seu embotamento trará conseqüências quase sempre irreparáveis. Paulo Freire quando discorre sobre a “inconclusão” ou “inacabamento” do ser humano fala sobre a “curiosidade epistemológica” diferindo-a da “curiosidade ingênua” a partir da qual é também criada; afirma que quanto mais crescente for a curiosidade mais criador se torna o sujeito. O papel do professor seria o de estimular a curiosidade, de fortalecê-la, bem como o papel de quem se responsabiliza pela vida da criança e “quer o seu bem”. No entanto, a escola necessita ter um controle sobre o aluno, de exercer poder sobre ele, discursos de pedagogos reforçam que precisam intervir pelo bem do aluno; receio que quanto maior a força de controle maior também a resistência a certo tipo de aprendizado. O que vejo é que a escola está perdida entre manter o controle e não ter controle algum sobre o interesse do aluno. O professor fica aprisionado entre a escola e seus ideais... e o aluno não está presente integralmente como poderia.

Ter (re)encontrado essa minha criança que queria escapar e olhar o mundo, e que mesmo a despeito das ordens ia, fugia, corria para rua, corria para o mar, só com a permissão de seu desejo e de sua curiosidade, me faz pensar no desejo e na curiosidade do outro, dos meus alunos, naquilo que faz os olhos deles brilharem, a que chamado respondem ou silenciam?

“O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”², o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do bancarismo.” (FREIRE, 1996, p.25)

Embora possa parecer demasiadamente utópico, acredito que a arte, o teatro, no espaço da escola, possa ter este lugar, o de resgatar e estimular a curiosidade e a criatividade da criança, salvando-a assim do autoritarismo da própria instituição em que se encontra inserida; não em uma situação ideal, mas a do ensino no Brasil da maneira como se encontra. A situação ideal seria a de que todas as disciplinas em comunhão com a escola mantivessem a preciosa curiosidade dos discentes viva, fortalecendo seu senso crítico, sua auto-estima, sua auto-confiança. Na minha experiência a arte sempre teve esse papel nos meus percursos, lugar de uma fuga necessária, não no sentido alienador, mas um lugar no qual se renova a esperança no viver, na humanidade, um lugar onde podemos ser fora dos moldes impostos, lugar em que criamos e o que fazemos tem um valor subjetivo reconhecido.

Morin (2001, p.84) argumenta sobre a necessidade da educação se voltar para a “incerteza do real”, afirmando que todo direcionamento para uma “Certeza” pode ser somente uma “gravidez psicológica”. Se o ensino assume seu lugar mais próximo à incerteza, ao em vez de encarar o educar como simples transferência de conhecimentos verdadeiros, talvez seja mais possível manter acesa a chama dessa “curiosidade” natural com a qual nascemos todos; sendo o lugar da criação e da arte um lugar mais próximo da incerteza correria o risco de afirmar que a arte é também o lugar mais genuinamente próximo da educação favorável ao desenvolvimento pleno do ser.

(Outros fragmentos de meu Inventário Pedagógico)

Ela era uma menina meio diferente... não fazia grandes relações entre nada. Paçoca? Boba? Burrinha? Não... porque também podia criar grandes histórias malucas, entendia mais o mundo dentro de uma fé nata, achando que era meio “deus” um pouquinho, que inventava tudo a sua volta: as pessoas, o tempo, ela mesma... um tanto quanto alheia ao mundo objetivo....nada tinha tanta importância....ganhar, perder, tudo era bom ou descoberta...a sua mãe sempre falava que parecia que tinha nascido madura demais para algumas coisas. Acho

² Paulo Freire define como “bancária” a pedagogia burguesa, que rebaixa os educandos a depositários de uma bagagem de conhecimentos que deve ser assimilada sem questionamento.

às vezes que o tempo e a convivência entre os seres humanos fez com que ela desaprendesse o que sabia, às vezes eu acho que as coisas que a gente parece que já sempre soube sem ter aprendido são mais valiosas, e vão encolhendo com o espaço do aprendido.

Sim, ela achava que tinha vindo de outro planeta, ela achava que tinha sido esquecida aqui e que viriam buscá-la se ela rezasse baixinho e bastante. Não podia ser que tivesse nascido daquelas pessoas estranhas, naquele mundo que diziam estar rodeado de coisas feias e assustadoras. No fundo sentia um despertencer agudo... na vida, na escola, na vizinhança.... ela apenas existia brincando de imitar esse mundo estranho....e não é que aprendeu...?

Mesmo assim, adorava a escola, não queria faltar nenhum dia. Obedecia muito, até demais, fazia tudo que lhe diziam pra fazer. No começo era aquilo de só desenhar, colorir, cortar, etc... depois a escola foi virando um grande jogo, que por mais chato que parecesse, para a menina era um desafio conseguir cumprir as tarefas impostas, ela tirava uma alegria daqueles "acertos", como se fossem etapas mesmo num grande jogo de vídeo game. O melhor de ler era ESCREVER, ela achava. Inventar tudo novo. Dizer o que pensa sem dizer com a boca. Ela adorava. O grande problema da escola era isso das outras crianças... ela não achava graça desobedecer, bater, nem rir do outro, nem xingar, nem brigar pelos brinquedos....ela não gostava daquilo, não gostava da maioria das crianças...

Ganhava estrelinhas prateadas, douradas... pelas suas redações que imitavam tão bem o que os adultos gostavam de ouvir, mas o que tinha dela mesmo em tudo aquilo? Cedo aprendeu que se tivesse alguma idéia que questionasse regras sem sentido aparente impostas pela escola, não encontraria espaço. A escola era o lugar do controle e da farsa... e não da verdade? Onde a gente é treinada para aceitar bem que devemos ser que nem uma samambaia... fazer um monte de coisa que não parte de nós, ou de uma necessidade nossa...e que ainda depende de uma aprovação alheia...com raras ressalvas. Escola também era isso? Era...

Os professores faziam perguntas, mas já tinham uma resposta esperada, então por que é que a professora perguntava, se ela já tinha a resposta? E por que a gente tinha que ficar tentando responder o que ela queria?

É sabido que todos somos diferentes, não é uma idéia nova, ouve-se falar em inclusão, ouve-se falar em respeito à individualidade, no entanto espera-se na conhecida escola que o aluno se sente, sem se relacionar, e copie do quadro, e responda a resposta esperada como certa... De que maneira essas diferenças podem ser respeitadas, valorizadas e aproveitadas se nos inserimos num sistema igualitário e padronizante? Em todos os lugares pregam-se modelos de sucesso, de desempenho, de comportamento. Por mais que tentem os professores uma visão mais aproximada do aluno, a estrutura solidificada e burocrata da escola não permite. Desta forma, a escola se assemelha às empresas que utilizam recursos naturais e poluem o planeta, depois fazem campanha a favor da preservação do meio ambiente... Fala-se em individualidade, mas não se consegue dar um tratamento individual, digo, que reconheça as diferenças entre os alunos. Na família, outra instituição, por mais sutil que seja, espera-se do sujeito que correspondam a um "certo" determinado, raramente olhamos os filhos ou alunos com o esvaziamento necessário, para senti-los em sua in-

dividualidade mais profunda. A “autonomia” de que nos fala Freire é impossível sem o reconhecimento do sujeito na sua diferença e na sua individualidade, na “outridade”.

“Eu sabia que nunca seria uma dessas meninas que bordavam lindamente, aprendiam a cozinhar e tocavam piano enquanto a família aprovava balançando a cabeças nos sofás” (LUFT, 2007, p.19)

Afinal, a escola, para quê nos “treina” ou nos “prepara” a escola? Vigora o discurso de um preparo e inserção do indivíduo na sociedade; como se a sociedade existisse fora de nós e tivéssemos de ser incorporados a ela. No entanto, estar a favor desta dita “sociedade” implica o aviltamento de nossa individualidade, a negligência de nossas necessidades, nosso adoecimento. É como afirmar que a porta de uma determinada casa é muito baixa e que por isso se deva amputar as pernas. Ora, que a casa seja reconstruída. A favor do que está a sociedade, a escola? Deveria ser a favor de nós e não contra nós. Importa mais fingir que se concorda com o poder instituído, ou confiar nele às cegas, do que fazer com que o poder reconheça que está ali para nos representar, e não pode amputar de forma alguma as nossas pernas, mesmo em nome do que julgam ser o “nosso bem”. Que bem é esse que faz tão mal a nossa sensibilidade humana, que faz o aluno levar a escola como uma punição e o estudo como algo imposto, que salve raras exceções não lhes diz nada? Se este treinamento serve, ele serve a quem? Os alunos resistem com indisciplina, estão errados por quê?

Rubem Alves (1996, p.107) em seu ensaio: “Viva o anarquismo!” compara a política à jardinagem, os jardineiros – governantes – são escolhidos por nós em democracia; mas o que ocorre é que os jardineiros quase nunca gostam dos jardins; nós vivemos como toupeiras que só têm olhos para sua cova, também não olhamos para o jardim. Os candidatos a jardineiro não amam os jardins – falam como jardineiros, dizem ser jardineiros, prometem jardins... mas quando eleitos apenas derrubam as árvores, amam mais o lucro do que os jardins. Assim me parecem alguns pedagogos e diretores de escolas. Assim me parece a educação no Brasil, uma promessa vaga de jardim que sufoca e corrompe as raízes de suas plantas e flores.

Freire afirma que “formar” é muito mais que “treinar” o educando, e que, como educadores é preciso que estimulemos a insubmissão e a crítica; novamente aí o lugar da arte na escola (lugar da submissão). A meu ver seria a arte na escola o espaço onde a insubmissão construtiva é reconhecida e possível; onde seria possível quebrar regras dentro de novas regras.

Portanto, é na escrita – literal da qual tirava tanto proveito a menina da “história”, e na “escrita” metafórica, aquela que surge a partir da individualidade do sujeito, e da qual nos fala Larossa – que a escola poderia tocar um aprendizado verdadeiro. A escola instituída encontra-se longe da

“experiência”, a experiência relaciona-se ao que nos toca, ao que nos acontece, ao que nos transforma verdadeiramente. A “experiência” envolve risco, envolve assumir o sujeito na sua diferença, assumir a incerteza, envolve a escuta e uma abertura diferente para o estar; isto nos faz refletir sobre a aproximação entre escola e a “experiência” neste contexto de bombardeio de efêmeras informações, como poderia haver espaço para a experiência na escola quando esta se centra justamente no adestramento do indivíduo na sua completa adequação a sociedade estabelecida, avessa à construção de uma nova realidade? Por isso o incentivo à mencionada escrita é válido, que nossos alunos possam escrever e “experienciar”, mais que “ler” e “decorar”.

Renata F da Silva, Rodrigo G. dos Santos e Roselete F. de Aviz de Souza no artigo “*Qual a pergunta para se chegar à experiência da experiência?*” (2009, p.102) pontuam que ao analisarem a lembrança de educadores em oficinas que ministraram, as lembranças filtradas estão conectadas à dimensão mais sutil, nunca a informações recebidas ou opiniões, sempre situações onde o risco e o inesperado tornavam-se presentes, atividades com arte e passeios; inferem que no exercício da escrita nos aproximamos do saber da experiência por trazermos os afetos da voz que fala.

“Sou dos que escrevem como quem assobia no escuro: falando do que me deslumbra ou assusta desde criança, dialogando com o fascinante – às vezes trevoso – o que espreita sobre nosso ombro nas atividades mais cotidianas. Fazer ficção é vagar à beira do poço interior observando os vultos no fundo, misturados com minha imagem refletida na superfície.” (LUFT, 2007,p.13)

A infância e nossos primeiros contatos com a escola talvez possam ser considerados o momento em que estejamos realmente aproximados da abertura, curiosidade e prazer que envolvem nossa relação com o conhecer. Pois olhamos a partir do (des)conhecimento, sem pré-concepções tão definidas, e já que o que nos contagia e nos move ainda não pode nos roubar de nosso próprio e particular olhar e essência.

A escola deveria ser o espaço que permita ao sujeito o reconhecimento e investigação de seus desejos e motivações interiores, mas como permitir isso se os professores encontram-se tão longes deste espaço? Existe uma urgência latente de busca de um equilíbrio entre a subjetividade e a objetividade, entre “o mundo da terra” e “o mundo da lua”.

(Mais fragmentos em consonância - diálogos entre Maria e Luft):

Mas nem isso tinha tanta importância, ela brincava de observar tudo lá diretamente do mundo da lua, o mundo da lua..... aaaaaaaaaa.....O MUNDO DA LUA :- “ô menina, você vive no mundo da lua????? Acorda!!” Claro que ela vivia, o mundo da lua era infinitamente mais interessante que o mundo da terra...o mundo da lua era imaginação, era invenção, era liberdade, era escolha sua...ora, que deixassem ela mais no mundo da lua, fazem-

do visitas rápidas a Terra, bem rápidas pra que ela não desaprendesse o que o mundo da Lua ensinava.

Era uma vez uma menina que não sabia qual o seu lugar no mundo. Ser uma mulher prendada era o que ensinavam às suas primas e amigas, ela queria destapar o poço que rumorejava dentro de si – e não tinha com quem falar sobre isso. (...) Com a melhor das intenções, tentavam adestrá-la: ela, porém, teimava em mirar-se no inenarrável, e muitas vezes não sabiam o que fazer com uma criança assim. (LUFT, 2007,p.19)

“Boa aluna”... porque imitava bem, mas quanto mais o tempo passava mais alheia se tornava, e pouco estava no que fazia....tinha pouco dela em tudo, ela se inventava para obter a aprovação das professoras, da diretora, das colegas...cantava nas festas da escola, porque sempre gostou de música. E mesmo na aula de piano... ela escolhia o mundo da lua...

Foi uma aluna medíocre. A escola parecia uma prisão da qual espiava o céu pensando em como seria bom estar em casa lendo, com chuva na vidraça. Em matemática era péssima: que lhe interessava quantos metros de trilho teriam que ser colocados, em quantas horas para que o trem fosse pontual? Queria era saber da paisagem, dos destinos que seguiam no vagão, dos rostos na janelas(...)nunca teve certeza de que dois mais dois fossem sempre quatro, por que não quatro e meio de vez em quando? Na vida, pelo menos, sempre lhe parecia assim(...)doía-lhe reconhecer que não ia mudar nem fazer o pai entender que não era birra ou negligência: era falta de talento para ser melhor. Seus dons limitavam-se ao que lhe interessava, então alçava vôo. No mais, arrastava-se sem alegria, sentindo-se irremediavelmente devedora. (...) Afinal o que queria? perguntavam os adultos. Ler e sonhar sem nenhuma voz impaciente chamando para cumprir tarefas desinteressantes. Depois, que lhe aplacassem a curiosidade e lhe dessem algo para derrotar os medos. (LUFT,2007,p.20)

Na escola de música, teve uma professora que marcou mais que as outras. Marcou porque ela parecia ver mais fundo, ela olhava a menina, ela percebia a menina. Percebia que a menina estava envergonhada dos peitos que cresciam, tanto que começou a andar curvada, ninguém percebia.

Explicou a menina que não precisava se envergonhar, que os seios eram uma coisa linda na mulher, que ela deveria andar sem tentar esconder o que estava acontecendo. A menina quase chorou, sentiu ao mesmo tempo um alívio e uma dorzinha no peito, e ao mesmo tempo uma alegria tremenda. Sobre aquele sentir também ninguém falava, que poderia sentir tanta coisa ao mesmo tempo, coisas tão diferentes.

... o teatro foi algo inevitável de se escolher, ela queria, era ela mesma quem queria, não eram seus pais, não era a professora. Ela descobriu que podia querer, ela mesma, alguma coisa... sem ter sido convencida disso por ninguém. De certa forma então, o teatro foi o renascimento dessa menina dentro da sua vida no mundo da terra, parece exagero, mas era desse tamanho pra ela, ali agora ela tinha um sentido pra pertencer a algo. Algo que exigia que ela tivesse entrega plena, que sentisse seu corpo presente aqui, que escolhesse o que fazer dele por uma expressividade, que usasse sua imaginação para dar presença ao mundo da lua e a si.

O teatro mudou um tanto a relação da menina com o estar no mundo, conseqüentemente sua relação com a escola. No início do romance entre teatro e menina, 14 anos então, a escola se tornou infinitamente mais desinteressante, e a menina foi deixando de se concentrar na aprovação das professoras e nas notas. Sua média caiu, na aula começou a dormir deitando sobre o braço na carteira... tão entediante, e mesmo a professora de literatura parecia entender tão pouco dessa constituição do mundo da lua comparada aos atores com quem a menina começava amizades.

Algumas crianças sentem a presença do secreto que outros nem percebem. Conheci uma que olhava suas tia-

zinhas, tão domésticas, o poderoso pai e a linda mãe, e pensava: Será que todos eles – tão diferentes de mim – são apenas o que parecem ser? No seu coração agitavam-se redemoinhos soprados por um vento que não se sabia de onde. Essas meninas e meninos tocados pelo mistério serão no futuro atores, bailarinos, escultores, escritores. Sem a sorte e a audácia de seguirem esse destino podem até se tornar pessoas sólidas cuja vida se desenrole sem maiores dramas. Mas não de trazer dentro delas a chama que as ilumina, e perturba, e as mantém humanas. (LUFT,2007,p.26)

Conclusão?

Voltando à superfície para um fôlego e um distanciamento após o mergulho no espaço da memória e reflexões, percebo que seria inadequada uma conclusão assertiva, não sabemos de fato o que concluir sobre o ensino, sobre o ensino de arte, sobre... no entanto sinto haver em todos nós a presença dessa criança que fomos, com o coração repleto desses “redemoinhos” e “ventos desconhecidos”, um tanto quanto inadequadas ao mundo já configurado, cheias de curiosidade e medo e sonho e momentos de puro devaneio³. A experiência vivida de regresso e o reencontro dessa menina me fazem acreditar numa proximidade maior com o que há de mais verdadeiro nos meus alunos. Pergunto-me sobre a concreta viabilidade de um ensino que mantenha essa proximidade e facilite para que o sujeito esteja em desenvolvimento a partir do que realmente o mobiliza, o toca e o transforma - como nos propõe Luciana Esmeralda Ostetto (acesso em 2010, p.2) ao sugerir que para fazermos pelo outro, no papel de educadores, temos em primeiro lugar que fazer por nós mesmos, ousar para estimular a coragem em nossos alunos - “Ver beleza, viver a beleza para poder espalhar beleza”.

Pergunto-me então sobre a validade de, como educadores, mantermos o exercício de rever quem fomos enquanto seres e alunos para não nos esquecermos jamais do que possa nutrir o outro na sua relação consigo e com o mundo.

Bibliografia

ALVES, Rubem. **A festa de Maria**. Campinas: Papyrus, 1996.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

³ Gaston Bachelard, na sua obra “Poética do Devaneio” (1998,p.93) discorre sobre os devaneios na infância como forma de reviver, narrar e dar unidade ao nosso nome.

FREIRE, Ida Mara. O feminino e o sagrado na dança: um ensaio sobre a coragem de ser. Fazendo o gênero 8 – Corpo, violência e poder. Florianópolis, 2008.

FREIRE, Ida Mara. **O feminino e o sagrado na dança: um ensaio sobre a coragem de ser.** Artigo. UFSC Florianópolis, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FURTH, Gregg M. O mundo secreto dos desenhos - uma abordagem junguiana da cura pela arte. São Paulo: Paulus, 2004

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr. 2002. p.20-28.

LUFT, Lya. **O rio do meio.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

MORIN, Edgar - **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 3a. ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Danças circulares na educação: tocar o ser da poesia.** Anped. <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4412-Int.pdf>. (data de acesso 15 de Junho, 2010)

PEROBELLI, Mariene H. **O avesso do corpo: uma experiência de reversibilidade entre teatro e educação.** Florianópolis: UFSC, 2009.

SILVA,R;SANTOS,R;SOUZA,R. Qual a pergunta para se chegar à experiência da experiência? Experiências Pedagógicas com o ensino e formação docente: desafios contemporâneos. Florianópolis: J.M Editora e Comercial LTDA,2009.

Mini-currículo

Maria Cláudia S. Lopes é graduada em Letras, Licenciatura, com habilitação em Português-Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Uberlândia. Especializada em Arteterapia pela Universidade São Marcos. Cursando Graduação em Teatro- Licenciatura e Bacharelado na Universidade Federal de Uberlândia. Atriz, Educadora, Experimentadora da direção e da dramaturgia.

Mariene Hundertmarck Perobelli é graduada em Artes Cênicas pela UDESC, mestre em Educação pela UFSC, professora assistente do curso de Teatro da UFU.

“JARDIM DA CONCUPISCÊNCIA” REESCREVENDO MINHA HISTÓRIA COM AGULHA E LINHA:
UMA EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO AUTORAL NO CURSO DE ARTES VISUAIS

Ariane Dantas de Moraes
arianedmoraes@gmail.com

Aluna do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais
Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau
Universidade Regional do Cariri - URCA

Fábio José Rodrigues da Costa
fajorodrigues@uol.com.br
Professor do Departamento de Artes Visuais
Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau
Universidade Regional do Cariri - URCA

Resumo

Este artigo se constitui em um relato da experiência vivida na disciplina Expressão Visual I do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA, onde foi sugerido aos alunos um objeto bidimensional a partir de suas preferências temáticas e estéticas. Desde o primeiro momento tive em mente utilizar pano, agulha e linha. O título “Jardim da Concupiscência” e o conteúdo do texto foi bordado a partir de registro de memórias em meus diários que escrevi no final dos anos 90.

Palavras-chave: bidimensional, projeto autoral, processo de descobertas.

Abstract

This paper is a report of experience in the discipline of Visual Expression I of course Full Degree in Visual Arts from the School of Arts Dean Violet Arraes Gervaiseau Regional University Cariri - URCA, where it was suggested to students dimensional object from their thematic and aesthetic preferences. From the first moment I had in mind using cloth, needle and thread. The title “Garden of Lust” and the contents of the text was stitched from record of memories in my journals I wrote in late 1990.

Keywords: two-dimensional, design authorial, process of discovery.



Desenho feito com grafite a partir da malha de linhas

Introdução

A disciplina Expressão Visual I do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA ofertada para o primeiro semestre do referido curso traz em sua ementa estudos introdutórios e experimentações, com enfoque na produção bidimensional e conceituações relacionadas ao fazer, seus processos, resultados e apreciação.

Como conclusão dessa disciplina foi sugerida a produção autoral, bidimensional, orientado e criado a partir de materiais, temas, processos, estudos e conceituação individual do aluno (introdução a pesquisa artística) tendo a mediação e acompanhamento do professor Frederick Sidou durante o Semestre 2009.2.

Malha de linhas horizontais, verticais e diagonais

Nas primeiras aulas foram realizados exercícios de desenhos a partir de temas sugeridos pelo professor. Em um desses exercícios nos foi permitido escolher duas imagens que devíamos classificá-las como algo que gostássemos ou não. Levei uma reprodução de Cézanne como algo que não gostava principalmente pela ausência de cores. A outra imagem foi uma reprodução do “Manto” de Artur Bispo do Rosário, artista brasileiro que utilizava entre outros materiais tecidos e linhas para a construção de suas obras e que dentro de minhas referências fez e faz absoluto sentido.

Nas aulas que se seguiram foram executados exercícios de desenhos a partir de uma malha de linhas horizontais, verticais e diagonais traçadas no papel e que nos permitia construir objetos planos a partir dessa malha.

Paralelamente cada aluno já começava a definir ou pelo menos a traçar o seu projeto autoral, processo esse sob a orientação do professor que, individualmente, e, muitas vezes, em conversas informais, ia lapidando em nossas mentes as mais diversas idéias.

3. A Única Certeza: pano, agulha e linha

Desde o primeiro momento tive em mente utilizar pano, agulha e linha na construção da produção autoral, materiais com os quais sempre trabalhei e que fazem parte da minha história de vida.

Exercito minha poética visual com moda há mais de quinze anos, com costura um pouco



“Gotas Laranja”, de Leda Catunda

mais de oito e no meu próprio ateliê há quase cinco anos. Moda¹ em sentido restrito significa conjunto de opiniões, gostos, assim como modos de agir, viver e sentir coletivos.

Nesse meio tempo venho desenvolvendo algumas técnicas de bordados em roupas femininas e infantis. Identifico-me com a possibilidade de “gravar” algo sobre o tecido, deixar uma marca.

Definidos suporte e material, iniciava aqui a parte mais difícil de todo o processo de criação. No decorrer das aulas muitas ideias foram sendo construídas e desconstruídas. Por fim, definimos algo sobre bordar um texto sobre o tecido.

Nesse ponto, fui influenciada pelo trabalho da artista plástica brasileira Leda Catunda (1961) que se utiliza de materiais mais tradicionais, como tintas e pincéis, combinadas com as práticas tradicionalmente femininas, como a costura e o bordado. Em um de seus trabalhos a artista utilizou toalhas e lençóis, com personagens infantis, costurou-os e cobriu as figuras de tinta, deixando a mostra apenas detalhes.

Depois das toalhas, Leda pintou cobertores, capachos, guarda-chuvas, cortinas de banheiro e couro de vaca. Com o tempo, as figuras impressas foram perdendo espaço para figuras sugeridas.

Saíram os cachorrinhos e patinhos e entraram barrigas, gotas, asas de moscas e véus - que ela criava recortando tecidos como veludo e seda em formas circulares ou ovais. Os tecidos eram pregados sobre uma tela plana, criando volume; depois, recebiam camadas de tinta. Identifiquei-me prontamente com seu trabalho.

Decidi então bordar um poema sobre um tecido. Mas o que bordar? Algo que escrevi? O medo agora era da exposição pessoal posto que todos os meus escritos fazem parte de diários que mantenho desde a adolescência.

Reescrevendo a Minha História

“Jardim da Concupiscência²”

- eu durmo e o meu coração vela. Eis a voz do meu amado que bate dizendo:
- abre-me irmã minha, amiga minha, pomba minha, imaculada minha. Porque a minha cabeça está cheia de orvalho e me estão correndo pelos anéis do cabelo as gotas da noite.
- eu me despojei da minha túnica, como as vestirei eu? Lavei os meus pés, como os tornarei a sujar? O meu amado meteu a sua mão pela fresta, e as minhas pernas estremeceram ao estrondo que ele fez. Eu me levantei

1 Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 3.0.

2 Cobiça; apetite sexual excessivo.

para abrir ao meu amado. As minhas mãos destilaram mirra e os meus dedos estavam cheios da mirra mais preciosa. Eu abri a minha porta ao meu amado, tirando-lhe o ferrolho: mas ele já se tinha ido e era já passada a outra parte. A minha alma se derreteu assim que ele falou. Busquei-o, mas não o achei: chamei-o e ele não respondeu.

- aparta os teus olhos de mim, porque eles são os que me fizeram partir. Põe-me a mim como um selo sobre o teu coração, como selo sobre o teu braço: porque o amor é inflexível como o inferno, as suas lâmpadas são umas lâmpadas de fogo e de chamas. E tu as deixou morrer nesse instante.

Recorrendo a diários pessoais antigos encontrei o texto acima que escrevi no final dos anos 90 e que fazia parte de uma proposta de esquetes teatrais.

Na verdade, um conjunto de quatro textos sob o título de *Nemésis* e que tratavam das relações amorosas e seus desencontros. Os esquetes teatrais jamais foram encenados o que me deixou ainda mais temerosa quanto a usá-lo num projeto autoral.

O texto foi baseado na passagem bíblica do “Cântico dos Cânticos” e relata o desencontro de dois amantes no meio da noite em uma situação íntima, sensual e de total solidão.

Apresentei o texto ao professor da disciplina, contei um pouco da história de como ele foi escrito e da idéia que tinha de bordá-lo em um lençol de casal. Discutimos longamente sobre o processo de produção de um objeto artístico mediante experiências pessoais o que mais adiante poderia ser contextualizado como objeto de arte e, portanto “singular”.

Bordando Palavras, Retomando Idéias

Definido o anteprojeto autoral, parti imediatamente para a sua execução. O tecido escolhido foi um algodão duzentos fios de cor salmão nas medidas de 2,40cm x 1,80cm. Curiosamente havia uma falha de fabricação que entrecortava o tecido de uma ponta a outra e que foi determinante para a compra do mesmo. Vislumbrei o exato lugar onde bordaria o texto.

O bordado do texto foi todo feito a mão, procurei dar às letras o formato de uma escrita uniforme e legível. Escolhi linhas nas cores marrom e roxa, intercalando o diálogo dos amantes.

Todo esse processo levou cerca de uma semana. Finalizado o bordado do texto no tecido, me pareceu que ainda faltava algo. Uma ilustração talvez. Num primeiro momento imaginei várias figuras aplicadas, ou até mesmo um trabalho de *pachtwork* nas bordas do lençol. Idéia que logo foi descartada.

Recorri a imagens medievais e seus símbolos, mesmo assim ainda não fazia sentido. Foi então que imaginei os pássaros negros “voando” sobre o tecido e os arabescos vermelhos em sua volta.

Outra dúvida me ocorreu: deveria bordar o título no tecido? Ou ele deveria ser o nome do projeto? Depois de debater com o professor, decidimos pela segunda opção. Estava pronta a produção autoral.

Fazendo Conexões: Uma Noção Sobre Arte Contemporânea

O próximo passo seria expor o projeto autoral nos vários ambientes da Escola de Artes. Cada aluno poderia decidir onde e de que forma isso aconteceria.

Em discussões individuais e sob a orientação também do mesmo professor, levantamos várias possibilidades, indicando outras qualidades potenciais dos trabalhos.

Imaginei a montagem de uma performance onde dois alunos do curso de teatro fariam ações corporais utilizando o objeto como lençol, cortina, toalha, enfim prevendo outras continuidades.

A partir daqui comecei a perceber que o trabalho autoral começava a adquirir outra conotação, um sentido novo para mim. Comecei a fazer conexões daquilo que ouvia em sala de aula, dos exercícios propostos, das experimentações.

Timidamente começava a formular conceitos sobre Arte, Arte/Educação, Arte Contemporânea. E entre as várias referências bibliográficas que tive acesso durante esse período destaque Farias (2002) que nos diz:

A arte contemporânea nasce como resposta ao esgotamento desse ensimesmamento da arte, com as modalidades canônicas – pintura e escultura – explorando-se, investigando suas naturezas até o avesso. Entre os índices – e são tantos! – desse esgotamento, figuram desde o retorno de questões e fórmulas ultrapassadas – a pintura e a escultura figurativas, de conteúdo político, mitológico etc. – até o florescimento de expressões híbridas, quando não inteiramente novas, como as obras que oscilavam entre a pintura e a escultura, os *happenings* e as performances; as obras que exigiam a participação do público; as instalações; a arte ambiental etc (p. 15).

Me Reconheço Naquilo que Faço: da sala de aula para a galeria

Na realidade a produção autoral “Jardim da Concupiscência” acabou indo mais além. O projeto para o encerramento do semestre 2009.2 da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaseau - URCA entre outras ações se propunha a montagem de uma exposição com os trabalhos dos alunos que aconteceria na Galeria de Artes Plásticas da unidade SESC Juazeiro do Norte intitulada “I Mostra de Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaseau”. Foi realizada uma seleção desses trabalhos por uma curadoria.



Projeto Autoral "Jardim da Concupiscência" (Foto: Nívia Uchôa)

E foi com imenso prazer que na noite do dia 12 de Abril de 2010 vislumbrei o meu projeto autoral fazendo parte da instalação "Poema sobre olhar", pensada pelo professor Dr. Fábio José Rodrigues da Costa que utilizou uma cadeira de madeira, uma janela suspensa por fios transparentes e o desenho de uma fechadura também suspenso por um fio, objetos criados por Franklin Lacerda, aluno do quinto semestre da Escola de Artes.

Por trás desses objetos, servindo como pano de fundo para a instalação figurava o meu objeto artístico.

E naquele instante todo um mundo de novos conhecimentos se abriu para mim. Ali bem na minha frente, ponto por ponto, linha por linha, em cada centímetro de tecido bordado estava a representação daquilo que está associado ao meu nível de compreensão.

A minha história reescrita sobre o tecido com agulha e linha.

Conclusão

A experiência da construção do projeto autoral "Jardim da Concupiscência" foi determinante para o meu processo de "desconstrução" dentro do curso de artes visuais.

Levando em consideração o fato que decidi retomar os estudos acadêmicos depois de quase dez anos e de ter escolhido o referido curso entre outros motivos pela necessidade que sentia de me especializar na área que venho atuando a bastante tempo de maneira quase intuitiva para finalmente buscar uma formação que me ofereça condições de ampliar meu olhar, minha leitura de mundo, minha poética visual.

Bibliografia

FARIAS, Agnaldo. Arte brasileira hoje. São Paulo: publifolha, 2002.

Mini-currículos

Ariane Dantas de Moraes é estudante do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional Cariri – URCA.

Fábio José Rodrigues da Costa é Doutor em Arte/Educação pela Universidad de Sevilla - Es-

paña. Líder do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” - GPEACC/CNPQ. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte. Membro da Rede Iberoamericana de Educação Artística – RIAEA, Membro da Federação dos Arte/Educadores do Brasil – FAEB, Secretário Geral do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte – CLEA. Membro da International Society for Education through Art – InSea. Diretor da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri.

MINHAS EXPERIÊNCIAS A OUTRAS EXPERIÊNCIAS...
MAPEAMENTO DE VIDA AO PROJETO DE PESQUISA

Rogério Flori

fotoflori@gmail.com

Faculdade de Artes Visuais – Universidade Federal de Goiás

Irene Tourinho

irenetourinho@yahoo.es

Faculdade de Artes Visuais – Universidade Federal de Goiás

Resumo

Apresento um relato de investigação em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais – UFG. Aborda o sujeito pesquisador, suas experiências como artista visual e docente através de histórias do cotidiano, subjetividades e construção de sentidos. Trazendo parte do processo de reflexão, destacando como um grupo de cinco alunos de cursos de Design de Moda de instituições goianas constroem modos diversos de ver a moda. Procedimentos da pesquisa qualitativa, tais como entrevistas e grupos focais acionam maneiras de refletir e ampliar as discussões sobre o sujeito/designer enquanto estudante e suas expectativas em relação à profissionalização

Palavras-chave: Experiências, cotidiano, pesquisa qualitativa, moda.

Abstract

This text presents a report about an investigation project within the Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais – UFG. As a visual artist and as a professor through every day life histories and the subjective process of construction. This paper brings part of the reflection process, highlighting how a group of five students of Fashion Design of Goiana's institutions build different ways of seeing fashion. Methodological procedures of qualitative research, such as interviews and focal groups, set ways of reflecting and broadening the discussions about the designer as an student and his expectations in the professional field.

Key-words: Experience, everyday life qualitative research, fashion.

Entrelaçamentos entre moda, fotografia e docência

Docência e fotografia têm cruzado meu percurso de vida nos últimos seis anos, experiências que geraram trânsito entre a Pontifícia Universidade Católica de Goiás, a Faculdade Cambury, a Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás e a Universidade Salgado de Oliveira, onde atualmente sou professor de duas disciplinas no curso de Design de Moda: fotografia e vídeo. As características dessas instituições, três delas privadas e uma pública, duas mais antigas e duas relativamente recentes, me deram dimensões diferenciadas do trabalho docente, dos compromissos com a pesquisa e com a qualificação dos profissionais docentes e discentes.

Como artista visual, vi nessas experiências como docente uma oportunidade para afunilar meus focos de pesquisa. A decisão de fazer o mestrado deu início a este percurso movido pela vontade de pesquisar, sistematicamente, o tema da profissionalização do designer. Penso que o começo de um mestrado é sempre turbulento. Chegamos com mil idéias na cabeça, cheios de desejos de abrir possibilidades de ver o mundo e pensar a pesquisa. Entrei no programa pensando em realizar um projeto e, logo com o início das disciplinas, mudei de rumo. Meu interesse se concentrou na formação profissional do designer, na formação que acontece durante a trajetória acadêmica, especialmente nos períodos de estágio. Antes de abordar alguns aspectos deste tópico de estudo, caminho pelas vias que me construíram como pessoa e profissional, na tentativa de ir marcando as posições de onde falo e acercando o tema que decidi investigar.

Da perda de alguém à conquista de outras histórias

Um amigo da minha família foi quem acionou em mim as possibilidades de trabalhar com imagens. Nos anos 80, na casa dele, tive meu primeiro contato com a fotografia profissional. Lembro-me de um quarto com carpete verde e um teto de gesso rebaixado, ornamentado com estrelas fluorescentes, ali coladas ordenadamente. Um sofá de alvenaria, num jardim de inverno, me fazia pensar em coisa de gente “chique”, que eu nunca tinha visto antes.

A casa era cheia de trabalhos do fotógrafo Tony. A decoração era fascinante e os artefatos de arte me deixavam curioso. Aquelas imagens tinham um grande impacto em mim, às vezes até me levando às lágrimas, mas, principalmente, me apresentando outras maneiras de ver, sentir e compreender imagens.

Que magia eu via na vitalidade daquelas imagens? Tony falava do seu trabalho como fotógrafo com uma paixão imensa, com palavras próximas às expressões que McRobbie (2009) sugere: “felicidad en el trabajo”, “el trabajo apasionado”. (pag.165)

Encontro, nas palavras de Duarte Jr, uma forma de explicar aquela sensação:

O objeto artístico, pode-se dizer, coloca-se num degrau um pouco acima de toda essa estimulação estésica que a realidade nos oferece, objeto esse ao qual se deve ir ascendendo gradativamente ao longo do nosso desenvolvimento. (2001 p. 140)

Se aquelas imagens estavam “num degrau um pouco acima” ou se eu ia “ascendendo gradativamente” até elas, não sei dizer. Sinto-me confortável com este desconhecimento, mesmo reconhecendo que naquela relação com as imagens havia um poder, uma atração que me envolvia e instigava. Acompanho Mitchell (1994) quando ele afirma que

imagens, como histórias e tecnologias, são nossas criações e embora comumente as pensemos como ‘fora do nosso controle’ – ou, simplesmente, fora do controle de ‘alguém’, tem a questão de agenciamento e poder como centrais para a maneira como funcionam. (p. 6)

Meus contatos com Tony foram se tornando escassos. Ficamos cada vez mais distantes. Porém, a idéia de trabalhar com imagens, o impulso para aproximar-me delas e o projeto de tê-las como foco dos meus fazeres futuros havia se instalado na minha cabeça. Tempos depois, Tony mudou-se para Itália indo morar em Florença para estudar comunicação visual. Morar fora do país também era uma vontade que eu carregava, e a experiência dele fortalecia em mim este desejo. De acordo com Corrêa (2007, p.141), “o tempo vivido envolve um conjunto de anos vivenciados por um grupo de pessoas que compartilham entre si, crenças, convicções, estilos de vida constituindo uma geração.” Hoje, percebo que a amizade com Tony foi decisiva na construção da minha identidade de artista visual.

Entre para Universidade Federal de Goiás – Instituto de Artes, em 1995. Já trabalhava com foto publicitária no mercado local e também fotografava para vários artistas, dentre eles, Carlos Sena, Paulo Veiga, Divino Sobral, Patrícia Mesquita, Selma Pereira, Siron Franco e Pitágoras. A aproximação com esses artistas era muito importante. Eles me apresentavam informações sobre arte contemporânea, apuravam meu olhar, criavam desafios, contribuía para a construção de uma rede social que expandia meu jeito de ver e pensar sobre imagens.

Eu era um ‘captador’ técnico das imagens produzidas por esses artistas, me preocupando em registrar, da melhor maneira e ângulo possível, cores, texturas, proporções, luz, nitidez e outros

elementos das obras. Flusser (1985) situa o fotógrafo no ato de fotografar, caracterizando a abrangência do seu trabalho a partir de uma intenção e articulação estética que:

Para fotografar, o fotógrafo precisa, antes de mais nada, conceber sua intenção estética, política, etc., porque precisa saber o que está fazendo ao manipular o lado *output* do aparelho. A manipulação do aparelho é gesto técnico, isto é, gesto que articula conceitos. (p. 38)

Meu interesse em fotografar imagens de arte foi crescente durante o período na universidade, mas minha convicção se alicerçava na idéia de que a imagem, por si só, sobre o suporte de papel, não ia além de algo convencional e, portanto, não atendia minhas expectativas.

As primeiras aproximações estabelecidas com o campo da moda ocorreram através de algumas roupas que fotografei para participar de um concurso. As fotos foram publicadas em um jornal local e este fato desencadeou outros trânsitos como fotógrafo. Aparentemente insignificante, esse fato me projetou no meio artístico da cidade e me apresentou outras possíveis conexões entre arte e moda.

Assim, produções fotográficas para catálogos e anúncios de moda foram me levando a enveredar por caminhos ainda não percorridos, mas que sinalizavam diferentes usos da fotografia enquanto instrumento de ligação entre arte e moda. Estas produções, aliadas à minha curiosidade, também respondiam à demandas por uma profissionalização no mercado da moda. Como apostava no entrelaçamento entre arte e moda, pensava, junto com Lampert (2007) que tal perspectiva “não seria apenas abordar a moda como uma temática banal, mas sim usá-la como objeto ou mesmo fio condutor de um estudo/conteúdo da arte.” (p. 272) Com efeito, a oportunidade de misturar arte e moda nas imagens fotográficas de moda foram, em primeira instância, a minha opção. Porém, esta produção muitas vezes era negada pelos clientes em função das expectativas de que o fotógrafo se submetesse a mostrar, apenas, as tais “tendências de moda e imagens”.

Como estudante de artes visuais, no trânsito entre cotidiano e profissionalização, frequentemente me questionava sobre as relações entre nossa educação/formação “bancária” e nossas vidas cotidianas. A Universidade parecia uma ilha da sabedoria e de verdade, marginalizando os saberes cotidianos. Porém, conforme Tedesco (1999) explica, o cotidiano não é:

...sinônimo de banalidade, de insignificante, de resíduo, de produto, de alienação, de atraso (ou de contraponto a modernidade), de senso comum, de receptáculo, de modelação, de coleta de dados, situações e fatos. É talvez tudo isso. No entanto, a sua complexidade nos desafia para *deslizar* nos paradigmas que buscam *retê-la*. Precisamos analisá-lo e concebê-lo despidos de preconceitos e de mitos ideologicamente construídos. (p.28)

Portanto, penso que a cultura visual e seus deslizamentos pelo nosso dia a dia, nos aproxima das possíveis reflexões entre teorias, práticas, mercado, profissionalização e sociedade contemporânea.

O não se deixar contaminar com o fazer/aprender, refazer/reaprender, desfazer/desaprender nos tira a chance de ser sujeitos errantes como comenta Freire(1996) que “é uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação seja negligenciado. Fala-se exclusivamente de ensino de conteúdos[...]” .(p.43)

Entre 2000 e 2002 morei fora do país. Voltei para Goiânia. As experiências no exterior continuaram a abrir portas no mercado local como fotógrafo. Mesmo não tendo trabalhado com fotografia profissional em Londres, o “glamour” de ter morado fora do país representava uma ‘mais-valia’ nas negociações de trabalho desse novo cotidiano recomeçado na cidade. Fiz uma pós graduação em cinema, e tive meu primeiro contato sistemático com a pesquisa para elaborar um documentário sobre violência doméstica, intitulado *Safanão*¹.

Minhas primeiras experiências como docente, aconteceram informalmente com aulas de fotografia para pequenos grupos no interior do estado. Montava as aulas e experimentava a docência em um curso informal onde as avaliações eram desburocratizadas, sem as normas e regras que geralmente as instituições nos obrigam a seguir. Hewitt e Fitzsimons citados por Goodson, (2007) analisam a pressão burocrática sobre os professores comentando que ver escolas:

[...] apenas cheias de estupidez burocrática é seriamente perder o foco. Tradicionalmente, a educação tem sido sobre liberdade. Mas não há mais liberdade. Isso se foi. Iniciativa e engenhosidade foram banidas. Cada escola tornou-se parte do *Gulag. (p.35)

Nesses meus processos de aprendizagem e trânsitos, fui me aproximando da docência e entendendo nuances dessa prática, especialmente construídas na relação com discentes. Esses alunos-sujeitos aprendizes de fotografia me construíam como docente e desenhavam em mim subjetividades sobre o ser, e tornar-se, professor.

Comecei o Mestrado. Conversei com alguns professores e mostrei um material que produzi como pesquisador de imagens de moda. Denominado *FRESH – Birô de Ideias*, esse trabalho, desenvolvido entre 2006-2009, em diferentes cidades da Europa como Londres, Paris, Barcelona e Berlim reúne dois DVDs² e apresenta, no primeiro DVD (Fresh), um levantamento de imagens de jeans, t-

1 CASTRO Poliana; FLORI, Rogério; FRAUZINO, Cristiane. *Safanão* - vídeo. Goiânia, Faculdade Cambury, 2002. Mini DV, 90 34 34. Documentário.

2 Estes DVDs são distribuídos pela Ideiasbooks – Livros e revistas Internacionais, através do e-mail ideabooks@hotmail.com



DVD 1



DVD 2

shirts e moda feminina. No segundo DVD (1000 European Jeans Pockets) restrinjo o foco às imagens de bolsos de jeans, visando abrir possibilidades de criação para estes elementos das roupas.

Como etnógrafo ambulante, caminhava pelas ruas e registrava o que via, incluindo vitrines, interior de lojas e fachadas, mas concentrando-me nas peças acima mencionadas. Para familiarizar o leitor com esta produção, selecionei um conjunto de imagens que mostro abaixo.

A diversidade me encantava ao mesmo tempo em que provocava novos olhares, me fazendo questionar as chamadas 'tendências da moda'. Encontrei, nessa época, no site www.portaisdamoda.com.br uma idéia que, além de sustentar minha iniciativa, projetava algumas das preocupações que me acompanhavam:

Fala-se cada vez menos de tendências na moda. Elas praticamente não existem mais, tamanha a oferta de estilos. Olhando as fotos dos desfiles da temporada verão 2010, tanto no SPFW quanto no Fashion Rio, é possível observar que podemos encontrar de tudo um pouco. Digam adeus às tendências. Daqui para frente vamos falar das grandes linhas de moda, de rumos.

Deslocar o pensamento de 'tendências' para 'rumos', deu evidência a algo que me motivava, intuitivamente, mas que ocupava minhas inquietações sobre projetos futuros que desenvolveria. Percebi que alguns eixos, às vezes mais nítidos e outras vezes ainda pálidos, recobriam meus fazeres de etnógrafo ambulante. Tais eixos manifestavam meu interesse pelos trânsitos de imagem no cotidiano e apontavam preocupações que, ainda indiretamente, alimentava em relação aos processos de profissionalização. Isso porque, enquanto pensava que, no cotidiano "podemos encontrar de tudo um pouco", e que precisávamos falar de "rumos", também pensava em como provocar os futuros designers para a criação, para as possibilidades de (re)inventar tais rumos.

Aos poucos fui me dando conta de que a ligação entre a diversidade do cotidiano e os processos de profissionalização, passava, inevitavelmente, pela sala de aula. Minha experiência docente reforçava estes elos. A idéia de que a docência necessita ser renovada constantemente e de que a moda, como um campo transdisciplinar, instiga e desafia a busca por outras maneiras de pensar e interpretar as formas como ensinamos/aprendemos e como desejamos que outros aprendam/ensinem, construiu um direcionamento para meu foco de investigação.

Na trajetória da desglamourização

Muito pesquisadores de moda brasileiros procuram seus fios condutores e referências visuais fora do Brasil. Alguns se tornam 'ditadores' de moda e trazem para o país o que acreditam ser "tendência". Como uma ferramenta de marketing, eles buscam induzir – e muitos conseguem

- sobre o que devemos consumir nos meses seguintes. É fato que essas supostas tendências são controladas por grandes corporações internacionais que detém tecnologia e matérias primas essenciais - corantes, fios, etc., - e, sobretudo, se utilizam do poder para estabelecer o que devemos usar para estar "in" ou "out" do circuito fashion. Calculando tendências, como se a moda e as subjetividades dos sujeitos fossem questões matemáticas, tais corporações tentam homogeneizar comportamentos de sujeitos com estilos de vida profundamente diferentes.

Como pesquisador, sinto-me na contramão desses 'feiticeiros', apesar de que encontro ressonância na posição de outros profissionais de moda. Busco fazer da minha pesquisa um projeto acionador de descobertas de possíveis caminhos por onde um catador de imagens de moda deveria passar seus olhos (câmeras). Penso na pesquisa de idéias e não de tendências. Penso na necessidade de observar os distintos cenários sociais e culturais para construção desse mapeamento de 'rumos', formas de caçar imagens na selva da cidade.

Na pesquisa em andamento, tenho examinado como um grupo de alunos de diferentes cursos de Design de Moda constroem modos diversos de ver a moda a partir de trânsitos e deslocamentos entre distintos espaços de aprendizagem. Procedimentos metodológicos como grupos focais e entrevistas acionam maneiras de ver, sentir, pensar e ampliar as discussões com esses alunos/colaboradores. As ansiedades que acompanham suas experiências nesse período, como estudantes, as negociações e concessões em relação à sua formação profissional vão sendo clareadas através dessa pesquisa. Pauto-me nas considerações de Goodson (2007) quando ele observa que:

[...] se você trabalha com elas em conversas continuadas, a pesquisa é em si aprendizagem colaborativa para você e para as pessoas com as quais você está pesquisando. É aprendizagem colaborativa tanto para mim quanto para elas. Então, não é pesquisa feita para elas, para ensiná-las, mas é pesquisa feita com elas e que ensina a todos nós. (Goodson, 2007 p.69)

Freire (2009) também orienta meu olhar investigativo quando diz que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando." As vivências de sala de aula – dos colaboradores e minhas – criam oportunidades de discutir questões que colocam em realce alguns temas importantes para pensar a relação entre cotidiano e formação profissional.

Como estamos inseridos na "sociedade do espetáculo" e o glamour/luxo caminha junto com a moda - especialmente associado ao que se veste, à como nos apresentamos – 'desconcluo' este texto com uma imagem que articula, de maneira sensível, um cotidiano, um fazer e um sentido de ser que nos interroga sobre quem somos, o que queremos pesquisar e como podemos (re)construir nossa formação.



Photo by Kinzenguélé 79,5x52,5cm courtesy school gallery Paris

Referências bibliográficas

CORRÊA, Ayrton Dutra. Entrelaçamentos entre trajetórias pessoais e profissionais. In: OLIVEIRA, M. (Org.). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007.p. 133-151.

DUARTE JR, J. F. O saber sensível. In: **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba/PR : Criar Edições, 2001.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**. 1ª. edição, São Paulo, SP: Hucitec, 1985. 92p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 29ª edição.

GOODSON, Ivor. **Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições**/Ivor Goodson; org. e trad. Raimundo Martins e Irene Tourinho. – Goiânia: Programa de Pós- Graduação em Cultura Visual,2007.

LAMPERT, Jocielle. A imagem da moda muito além da sociedade do espetáculo: proposições para formação do professor em Artes Visuais.In: OLIVEIRA, M. (Org.). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007.p. 271-288.

MITCHELL, W. J. **Picture Theory**. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

TEDESCO, João Carlos. **Paradigmas do cotidiano: Introdução à constituição de um campo de análise social**. Santa Cruz do Sul : EDUNISC,1999. 1ª Edição.

Mini-curriculo

Rogério Justino Flori. Possui graduação em Comunicação Visual pela Universidade Federal de Goiás (1999). Especialização em Direção de Cinema pela Faculdade Cambury (2004) e curso-tecnico-profissionalizante em Fotografia pela Escola Panamericana de Arte (1993). Atualmente é mestrando em Cultura Visual pela FAV-UFG e professor titular da Universidade Salgado de Oliveira Go. Tem experiência na área de Artes, Pesquisa de Moda, Fotografia Experimental.

Dra. Irene Tourinho. É professora titular da Faculdade de Artes Visuais e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (2009-2011). É membro do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Cultura (GEPaec) da Universidade Federal de Santa Maria e do Grupo de Pesquisa em Cultura Visual e Educação, da Universidade Federal de Goiás. É, também, membro da Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas (ANPAP).

O ENSINO DAS ARTES VISUAIS E SIMETRIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA
PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Luciana Ferreira dos Santos
Lfsantos20@gmail.com
Universidade federal de Pernambuco-UFPE

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar como as ações de ensino da arte ler, contextualizar e o fazer artístico são abordados em livros didáticos de matemática dos anos iniciais. Com base em etapas da análise de conteúdo de Bardin (2009), coletamos 200 atividades que abordam a simetria no contexto das artes visuais. Observamos que, predomina atividades de leitura sem análise das qualidades estéticas da imagem. A contextualização ocorre em 10% das atividades, por meio de legendas, informações e biografias. O fazer artístico acontece através de desenhos, dobraduras, padrões e pinturas, mas prevalecem as atividades com desenhos adultos e estereotipados.

Palavras chave: Simetria, Artes Visuais, Livros Didáticos, Ensino Fundamental.

Abstract

This article aims to analyze how the actions of teaching art to read, and artistic context are addressed in mathematics textbooks of the early years. Based on steps of content analysis of Bardin (2009), we collected 200 activities that address the symmetry in the context of visual arts. We observe that predominates reading activities without analysis of the aesthetic qualities of the picture so contextualization occurs in 10% of activities, through captions, and biographical information. The artistic happens through drawings, folds, patterns and paintings, but drawings are prevalent activities with adults and stereotyped.

Keywords: Symmetry, Visual Arts, Textbooks, Elementary Education.

Introdução

A arte é um dos conceitos mais controversos da história do pensamento humano. Há teóricos que a definem pela ótica metafísica; outros, a partir da concepção orgânica segundo a qual a

arte é vista como algo inerente ao ser humano. Não temos a intenção, neste texto, de definir o que é arte, mas analisar como o ensino de arte é abordado nos livros didáticos de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para isso, tomamos por base a proposta triangular sistematizada, no Brasil, por Ana Mae Barbosa nos anos 1980/90; com a finalidade de trabalhar as artes visuais a partir da sua epistemologia. Nosso objetivo é analisar como as ações de ensino da arte (leitura, contextualização e fazer artístico) são abordadas em livros didáticos de matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Deste modo, além da proposta triangular de Ana Mae Barbosa, tomamos a interdisciplinaridade¹ como um princípio pedagógico norteador de nossa pesquisa, pois guiou o nosso olhar para identificarmos momentos nos quais conhecimentos referentes à Arte Visual e à Simetria² estabelecem laços de colaboração e reciprocidade em livros didáticos de matemática.

Laços de colaboração entre Geometria e Artes

A interdisciplinaridade entre Geometria e as Artes Visuais é algo inerente às produções humanas, observamos diversos artistas, que utilizam conhecimentos geométricos em suas obras de artes, como o impressionista Paul Cézanne (1839-1906) que, diferente dos renascentistas, não subordinava sua obra às leis da perspectiva. Nas suas composições, “as sensações de volume e distância eram obtidas através de um jogo que suas pinturas realizavam com as cores”. (FAINGUELERNT E NUNES 2006, p. 20-21).

O Cubismo teve seu marco inicial em Paris, em 1907, com a tela *Les Femmes d'Alger*, de Pablo Picasso (1881 – 1973). O movimento fundado por Picasso e George Braque propunha “a liberdade para compor e recompor as formas da realidade” (ibid. p. 22). Assim, a representação do mundo nas pinturas cubistas não tinha compromisso algum com o real.

Piet Mondrian (1877-1944) teve forte influência do Cubismo, mas suas produções foram além, deixando que as figuras fossem substituídas por formas geométricas. A partir de 1918, Mondrian realizou uma série de composições inspiradas em grades de linhas retas nas posições verticais e horizontais, em que os contornos delimitaram áreas quadradas e retangulares coloridas.

1 Compreendemos a interdisciplinaridade como, “a inter-relação entre duas ou mais disciplinas, sem que nenhuma se sobressaia sobre as outras, mas que se estabeleça uma relação de reciprocidade e colaboração, com o desaparecimento de fronteiras entre as áreas do conhecimento (RICHITER, 2006, p.85)”

2 Simetria está no campo da Geometria das transformações, ramo da Geometria que estuda as transformações que acontecem por meio de regras especiais que transformam pontos do plano em outros pontos do plano.

No Brasil, a abstração surge junto à arte moderna, mas apresenta maior ênfase em meados dos anos 50. O abstracionismo geométrico no Brasil teve como principais representantes Walde-mar Cordeiro, Geraldo de Barros, Lothar Charoux, Ivan Serpa, Lygia Clark, Hélio Oiticica e Franz Weissmann, dentre outros.

Assim, ao longo do tempo, a Geometria e as Artes estabeleceram uma relação natural. Hoje percebemos que o aprendizado dessas áreas de conhecimento é apontado como necessário pelos documentos oficiais como os para o PCN de Matemática (1997) a sugestão de que o ensino do Espaço e da Forma,

deve ser feito a partir da exploração dos objetos do mundo físico, de obras de artes, pintura, desenhos, esculturas e artesanatos, ele permitirá ao aluno estabelecer conexões entre a matemática e outras áreas de conhecimento”.

Do mesmo modo, o PCN de artes (1997, p. 5), considera que “um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, desenvolver estratégias pessoais para desenvolver um problema matemático”. Entendemos que, as Artes visuais permitem amplia o olhar e, oferece diferentes possibilidades de expressão, além de provocar o pensamento e a sensibilidade sobre os conceitos geométricos.

Assim compreendermos que, laços de colaboração e reciprocidade entre Arte e Geometria são essenciais para o desenvolvimento integral do ser humano, por despertar a natureza holística que compatibiliza a cognição, a história e a sociologia do conhecimento; por conseguinte, é fundamental para a evolução da sociedade.

Ler, contextualizar e criar

O ensino de arte na atualidade tem como base a proposta triangular de Ana Mae Barbosa (1998), ela denomina essa proposta como pós-moderna, por ter como base estrutural à teoria construtivista, interacionista, dialogal e multicultural. Para a autora (ibid.), a proposta triangular possui uma natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino-aprendizagem por três ações mentais e sensorialmente básicas, quais sejam: leitura da obra de artes, contextualização e criação (fazer artístico).

A leitura ou apreciação: significa apreciar arte por meio da análise, desenvolve a habilidade de ver com atenção descobrir qualidades estéticas nas produções artísticas dos alunos, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de estética e significado artístico no cotidiano, na mídia, na obras visuais.

A contextualização: implica em conhecer arte, por meio do estudo de sua história, o que leva o indivíduo a compreensão da arte dentro de um contexto, um tempo e um espaço.

O fazer artístico: é compreendido como o processo de criação na arte e, desenvolvimento da criatividade do educando, dando espaço à sua expressividade nas diferentes linguagens. Nesta ação, ressaltamos o exercício da percepção, da fantasia e da imaginação criadora. “Além de instigar o hábito de experimentação de recursos, técnicas e novas formas de trabalho expressivo (ZAGONEL, 2008, p. 81.

Todas essas dimensões se encontram no ensino da arte com a finalidade de produzir conhecimento e, apresentam-se relevantes para Educação Infantil; Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, por compreender a Arte como construção histórica, social e cultural.

O conhecimento em artes é fundamental para o desenvolvimento cultural de um país, segundo Barbosa (2008, p. 17), “não podemos entender a Cultura de um país sem conhecer sua arte”. O ensino e aprendizagem em artes contribuir para o acesso a códigos culturais sejam da cultura erudita ou popular. Espera-se assim, que o desvelamento desses códigos culturais, possibilite a percepção dos discursos que se apresentam nas imagens.

Procedimentos metodológicos

Com o objetivo de analisar como as ações de ensino da arte (leitura, contextualização e fazer artístico) são abordadas no trabalho com simetria em livros didáticos de matemática para os anos iniciais. Realizamos a coleta de atividades que abordavam o conteúdo da simetria através das artes visuais em dezessete coleções de livros didáticos de matemática aprovados pelo Programa de Livros Didáticos - PNLD de 2010 com circulação até 2012. Para isso, tomamos por base os estudos de Bardin (2009) e sobre análise de conteúdo, sendo definida pela autora, como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimento temático e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

A organização de nossa pesquisa tomou por base três pólos cronológicos indicados no estudo de Bardin (2009): pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise, em nossa pesquisa consistiu na escolha dos livros didáticos, formulação de hipóteses e objetivos, elaboração de indicadores, coleta e edição do material. Na segunda etapa, realizamos a exploração através da seleção das atividades e categorização delas por coleção e volume. Por fim, interpretamos os dados obtidos nas etapas anteriores.

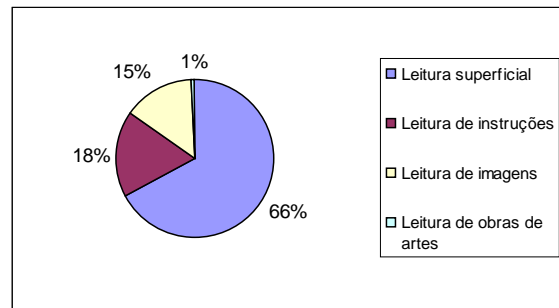


imagem 01: Gráfico - Distribuição das atividades de Simetria e Artes Visuais, conforme as formas de leitura de imagens

Discussão dos resultados

Ao mapearmos em 17 coleções de livros didáticos de matemática para os anos iniciais aprovadas pelo PNLD-2010, identificamos 200 atividades que articulam artes visuais e simetria, as quais categorizamos de acordo com as três ações: a leitura, a contextualização e o fazer artístico que configuram a proposta triangular de Ana Mae Barbosa. Identificamos que, a abordagem da simetria nos livros didáticos de matemática dos anos iniciais acontece basicamente, através da leitura e da produção artística das seguintes expressões: desenhos, dobradura, pintura, arquitetura e gravuras.

Analisamos como as atividades trazem a possibilidade dos alunos realizarem a leitura de imagens identificando elementos básicos da linguagem visual, em suas articulações nas imagens apresentadas pelas diferentes culturas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio).

Dentre as 200 atividades analisadas nesta pesquisa, a atividade de leitura está presente em 194 delas, com exceção das atividades de construção livre de figuras simétricas. Podemos observar a distribuição percentual das atividades de Simetria e Artes Visuais, conforme o tipo de leitura, no gráfico abaixo.

Percebemos que em 66% das atividades é realizada uma leitura superficial de imagens que não solicita do aluno nenhum tipo de apreciação estética. A leitura de instruções, que corresponde a 18%, assim como, na leitura superficial, os alunos não realizam qualquer análise estética, pois as imagens têm apenas a função de instruir o aluno no desenvolvimento da atividade.

A leitura de imagens corresponde a 15%, acontece através da obra desenvolvida por um artista ou grupo étnico, num dado contexto histórico-cultural, ou uma obra arquitetônica, mas não se faz análise das obras. Esse tipo de leitura é identificado nas modalidades "pintura", "arquitetura", nos "padrões", nos quais encontramos a leitura de imagem nos contextos da tapeçaria e artesanatos indígenas. A presença da arte popular nos livros didáticos analisados seria indícios de negação a segregação cultural?

Nesses livros também encontramos pintores como (Escher, Arcangelo Lanelli, Odetto Guerisoni, Claude Monet, Sacilloto entre outros). Contudo, a leitura estética de suas obras de artes está presente em 1% das atividades diferencia-se das demais, porque, além de ser apresentada a obra de um artista ou de um grupo étnico, esse tipo de leitura busca desenvolver a análise e a habilidade de descobrir qualidades estéticas na obra de artes como (cores, formas, linhas, texturas, volumes) que constituem a imagem.



imagem 02: TOSSATO, C. M. et al. Hoje é dia de matemática. Curitiba: Ed. Positivo, 2007. v. 3, p. 10-11.

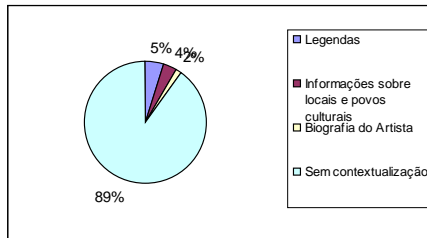


Imagem 03: Gráfico - distribuição das atividades com contextualização nos livros didáticos



Imagem 04: BARROSO, J. M. (org). Projeto Pitangua matemática. São Paulo: Moderna. 2ª edição, 2008. v. 2, p. 208.

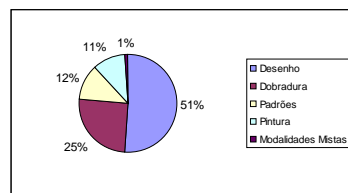


Imagem 05: Gráfico - distribuição do Fazer Artístico por modalidade.

A atividade abaixo se aproxima do que se espera como leitura de obra de artes, por indagar sobre aspectos estéticos como: cores e técnica, a qual, a obra foi desenvolvida. No entanto, outros aspectos como linhas, volumes e texturas poderiam ser explorados.

Na contextualização, verificamos se as atividades permitem identificação de produtores em artes visuais como agentes sociais de diferentes épocas e culturas: aspectos biográficos e alguns produtos artísticos. Identificamos que no universo das 200 atividades mapeadas nos livros didáticos analisados, apenas 20 atividades, em 8 coleções, com contextualização.

Verificamos que, nas atividades que apresentam contextualização, predominam as legendas (5% das atividades). Embora estejam longe do que esperamos de uma atividade contextualizadora de obras de arte, elas identificam a produção artística através do título, ano, nome do artista e museu.

Identificamos, em 4% das atividades, informações resumidas sobre o povo, o local em que a obra foi realizada. Apenas 1% do total de atividades apresenta a biografia do autor e informações sobre a obra de arte. Embora, as obras de artes presentes nos livros oportunizaram explicitar os laços estabelecidos entre simetria e artes visuais ao longo da história, foram poucas as atividades que levassem os alunos a pensar sobre esse aspecto. Segundo Barbosa (2008), a contextualização estabelece um diálogo com a obra de arte, facilita a leitura das imagens. Além disso, desenvolve também a capacidade de formular suposição, avaliar e justificar as informações que contextualizam a obra.

Na categoria fazer artístico, procuramos identificar se as atividades oportuniza momentos para o aluno desenvolver o seu potencial criativo, a capacidade de elaboração de imagens e experimentação de recursos, técnicas e de novas formas de expressar. Do total de atividades analisadas 126 (63%) oportunizam o fazer artístico em modalidades artísticas (desenho, pintura, dobradura, padrões e modalidades mistas). O gráfico abaixo apresenta a distribuição dessa categoria por modalidade artística.

Os dados revelam que a modalidade “desenho” está em metade das atividades que solicitam dos educandos a produção artística, mas há algumas ressalvas como o fazer artístico acontece, pois a cópia de desenhos de adultos, sem contexto é muito estimulada nos enunciados das atividades.

Nos padrões, que representam 11% das atividades de produção artística, identificamos atividades que apresentavam imagens antes da proposta e produção, oportunizando que o aluno amplie o seu repertório, pois estimulam a capacidade de elaboração de novas imagens. Iavelberg (2008) recomenda que o nível de conhecimento acerca de imagens do aluno seja ampliado por obras de arte e desenhos de outras crianças.

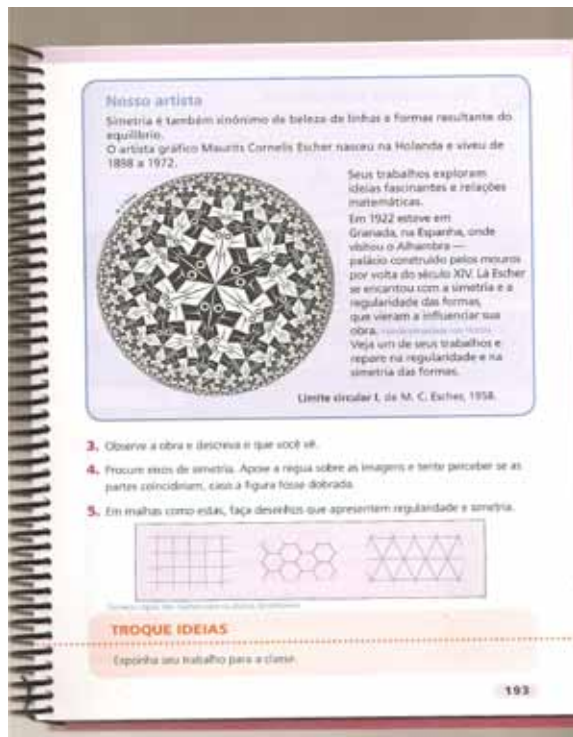


Imagem 08: AIDAR; Márcia. Ler mundo - matemática. São Paulo: Scipione, 2008. v. 3, p. 193.

Na modalidade “pintura”, o fazer artístico é contemplado em atividades que solicitam a pintura de figuras prontas. De acordo com Martins, Piscosque e Guerra (1998), este é um vestígio da concepção tradicional de ensino de artes, segundo a qual fazer arte é pintar desenhos prontos, elaborados por adultos. Exemplos:

Arslan e Iavelberg (2006) na discussão sobre intervenção gráfica apontam que este trabalho é apreciado pelos alunos, porque não exige esforço cognitivo, pois a imagem, estando pronta, basta preenchê-la com cores. Essas autoras ressaltam, contudo, que a criação de imagens também é muito apreciada pelos alunos, quanto propostas como desafio.

Em contrapartida, encontramos atividades de pintura que incentivam a produção livre. É o que podemos observar na atividade em que há uma leitura da pintura “O barco ateliê”, de Claude Monet. Nessa atividade se espera que o aluno identifique a inversão da imagem refletida e a linha da água como divisão da própria figura. Ver exemplo:

No universo de 200 atividades, encontramos apenas (9) que apresentam as três ações de ensino da arte articuladas, como podemos observar, no exemplo a seguir.

Barbosa (2008) ressalta a importância da inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de arte (apreciação e interpretação) e a contextualização para que aprendizagem em arte aconteça.

Considerações reflexivas

A abordagem das Artes Visuais nos livros didáticos de matemática sinaliza o rompimento de uma concepção fragmentada de conhecimento, através de atividades como expressões artísticas como: desenho, pintura, leitura de obras arquitetônicas, dobradura e leitura de obras de artes. As crianças têm a oportunidade de sentir, perceber e compreender e a geometria ao seu redor, bem como suas emoções, imaginações e descobertas ao ler gravuras com as de Gilvan Samico e Maurice Escher.

Embora predomine desenhos estereotipados e adultos, observamos uma diversidade de obras que possibilitam uma análise estética. Legendas, biografia de autores e informações sobre culturas indígenas sinalizam que a contextualização acontece, ainda que, de forma rudimentar. A produção artística, embora, apresente traços da arte convencional há atividades que estimulam a criação artística.

Compreendemos que, a interface entre arte e geometria nos livros didáticos das séries iniciais não é a ideal, mas não podemos negar que este material didático está oportunizará aos es-

tudantes o acesso a conceitos da linguagem visual; sua história em diferentes tempos, lugares, estéticas, culturas, e suas técnicas; a vivência de processos de descobertas sensoriais, processos de criação e de leituras de imagens.

Referências bibliográfias

ARSLAN, L. M.; IAVELBERG, R. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **As mutações do conceito e da prática**. In: BARBOSA, A. M. (Org.)
Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 5ª edição. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - v.6 – Arte. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, v.3 -Matemática. Brasília: MEC, 1997.

FAINGUELERNT, E. K; NUNES, K. R. A. **Fazendo Arte com matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARTINS, M. C. et. al. **Didática do Ensino da Arte a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

RICHTER, I. M. **Multiculturalidade e interdisciplinaridade**. In: Barbosa, Ana Mae. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. (org.), 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

ZAGONEL, B. **Metodologia do ensino de artes**. Curitiba: XIBPEX, 2008.

Resumo Curricular

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE (2007). Mestre em Educação matemática e Tecnológica (2010), na mesma Universidade e, professora dos anos iniciais nos municípios de Olinda e Paulistas, localizados na região metropolitana do Recife – PE.

O QUINTAL COMO ESPAÇO E ESTADO POETIZANTE
NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM ESTÉTICA

Rosilandes Cândida Martins
ciatrapaca@yahoo.com.br
EMAC/UFG (Escola de Música e Artes Cênicas)

Leda Maria de Barros Guimarães
ledafav@gmail.com
FAV/UFG (Faculdade de Artes Visuais)

Resumo

Neste texto, partimos da abordagem do espaço do quintal rememorado aqui pelas autoras por meio de compartilhamento de lembranças autoetnográficas de infância. Propomos mesclar e criar campos de diálogo sobre este espaço entendido como lugar potente para convivências com saberes e fazeres do cotidiano. Este texto também encosta em noções artístico-pedagógicas que instigam sobre estratégias de mediação em artes com ênfase nas texturas afetivas de aprendizagens e em fronteiras deslizantes.

Palavras-chave: quintal; cotidiano; aprendizagem estética; mediação em artes.

Abstract

In this paper, we start from space exploration backyard recollected here by the authors by sharing autoethnographics memories of childhood and merge fields and create space for dialogue on this place perceived as potent intermingling with knowledge and practices of everyday life. This paper also touches on notions artistic and pedagogical strategies that prompt about mediation in the arts with emphasis on textures emotional learning and in sliding boundaries.

Keywords: backyard; everyday life; learning aesthetics; mediation in arts.

“... certo que eu engenhava coisas,
inventava convivências com cigarras,
descia na casa das formigas...”
(cora coralina)

Quintal, lugar de fabricar brinquedos e pensamentos... Neste trabalho, o quintal é lugar em que nossas sensações e percepções de experiências estéticas foram sendo bordadas. Descrevemos sobre o tempo passado no quintal como espaço para experiência e caminhos a percorrer entre o cuidado, o precário e o cotidiano dos saberes e fazeres. Essas imagens, sensações e percepções das horas vividas no quintal nos aproximam de sobreposições de texturas materiais e afetivas para falar de caminhos percorridos de aprendizagens. E nós queríamos escrever sobre isso, por quê? A autora abaixo dá pistas sobre a escritura:

Porque alguém escreveria? Para intervir em si mesmo, para se infligir idéias, quase sempre improváveis, para se usar de vários modos, para se contrair e distender, para que os insights insistam e que com eles você possa compor algumas ações perceptíveis. Escrever para se desintoxicar, sucatear idéias, muitas vezes entrar numa fria e malograr. Para aprender a tencionar o discurso [...]. Para recepcionar um corpo sofrido que pede socorro e espaço para viver. Para quase se afogar e se virar nadando cachorrinho. Para abandonar o hábito de ser. Para escorchar a pele e com ela confeccionar um manto de memórias editáveis. (PRECIOSA, 2010, p. 9)

O quintal, neste texto, é lugar geográfico e imagem de pensamento. O quintal/imagem aqui deriva dos quintais em que vivemos nossas infâncias, locais que permitem passeios labirínticos e não lineares. O quintal abrigava, no mesmo lugar, pomar, horta, jardim e terreiro. As flores do jardim se misturavam sem cerimônia com verduras da horta, plantas medicinais se juntavam às bananeiras e pés de jaca.

Aos puxar fiapos de nossas histórias no quintal/labirinto, percebemos que elas estão enleadas às histórias das pessoas da família (mãe, avô, pai) e entorno dos vizinhos e transeuntes da rua (andarilhas de rua, as ciganas, vendedores ambulantes). No quintal, várias narrações de vidas aconteciam ao mesmo tempo e se conectavam ou cruzavam com as nossas.

O quintal/labirinto se apresenta como um espaço que pode ser abordado por vários lados, com várias entradas e saídas comunicantes, é metáfora que dialoga com a ideia de “multiplicidade”. Silva (2004) baseado nas conceituações do filósofo Deleuze, compreende esta noção da seguinte maneira:

[...] serve para colocar no centro da ontologia os processos de movimento e de devir, em vez das noções estáticas de essência e [...] permitir pensar a diversidade e a variedade do mundo sem recorrer às noções tradicionais de uno e de múltiplo. (SILVA, 2004, p. 17)

Além do entendimento do espaço do quintal como rizoma, segundo a reflexão acima, este lugar favorece a horizontalidade em vez da verticalidade, nos quintais em que nós convivemos, o espaço mostrava e escondia camadas comunicantes e sobrepostas, a começar pela subterrânea: a

terra era local de escavações para achar cacos de pratos de louça, botões e pedras, fazer plantações, fazer buracos e bolos de lama, tirar água e olhar dentro da cisterna. Outra camada era a superfície do chão: lugar onde era possível correr descalças, sujar e brincar. Já a camada do território aéreo poderia ser pensada no espaço das árvores: subir dos galhos mais baixos aos mais altos, pegar e comer frutas, balançar, dependurar, ficar sentadas ou deitadas em algum galho, observando as nuvens no céu, os pássaros minúsculos voando. Sem deixar de lembrar o micro mundo das minhocas e da convivência com insetos: em meio a flores singelas, revoavam borboletas, besouros, joaninhas, louva-a-deus, grilos, marimbondos, abelhas e caminhavam formigas, “marias-fedidas” e taturanas.

Entre os saberes relacionados às plantas, estava o entendimento de quais serviam de remédio e quais partes eram apropriadas: raízes, cascas, folhas, frutos ou flores. Do mesmo jeito, havia o zelo pelas ervas cultivadas no terreiro: junto a dalias, beladonas, rosas, plantava-se ervas perfumadas “de fazer chá” tais como, alfavaca, hortelã, alecrim, patchouli (as folhas eram usadas para perfumar as roupas guardadas na caixa de madeira), sete dores (para estômago), poejo e flor de sabugueiro (para fazer chás para bebês) e folhas de laranjeira (para gripe). Entre os vãos do quintal também nascia plantas sem ninguém plantar: mentrasto (para estômago), quebra-pedra (para os rins), erva de Santa Maria (vermífugo), melão-de-são-caetano, taiobas e jacintas. No labirinto do quintal, tinha tempo e espaço para sonhar invenções de tabocas trançando histórias e colheita de hortaliças entre dalias, jaqueiras e brincos-de-princesa.

Para Certeau (2007, p. 190), “o memorável é aquilo que se pode sonhar a respeito do lugar”. O autor também nos esclarece sobre as práticas estranhas ao espaço geométrico ou geográfico das construções visuais, panópticas ou teóricas. Essas práticas do espaço “remetem a uma forma específica de maneiras de fazer, a outra espacialidade, uma experiência poética e mítica do espaço” (CERTEAU, 2007, p. 172).

Memórias de sensações vividas

Terra varrida, sombra do pé de manga, barulho das folhas secas debaixo do pé de gameleira. No fundo do quintal, mundos eram inventados, há espaços para o desejo, brincadeiras, jogos, estripulias, como espaço da experiência, caminho a percorrer. Para Linhares (2003, p. 122), “o tempo do quintal é confuso. Parece não ter fim [...], no quintal a gente perde o tempo e ele passa”. Para a autora, o fundo do quintal é uma espécie de repouso da fadiga de se estar “em cima da hora”. O quintal também pode ser o lugar com poucos “brinquedos industrializados”, como “objetos pre-



Figura 1 - Autora menina no terreiro de chão do quintal, amparada pela mãe, com latas de plantas ao fundo (Fonte: acervo da autora)

parados e comprados por adultos para a criança proprietária” ou “protótipos do modo de utilizar as coisas e nunca de criá-las” (LINHARES, 2003, p. 132). No quintal eram elaboradas invenções baseadas na mistura do material que havia disponível.

Os objetos já desgastados pelo uso eram poeticamente reaproveitados: na bacia de metal furada eram plantadas cebolinhas e flores em latas, baldes, garrafas, litros. Observar as visualidades do quintal como “poesia do quintal” poderia conectar-se às abordagens para a noção de “precariedade” como estratégia para a invenção em um contexto de adversidade. Algumas referências ao contexto da precariedade poderia ser a “estética do lixo” e a “gramática jocosa” (SHOHAT; STAM 2006). Estas estéticas valorizam o emprego de inventividade, soluções visuais despojadas e arranjos mais e menos precários, sendo que “o mal-ajambrado, cabe arriscar, não configura aqui valor moral, mas afetivo” (LAGNADO, 2003, p. 1).

Em vez de monoculturas, o quintal é lugar de multiculturas – de plantações, materiais, texturas e de aprendizagens. Para além dos materiais, o quintal pode ser também um “depósito de modos de existência, de restos de culturas” (ROLNIK, 2006) e mistura de gerações. O quintal é lugar potente como espaço de convivência com saberes e fazeres do cotidiano familiar, como observa Ivone Richter (2003, p. 197): “É nesse cotidiano que os primeiros sentimentos e valores são formados, inclusive e especialmente os sentimentos estéticos e os valores culturais”. Costumamos procurar a formação em bases estéticas e culturais estabelecidas, esquecendo o lugar e os sentidos que esses primeiros sentimentos ocupam em nossa formação.

Nesta imagem acima, eu, Rosilandes, estou no terreiro de chão batido e varrido do quintal. Por meio das narrativas da minha mãe, que ouvi várias vezes, fui fotografada pelo “Seu Ramiro retratista” que foi contratado para este trabalho. Segundo ela, eu estava com medo do equipamento que o fotógrafo carregava em várias sacolas e caixas pretas com baterias, flash, fios, lâmpadas. Todo este material estava atravessado em seus ombros e no próprio corpo. Para eu ficar de pé, eles resolveram manter o braço da mãe aparecendo na imagem. Hoje, meu braço se parece com o dela. Este vestido foi reformado do meu batizado. Este sapato é novo e o cabelo foi penteado de modo a formar uma mecha anelada no alto da cabeça. O lugar do quintal foi escolhido com o cuidado de aparecer ao fundo, as latas de plantas “de enfeite” e esta flor rosa do lado esquerdo, chamada “cravina”. Também foi decidido ficarmos no quintal por ser um lugar em que eu me sentiria mais conforto e aconchego para tirar a foto, no final, foi necessário também o conforto e o afeto do braço da mãe. O mesmo braço que fazia os meus vestidos e penteava os meus cabelos, plantava mudas no quintal, varria o terreiro. Do mesmo braço que levei palmadas. O braço da mãe que desejou registrar a filha no quintal.

Entre estéticas e éticas

Contaminadas pelo quintal como estrutura conectiva de espaços, práticas e afetos, tramas vão sendo agregadas e agora enredamos sobre texturas destas experiências estéticas no quintal que mantiveram sua continuidade pulverizada em nossas práticas artísticas e de mediação estética. O quintal como território de estrutura espreada nos auxilia a tecer reflexões sobre as “ciências nômades” das quais fala Canclini (2006, p. 19), considerando que “não funciona a oposição abrupta entre o tradicional e o moderno, o culto, o popular e o massivo”. O autor problematiza sobre demolir essas divisões em pavimentos do mundo da cultura. Segundo o autor, precisamos de ciências sociais nômades “capazes de circular pelas escadas que ligam esses pavimentos, ou melhor: que redesenhem esses planos e comuniquem os níveis horizontalmente”.

Já Aguirre (2009) discorre sobre o valor da arte não estar nos artefatos em si, mas na atividade experienciada, concebendo, assim, obras de arte como relatos abertos:

Shusterman coincide com Dewey (1934), quando afirmam que a experiência estética reside nas coisas como possibilidades, e que, a arte dá forma, intencionalmente desenvolvida a estas possibilidades, para que se materializem de maneira esclarecida, coerente, “apaixonada” e singular. (AGUIRRE, 2009, p. 168)

Ainda no território da educação estética, Tourinho (2009) nos sinaliza com a compreensão de “discurso visual” como prática que converge para a experiência estética e que “cria possibilidades para que algo seja dito” (p. 141). A autora se refere a esta possibilidade discursiva da seguinte maneira:

Entendo discursos também como práticas, processos, trajetos que percorremos para, e quando, fazemos e/ou dizemos algo. Especialmente, discurso está aqui entendido com experiências estéticas, com vivências estéticas, com vivências realizadas através de formas variadas e combinadas de discursos – fala, escrita, gestos, imagens, sons. Essas combinações se configuram e resultam em tipos diversos de discursos: desenho, dança, poesia, música, gravura etc. (TOURINHO, 2009, p. 141)

Essas noções do discurso em relação às artes, para a autora, “extravasa os limites do visto, feito, falado”, pois estão impregnadas de subjetividades e “buscamos ressonâncias entre sensações, sentidos, idéias, sentimentos, ações” (TOURINHO, 2009, p. 142). Para Frange (1999, s/p), “compreender arte significa formular um entendimento; construir um conhecimento alicerçado na intuição, em atos de percepção e em uma trajetória de conhecimentos inteligíveis e sensíveis”. Segundo ela, ainda:

A arte contemporânea exige e convoca não somente as pessoas, mas os corpos em suas inteiridades, complexidades e sociabilidades. Nossos corpos vêem e se fazem ver. Somos videntes e visíveis. As relações se

estabelecem por uma transitividade. O que define o sujeito é o que está em relação com o objeto. O que define o objeto é o que está em relação com o sujeito. Isto significa que as unidades se dão pelas relações. (FRANGE, 1999, s/p)

A ideia do quintal labirinto vivido ajuda a enredar conexões múltiplas de espacialidades, temporalidades, conteúdos autoetnográficos, experiências e aprendizagens estéticas. Estas conexões podem bordar noções sobre artistas/docentes ou docentes/artistas, como fala Aguirre (2009, p. 183) para pensar o docente como “tramador, pesquisador, aberto à emergência e gerador de relações”, em consonância com as ideias de Frange:

O profissional das artes, artista, professor, pesquisador têm uma responsabilidade ao fazer-ver, fazer-ouvir, fazer-significar, fazer-querer, fazer-criar, fazer-ser. Pelas formas, pelos sons, pelos corpos nos comunicamos, e fazemos com que os outros se comuniquem. Nos perfuramos e somos perfurados. As imagens têm poder de fala, pois são formas e estruturas de pessoas, que se indagam, se afirmam, se negam. (FRANGE, 1999, s/p)

Para a autora acima, “somos modalizados e modalizantes pelas manifestações visuais”, pois as formas expressam e refletem nossos pensamentos e nossas maneiras de ser e de acreditar em determinados valores. O quintal, como metáfora do território de saberes e fazeres das aprendizagens poderia ser pensado como horizontal e em camadas instigando a romper com hierarquias estanques. Esta noção acena para possibilidades de outras formas de trânsito possível por entre os campos dos saberes, a “transversalidade” (GALLO, 2008, p. 27), como noção de “atravessar as relações entre as pessoas” e “saberes transversais que atravessam diferentes campos de conhecimento, sem identificar-se necessariamente com apenas um deles”.

Assim como o quintal, outros espaços do cotidiano, tais como a casa, a feira, o mercado, as festas e a rua, trazem tempos, espaços, prazeres, saberes e fazeres, valores estéticos e de vida como processos expressivos do desejo, tornando mais ricas as ligas do pensamento lógico. Nestes lugares podemos lidar com representatividades de bifurcação, de enfeixamentos, de fronteiras, enquanto caminhos, interfaces e entrecos possíveis.

Referências

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In: **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Raimundo Martins, Irene Tourinho (org.). Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: editora da universidade de São Paulo, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** - artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2007.

FRANGE, Lucimar Bello P. **Leituras de obra de arte e discussão**. Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_4b.htm#top>. Acesso em: 15 mar. 2010.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: **O sentido da escola**. Nilda Alves e Regina Leite (orgs.). Petrópolis: DP et Alii, 2008.

LAGNADO, Lisette. **O Malabarista e a gambiarra**. Disponível em: <<http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/1693,1.shl>>. Acesso em: 24 jan. 2010.

LINHARES, Angela. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade. Um estudo sobre arte e educação**. Ijuí: editora Unijuí, 2003.

PRECIOSA, Rosane. **Rumores discretos da subjetividade – sujeito e escritura em processo**. Porto Alegre: UFRGS Editora , 2010.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino de artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SHOHAT, E.; Stam R. **Crítica à imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosac Naify, 2006

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A filosofia de Deleuze e o currículo**. Goiânia: coleção desenredos n. 1, Faculdade de Artes visuais, 2004.

TOURINHO, Irene. Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar. In: **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. (orgs.) Raimundo Martins, Irene Tourinho. Santa Maria: editora da UFSM, 2009.

Mini-curriculo

Rosilandes C. Martins é mestre em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais/UFG, é graduada em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Federal de Goiás. Atua na área de artes cênicas como atriz e figurinista. Professora na graduação do Curso de Artes Cênicas e de Direção e produção de Arte da Escola de Música e Artes Cênicas/EMAC-UFG.

Leda M. B. Guimarães é doutora em Artes pela Escola de Comunicação e Artes-ECA/USP, mestre em Educação e Linguagem pela UFPI. Professora da Faculdade de Artes Visuais/UFG. Atua na Licenciatura, Especialização em Arte Contemporânea e no Mestrado em Cultura Visual.

OS ALUNOS E A ARTE CONTEMPORÂNEA: UM LEVANTAMENTO DAS DIFICULDADES DE LER E ENTENDER TRABALHOS ARTÍSTICOS A PARTIR DE VISITAÇÕES DE ALUNOS AO MUSEU DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Toky Popytek Coelho
coelho_toky@yahoo.com
UFPA- Universidade Federal do Pará

Resumo

Este trabalho é o resultado de pesquisa de campo com alunos de 9 a 17 anos em três exposições realizadas em 2009 e 2010 no Museu da Universidade Federal do Pará. Essa experiência é correlacionada com obras bibliográficas, em relação aos trabalhos artísticos contemporâneos. Dialoga-se a maneira de se ler a arte, entendendo o “porquê” de determinadas inquietações dos alunos, propondo uma reflexão. Por fim, realizar uma crítica sobre as experiências relatadas, buscando incentivar novas políticas nas práticas de ensino sobre as visitas nos museus de arte contemporânea e contribuir na reflexão sobre o ensino das artes visuais nas escolas.

Palavras-chaves: Arte contemporânea; abstração e arte-educação.

Abstract

This work is the result of field research with students 9-17 years in three exhibitions in 2009 and 2010 at the Museum of the Federal University of Pará. This experience is correlated with bibliographical works, for contemporary artwork. Dialogues with the way we view art, understanding the “why” of certain concerns of students and offering a reflection. Finally, conduct a review on the reported experiences, seeking to encourage new policies on teaching practices on tours in the museums of contemporary art and contribute to the discussion about the teaching visual arts in the schools.

Keywords: Contemporaneous art; abstraction; education-art.

Introdução

Na atualidade há um movimento em grande velocidade, em todos os aspectos, não se diz respeito a passos, mas sim aos avanços da ciência, da tecnologia, da medicina e dentre outras mais. No passado, existiam mudanças também, no comportamento, no conhecimento, na ciência, mas eram em comum acordo com sua época, e que provavelmente enfrentaram seus desafios assim como nos dias de hoje.

Em contrapartida, os avanços não são como na revolução industrial, por exemplo, que provocou uma alteração radical na vida das pessoas, elas estavam se adaptando a uma nova condição de vida que a tecnologia podia oferecer. Na época atual não são mais mudanças no processo de adaptação aos mecanismos tecnológicos ou coisa parecida, percebe-se, que está na mente das pessoas e isso exigirá cada vez mais novos avanços. Por conseguinte, Já que essas mudanças estão ocorrendo dentro das áreas da artes visuais também, isto é, os suportes, os materiais, as formas, os símbolos, os signos e os conceitos estão cada vez mais incompreensíveis, inelegíveis, escondidos em um vão que não é alcançável; a arte-educação está constantemente sendo atingida por essas mutações, na qual não tem conseguido caminhar na mesma velocidade delas.

Constantemente é exigido mais e mais dos professores o desenvolver de práticas de ensino que condicionem os alunos a reflexões sobre a importância das artes para suas vidas, levando-os para fora das classes e mergulhando-os em oficinas artísticas ou em espaços tais como galerias e museus. Falando em particular sobre os museus, que é objeto deste estudo, tem-se percebido que está havendo certo descompasso com a realidade abstracional dos alunos e professor diante das obras, a partir do momento em que ambos não se comunicam em comum acordo com elas, criando barreiras impossíveis de serem quebradas se não há uma preocupação com essas abstrações dos alunos e o que o professor deve fazer com elas. Daí, a importância do desenvolvimento de práticas que contribuam para a formação do professor em todos os aspectos, buscando políticas que visam uma melhor forma de adequá-lo a esses novos suportes e conceitos, para contribuir no processo de compreensão das obras de arte contemporâneas pelos alunos quando vão aos museus.

O Museu da Universidade Federal do Pará

O Museu da Universidade Federal do Pará (MUFPA)¹ foi fundado em 13 de outubro de 1984, sendo que sua instalação definitiva se deu em 86; o palacete, na qual abriga, foi erguido em 1903 para tornar-se residência do Governador Augusto Montenegro.



Fachada do museu da UFPA

Construído na sua maior parte com materiais vindo da Europa e projetado pelo arquiteto italiano Filinto Santoro, sua influência arquitetônica predomina uma construção eclética, mas que se percebe em seu interior toque políticos exatamente por abrigar um Chefe de Estado. O Governador viveu poucos anos na casa que, com o tempo foi adquirindo novos donos e novas identidades. Em 1962, na gestão do reitor José da Silva Neto a Universidade comprou o Palacete, principalmente por seu valor histórico. Mais tarde sendo tombado pelo patrimônio histórico da cidade, em 2003 o palacete passou por uma minuciosa reforma que garantiu sua preservação e conservação.

Atualmente o Museu da UFPA conta com uma biblioteca e um espaço expositivo para oferecer aos seus visitantes uma variada programação cultural que vai da música, bibliografia, obras de arte. Oferece através de exposições permanentes e itinerantes, ações educativas que visam o público das escolas de ensino fundamental e médio das áreas periféricas da cidade. Para isso, o museu possui um vasto acervo de trabalhos modernistas como da artista plástica Carmen Sousa que compõe a maior parte do conteúdo da reserva técnica, também trabalhos antigos como a do artista plástico italiano Joseph Léon Righini, uma pintura a óleo da vista panorâmica da cidade de Belém, datado do ano de 1968, sendo a peça mais antiga do acervo artístico do museu e obras contemporâneas como os do artista plástico Armando Sobral.

Levantamento dos procedimentos e resultados do Museu

No período de 18 de agosto a 30 de setembro de 2009, durante a exposição do fotógrafo Pierre Verger, visitaram aproximadamente 1.460 pessoas¹, sendo que 656 foram estudantes de 9 a 17 anos, divididos entre 10 (dez) e que foram guiadas por 11² monitores. Em média, por dias agendados, visitavam 25 a 30 alunos, mas esses números se alteravam quando a demanda era maior, chegando a 45 e 50 alunos. A exposição "Andalucía" de 30 obras fotográficas do fotógrafo viajante, nascido na França e erradicado no Brasil. Optava por fazer parte do lugar antes de iniciar seu trabalho, no início de sua carreira, foi à Espanha e deparou-se com uma região chamada Andalucía, que foi bastante devastada pela guerra civil em 1935.

No período de 16 de outubro a 30 de novembro de 2009, foi à exposição "Arte Pará", o maior evento de arte contemporânea do Estado, na qual seleciona artistas, tanto do Estado quanto de fora. Os trabalhos escolhidos para a mostra são divididos por categorias artísticas e colocados em diversos espaços artísticos de Belém. Sendo o museu da UFPA, um desses locais. Durante esse tempo, visitaram aproximadamente 1.200 (mil de duzentos) pessoas, sendo que 337 (trezentos e



As crianças sendo recepcionadas pela monitoria.

trinta e sete) foram estudantes de 9 a 17 anos, divididos entre 11 (onze) escolas, guiados por 4 monitores. Em média, por dias agendados, visitavam 35 a 45 alunos.

A exposição “Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia” que reuniu 25 obras, no período de 30 de março a 30 de abril de 2010, foi realizada a partir da idéia de um jornal local, com finalidade de promover e homenagear a fotografia paraense e, bem como a do país. Foram selecionados, artistas de Belém e de outras partes do Brasil, para compor essa mostra. No decorrer da exposição visitaram aproximadamente 1.000 (mil) pessoas, sendo que 266 foram estudantes de 9 a 17 anos, distribuídos entre 6 (seis) escolas e que foram guiados por 6 monitores.

Os procedimentos do museu para com esses alunos durante as exposições são²: durante o período de qualquer exposição é realizado diversos agendamentos escolares. As escolas privadas são convidadas por meio das mesmas práticas, mas o museu visa às escolas públicas das áreas de periferia da cidade, buscando dar o acesso a arte para essa população mais carente. Esses agendamentos foram realizados por meio de uma coordenação de monitoria e arte-educação, que por vias formais contata essas escolas. Isto é, um arte-educador do museu e um aluno de Artes Visuais solicitado pelo programa de bolsas da UFPA, para atuar na condição de bolsista-estagiário, responsáveis pelo o tramite escola/museu. Ambos, também trabalham no desenvolvimento de ações educativas e no recrutamento de estudantes da própria Instituição nas áreas de artes visuais, museologia e história, para atuarem em conjunto com essas ações. Em seguida, os alunos, são treinados sobre as diretrizes do museu com relação a visitas desse público alvo, e são por fim, capacitados para guiarem as escolas que estarão agendadas.

Os estudantes são convidados a sentar em forma círculo³, para terem uma conversa com o arte-educador sobre o histórico do museu e sobre a exposição que foram convidados a participar, e, em seguida é realizada a visita as obra duram em média de 1 hora (uma).

Os alunos e a arte contemporânea

Quando se pensa no fenômeno da arte, não há como não pensar no que ela provoca no ser humano, não há como não buscar fazer uma trajetória da história da arte para auxiliar em algumas respostas desses impactos no presente e, contudo o futuro; desde as pinturas *rupestres* já se tinha muitas indagações. Seria um pressagio de um fenômeno que se discutiria ao longo dos tempos por inúmeros filósofos, historiadores e críticos e acima de tudo, na educação?

As artes Clássicas, em particular, devido suas disparidades em relação as outras categorias das artes tem aspectos importantes de se discutir. Com respeito ao clássico Wölfflin (1990, p. 1)

diz o seguinte: “a palavra ‘clássico’ causa-nos uma sensação de frio”. Não provoca estranheza a consideração, pois tal eram na arte clássica essas obras; vindas do fruto das academias, isto é, um produto de regras e não da realidade vivencial, suas acepções geravam, em suma, resultados opacos, mortos e sem alma, longe das cores da vida. Daí o frio que causa, e que é tão contraditório ao homem passivo de buscar viver o real, o tangível. Talvez, empiricamente, pode-se dizer que os erros dos clássicos □ se é que se pode dizer isso □ foram exatamente as suas alienações estéticas, focando no exato e abandonando a experiência do vivido ou, talvez o erro estivesse nos *interpretes*, que não podiam compreender essa nova forma de fazer arte.

Na arte clássica nota-se a ausência de pessoalidade familiar, ao contrário do Quatrocentismo e, talvez essa seja uma das respostas para inquietações tão presentes em nos olhares contemplativos do passado e da atualidade, pois parece que o homem do contemporâneo ainda não está pronto □ assim como os interpretes do clássico □ para apreciar uma obra de arte. Em consideração ainda ao clássico, Wölfflin (1990, p.2) dá sua opinião com respeito a essa questão quando diz: “Na arte clássica foram criadas soluções que não tem nenhuma relação com o moderno amor a arte”. Parece aceitável tal justificativa, já que os indivíduos continuam presos a certos conceitos vivenciais, miméticos, que os desabilitam a dar o devido valor a obras de arte, como por exemplo, no caso, as obras clássicas, que se justificavam por bases formais; logo é útil dizer que, a *mimesis*, a *abstração*, a *representação* e o *gosto* entram nesse jogo. Há um costume natural de buscar o que é simples, claro, vivenciado, resplendoroso e ingênuo, e não tendo isso, cria-se uma nuvem de escuridão diante destes mesmos olhos contemplativos, que dessa forma jamais dariam valor ao que não podem compreender, o Quinhentismo nada mais era que a extensão do Quatrocentismo, mas o impacto das obras sobre os interpretes não seguiu ir ao nível das artes anteriores.

Nas disparidades, visando o Modernismo como valor, diferentemente do clássico, o modernismo irá se assumir nas bases — na passagem do século XIX ao século XX — progressistas, isto é, econômica e tecnológica, aquele mundo industrial que emergia nesta época e que estava mudando os hábitos dos homens.

O esforço de fazer arte será baseado agora nos ditames da época, ou seja, nos conformes da realidade, que por sinal, será o ponto chave, pois implicará em discrepâncias materiais e estéticas entre o moderno e o clássico. Já que em realidade, o modernismo, renunciou em vários aspectos a essa arte quinhentista e vai se modelando a partir da busca da diminuição dos limites destas artes maiores para mesclá-las aos diversos campos da época — construção civil, vestuário e assim por diante.

Contudo, como fica a arte, o artista e seu conceito nesse momento de tão grades transformações? Primeiramente no moderno as obras estavam se tornando um produto de mercado, para atender a uma demanda consumista □ a burguesia □ que exigirá uma posição mais flexível do artista, ele agora assumirá um caráter autônomo, isto é, não será mais dependente de um patrono, contudo, se venderá a burguesia. Por conseguinte, as obras irão para quem dar mais por elas, o mercado fará a mediação, o artista se torna autônomo e a obra uma mercadoria.

segundo Coelho (1987, p. 113): “o abandono da obra de perfeição pela de efeito imediato, apressado, *aparentemente* efêmera, não acontece como consequência de uma vontade subjetiva, pessoal, casual, do artista. Há, na modernidade, toda uma economia de mercado com a qual a obra de perfeição é incompatível”. Há uma força maior por traz do artista, a burguesia que dita. Logo, o que entra em jogo além das obras, é a verdadeira posição do artista, que vai do psicológico ao profissional. Pois o mundo moderno pedia por artistas no mesmo patamar das mudanças sociais que estavam ocorrendo na era industrial, mas não por uma mudança social que a arte poderia promover, e sim uma mudança estética, arquitetônica, estilística em todos os lugares funcionais e acima de tudo, uma questão de social. Os bancos, os governos, os municípios encomendarão obras, não exatamente somente por serem obras, mas com intuítos decorativos. A burguesia, que segundo Argan (1992), não se interessava por obras de arte, se interessava apenas por questão de status. Segundo Coelho (1987, p. 111):

“Na arte moderna, o que passava a prevalecer eram valores como o inconsciente, o irracional, o instantâneo, que indica, com seus próprios nomes, privações ou negações das formas voluntárias da ação mental e se colocam como substitutos das formas exigíveis pelo espírito. Fazendo essa opção, a arte moderna, de certo modo cometia um equívoco, apontado por Platão, de acomodar-se aos gostos de pessoas comuns [...]. O que a massa de almas recentes passava a querer era a excitação em estado bruto, a novidade, a intensidade, a estranheza, queria agora os *valores do choque* [...]”.

O artista já não tinha tempo para buscar a perfeição do passado, por conta de uma demanda, não dava mais para ficar horas e horas diante de uma tela detalhando o que faltava. Agora o impacto das obras sobre os interpretes eram o imediato, o instantâneo, o informal, o choque. Mas isto não quer dizer, segundo Coelho (1987), que não existia perfeição na arte moderna, apenas estava em uma nova forma de perfeição longe de uma vontade espiritual, própria e fluente como era na arte antiga.

Por fim, a era Contemporânea. Ela vem com toda sua bagagem de materialidades, símbolos, signos, ideias e conceitos para criar um mundo invisível, longe do sentido tátil e das formas de experiências tradicionais. Para uns, é a era pós-modernista, para outros, simplesmente o contemporâ-

neo, no momento em que a demanda de arte é tão grande que já não tem como se classificar mais como clássico, como modernos ou coisa parecida, apenas diz-se contemporâneo. Que momento é esse? E como ficou o artista? Como ficam as obras? Como se dá o impacto das obras sobre os contempladores?

Em partes, o contemporâneo não causa frio como dizia Wolfflin (1990) ao pensar no clássico, ao contrário, causa-nos calor, quando se tenta correr na sua velocidade e o suor será o fruto das conturbações. Respondendo a primeira questão, há agora um momento de permissividade, tudo pode acontecer. A materialidade das obras, diz isso inquestionavelmente, e os conceitos vão mais longe ainda. Lyotard (1986, p. 26) define muito bem o que é esse momento que vivemos ao diferenciar o moderno do pós-moderno: “O pós-moderno seria aquilo que no moderno alega o “impresentificável” na própria “presentificação”; aquilo que se recusa a consolação das boas formas, ao consenso de um gosto que permita sentir em comum a nostalgia do impossível; aquilo que se investiga com “presentificações” novas, não para desfrutá-las, mas para melhor fazer sentir o que há de “impresentificável”. Neste momento, não há regras estabelecidas, não há ditames que comprovem o contrário de qualquer ação artística, apenas elas acontecem de diversas formas possíveis e impossíveis e sem um controle aparente, e é estabelecendo leis para não ter leis que a arte contemporânea fez não se conseguir dar conta de seus resultados. E o que vai alimentar isso será o *não se colocar num consenso*, concebendo aquilo que não é concebível. Daí os resultados, serão os mais inusitados, audaciosos, diferentes e “estranhos” □ se é que se pode dizer assim □ que se pode imaginar e o que era material se torna em imaterial.

Consequentemente nota-se nas artes contemporâneas que está acontecendo um distanciamento do contemplador e a obra, a partir do momento em que o artista cria sua obra baseado em uma nova ordem, a do Invisível, e fazendo esse invisível permanecer no oculto, isto é, o invisível não é desvendável, logo, os objetos artísticos produzidos dessa forma impedem a comunicação com eles. Os objetos tem funções e se os colocarmos em um local em que não há função para eles, perderá o sentido real de sua criação. Coelho (1987, p. 87) citando Platão diz: “O que torna Visíveis os objetos e dá ao *olho* o poder de ver é a luz. [...]. Do lado do Inteligível, o que se procura acionar é a faculdade do conhecimento □ e o que dá poder de conhecer à mente e inteligibilidade aos objetos de pensamento é a verdade, atributo da realidade”. Não se compreender o que não se conhece, é necessário algum referencial, algum condutor de conhecimento.

As crianças abstraem as mesmas coisas que um adulto? O significado que o homem dá provém de um jogo entre o sentir e o simbolizar, isto é, o mundo humano tem na linguagem os



Crianças observando as obras contemporâneas.

aparatos para ordenar e significar, mas a linguagem é produto de um único indivíduo, é produto de uma sociedade, se não há como perceber essas linguagens, não há como abstrair frutos relevantes para contribuir na formação intelectual desse indivíduo que contempla uma obra. Então se criança abstrai coisas em uma obra diferentemente de um adulto, isto quer dizer que provavelmente não terá controle daquilo que observa.

Segundo Duarte (1991, p. 27): “Desde o nosso nascimento, a forma como devemos ver e entender o mundo nos é ensinada pelos nossos semelhantes através da linguagem. “Para a criança, ‘as coisas lhe vêm vestidas em linguagem, não em sua nudez física, e esta vestimenta de comunicação a torna participante nas crenças daqueles que a rodeiam’, anota Dewey um educador norte-americano””. Para a arte-educação, torna-se necessário entender esse processo de linguagem, é nesses ditames que se pode de imediato perceber as debilidades de assimilação com a arte que o aluno desenvolverá, pois a arte contemporânea não produzirá linguagens reais em concomitância com a realidade desse aluno.

Durante o trabalho de observação, a primeira inquietação sobre o resultado das abstrações dos alunos e, que é importante de esboçar, diz respeito ao momento em que eles se posicionavam de ante das obras das exposições Pierre Verger, Arte Pará e Prêmio Diário contemporâneo de fotografia⁴, suas considerações a respeito das imagens das pessoas, na vida cotidiana de Andalúcia, foi exatamente a relação com suas próprias vidas. Em contra partida, não ouve essa relação mimética com as obras do Arte Pará e o Diário contemporâneo de fotografia, os suportes eram totalmente diferentes de uma simples fotografia feita pelo Pierre Verger que eles estavam acostumados a ver.

Há algo interessante nisso tudo, durante as exposições notou-se que ambas as partes, criança e adulto, isto é, professor e aluno, tentaram abstrair algo dos trabalhos. Com relação a isso Foucault (2001, p. 27) discutirá a obra de Magritte, “Isto não é um cachimbo” dizendo: “[...] demasiadamente presos na forma, demasiadamente sujeito á representação por semelhança para formular uma tal afirmação”. O homem é naturalmente preso a uma *mimesis*, e isso não vem de agora, mesmo que as crianças fabulem com suas imaginações férteis, ela vai querer formatar uma correspondência com o objeto, entre a imagem e a coisa, mesmo que ela não tenha controle disso. Para ela, a *semelhança*, será igual à *afirmação*. Está claro que os trabalhos artísticos, são como produtos de mercado, se não lerem as entrelinhas, podem não ter feito um bom negócio, em outras palavras, a arte contemporânea não se responsabilizará pelo que abstraído dela, o problema de não entender da maneira que o artista compreende, é inteiramente do interprete.

Mas na arte-educação, isso não funciona, o problema é sim inteiramente do educador. Então, já que não existe um órgão de defesa do contemplador, como existe o do consumidor, é necessário

que as políticas de ensino as artes visuais nas escolas comecem a discutir suas adequações perante esses materiais. Já algum tempo vem-se discutindo bastante sobre a formação do professor para todos os níveis de ensino, e tem se exigido uma autonomia profissional nas decisões com respeito em como e o que ensinar a esses alunos. Porém nada tem sido feito para ajudar esse professor a adequar-se as novas tendências artísticas, parece que o professor está mais adequado as artes do passado do que as do presente. Segundo Barbosa (2008, p. 156) "Os cursos de formação de professores de Arte devem encarar o desafio de propiciar a seus alunos uma imersão na linguagem artística e ao mesmo tempo uma reflexão crítica e contextual das questões relativas aos conhecimentos implicados no processo".

Para tal, é importante que haja uma política adequação dos futuros professores e, dos já atuantes, dando-lhes oportunidade de pesquisa, de se reciclarem, de produzir conhecimento através da familiarização com os trabalhos contemporâneos por meio de visitas a galerias, museus, cursos de capacitação profissional, seminários, congressos para verem quais as tendências nacionais e internacionais no que diz respeito a arte-educação. Dar a oportunidade de interação com a arte, entendendo nos contextos históricos e culturais essas tendências. Percebe-se bem claro isso no que propõe Magalhães quando diz: "O desenvolvimento da Prática de Ensino nos espaços que possibilitem a qualidade na formação do professor no que diz respeito à aproximação e à contextualização é sem dúvida fundamental à educação/aprendizagem em Artes significativa." (MAGALHÃES, 2008, p. 161).

Quais as políticas públicas para com a melhoria da qualidade de ensino desses professores na atualidade? Sabe-se que dentre as debilidades, não há um tempo reservado para este educador estudar e desenvolver conhecimento para os alunos; não há uma articulação entre as escolas e os museus quando se diz respeito ao momento em que eles se deparam com obras de arte desse porte; não há uma adequação do professor com o aluno, pois o mesmo não tem adequação profissional que propicie a isso. Resumindo, não há um trabalho interdisciplinar para que fortifique a seriedade do ensino as artes visuais, visto que os alunos não se familiarizam com as obras e se esforçam para compreendê-las somente através das semelhanças e diferenças e, visto que os professores não estão preparados para tais objeções dos alunos com respeito a materialidade intrínseca nas obras, faz-se necessário colocar esse assunto à mesa. Sabe-se que não é totalmente culpa do educador, não os isentando de suas responsabilidades, mas sim de todo um processo que vem das políticas estabelecidas para a sua formação até sua falta de condicionamento profissional para desenvolver sua profissão em sala de aula.

As entrelaças da arte contemporânea com o conceitual tentando figurar o invisível por meio de diversos materiais, não é errado. O problema está no interprete que não se encontra preparado para tamanha quantidade desordenada de signos, símbolos e objetos fora dos lugares de suas funções. Se uma bota sobre uma mesa é arte e até mesmo uma televisão dentro de uma banheira com água, isso não possui significado algum para uma criança, ao contrario, a confunde, pois para a ela, são objetos fora do lugar de suas funções, nota-se que isto constitui o problema geral dos alunos nas exposições. Segundo Coelho (1987, p. 89): "Abandonando a imagem, a Arte Conceitual sai da ordem do Visível e da opinião para aspirar ao Invisível, ao conhecimento □ à Forma", é neste ponto em se deseja chegar, pois sem forma, sem visibilidade, torna-se praticamente impossível compreender. Enquanto a arte antiga buscava representar o mundo, o contemporâneo busca fazer sua arte no modo de viver o mundo, em outras palavras, abandonaram os estilos, os suportes e que até foi proposto por alguns que a arte morreu em decorrência disso.

Talvez a arte não tenha morrido a partir de tantas mudanças, talvez, a forma que se contemplava as artes do passado não sirva mais para ser usada na arte contemporânea. Nota-se que durante o tempo das exposições observadas, vale dizer que trocou-se os valores da *contemplação* para a *percepção*, pois as crianças quando estão de ante das fotografias do Pierre Verger, dizem "que lindo", "olha professora! Esse homem na foto parece com meu pai". Em contra partida, quando estão diante dos materiais das exposições do Diário contemporâneo de fotografia e Arte Pará dizem: "o que é isso?", ou em outras palavras, "que conteúdo é esse?". Como foi dito nas páginas anteriores, o homem está acostumado a buscar o que é simples, claro, algo que possa familiarizar-se. Segundo Coelho (1987, p. 95): "A arte conceitual não acabou com a arte. Acabou com o suporte material da arte. Como consequência, acabou com o espectador de arte, entendido como aquele que está de fora vendo o que se passa em algum lugar onde ele não está, lugar onde ele não participa."

Então o que está se discutindo aqui, não é exatamente o que é arte ou o que não é arte, o que é certo ou o que é errado na arte contemporânea, e nem onde deve se posicionar o artista contemporâneo. O que se quer discutir é a posição do interprete (alunos) nesse contexto. Se no modernismo, a posição do artista era discutível, por toda uma mudança advinda da revolução industrial e um mundo burguês influente, percebe-se que no contemporâneo esse personagem já não interessa tanto, agora parece que o interprete é quem entra em jogo. Pois é como se os trabalhos artísticos estivessem expulsando-o para qualquer lugar que não seja, o da arte.

Os alunos olham para as fotografias do Pierre Verger e podem com segurança, ler o que propõem o fotografo, não é o caso da exposição do Arte Pará e tampouco do Diário contemporâneo de

fotografia⁵. De acordo com Eco (1988, p. 22): “a obra de arte é uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados que convivem num só significante. [...], é que tal ambiguidade se torna □ nas poéticas contemporâneas □ uma das finalidades explícitas da obra, [...].”

Assim, os artistas desenvolvem trabalhos informais, desorganizados, momentâneos, instantâneos e sem determinação geral e, isso, será o jogo de intervenção entre a obra e o interprete (alunos), na qual nem aluno nem professor estão prontos para algo tão inevitável. Isso resulta no que Eco (1988) define como Obra aberta, na qual são tantas possibilidades de se pensar sobre o trabalho artístico, que a obra não pode ser totalmente determinada. Como uma loteria, longe de se acertar, diferentemente da arte antiga, que para Eco (1988) são obras fechadas, por não oferecem muitas possibilidades de pensar, além do que ela determina.

Nota-se que o que faz existir tanta ambiguidade é exatamente a materialidade; essa pluralidade de materiais e principalmente de conceitos intrínsecos nas obras, isto é, os recursos tecnológicos, científicos, psicológicos são tão bem atrelados a elas que resultam em inúmeras possibilidades de se fazer trabalhos artísticos. Por um lado ajuda o artista, por outro lado, lança o interprete a um mundo sem chão e sem direção aparente, no mundo das possibilidades. Com isso o artista se torna independente dos aspectos do clássico e do moderno, mas principalmente, desligado do interprete. Segundo Eco (ECO, 1988, p. 33) diz: “Em estética, diremos nós, essa constatacao é bem mais antiga, pois a relação entre interprete e obra foi sempre uma relação de alteridade.”, ou seja, está determinada a *distancia do interprete e a obra*, a distância entre os alunos e a obra, que está apenas sujeitas a interpretação, uma relação frutiva e nada mais.

Há muitas barreiras a frente que foram construídas ao longo do tempo e que impediram e ainda impedem a percepção do real valor do professor e principalmente do aluno em sala de aula e suas relações com a arte. A arte contribui para a formação desses alunos. Há uma indagação bastante pertinente que nos faz refletir. Duarte Jr. (1991, p.12): “Será que a arte, na vida do homem, não é algo mais do que simples lazer?”. Quando se quebrar essas barreiras, poderá ser visto que não é apenas lazer, mas um exercício educativo que libera as ideias para uma crítica do mundo em que se vive.

Conclusão

Então, pode-se dizer que os alunos ao depararem com as obras de artes contemporâneas, estão sujeitos a um emaranhado de objetos, signos, símbolos e conceitos que foram determinados por um artista tentando através destas linguagens, emanar uma mensagem. As obras contem-

porâneas educam assim como qualquer obra de arte do passado, nisso não há dúvida, a partir do momento em que discutem por meio de seus resultados coisas do cotidiano do interprete. O que se discutiu aqui foram condições estéticas, materiais e conceituais nas quais os alunos não compreende como podem ser educados através delas. É aqui que entra a posição do educador, quando ele pode por meio de sua profissão ajudar durante a abstração do aluno a ver que existe uma mensagem do mundo dele sendo dita nessa obra. Não é negando o que o aluno abstrai, é a partir de suas abstrações que produzirá conhecimento e o professor só poderá ajudar esse aluno a organizar suas idéias diante dessas obras se estiver familiarizado com elas.

¹ Imagem feita com permissão.

² Informações extraídas do livro de visitação do museu.

³ O numero de monitores variam de acordo com as disponibilidades das exposições.

⁴ Informações com dados dos procedimentos adotados durante todas as três exposições do museu.

⁵ Imagem feita com permissão.

⁶ Imagem feita com permissão do museu

Bibliografia

MARQUES, Katia; BRAGA, Gerusa. Beleza restaurada. *Revista Bacana*. Belém, ano 3, n.6, p. 110-122. Dezembro. 2008.

TOMBAMENTO pode salvar palacete ameaçado. *O Liberal*. Belém, Caderno Cartaz, p. 4, 5 de janeiro, 2003.

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

WOLFFLIN, Heinrich. *A arte clássica*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

-FOUCAULT, Michel. *Estética: literatura e pintura, musica e cinema*. Rio de janeiro: Universitária, 2001.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1988.

COELHO, Teixeira. *Arte e utopia. Arte de nenhuma parte*. São Paulo: Editora brasiliense, 1987.

PINTORES paraenses. *O Liberal*. Belém, Caderno 1º, p. 15, fevereiro, 1981.

PINTORES paraenses. *O Liberal*. Belém, Caderno 1º, col. 1, 2, 3, 4, 5, p. 32, fevereiro, 1984.

- BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.
- COSTA, Lucio. *Considerações sobre Arte contemporânea*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1952.
- ESPAÑA, Pierre Verger Andalucía 1935. Madrid: Ministerio de asuntos exteriores y cooperación, s. d.
- DUARTE JR, João Francisco. *Porque Arte educação?*. 6ª edição. Campinas: Papiro, 1991.
- Museu da UFPA. Disponível em: <http://www.ufpa.br/museufpa/?pagina=historico> Acesso em: 13/09/2010.
- Museu da UFPA. Disponível em: <http://www.ufpa.br/museufpa/?pagina=biblioteca>. Acesso em: 13/09/2010.

Mini-currículo

O Autor do texto é graduado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Foi bolsista e estagiário no Museu da Universidade Federal do Pará (MUFPA) 2009-2010. Na coordenação de monitoria em arte-educação nas exposições: Pierre Verger 2009; Arte Pará 2009; Imagens do Corpo 2009; Semana de museus 2009; Premio Diário Contemporâneo de Fotografia 2010; Retratos de Direito 2010.

OS ESPAÇOS DE ENSINO DA ARTE DOS LICEUS DE FORTALEZA

José Álbio Moreira de Sales
albio@uece.br
UECE - Universidade Estadual do Ceará

Marcos Aurélio Moreira Franco
marcosmamf@hotmail.com
UECE - Universidade Estadual do Ceará

Sandra Nancy Ramos Freire Bezerra
sandranfb@hotmail.com
UFC - Universidade Federal do Ceará

Resumo

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo verificar condições e adequações dos espaços de ensino da arte em escolas públicas do Ensino Médio de Fortaleza, especificamente os existentes nos Liceus, tendo por base as particularidades desta modalidade de ensino e a visão de seus usuários (gestores, professores e alunos). Na metodologia optamos por uma pesquisa de natureza descritiva qualitativa, na modalidade estudo de caso. Como técnicas de investigação o questionário e a observação serviram à coleta de dados. Dentre os resultados obtidos constatamos espaços sem adaptações, reivindicações de melhoria associadas à formação docente e alguns espaços projetados em função dos resultados.

Palavras-chave: arte; ensino; espaços.

Abstract

This research has aimed to verify conditions and adaptations of the spaces of art teaching on public schools in High School of Fortaleza, specifically that ones which exist in lyceums, based on the particularities of this mode of education and the vision of its users (managers, teachers and students). In the methodology we chose a descriptive qualitative research in the form of case studies. As research techniques, the questionnaire and observation were used to collect data. Among the results we

found spaces without adaptations, claims associated to teacher training and some spaces designed according to the results.

Keywords: art, teaching, spaces.

Introdução

Com o intuito de analisar a relação entre ensino da arte e os espaços oferecidos nas instituições escolares para o trabalho com essa disciplina, elegemos os Liceus de Fortaleza como lócus de investigação a fim de extrair elementos para reflexão. Desse modo, partimos do seguinte questionamento: existem espaços adequados ao ensino da arte nos liceus de Fortaleza?

Compreender a necessidade de espaços diferenciados para o ensino da arte implica em considerar as especificidades do que chamamos de ensino da arte e a construção histórica desta prática em nosso país.

Expressar-se artisticamente tem sido uma necessidade manifestada pela humanidade em toda a sua história. Há registros de diferentes formas de expressões artísticas em diferentes tempos e locais: *“Qualquer cultura sempre produziu arte, seja em suas formas mais simples, como enfeitar o corpo com tinturas, seja nas formas mais sofisticadas, como o cinema em terceira dimensão, na nossa civilização.”* (DUARTE JÚNIOR, 1991, p.37). Algumas correntes de pensamento sobre a arte e seu ensino, entretanto, passaram a percebê-la prioritariamente como manifestação de aptidões especiais de indivíduos.

A esta corrente, os professores que defendem a arte como instrumento de educação têm se oposto, por entenderem que manifestações desta natureza podem e devem estar ao alcance de todos os cidadãos, especialmente aqueles que se encontram na Educação Básica. Nessa perspectiva, defendem o processo de criação como uma necessidade de todo ser humano, e o exercício desta faculdade uma condição indispensável para a realização dos indivíduos socialmente inseridos. Defendem que no ensino-aprendizagem da arte, o objetivo não é um produto acabado, como por exemplo, uma pintura ou escultura destinada ao mercado de arte, mas, sobretudo o processo de realização de atividades artísticas voltadas para o desenvolvimento do potencial criativo do educando. Os defensores desses princípios entendem que o desenvolvimento artístico, no âmbito da educação é de fundamental importância para a formação humana, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes.

Ainda no século XIX, as primeiras iniciativas de ensino da arte resultaram de uma visão pragmática, voltada para a profissionalização, buscando uma articulação entre a arte e a nascente produção industrial. No elenco das matérias escolares, o desenho geométrico começou a ser ensinado com objetivo de preparar mão-de-obra para a atuação em fábricas. Analisando este momento histórico FERRAZ & FUSARI (1999, p. 30), comentam:

Na prática, o ensino de desenho nas escolas primárias e secundárias fazia analogias com o trabalho, valorizando o traço, o contorno e a repetição de modelos que vinham geralmente de fora do país; o desenho de ornatos, a cópia e o desenho geométrico visavam à preparação do estudante para a vida profissional - e para as atividades que se desenvolviam tanto em fábricas quanto em serviços artesanais.

No início do século XX, o ensino artístico era influenciado por correntes filosóficas podendo estas ser agrupadas em três princípios dominantes: o liberalismo, defendido por Rui Barbosa, que enfatizava a liberdade e as aptidões individuais no ensino do desenho artístico, tendo por base as formas geométricas e por meta o trabalho industrial; O positivismo, de Benjamin Constant, que concebia o estudo do desenho na perspectiva científica e do preparo para o ensino superior. E a experimentação psicológica, de Adalgiso Pereira, precursor de estudos sobre processos mentais da criança a partir da observação das suas representações gráficas e que via o desenho infantil, como uma forma de expressão psicológica. Esta última vertente abriu possibilidades de estudos no âmbito do que hoje chamamos de arte-educação.

A grande contribuição nesta perspectiva foi dada pelo inglês Hebert Read, no final da primeira metade século XX, quando propôs sua "educação através da arte". No Brasil, Augusto Rodrigues fundou em 1948, no Rio de Janeiro, a "Escolinha de Arte", iniciativa que motivou artistas e educadores a multiplicarem as escolinhas de arte por outras cidades do país. Nas décadas seguintes (1950 e 1960) surgiram iniciativas isoladas no processo de inclusão da arte na Educação Básica. Somente em 1971, através da lei 5692/71, a atividade artística passou a integrar o contexto escolar, como uma diretriz nacional da Educação Básica, com uma carga horária semanal de 2 horas-aula. A aprovação da Lei, e a conseqüente necessidade de pessoal qualificado, para a sua adequação, ensejaram o surgimento de novos cursos de formação de professores de arte, para a docência na Educação Básica. Como não havia profissionais com formação para atender à demanda, o horário das aulas de arte, passou a ser preenchido por professores das mais diversas formações, além de ser utilizado para os mais diversos fins.

Diante deste quadro, artistas e educadores, no início dos anos de 1980, passaram a reivindicar, formação e capacitação para o ensino da arte, através de um movimento chamado de arte-edu-

cação. Tal movimento foi o responsável pela criação de organizações envolvendo arte-educadores, voltadas para a valorização desta área nas escolas (DUARTE JÚNIOR, 1991), (BARBOSA, 1999, 2002). A concepção adotada pelo movimento arte-educação teve como vertente básica a “metodologia triangular”, termo que em seguida foi revisado pela autora passando a ser conceituado como abordagem triangular. Tal proposta considera como elementos norteadores do ensino a leitura da Imagem, a contextualização e a releitura. Desse modo para sua concretização tornou-se necessário a reivindicação de um projeto de ensino que envolvesse todo um aparato de ordem pedagógica, material e profissional significando que não bastava apenas a inclusão da arte no currículo, mas a formação de professores, a utilização de materiais e equipamentos adequados, e a existência de espaços projetados e/ou adaptados para esta finalidade.

Ensino da arte e espaço necessário

Para compreender o conceito de espaço enquanto *locus* da educação e arquitetura escolar enquanto tipologia de projeto e construção destinada ao ensino recorreremos inicialmente às concepções de espaço da filosofia e da geografia, para em seguida estabelecermos relações entre estas e a forma de pensar o espaço na arquitetura escolar.

A concepção de espaço, enquanto objeto de investigação, teve sua origem na cultura da antiguidade clássica, nas civilizações gregas e romanas. Durante praticamente toda a Idade Média o conceito de espaço foi tratado de forma imprecisa. Basta observarmos as obras de artes plásticas produzidas pelos artistas dos séculos VI ao X, para percebermos que não havia uma preocupação mais apurada com a representação do espaço. Somente no final da Idade Média, com a retomada dos estudos da cultura clássica, especialmente do humanismo, a civilização ocidental voltou a sentir necessidade de representação do espaço, de forma racional. Nessa busca de uma representação mais próxima do modelo natural, surgiram os estudos de geometria, que aliados a fundamentos de percepção visual, aprimoraram a representação de formas tridimensionais. Esta modalidade de representação do espaço recebeu o nome de perspectiva científica e contribuiu para uma maior autonomia dos processos produção artística no campo da pintura e da arquitetura. De acordo com KANT (citado por REINAUD, 1986, p. 6-7):

O espaço é uma representação necessária a ‘priori’, que serve de fundamento a todas as percepções exteriores. Nunca se pode representar que o espaço não existe, embora se possa pensar que não haja objetos no espaço. O espaço é considerado como a condição de ocorrência de fenômenos, não como uma determinação

dependente deles, e constitui uma representação a priori que serve de fundamento, de uma maneira necessária, aos fenômenos exteriores.

Esta noção de espaço da filosofia fornece elementos teóricos para compreendermos os conceitos de arquitetura, cuja essência gira em torno de sua dimensão espacial. Em sua grande maioria as teorias da arquitetura tentam explicá-la como arte ou ciência da concepção de espaços. Na concepção do arquiteto COSTA (2002, p.21) podemos definir arquitetura como:

construção concebida com o propósito de organizar e ordenar plasticamente o espaço e os volumes decorrentes, em função de uma determinada época, de um determinado meio, de uma determinada técnica, de um determinado programa e de uma determinada intenção.

Partindo deste conceito definimos a arquitetura escolar como a construção concebida com o propósito de abrigar atividades educacionais, através da distribuição destas em espaços projetados ou adaptados para atender a um programa e currículo pedagógico, em acordo com a cultura e a sociedade de um determinado tempo e lugar.

Na opinião do educador FRAGO (1998, p.61) *“qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinado”*. E como atividade humana o ensinar e o aprender não fogem à regra. O resultado disto é que *“a educação possui uma dimensão espacial”* e espaço e tempo, são elementos constitutivos, da atividade educativa. Portanto há uma relação direta entre as possibilidades e adequação dos espaços escolares e as possibilidades de aprendizagem, especialmente em disciplinas com características específicas.

As orientações para o ensino de arte, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, defendem a qualidade e a organização do espaço, como uma maneira de favorecer a produção artística dos alunos, recomendando: *“clareza visual e funcional”* e *“flexibilidade”*. Defende a criação do espaço de trabalho como um tipo de intervenção indispensável para atingir os objetivos do ensino da arte, no qual estão presentes os sons, ritmos, luminosidades, gestos, cores, texturas e volumes, de acordo com cada linguagem e conteúdos. (BRASIL, 1998)

Na concepção de FRAGO (1998, p.33) a arquitetura escolar é *“um elemento cultural e pedagógico”*, que funciona como parte do currículo atuando de modo implícito, no cotidiano de alunos e professores, e desempenhando um papel simbólico na vida social destes, o que a diferencia de uma construção de caráter eminentemente prático.

Quando se fala em qualidade da educação, logo pensamos na formação continuada do professor, esquecendo que outros fatores, como a qualidade e adequação do ambiente escolar também

são responsáveis pela qualidade do ensino. Procurando atuar nesta lacuna é que investigamos a qualidade dos espaços destinados ao ensino de arte dos edifícios educacionais Liceus de Fortaleza.

O objetivo geral da pesquisa é verificar a qualidade e adequação dos espaços, utilizados no ensino de arte em escolas públicas do Ensino Médio de Fortaleza.

Especificamente, analisar a qualidade dos espaços destinados ao ensino de arte, dos Liceus, tendo por base as particularidades desta modalidade de ensino e a visão de seus usuários (gestores, professores e alunos).

Metodologia

Para analisar a qualidade dos espaços destinados ao ensino de arte dos edifícios escolares: Liceu Vila Velha (Nova Assunção), Liceu do Ceará (Jacarecanga), Liceu do Conjunto Ceará (Conjunto Ceará) e Liceu de Mesejana (Mesejana), todos localizados no município de Fortaleza, optamos por uma pesquisa de natureza descritiva qualitativa, na modalidade estudo de caso. CHIZZOTTI (2005, p.102) define o estudo de caso, como “uma caracterização abrangente” que serve para “*designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora*”.

Como técnicas de investigação escolhemos o questionário e a observação. De acordo com a definição de GIL (1999, p.125) questionário é “*a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito, às pessoas tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.*” Complementando a aplicação dos questionários, utilizamos a técnica de observação simples, que de acordo com GIL (1999, p.111) é “*aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorreram*”. Neste procedimento, o pesquisador comporta-se como um mero espectador, para posteriormente realizar o registro. No caso desta pesquisa os registros foram elaborados em um documento chamado de diário de campo.

Na fase inicial da pesquisa, estudamos os conceitos básicos de ensino da arte e arquitetura escolar, destacando entre os autores consultados: BARBOSA, A.M. (2002, 1999, 1995), que forneceu elementos para a compreensão das tendências atuais do que se conceitua como ensino da arte, através da construção deste numa perspectiva histórica; DUARTE JUNIOR (2002, 1991), que

faz a relação entre arte e educação na perspectiva de uma educação pela arte; FERRAZ & FUSARI (1993), que tratam de aspectos metodológicos do ensino de arte; COSTA (2002), que contribuiu para a conceituação de arquitetura escolar e finalmente e FRAGO e ESCOLANO (1998), que definem as relações entre os espaços escolares e o cotidiano de professores e alunos, vendo na arquitetura escolar uma espécie de currículo invisível.

Para a pesquisa de campo foram elaborados três tipos de questionários, direcionados a gestores, professores e alunos. As perguntas tiveram como objetivo identificar os elementos que interferem de modo positivo ou negativo na qualidade dos espaços. Para garantir eticamente a privacidade da instituição, dos gestores, professores e alunos estes foram identificados nos questionários, apenas por letras e números. Ex. Liceu A, professor P1A, gestor G1A e aluno A1A.

Os questionários foram elaborados de modo a atender aos objetivos da pesquisa e ao mesmo tempo fornecer dados para futuras investigações, através de sua disponibilização em um banco de dados. Seguindo esta filosofia de trabalho, a primeira parte dos questionários tratou dos dados gerais sobre os professores, gestores e alunos, tais como: formação, sexo, idade, linguagem artística que leciona, tempo de exercício do magistério e titulação. Na segunda parte, as perguntas foram direcionadas para a qualidade e adequação dos espaços. Indagamos sobre a existência de salas ou espaços específicos para Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Indagamos também sobre a funcionalidade, qualidade da iluminação, suficiência das dimensões (largura / comprimento), acústica e conforto ambiental. Também foram direcionadas perguntas sobre o tempo disponibilizado para utilização dos espaços, flexibilização destes para trabalhos coletivos e individuais.

De posse da conceituação inicial, realizada através da pesquisa bibliográfica, foram finalizados os questionários e iniciada a fase de aplicação destes, configurando a etapa da pesquisa de campo.

Chamamos de A, o Liceu onde iniciamos a aplicação dos questionários e a observação. A primeira visita foi apenas de reconhecimento e de contato com os gestores para que estes facilitassem nosso acesso aos espaços, professores e alunos. Realizamos 11 (onze) visitas, das quais 5 (cinco) para aplicação de questionários, 5 para observação. A partir da experiência neste primeiro Liceu, fomos traçando estratégias para um melhor contato e para que pudessemos realizar as observações, com o mínimo de interferência do grupo gestor e dos professores. Durante a aplicação dos questionários, também realizamos pequenos ajustes, incluindo novas perguntas e retirando outras, de modo a torná-lo mais objetivo e de fácil compreensão para aqueles que os respondiam.

Partindo da experiência do Liceu A, iniciamos as visitas ao B. Neste, de imediato encontramos uma grande acolhida por parte do diretor, que se disponibilizou nos ajudar no processo de

localização dos dias e horários de trabalho dos professores, para que pudéssemos agendar as entrevistas e paralelo às aplicações dos questionários realizássemos nossas observações nos espaços destinados ao ensino da arte, especialmente nos dias e horários em que se encontravam em funcionamento. Nesse Liceu foram necessárias apenas 9 (nove) visitas para a coleta dos dados (aplicação dos questionários e observação).

A boa acolhida do Liceu B, não se repetiu no C, embora tenhamos contornado as dificuldades em tempo. A primeira visita ao Liceu C serviu apenas para o reconhecimento da estrutura externa, pois sem a presença do diretor, nosso acesso aos espaços e aos horários de trabalho dos professores de arte, ficou para a visita seguinte. Na visita seguinte através do contato com o diretor tivemos a oportunidade de agendar os dias convenientes para nossas atividades, em conformidade com a programação dos calendários do ensino da arte deste Liceu. Através da conversa com o diretor ficamos sabendo que o Liceu C, foi o primeiro a ser projetado e construído dos três novos prédios de Fortaleza. Descobrimos também que se trata de um projeto, com as mesmas características dos outros dois novos Liceus e que a distribuição de seus espaços segue as mesmas diretrizes destes, no que se refere à distribuição das atividades e articulação dos espaços internos.

Finalmente iniciamos a pesquisa no Liceu D, que apesar da mesma estrutura espacial dos novos liceus, apresenta algumas diferenças no que se refere ao ensino da arte. Nele, além das aulas são desenvolvidos três projetos, envolvendo artes visuais, música, teatro e dança. Para aplicação dos questionários e observação realizamos 8 (oito) visitas. Logo que nos foram apresentadas as instalações observamos que seguiam o mesmo padrão dos anteriores, B e C, mas também contava com os espaços que foram adaptados para a abrigar os três projetos.

De posse dos dados (questionários e observações), iniciamos a organização, leitura e análise. Para melhor procedemos a esta análise, retomamos o objetivo da pesquisa, e iniciamos a organização dos conteúdos brutos, separando as perguntas diretamente relacionadas com a qualidade do espaço e realizando cruzamento das respostas, com as informações contidas nas observações do diário de campo. Portanto, a nossa estratégia de ação foi pautada em procedimentos metodológicos, que nos possibilitaram identificar a adequação dos espaços destinados ao ensino da arte, identificando condicionantes presentes na arquitetura educacional, bem como as condições de conforto ambiental, adequação funcional, cultural e sociais que vem interferindo de maneira positiva ou até mesmo negativa no processo de ensino-aprendizagem de expressões artísticas.

Principais resultados

Como principais resultados alcançados pela pesquisa, cujo objetivo foi a análise da qualidade dos espaços destinados ao ensino da arte, dos Liceus de Fortaleza, podem ser apontados os seguintes:

a) do ponto de vista prático o resultado foi o início da organização de um acervo de informações, sobre qualidade dos espaços de ensino da arte em escolas públicas de Fortaleza.

b) do ponto de vista da contribuição da pesquisa para o avanço da discussão sobre a qualidade do ensino e a sua relação com os espaços escolares, onde acontece o ensino da arte nos Liceus de Fortaleza, relacionamos e analisamos dados que nos forneceram elementos para uma compreensão da problemática da qualidade do ensino nestas escolas, que destacamos por unidades, as quais chamamos de A, B, C e D:

Liceu A - Neste Liceu, os alunos dispõem de aulas de arte em duas linguagens: artes visuais e música. Observamos que o espaço onde o professor trabalha com artes visuais é uma sala de aula normal, sem adaptações, eventualmente podendo utilizar outros espaços como a sala de multimídias, a de informática, a quadra e o auditório. Já o espaço destinado ao ensino de música, que nos parece mais adequado para tal finalidade, vem sendo adaptado ao longo dos anos. Contudo, apesar de ter sido projetada para o ensino de música, ainda carece de condições mais adequadas para esta finalidade. Constatamos através de nossas observações e da opinião do professor de arte desse Liceu, cuja formação é licenciatura em Música, que o espaço deixa muito a desejar, no que se refere à adequação da acústica e da distribuição das atividades.

No caso das artes visuais, percebe-se que as possibilidades das aulas, estão reduzidas aos conteúdos teóricos de história da arte, dificultando atividades ligadas ao processo de produção em arte, como por exemplo, exercícios de expressão através de cores e formas tridimensionais. Percebemos também que a falta de uma formação específica do professor na área, também contribui para que este por não compreender acerca das necessidades, não reivindique um espaço mais adequado.

De acordo com FERRAZ & FUSARI (1993, p.19-20):

O trabalho com a arte na escola tem uma amplitude limitada, mas ainda assim há possibilidades dessa ação educativa ser quantitativa e qualitativamente bem-feita. Para isso, seu professor precisa encontrar condições de aperfeiçoar-se continuamente, tanto em saberes artísticos e sua história, quanto em saberes sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho de educação escolar em arte.

Liceu B – Como reflexo da problemática dos espaços de ensino de arte do Liceu B, transcrevemos o depoimento/desabafo de um professor que assim se expressa:

O espaço é praticamente inexistente. Não existe uma carga horária para o ensino de arte, nem um espaço próprio, logo aqui não existe a arte. As escolas não foram projetadas para atender as necessidades dos alunos e professores, nesta instituição existem espaços criados para a expressão artística como um anfiteatro que não é funcional, um auditório que nem é um auditório e nem é um anfiteatro e uma quadra coberta que é multifuncional. A cobrança que faço é de duas salas uma para artes plásticas e outra para a dança e teatro. (P1B)

De acordo com nossas observações nesta escola o professor de arte não possui formação específica e ministra aulas com conteúdos de literatura e artes visuais. Através dos comentários do professor, percebe-se sua indignação com a falta de espaços adequados para o ensino de arte. Observamos que o trabalho com arte se dá na sala das demais disciplinas, apresentando-se pequena, mal iluminada, com a acústica ruim, dificultando atividades ligadas à apreciação, já que a produção nestas condições é impraticável. A contradição é que na escola existem espaços projetados com a finalidade de servirem a apresentações artísticas. Percebe-se aqui claramente uma ambigüidade onde, valoriza-se o produto final e despreza-se o processo que é a essência do ensino de arte.

Liceu C – Nesta escola encontramos praticamente a mesma problemática do Liceu B, trata-se de um projeto recente e nele os espaços de arte estão voltados para as apresentações artísticas, faltam espaços mais apropriados para o ensino. Na opinião da maioria dos professores e alunos entrevistados, o auditório é insuficiente para as atividades que ali se desenvolvem. Com relação ao anfiteatro, as queixas e justificativas para sua pouca utilização, referem-se à inadequação da inclinação dos degraus (acentos), o que provoca pouca visibilidade do local das apresentações (palco). De acordo com os gestores já existe um projeto para o “laboratório de artes”, que seria uma sala no térreo, próxima ao auditório, na qual funcionariam as oficinas de artes visuais.

Além das questões ligadas à qualidade dos espaços, constatamos que a professora, deste liceu não possui formação específica em arte e prefere trabalhar conteúdos de literatura e cultura popular, abordando-os predominantemente através de aulas expositivas. O espaço utilizado com mais frequência é a sala de aula tradicional, eventualmente usando o auditório.

Liceu D - O projeto original desta escola é praticamente igual ao das escolas B e C, porém no que se refere ao ensino de arte se apresenta de modo bastante diferenciado. Além das aulas obrigatórias para os alunos do primeiro ano, existem três projetos de arte em funcionamento ligados a Escola Viva, nas linguagens: artes plásticas, música (Camerata) e teatro e dança (Cia de teatro e dança Atos e Retratos), que contam com alunos prioritariamente das turmas dos segundos e terceiros anos. Esses projetos surgiram graças a uma premiação (dinheiro) recebida da UNESCO. Os espaços utilizados por estes projetos foram adaptados para as atividades de ensino da arte, levando

em conta suas especificidades. Funcionando basicamente aos sábados, contando para cada linguagem com um professor especializado.

No espaço de artes plásticas, que fica no térreo da escola, existem armários para guardarem os materiais utilizados – tintas, pincéis, telas... –, tem também uma mesa própria para a confecção de quadros, ar-condicionado, uma boa iluminação e um professor especializado em artes plásticas. Neste projeto, além de alunos, participam também algumas pessoas da comunidade.

No espaço da música, a sala da camerata, que fica no primeiro andar da escola, esta equipada com ar-condicionado, um quadro branco, caixas de som e armários para guardar os instrumentos. A sala possui boa iluminação e acústica. A camerata é dirigida por um professor licenciado em música enquanto o projeto de teatro e dança Cia. de Teatro e Dança Atos e Retratos, que vem funcionando há sete anos, conta com um professor específico, um espaço próprio, boa iluminação e ventilação natural. Isso nos leva a inferir que as condições apresentadas por este Liceu no tocante a dimensão espaço e estrutura material, quando confrontadas com os demais Liceus, demonstra uma situação privilegiada.

Conclusão

Com base nos objetivos e resultados apresentados sobre a qualidade dos espaços destinados ao ensino de arte, dos Liceus de Fortaleza, traçamos as seguintes conclusões:

a) Nos Liceus de Fortaleza, apesar de existirem espaços para o ensino de arte, as aulas desta disciplina ainda acontecem na sua grande maioria em salas tradicionais, sem as devidas adaptações.

b) Embora os espaços destinados ao ensino de música, predominantemente estejam mais adequados, a tal finalidade, ainda carecem de melhoria na acústica e nas possibilidades de distribuição das atividades, comprometendo os processos de ensino e aprendizagem.

c) Há uma relação direta entre a formação dos professores e as reivindicações de espaços específicos para as suas linguagens (artes visuais, dança, música e teatro). Os professores de música (maioria com formação específica) são os que mais reivindicam.

d) Onde o ensino de arte, também é ofertado através do projeto Escola Viva, a qualidade e adequação dos espaços, tem um tratamento especial, funcionando de acordo com as especificidades de cada linguagem (artes visuais, música, teatro e dança).

e) Os projetos priorizaram os espaços destinados as apresentações artísticas, como auditórios e anfiteatros, esquecendo a adequação de salas para o ensino, valorizando o produto em detrimento do processo.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. 4ª. Ed. – São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. *Arte-Educação leitura no subsolo*. 2. ed. revista – São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *Recorte e Colagem*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 3. ed. ver. aum. – São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Teoria e prática da educação artística*. 14. ed. Ed. Cultrix. São Paulo, SP, 1995.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: Mec/ SEF, 1998. p.116.
- CAMPOS, Neide Pelaez de. *A construção do olhar estético-crítico do educador*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.
- CHIAZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- COSTA, Lúcio. *Arquitetura*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2002.
- DUARTE JUNIOR, João-Francisco. *Por que arte-educação?* 13. ed. Campinas: Papyrus, 2002.
- _____. *Fundamentos estéticos da educação*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1991.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F.de Resende e – *Metodologia do ensino de arte* – São Paulo: Cortez, 1993.
- IAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MARIN, Alda Junqueira (org.) *Educação continuada: reflexões alternativas*. Campinas – SP: Papyrus, 2000.
- NEUFERT, Ernst. *A arte de projetar em arquitetura*. São Paulo: Gustavo Gili do Brasil, 1976.
- REYNAUD, Alain. *A noção do espaço em Geografia*. In: *O espaço interdisciplinar*. (cord.) Milton Santos e Maria Adélia A. de Souza. – São Paulo: Nobel, 1986.

VIÑAO FRAGO, *Curriculo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

Mini-currículo

José Albio Moreira de Sales é graduado em Arquitetura, com Doutorado em História/História da Arte e estágio Pós-Doutoral em Ciências da Educação na Universidade do Porto – Portugal. Atualmente integra o Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, na condição de vice-coordenador, onde desenvolve e orienta pesquisas voltadas para o Ensino de Arte, História da Arte e Arquitetura Escolar.

Sandra Nancy Ramos Freire Bezerra é graduada em História pela CESA/Centro de Ensino Superior de Arcoverde PE. É especialista em Teoria e Metodologia da História e em Arte-Educação, pela URCA, Universidade Regional do Cariri e Atualmente desenvolve seu projeto de mestrado sobre Tradição, Memória e Oralidade, nas narrativas de Assombrações no Cariri pela UFC - Universidade Federal do Ceará.

Marcos Aurélio Moreira Franco é graduado em Pedagogia e especialista em Arte-Educação, pela URCA - Universidade Regional do Cariri e Atualmente desenvolve seu projeto de mestrado sobre saberes docentes em arte no Mestrado Acadêmico em Educação – CMAE da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

RECURSOS DIDÁTICOS E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães
anadel@ufpa.br
UFPA (Universidade Federal do Pará)
UNAMA (Universidade da Amazônia)

Resumo

Este estudo aborda reflexões sobre a utilização dos recursos didáticos no currículo escolar, objetivando compreender as formas de apropriação dos professores no processo ensino/aprendizagem, com ênfase para educação étnico-racial. Metodologicamente, as análises são desenvolvidas com base nos autores que discutem a diversidade cultural e social no currículo e como estas são evidenciadas na produção de materiais didáticos gerando espaços de debates imprescindíveis à produção de conhecimentos. Neste recorte, apresenta uma breve análise sobre o currículo multicultural, a importância social e cultural da educação étnico-racial, o poder das imagens nos processos ensino/aprendizagem e a utilização de filmes numa perspectiva crítica para a construção de ações pontuais planejadas, visando minimizar o preconceito e discriminação no currículo escolar.

Palavras-chave: Cultura; Currículo; Educação étnico-racial; Recursos didáticos.

Abstract

This study is about reflections of teaching resources in the school curriculum, to comprehend the ways of appropriation of teachers in the teaching / learning process, with emphasis on racial-ethnic education. Methodologically, the tests are developed based on the authors who discuss the cultural and social diversity in the curriculum and how these are evidenced in the production of teaching materials generating discussion spaces essential to the production of knowledge. In this context, is presenting an abbreviation analysis of the multicultural curriculum, the social and cultural importance of ethnic-racial education, the power of images in the teaching / learning process and the use of films in a criticism perspective for the construction of specific actions, designed to minimize the prejudice and discrimination in the school curriculum.

Keywords: Culture; Curriculum; Education ethno-racial; Teaching tools.

Este artigo aborda reflexões sobre a utilização de recursos didáticos no currículo escolar, objetivando compreender as formas de apropriação dos professores no processo ensino/aprendizagem, com ênfase para a educação étnico-racial.

Enfatizo a relevância do tema face às determinações da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no âmbito das disciplinas Português, Artes e História, a qual nos instiga a debater sobre a diversidade cultural e social no currículo e como estas são evidenciadas na produção de materiais didáticos.

A razão pela qual me motivou a estudar o tema está relacionada com a minha inserção como membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA), a graduação em Artes Visuais e a atuação profissional na formação de professor para educação básica, o que, sem dúvida, são atuações provocativas e instigantes sendo frutíferas para fortalecer as relações de ensino/aprendizagem.

Considerando as intenções políticas e educacionais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), é possível perceber as preocupações pedagógicas em articular os componentes curriculares das propostas pedagógicas com as temáticas oriundas da diversidade social e cultural, assim manifestadas:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre cidadãos, baseado nos princípios democráticos. (BRASIL, 1997, p. 13)

Porém, é notório que as novas exigências curriculares, a partir da referida Lei, sinalizam a necessidade de mudanças de atitudes dos professores nas práticas educativas e os recursos didáticos e ou materiais curriculares deveriam estar em consonância com os novos marcos legais.

É evidente que a temática, ainda pouco explorada na educação escolar, necessita de produção bibliográfica que focalize a atenção dos professores para a análise crítica dos materiais curriculares tendo em vista que:

Os materiais curriculares ou materiais de desenvolvimento curricular são todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e em sua avaliação. (ZABALA, 1998, p. 167)

Assim, com base na teoria crítica de currículo, entendo o currículo como instrumento, um espaço, um campo de produção e criação de significados, no qual se fazem presentes os interesses

das camadas sociais (MAGALHÃES, 1998, 2008). Nessa perspectiva, buscar caminhos pedagógicos que possibilitem a inserção de instrumentos com conteúdos vivos e significativos tendo como base a referência cultural do estudante é a vertente da educação multicultural.

Todavia, vale salientar que os resquícios da Escola Nova no ensino fundamental revelam que a discussão sobre temas como gênero, etnia, sexo, raça e outros, é ausente no currículo escolar gerando as desigualdades sociais. Assim, as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação, conforme estudos de Santomé (1995).

Com base nos estudos de Barbosa (1998), Coelho (2009), Kramer (1998), Giroux e Simon (1995), Freire (1996), e demais estudiosos citados no texto, penso ser pertinente destacar que vivemos numa sociedade capitalista em que a produção e o consumo da cultura obedecem, a priori, a lógica de classe e a lei da estratificação social. Se há estratificação social, há também estratificação cultural. É a estrutura de classes, a organização política do Estado, o sistema econômico e os seus meios de produção que determinam à cultura (CALDAS, 1986).

Assim, convém reconhecer que quase sempre há vozes silenciadas e negadas neste processo. Daí ser oportuno compreender a importância social e cultural das diferentes etnias no âmbito da educação escolar visando minimizar o preconceito e discriminação racial.

Para Santomé (1995), os discursos e práticas racistas são o resultado da história econômica, social, política e cultural da sociedade na qual são produzidos. São utilizados para justificar e reforçar os privilégios econômicos e sociais dos grupos sociais dominantes. Enfatiza que são numerosas as formas através das quais o racismo aflora no sistema educacional, de forma consciente e oculta. Exemplifica as manifestações de racismos nos livros didáticos, especialmente através dos silêncios que são produzidos em relação aos direitos e características de comunidades, etnias e povos minoritários e sem poder.

Afirma que uma política educacional que queira recuperar as culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas. Um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas.

E a reflexão de Paulo Freire (1996) vem confirmar a necessidade de se discutir as implicações das ideologias dominantes na prática educativa ao dizer que:

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com

seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa. (FREIRE, 1996, p. 92)

Considerando as vozes silenciadas e a ausência de uma política de valorização e reconhecimento da cultura produzida pela classe economicamente desfavorecida no currículo escolar, destaco a importância das culturas populares enquanto espaço pedagógico de criação e re-criação do tradicional que sempre se renova. A cultura popular não constitui necessariamente saberes estanques, impermeáveis a novas formas e conteúdos. Do mesmo modo que não é conjunto de fragmentos desconexos.

Para Giroux e Simon (1995), a cultura popular é organizada em torno do prazer e da diversão, situa-se no terreno do cotidiano e ajuda a validar vozes e experiências. Porém, o discurso dominante tende a menosprezar as culturas populares estabelecendo valores sem respeitar as diferenças.

O respeito às diferenças exige que se repense as práticas culturais populares, pois

As práticas culturais populares exibem numerosas diferenças que, em parte, se devem às lutas inerentes, às relações vigentes de sexo, classe, raça, etnia, idade e região. Enquanto essas diferenças forem usadas para gerar e manter desvantagens e sofrimento humano, precisaremos em qualquer discussão sobre pedagogia e cultura popular registrar em alto e bom som o conceito de diferença. (GIROUX; SIMON, 1995, p. 108)

E para melhor exemplificar o respeito às diferenças as palavras de Patativa do Assaré (1978), homem do povo do sertão cearense revelam por meio da poesia imagens de conflitos culturais que podem ser discutidas, debatidas, analisadas, criadas e recriadas no contexto das ações curriculares:

Poeta, cantô da rua/
Que na cidade nasceu/Cante a cidade que é sua/
Que eu canto o sertão que é meu/
Se ai você teve estudo/Aqui Deus me ensinou tudo,
sem de livro precisá/
Por favô, não mêxa aqui,/ que eu também não mêxo ai/
Cante lá que eu canto cá. (ASSARÉ, 1978, p. 1)

Tais imagens são reveladoras de conflitos culturais e nos possibilita pensar/refletir que a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. (MOREIRA; SILVA, 1995). Assim, cada realidade cultural tem a sua lógica de existência, a qual é preciso conhecê-la para que possamos compreender o sentido de suas ações, costumes, concepções e transformações que porventura ocorrem. As modificações não são gratuitas, são resultados de uma história. E "conhecer raízes culturais, tradições, experiências e histórias de cada grupo é fundamental na construção da identidade, pois o que nos singulariza, como seres humanos, é nossa pluralidade" (KRAMER, 1998, p. 208).

Nesse sentido, para alcançar essa singularidade, é necessário um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações. Porém,

as culturas de classes sociais economicamente desfavorecidas são ignoradas pelas instituições educacionais conforme observa Ana Mae Barbosa:

Nos aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação. As décadas de luta para salvar os oprimidos da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele. Isto não significa a defesa de guetos culturais, nem de excluir a cultura erudita das classes baixas. Todas as classes têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita porque esses são os códigos dominantes - os códigos do poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão a ser um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do "outro". A mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais. (BARBOSA, 1998, p. 15)

Compreender a dinâmica da cultura no contexto da educação étnico-racial exige uma responsabilidade muito séria nas práticas educativas. O compromisso com a diversidade cultural implica em repensar nossas práticas educativas na construção de um currículo multicultural. É preciso conhecer a diversidade de códigos existentes em função das diferenças.

Ao analisar os códigos culturais no contexto brasileiro, não podemos nos limitar a questão da diversidade cultural, tão exaltada em nome das três raças, mas sim discutir/analisar, também, a desigualdade e discriminação subjacentes na sociedade brasileira. A diversidade cultural é fruto da diferença entre as culturas e da singularidade de cada grupo social. Já a desigualdade social é fruto da relação de dominação existente em nossa sociedade (RICHTER, 2008).

Para Barbosa (1998), o Multiculturalismo é o denominador comum dos movimentos atuais em direção à democratização da educação em todo o mundo. Afirma ainda que:

Hoje, a necessidade de uma educação democrática está sendo reivindicada internacionalmente. Contudo, somente uma educação que fortalece a diversidade cultural pode ser entendida como democrática. Procurar igualdade sem considerar as diferenças é obter uma pasteurização homogeneizante. (BARBOSA, 1998, p. 80)

A realidade multicultural brasileira necessita de ações curriculares planejadas e organizadas para que a prática educativa aconteça de forma articulada com os diferentes contextos regionais e possa garantir um currículo anti-racista. Daí ser imprescindível na formação de professores assegurar a leitura crítica de produção bibliográfica sobre a utilização de recursos didáticos, especialmente àquela voltada para a educação das relações étnico-raciais objetivando reverter à discriminação e preconceito na Educação Básica.

Outra grande contribuição para a temática em foco são os estudos de Coelho (2009, p. 189) quando diz que: “o preconceito e a discriminação racial são problemas sociais, pois eles impedem a consolidação da democracia, o fortalecimento da cidadania e a construção de uma sociedade tolerante.” Afirma em sua tese “Cor Ausente” que a separação entre negros e brancos no universo educacional se manifesta por meio de signos. Enfatiza de forma contundente a urgência de reflexão sobre discursos e práticas racistas no processo de formação do professor e alerta para a relevância de se preparar o professor das séries iniciais para que ele reverta na mente das crianças e adolescentes os estereótipos relacionados à questão racial.

Concordo com as reflexões de Wilma Coelho (2009) e entendo que é preciso, pois, uma mudança significativa na prática educativa dos espaços escolares, objetivando reconhecer a importância social e cultural da educação étnico-raciais na educação básica. E começar a educar o olhar das crianças, jovens e adultos para pensar criticamente sobre as imagens e ideologias veiculadas nos materiais didáticos exige do professor autonomia, ética e competência na construção de conhecimentos escolares sobre o tema em questão.

As atitudes de racismo e discriminação subjacentes nos materiais didáticos necessitam de ações pontuais no processo de planejamento das ações curriculares. E não se pode discutir sobre os recursos didáticos e educação étnico-racial sem articular essa discussão com o poder das imagens. O que exige de cada um de nós uma pedagogia crítica capaz de decodificar e interpretar os valores, idéias e comportamentos subjacentes em suas mensagens tendo em vista a presença constante de imagens veiculadas por toda parte: internet, livro, revista, jornais, e outros meios.

Hoje, vivemos na chamada “civilização da imagem” que, segundo Rossi (2003, p. 9), com a entrada da tecnologia na produção das imagens, modificaram-se as bases do conhecimento humano, afirma que: “As crianças, desde cedo, aprendem a interagir com elas através de comandos nos videogames e computadores, e aprendem a produzir e consumir imagens de toda ordem.”

Para Pillar (2008), nossa visão é limitada, vemos o que compreendemos e o que temos condições de entender, o que nos é significativo. Diz ainda que na verdade, não conseguimos apreender o mundo tal qual ele é, construímos mediações, filtros, sistemas simbólicos para conhecer o nosso entorno e nos conhecer. Em seus estudos, ressalta que há múltiplas formas de olhar uma mesma situação e nossa visão é comprometida com nossas experiências, com nossas referências sociais, culturais e econômicas.

E Paulo Freire (1996) ao enfatizar a importância do educador ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que precede sempre a “leitura da palavra” deixa claro que as relações que es-

tabelecemos entre nossas experiências e a que estamos vendo são essenciais para apreensão e compreensão do mundo.

Todavia, diante do bombardeio de imagens na educação escolar é preciso questionar: Como a diversidade cultural é abordada nos planos e práticas educativas dos professores? Existe intencionalidade na seleção de materiais didáticos para instigar a discussão sobre preconceito e discriminação racial? Quais as imagens utilizadas em sala de aula? Como as apropriações das mídias pedagógicas, em especial o filme, são inseridas nos planejamentos dos professores?

Essas perguntas e outras que surgem nos instigam a pensar em caminhos e não lugar na construção de propostas de intervenção pedagógicas comprometidas com a democratização dos saberes culturais e suas relações étnico-raciais. E um dos caminhos possíveis é apresentado por Napolitano (2008, p. 12) ao sistematizar algumas possibilidades de uso do cinema na sala de aula. Ao abordar o assunto, enfatiza que o importante é o professor que queira trabalhar sistematicamente com o cinema se perguntar: “Qual o uso possível deste filme? A qual faixa etária e escolar ele é mais adequado? Como vou abordar o filme dentro da minha disciplina ou num trabalho interdisciplinar? Qual a cultura cinematográfica dos meus alunos?”

Ao refletir sobre os temas interdisciplinares atuais, Napolitano (2008) destaca que a partir da emergência do tema do “multiculturalismo” nos EUA, o cinema ficou mais sensível e cuidadoso no tratamento de (algumas) diferenças étnicas, raciais e comportamentais. Porém, faz uma alerta ao professor para tomar cuidado com o tratamento dado ao “outro”. Se for descontextualizado e sem discussão, pode estimular o preconceito. Por isso ratifica que o professor conheça alguns elementos de linguagem e história do cinema.

E Zabala (1998) também aponta o uso de filmes ou gravações de vídeos como extremamente válidos no processo ensino/aprendizagem. Em seus estudos, ressalta que muitas experiências inovadoras no ensino têm como ingredientes a utilização de vídeos. Porém faz uma alerta para que não se transforme no eixo das unidades didáticas substituindo o professor.

Construir, em qualquer área de conhecimento, propostas curriculares que enfatizem as relações étnico-raciais possibilita o acesso aos códigos culturais numa perspectiva plural. E o currículo sob o enfoque teórico-metodológico construído em bases multicultural implica em compartilhar significados, propiciando ações educativas contextualizadas. Obviamente o papel do professor é fundamental na mediação do conhecimento, o que exige um planejamento das ações pedagógicas.

Comungo das idéias de Ferraz; Fusari (1993, p. 104), quando afirmam que: “o domínio do planejamento e articulação dos componentes curriculares depende então de uma continuada for-

mação prática e teórica dos profissionais da educação.” E Corazza (1997, p. 122), ao referir-se sobre o planejamento das ações pedagógicas, afirma que é importante “planejar para, intencionalmente, antagonizar com o currículo ‘oficial’ e com o discurso único aprovado”. Ressalta ainda a importância de planejar, como uma prática criticamente afirmativa, e, ao mesmo tempo, suspeitar desta prática, submetendo-a, por seus efeitos de verdade, a um movimento incansável de desconstrução.

Enfim, a elaboração e utilização dos recursos didáticos com ênfase para a educação étnico-racial exigem abordagens socialmente construídas, criadas e inovadas em cada contexto cultural. Considerar que há diferentes formas de olhar uma mesma cultura e que nossa visão é comprometida com nossas experiências, com nossas referências sociais, culturais e econômicas é o primeiro passo para minimizar o preconceito e a discriminação na educação escolar.

Referências

- ASSARÉ, Patativa. **Cante lá, que eu canto cá**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978. Disponível em: <<http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/p01/p010389.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CALDAS, Waldenyr. **Cultura**: o que todo cidadão precisa saber. São Paulo: Global, 1986.
- COELHO, Wilma Baía. **A cor ausente**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.
- CORAZZA, Sandra. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio F.B. (org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FERRAZ, M. Heloísa C.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 93-124.

KRAMER, Sônia. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar em museus. In: _____; LEITE, Maria Isabel. **Infância e produção cultural**. São Paulo: Papirus, 1998, p.199-215.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. **Marchas e contramarchas do ensino de arte:** tramas e relações das propostas pedagógicas. Belém, 1998. 111p. Dissertação (Mestrado em Educação: Ensino Superior e Gestão Universitária). Universidade da Amazônia. I

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008, p.161-174.

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

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 71-82.

RICHTER, Ivone. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 85-93.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam:** leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Alienígenas em salas de aula:** introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

ZABALA, Antoni. Os materiais curriculares e outros recursos didáticos. In: _____. Trad. Ernani F. Rosa. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.167-194.

Mini-curriculum

Mestre em Educação: Ensino Superior - UNAMA/PA. Licenciada em Educação Artística/Artes Plásticas - UFPA, Membro do Núcleo GERA, Professora do Instituto de Ciências Educação da UFPA,

Professora e Coordenadora do Curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem da UNAMA, Ex-Presidente da Federação de Arte-Educadores do Brasil-FAEB e da Associação de Arte-Educadores do Estado do Pará-AAEPA.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE OS CONTEÚDOS DE ARTE
NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE CARUARU-PE

Evaneide Carneiro Guerra
evinha_guerra@hotmail.com

UFPE (Universidade Federal de Pernambuco)- Bolsista PIBIC - CNPq

Paulo David Amorim Braga
pdabraga@gmail.com

UFPE (Universidade Federal de Pernambuco)

Resumo

O presente artigo tem como objeto de estudo as representações sociais dos professores de Arte sobre os conteúdos de arte nas escolas públicas estaduais de Caruaru. As representações constituem-se em elementos de suma importância para que se construam caminhos na direção de um ensino de arte mais significativo. O marco teórico de referência é a teoria das representações sociais, considerando-se as contribuições de Moscovici (1978), da abordagem processual (JODELET, 1989) e principalmente da abordagem estrutural (ABRIC, 1994). Como principal resultado de pesquisa, espera-se obter uma análise crítica das representações sociais dos professores de Arte investigados, especificamente quanto aos conteúdos trabalhados na referida disciplina.

Palavras-chave: representações sociais; professores de arte; conteúdos de arte.

Abstract

This article aims to study the social representations of art teachers about the content of art in state schools at Caruaru. Representations are very important elements to construct paths toward a more significant art teaching. Theoretical references used are the theory of social representations, based on contributions of Moscovici (1978), besides procedural approach (JODELET, 1989) and especially structural approach (ABRIC, 1994). As main result of research is expected to obtain a critical analysis of social representations of art teachers investigated, specifically regarding to the contents worked in that discipline.

Keywords: social representations; art teachers; contents of art.

Introdução

A partir da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, que tornou a arte componente curricular obrigatório na educação básica (BRASIL, 1996, p. 11), muito se tem discutido sobre as possíveis estratégias para viabilizar a concretização dessa obrigatoriedade. Há muitos entraves a serem solucionados ou amenizados no que concerne ao ensino de arte no sistema educacional brasileiro, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, onde deveriam atuar docentes licenciados em uma das linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança).

No contexto do município de Caruaru-PE, onde já está em andamento uma pesquisa sobre o perfil da formação inicial dos professores da rede estadual que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (SILVA, 2009), os resultados preliminares apontam que a situação não é diferente daquela que acontece na maioria das cidades brasileiras: professores de Língua Portuguesa, Literatura, Geografia, Educação Física, dentre outras disciplinas, acabam assumindo Arte para completar sua carga horária, ou simplesmente porque têm alguma afinidade com atividades artísticas.

A questão das representações sociais dos professores de Arte a respeito de seu ofício é um elemento de suma importância para que se construam caminhos na direção de um ensino de arte mais significativo. Para melhor compreender a realidade do ensino de Arte nas escolas públicas estaduais de Caruaru, está em andamento uma pesquisa que busca analisar as representações sociais sobre o ensino de Arte, e o impacto dessas representações sobre a prática pedagógica dos professores que lecionam a disciplina no referido contexto (BRAGA, 2009). O presente artigo tem como objetivo apresentar um subprojeto dessa pesquisa maior, cujo objeto de estudo são as representações sociais dos professores de Arte sobre os conteúdos da disciplina.

Um dos aspectos que compromete o trabalho pedagógico do professor de arte, especialmente daqueles que não têm formação específica, é justamente o pouco conhecimento dos conteúdos específicos de arte. Como atestam algumas pesquisas, muitos professores de arte que atuam na educação básica priorizam conteúdos que, segundo sua percepção, desenvolvem a criatividade, mas não compreendem os fundamentos do processo criativo (BARBOSA, 1999, p. 24). Por outro lado, muitos enfatizam conteúdos teóricos, como estética e história da arte, e dificilmente conseguem planejar situações de aprendizagem que articulem a contextualização com o fazer artístico e a apreciação (PENNA, 2001, p. 129). Diante do exposto, surgiu o interesse em desenvolver um projeto com o objetivo geral de analisar criticamente as representações sociais sobre conteúdos

de arte abordados pelos professores das escolas do contexto investigado. Os objetivos específicos são: identificar os conteúdos de arte trabalhados pelos professores das escolas estaduais de Caruaru, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; levantar material didático e bibliografia utilizada pelos professores para desenvolver os conteúdos em questão; verificar o nível de conhecimento de conteúdos que são abordados pelos professores, especialmente os conteúdos relacionados a manifestações artísticas regionais.

Este projeto se justifica pela necessidade de conscientização dos próprios professores quanto à importância e o lugar que a Arte deve assumir no currículo escolar. Como ressaltava Baillauquès (2001), essa conscientização, por parte dos professores, passa necessariamente pelo reconhecimento de suas próprias representações acerca do ofício docente. O projeto também se justifica na medida em que compreender como os professores de Arte concebem os conteúdos que abordam em sala de aula é de suma importância para construir uma proposta de formação continuada que atenda adequadamente aos docentes que atuam no contexto investigado.

1. Referencial Teórico

Os elementos básicos que constituem o marco teórico de referência dessa pesquisa são: a teoria das representações sociais, de Moscovici (1978), a abordagem processual (JODELET, 1989) e a abordagem estrutural (ABRIC, 1994). Em sua teoria, Moscovici defende uma relação dialética entre o âmbito social e o individual das representações, atribuindo valor fundamental ao conhecimento popular, do senso comum. Para o autor, as representações sociais são estruturas dinâmicas e heterogêneas, representações múltiplas do mesmo fenômeno, que coexistem dentro dos grupos sociais (MOSCOVICI, 1978).

Jodelet, a principal responsável pelo desenvolvimento da abordagem processual das representações sociais, define a representação como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um objeto social” (JODELET, 1989 p. 36).

O modelo estrutural, que surgiu do interesse de alguns psicólogos sociais pelo estudo da teoria das representações, tem como um dos objetivos centrais verificar a hipótese de que o comportamento humano é determinado pela representação da situação e não pelas características objetivas da situação. Segundo Abric (1994, p. 91), a organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas, além

disso, toda a representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado.

Considerando que as representações sociais são construídas e reconstruídas a partir da interpretação e posicionamento dos sujeitos sobre a realidade, Barbosa (2008) nos lembra como a arte pode tomar parte ativa nesse processo:

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA 2008, p.18).

Na escola, o docente constrói elos entre a arte e o aprendiz. Segundo Martins (2008, p.56), são vários os mediadores possíveis, mas, na escola, certamente o educador é o principal deles. A repercussão desta concepção nos permite reconhecer que, para que o ensino de arte consiga êxito ao “remodelar” as dimensões representativas do meio, é preciso dispor de educadores com práticas conscientes, que promovam disponibilidade e empatia.

Apesar dessa discussão se concentrar, muitas vezes, em problemas estruturais densos, como o contexto carente de recursos materiais e de profissionais com formação adequada, nosso objetivo consiste em investigar o nível de conhecimento dos docentes sobre arte e como isso se reflete em sua prática docente, uma vez que essa investigação nos permitirá compreender até que ponto o ensino de arte é tido como “um projeto de democratização da cultura, adotando como diretrizes centrais promover a familiarização com as linguagens artísticas e a formação dos esquemas de percepção necessários à sua apreensão” (ALVES; PENNA 2001, p.79-80).

2. Metodologia

O desenho da pesquisa está estruturado em duas fases principais – coleta de dados e análise de dados – detalhadas a seguir.

2.1. A coleta de dados

Serão utilizados basicamente dois instrumentos de coleta de dados, questionário e entrevista semi-estruturada, para realizar o levantamento do conteúdo da representação, com ênfase em técnicas associativas, que permitem reduzir os mecanismos de controle e defesa que podem acontecer durante a entrevista (MAZZOTI, 2002, p. 25).

O questionário visará à obtenção de dados objetivos a respeito das representações sociais dos professores em relação ao ensino de Arte, especialmente quanto aos conteúdos. Serão entregues cinco questionários para a direção de cada escola pública estadual de Caruaru. Os diretores ou coordenadores pedagógicos serão orientados a entregar os questionários àqueles professores que lecionam ou tenham lecionado arte pelo menos por um ano letivo. Juntamente com os questionários, serão enviadas cartas de agradecimento, que também terão a função de explicitar os objetivos da pesquisa e informar os docentes a respeito de ações de formação continuada a serem desenvolvidas, como resultado desta investigação. A análise desses questionários será essencial para identificar o perfil dos professores, especialmente daqueles que possuem um mínimo de conhecimento específico e de interesse em lecionar Arte nas escolas investigadas. Os sujeitos que revelarem esse perfil serão alvos de uma entrevista semi-estruturada.

A entrevista semi-estruturada terá como principal propósito conhecer em maior profundidade as categorias de representações sociais, aquelas que forem previamente identificadas nos questionários, e as suas implicações sobre a prática pedagógica dos docentes. Esse tipo de entrevista tem a vantagem de possibilitar o aprofundamento de questões e temas que surjam durante a conversa, que deve ser guiada por um roteiro que permita adaptações e mudanças de rumo (Minayo, 1993, p.108). Isso exige muita atenção e “presença de espírito” por parte do entrevistador, que deve ser capaz de perceber, por exemplo, o momento certo de insistir ou de abandonar um determinado tópico. Por esse motivo, os entrevistadores¹ serão devidamente treinados durante dois meses.

2.2. Análise dos dados

Considerando que as representações sociais são teorias do senso comum, segue que as técnicas de análise usadas em seu estudo tentam desvendar as idéias dos sujeitos sobre o objeto investigado. Assim, a análise do questionário será efetuada através do levantamento das respostas mais frequentes.

Para analisar as entrevistas semi-estruturadas, lançaremos mão da análise de conteúdo de Bardin (1977). Por ser um instrumento de análise das comunicações, compreendemos que o mesmo se mostra adequado para a análise das representações sociais. Assim, analisaremos as entrevistas, utilizando a análise temática, que é uma técnica que tem como fundamento o critério semântico da análise categorial. Trata-se de uma identificação e classificação dos elementos de significação, na unidade de codificação. Proceder-se então à contagem de um ou vários temas ou itens de significação presentes na mensagem, agrupando e reagrupando as diferentes atitudes sob a rubrica de grandes categorias.

No estágio final da análise, em que se fará a triangulação dos dados, pretendemos conhecer o conteúdo da representação e a sua estrutura interna, investigando como esses diferentes constituintes se integram num discurso argumentativo, que foi precedido de uma série de tratamentos analíticos, de modo a compreender o funcionamento contextualizado da representação.

2.3 Categorias prévias de análise

As perguntas elaboradas para os questionários e entrevistas têm a finalidade precípua de reconhecer termos e expressões mais freqüentes e salientes (MAZZOTTI, 2002, p. 21) na formação das representações dos professores de Arte em relação aos conteúdos da disciplina. Três concepções e percepções serão tomadas como pontos de partida, grandes categorias em torno das quais as representações serão agrupadas: conteúdos teóricos, práticos e lúdicos ou de recreação.

2.3.1 Conteúdos teóricos.

Investigaremos os conceitos e percepções relativos à arte enquanto conhecimento histórico, contextual e estético, buscando descobrir o que a arte representa para os docentes, visto que essa descoberta se torna relevante na medida em que “só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem em Arte” (BARBOSA 2008, p.17). Além disso, pretendemos verificar quais os principais recursos didáticos utilizados, se há e como se dá a abordagem histórica e contextual de arte, uma vez que:

O objetivo maior, não é simplesmente propiciar que os aprendizes conheçam apenas artistas como Monet, Picasso ou Volpi, mas que os alunos possam perceber e conhecer como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade por intermédio da linguagem da Arte. (MARTINS 2008, p.57)

Também é fundamental que atentemos para a abordagem estética dos conteúdos, considerando que, especialmente na experiência de profissionais sem formação específica, corre-se o risco desses utilizarem de metodologias arraigadas no expressionismo, supostamente agravadas por práticas improvisadas ou baseadas no senso comum. Isso se dá pelo fato de que uma ultrapassada concepção romântica ainda perdura no ensino de arte, “não podendo, portanto, fundamentar uma proposta de ensino que busque a democratização no acesso à cultura” (ALVES; PENNA 2001, p.63).

2.3.2 Conteúdos práticos.

Um dos objetivos da presente pesquisa é verificar o nível de conhecimento de conteúdos específicos de arte, especialmente os de caráter prático e relacionados às manifestações artísticas regionais. Assim, pretendemos reconhecer como os professores planejam e executam os conteúdos práticos, o fazer artístico em suas aulas. Também identificaremos quais as modalidades artísticas mais trabalhadas, e o que motiva essas escolhas (conhecimento e experiências prévias do professor, viabilidade, recursos materiais disponíveis, dentre outros fatores). Assim, buscaremos esclarecer como se concretiza o ensino de arte em atividades práticas, sem desconsiderar que “haverá sempre a necessidade de um educador sensível, capaz de criar situações em que possa ampliar a leitura e a compreensão de homens e mulheres sobre o mundo, sua cultura” (MARTINS 2008, p.57).

Em suma, o professor consciente da necessidade de atuar de maneira significativa e situada deverá estimular o aluno na busca de várias possibilidades práticas, de criação e recriação, dentro de suas perspectivas artístico-culturais. Por outro lado, é importante desenvolver a criatividade não somente por intermédio do fazer artístico, mas também pelas leituras e interpretações das obras de arte (BARBOSA, 2008, p.18).

2.3.3 Conteúdos lúdicos ou de recreação.

A idéia de ludicidade e recreação está comumente associada ao ensino de arte, especialmente entre aqueles que conhecem ou atuam na área de animação sociocultural, na qual os conteúdos artísticos são utilizados como ferramentas para aprendizagem de valores, condutas e comportamentos concernentes ao lazer (MELLO; ALVES JR., 2003, p.76). As questões relacionadas a essa abordagem nos proporcionarão inferir como os docentes utilizam tais conteúdos para estimular os alunos a vivenciarem aspectos lúdicos da arte, constatando quais as compreensões e justificativas dos professores que trabalham os saberes artísticos com esse propósito.

Muitos professores adotam práticas destinadas a esses fins por acreditarem na arte como descanso ou higiene mental. Assim, “nota-se (...) a resistência ao preconceito contra o ensino de arte, presente em muitas esferas, por considerá-lo desprovido de conteúdos próprios ou mesmo de função educativa, (...) como responsável por propiciar o aspecto lúdico e a criatividade” (ALVES; PENNA, 2001, p. 57).

3. Resultados esperados

Como principal resultado da pesquisa ora apresentada, espera-se obter uma análise crítica das representações sociais dos professores de Arte investigados, especificamente quanto aos conteúdos trabalhados na referida disciplina. Para tanto, a elaboração dos questionários - tarefa que está sendo realizada no momento - é de fundamental importância.

Os questionários estão sendo elaborados com vistas a proporcionar principalmente dados objetivos, uma vez que na perspectiva estrutural todos os elementos são considerados válidos. Logo, esses dados contribuirão para elucidar construtos resultantes das representações sociais que os sujeitos, no caso professores, dispõem sobre o ensino de Arte, sobretudo em relação aos conteúdos da disciplina. Outros resultados importantes que se espera obter são: o diagnóstico do nível de conhecimento de conteúdos que são abordados pelos professores investigados, especialmente os de caráter regional; Lista de livros e materiais didáticos da área de arte que são utilizados pelos professores investigados; subsídios teórico-práticos para a elaboração de cursos de formação continuada a serem oferecidos aos professores do contexto estudado.

Julgamos que a análise da problemática proposta nesta pesquisa nos permitirá compreender quais as principais implicações acerca dos conteúdos de arte vivenciados nas escolas investigadas, contribuindo para nos alertar sobre os impasses e desafios a serem enfrentados na formação de professores de Arte, sobretudo daqueles que já estão atuando e, portanto, precisarão ser atendidos através de programas de formação continuada.

¹Estudantes bolsistas, voluntários ou colaboradores do curso de Pedagogia da UFPE/CAA.

² Referente ao sinônimo empregado em FERREIRA, A. B. de H. *Miniaurélio do século XXI Escolar*. 4 ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Bibliografia

- ABRIC, J. C. *Pratiques sociales et representations*. Paris: PUF, 1994.
- ALVES, Erinaldo; PENNA, Maura. *Marcas do Romantismo: Os impasses da fundamentação dos PCN-Arte*. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/PPGE, 2001.
- BAILLAUQUÈS, Simone. Trabalho das representações na formação dos professores.

- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BARBOSA, Ana Mae. *As mutações do conceito e da prática*. In: _____. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70. 1977.
- BRAGA, Paulo D. A. *O ensino de arte nas escolas públicas estaduais de Caruaru: um estudo das representações sociais*. Projeto de Pesquisa aprovado no Edital Enxoval/PROPESQ. Caruaru: Centro Acadêmico do Agreste/UFPE, 2009.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- JODELET, D. *Lés representations sociales*. Paris: PUF, 1989.
- MARTINS, Mirian Celeste. *Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MELO, Victor A.; ALVES JR., Edmundo. *Introdução ao lazer*. Barueri, SP: Manole, 2003.
- MYNAIO, M. C. et al. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MOSCOVICI, S. A. *Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SILVA, Rejane D. Perfil da formação inicial dos professores da rede estadual de Caruaru-PE. Relatório preliminar de pesquisa (não-publicado). Caruaru: UFPE/CAA, 2009.

Mini-curriculo

Evaneide Carneiro Guerra – Estudante do curso de pedagogia pela UFPE- CAA. Bolsista em Iniciação Científica pela Propesq /UFPE – CNPq, participante da pesquisa “Representações sociais sobre os conteúdos de arte nas escolas públicas estaduais de Caruaru”, coordenada pelo Prof. Dr. Paulo David Amorim Braga (UFPE- CAA).

Paulo David Amorim Braga – É licenciado em Música pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), mestre (2005) e doutor (2009) em Música/Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Desenvolveu sua pesquisa de mestrado sobre competências para o ensino de música na 4ª série do Ensino Fundamental e sua tese sobre ensino de violão a distância. Atualmente é Professor Adjunto I do Curso de Pedagogia - Campus do Agreste - da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

“SEGUNDO TEMPO”: INVESTIGANDO OS ESTUDANTES DO CURSO
DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UFPB COM GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Roberto Andrade Câmara

Estudante da Licenciatura em Artes Visuais da UFPB

Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (GPEAV/DAV/UFPB)

Cairê Fortes Normanton

Estudante da Licenciatura em Artes Visuais da UFPB

Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (GPEAV/DAV/UFPB)

Idália Beatriz Lins Sousa

Mestranda em Artes Visuais pela UFPB

Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (GPEAV/DAV/UFPB)

Erinaldo Alves Nascimento

Professor do Departamento de Artes Visuais da UFPB

Coordenador do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (GPEAV/DAV/UFPB)

Resumo

Este texto apresenta os resultados sobre a pesquisa “SEGUNDO TEMPO: Investigando os estudantes do curso de Licenciatura em Artes visuais da UFPB com Graduação e Pós-Graduação”. Foi desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (GPEAV/DAV/UFPB). A necessidade desta pesquisa surgiu a partir do grande percentual de alunos, já graduados, da Licenciatura em Artes visuais da UFPB, que procuram o curso como uma segunda opção para a graduação. Neste artigo, apontaremos os resultados e caminhos que percorremos e os meios que utilizamos para realizar a atual pesquisa, de modo a responder aos questionamentos desencadeados.

Palavras chave: Dupla Graduação, Pesquisa, Segundo Tempo, Artes Visuais.

Abstract

This paper presents the results of the research “SECOND TIME: Investigating the students of Bachelor of Visual Arts UFPB with Undergraduate and Graduate.” Was developed by the Research Group

of the Visual Arts in Teaching (GPEAV / DAV / UFPB). The need for this research came from the large percentage of students, as graduates of the BA in Visual Arts UFPB, who seek the course as a second option for graduation. In this paper, we consider the outcomes and paths we have traveled and the means we use to conduct the current research, in order to respond to questions triggered.

Keywords: Dual Degree, Research, Second Time, Visual Arts.

Introdução

O curso de Licenciatura em Artes Visuais, do Departamento de Artes Visuais (DAV), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), foi criado no ano de 2006, atendendo às novas demandas da legislação e das especificidades deste campo de conhecimento. Uma destas demandas envolveu a extinção da Licenciatura em Educação Artística e a criação de novos cursos de Licenciatura focados nos campos específicos, a saber: artes visuais, teatro e música.

A opção pelas especificidades decorreu do entendimento que as artes visuais, o teatro e a música são diferentes modalidades de conhecimentos artísticos e com campo de estudo próprio. Trata-se de uma alternativa para uma formação especializada com abertura para um diálogo entre os diferentes saberes. É uma tentativa de garantir a presença e uma busca de profundidade nos projetos educacionais nos diferentes níveis de ensino.

A composição curricular da Licenciatura em Artes Visuais, da UFPB, tem carga horária de 2805 horas/aula, totalizando 187 créditos (cada crédito equivale a 15 horas/aulas), tendo 20 vagas por ano e em turno vespertino. O tempo mínimo para integralização curricular é de quatro anos ou oito períodos letivos e no máximo seis anos ou doze períodos. (COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO DO PPP DE ARTES VISUAIS, 2006).

O curso de Licenciatura em Artes Visuais, da UFPB, tem, aproximadamente, um total de 86 estudantes, os quais estão divididos em quatro turmas, que ingressaram em 2007, 2008, 2009 e 2010. O Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (GPEAV/DAV/UFPB)¹ está desenvolvendo

¹ O Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais, do Departamento de Artes Visuais, da Universidade Federal da Paraíba (GPEAV-DAV-UFPB) está cadastrado no CNPQ desde 2007. É coordenado pelo Prof. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento. Conta, atualmente, com a participação dos estudantes da Licenciatura em Artes Visuais - Roberto Andrade Câmara, Shirley Moreira Tanure, Mary Tacyana Alves Clemente, Cairê Fortes Normantion, Cybele Andrade Dantas, Ilian Narayama Rocha Oliveira, Izis Ludmila Franca Dantas e Kelly Cristine Cordeiro. A Licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas - está representada por Eliane Honorata da Silva,

várias investigações pautadas na tentativa de conhecer e avaliar a referida Licenciatura, envolvendo todas as turmas com suas peculiaridades.

Pesquisas com a licenciatura em artes visuais que geram outras pesquisas

A pesquisa intitulada **Licenciaturas em Artes Visuais e em Educação Artística da UFPB: perfil, expectativas e necessidades na formação dos discentes** (NASCIMENTO, *et al.* 2009), apresentada na edição de 2009 da ANPAP, privilegia os estudantes chamados “veteranos”, ou seja, estudantes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e da Licenciatura em Educação Artística, da UFPB. No caso da Licenciatura em Artes Visuais, a pesquisa interessava-se em investigar os estudantes que se encontram no 2º e no 4º período, pois são consideradas as duas turmas mais antigas.

Esta pesquisa participou da edição 2009 do Programa de Licenciatura (PROLICEN/UFPB). Teve como objetivo geral verificar o perfil, as expectativas e as necessidades dos estudantes da Licenciatura em Educação Artística e da Licenciatura em Artes Visuais da UFPB. Seus objetivos específicos foram: 1) traçar o perfil dos estudantes das licenciaturas em Educação Artística e Artes Visuais da UFPB; 2) identificar e analisar as expectativas e necessidades dos estudantes em relação ao processo de formação profissional; no âmbito da Licenciatura em Educação Artística e da Licenciatura em Artes Visuais da UFPB.

A pesquisa com os estudantes da Licenciatura em Educação Artística da UFPB foi revisada. Em sua condição atual, com prazo marcado para ser extinto, afeta as expectativas e necessidades dos estudantes. Talvez seja melhor falar em avaliação para compreender as necessidades de mudança processadas na reforma curricular da UFPB.

A população investigada da Licenciatura em Artes Visuais da UFPB, contempla 24 “estudantes veteranos”, que preencheram os questionários nas duas turmas, de um total de 41 discentes efetivamente matriculados. Os 17 estudantes que não preencheram os questionários, não o fizeram principalmente porque não foram localizados no momento da sua aplicação.

Os resultados da análise dos dados desta pesquisa foram divulgados em alguns artigos. Em um deles, intitulado **Perfil dos Estudantes da Licenciatura em Artes Visuais da UFPB: conhecendo as Interfaces da formação profissional** (NASCIMENTO *et al.*, 2009), publicado nos anais do 18º CONFAEB, consta a informação que 46% dos estudantes “veteranos” (total de

10 alunos) afirmaram ter outra graduação. 50% dos estudantes alegaram estar cursando a primeira graduação e 4% não responderam à pergunta.

Entre os estudantes que alegaram ter cursado outra graduação na nesta pesquisa, os cursos mencionados foram: Fisioterapia, Nutrição, Odontologia, Arquitetura, Pedagogia, História, Marketing, e Administração. Dos estudantes que responderam ter outra graduação, 12% alegaram ter uma pós-graduação, constando uma especialização, um mestrado e um doutorado.

Esses percentuais chamaram muito a atenção da equipe do GPEAV, especialmente porque os estudantes, que afirmaram ter outra graduação, são quase a metade das duas turmas pesquisadas. Provocou a necessidade de realizar outra pesquisa focada nos estudantes que estão fazendo um “segundo tempo” na graduação.

O termo “segundo tempo”, adotado na pesquisa focada neste texto, diz respeito aos estudantes que cursam a referida Licenciatura, após terem concluído outra graduação ou pós-graduação. É um “segundo tempo”, adotado pelo próprio estudante, para complementar sua formação em nível superior.

A graduação, nos sistemas de educação superior, é comumente entendida como o primeiro título universitário recebido por um indivíduo após concluir o curso. Os cursos de graduação são os primeiros a serem frequentados por alguém que procura uma formação superior. Em geral, o termo “graduação” está cotidianamente associado, entre outras noções, à idéia de formação profissional de nível superior, embora não se restrinja a isto. Já a Pós-graduação é um programa destinado aos indivíduos que possuem diploma universitário de graduação. Abrange, em geral, a especialização, o mestrado, o doutorado e o pós-doutorado.

O objetivo geral da atual pesquisa, intitulada **“SEGUNDO TEMPO”: investigando os estudantes do curso de Licenciatura em Artes visuais da UFPB com Graduação e Pós-Graduação** é conhecer as justificativas dos estudantes da Licenciatura em Artes Visuais, da UFPB, que optaram por elegê-lo como uma opção para uma segunda graduação ou um “segundo tempo” na formação inicial em nível superior.

Os procedimentos metodológicos, compatíveis com este tipo de pesquisa, incluem o uso de questionários, previamente elaborados pela equipe de pesquisadores, e preenchidos pelos próprios sujeitos pesquisados. O universo da pesquisa envolve os estudantes da Licenciatura em Artes Visuais, da UFPB, que estão fazendo uma segunda graduação, ou seja, que estão na situação de “segundo tempo”, de todas as turmas do curso.

As perguntas norteadoras da investigação serviram de referência para a elaboração dos questionários. Houve uma avaliação inicial para analisar a eficácia e a clareza do questionário, o qual foi aplicado com a turma mais antiga do curso.

Em geral, as perguntas do questionário apontam como objetivo de compreender os motivos e as pretensões dos estudantes que já possuem graduação ou pós-graduação e que estão cursando a Licenciatura em Artes Visuais, da UFPB. As respostas obtidas com o questionário, permitirão abordagens e análises a partir de dados quantitativos e qualitativos.

A pesquisa com os estudantes da Licenciatura em Artes Visuais, da UFPB, que estão na situação do “segundo tempo”, foi desencadeada por outra pesquisa, já mencionada. A existência de um representativo percentual de estudantes, com estas características, provocou o surgimento de vários questionamentos, os quais passaram a nortear a atual pesquisa, que está sendo divulgada neste texto.

Os questionamentos suscitados são os seguintes:

- O que motiva um grupo tão significativo de estudantes a repetirem a graduação, optando pela Licenciatura em Artes Visuais, da UFPB?
- Os estudantes da Licenciatura em Artes Visuais, da UFPB, com outra graduação, estão fazendo o curso para terem oportunidades de desenvolverem processos de criação artística?
- Os estudantes da Licenciatura em Artes Visuais, da UFPB, estão repetindo a graduação porque inexistente um curso de bacharelado e são poucas as oportunidades de vivência artística na cidade de João Pessoa e na Paraíba?
- Os estudantes da Licenciatura em Artes Visuais, da UFPB, estão fazendo o curso como uma alternativa para satisfazer necessidades pessoais ou terapêuticas?
- Os estudantes da Licenciatura em Artes Visuais, da UFPB, com outra graduação, estão fazendo o curso como uma espécie de *hobby*?
- Os estudantes da Licenciatura em Artes Visuais, da UFPB, com outra graduação, estão decepcionados com a formação anterior e estão buscando uma nova possibilidade de realização profissional?
- O Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da UFPB, apresenta-se como uma alternativa para a realização pessoal e profissional? É uma alternativa para compensar alguma frustração profissional com o curso anterior?
- Como os estudantes da Licenciatura em Artes Visuais, da UFPB, com outra graduação, depois de formados, pretendem atuar profissionalmente? Em ambos os campos de atuação dos cursos? Ou em apenas um? Se for no campo de um curso, em qual? No antigo ou no atual?
- A realização do curso no turno vespertino favorece, de algum modo, o ingresso de estudantes com outra graduação?

As perguntas supramencionadas, que norteiam a atual pesquisa, têm pertinência, pois no campo das Artes, mesmo quando relacionadas com as Licenciaturas, convivem com suposições arraigadas no passado e amplamente disseminadas no presente. São, em geral, comentários que difundem a idéia que os cursos de Artes são “mais fáceis”, mais prazerosos e uma boa opção como *hobby*.

Análise dos dados

Os resultados alcançados com a pesquisa apontam para os seguintes dados. 10 alunos compreendem 100% dos que possuem uma segunda graduação. Estão distribuídos nos períodos sendo, 60% no 2º período, 20% no 4º período e 20% no 6º período, que entraram respectivamente em 2009, 2008 e 2007. A turma de 2010 não entrou para a pesquisa, pois esta já se encontrava em fase de conclusão antes do seu ingresso.

Na pesquisa anterior, a realizada com todos os alunos do curso da Licenciatura em Artes Visuais, apontava que 21% do público entrevistado pertencem ao sexo masculino e 79% ao sexo feminino. Na presente pesquisa esse mesmo dado aponta 50% para cada sexo. A primeira pesquisa assinala uma maior presença feminina no curso sendo que na segunda, observando o pequeno percentual da primeira, os dados demonstram que pesquisados do sexo masculino cursando uma segunda graduação, são maioria.

Dados como Estado Civil e Idade demonstram a maturidade dos alunos envolvidos na pesquisa. Quanto ao estado civil a pesquisa aponta que 60% dos alunos são casados, 10% divorciados e 30% solteiros. Destes, 20% possuem entre 16 à 25 anos, 40% de 26 à 35 anos, 20% de 36 à 45 anos e também 20% acima de 45 anos. Através destes dados, percebemos que os alunos envolvidos na pesquisa estão em plena maturidade intelectual e psíquica.

Preocupados em saber o nível social dos alunos, procuramos contrapor dois dados: etnia e renda. Para etnia, a pesquisa utilizou o sistema, também adotado pelo IBGE, empregando as categorias institucionalizadas – branco, pardo, negro, amarelo e indígena – que vem sendo adotada ao longo de mais de cem anos na maioria dos levantamentos censitários. Identificamos que 80% se consideraram brancos, 10% índio e 10% amarelos. Para a renda, identificamos que 51% possuem de 1 a 3 salários e 49% mais de 6 salários. Estes dados demonstram que os alunos que possuem uma segunda graduação no curso de Licenciatura em Artes Visuais, se enquadram no perfil de classe média-alta.

O gráfico 1 demonstra um certo equilíbrio entre as áreas afins com a arte-educação e cursos de conhecimentos distintos. Além de expor um dado interessante. 25% dos discentes que res-

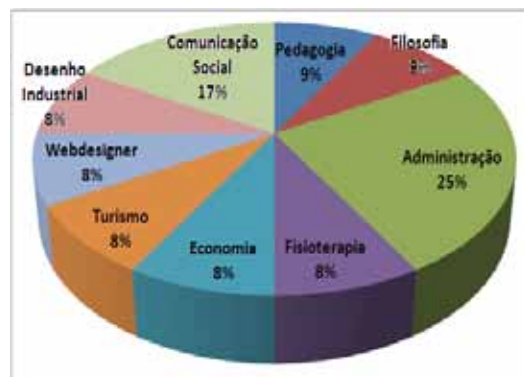


Gráfico 1 – Segunda graduação, 2009.



Gráfico 2 – Atividade relacionada com a graduação anterior, 2009.



Gráfico 3 – Possui pós-graduação, 2009.



Gráfico 4 – Motivação para cursar a Licenciatura em Artes Visuais, 2009.



Gráfico 5 – Pretensão profissional depois de formado, 2009.

ponderam ao questionário são formados em administração seguidos de 17% com formação em Comunicação Social.

Os alunos abordados pela pesquisa foram questionados se possuíam uma atividade relacionada com a graduação anterior. Destes, 56% responderam *sim* e 44% responderam *não*. Como podemos observar no gráfico 2.

20% dos alunos abordados pela pesquisa afirmam ter uma pós-graduação, especificadas em mestrado (50%) e especialização (50%). As áreas de conhecimento compreendidas neste tópico apontam para um mestrado em Filosofia e uma especialização em Arte-Terapia, onde esta última desempenha atividades relacionadas com a mesma.

Entre as motivações que levaram os alunos a cursarem uma nova graduação, sendo esta a Licenciatura em artes Visuais, vários motivos foram apontados. Os pesquisados poderiam marcar mais de uma escolha, como apontado no gráfico 4, a seguir:

Ao responderem este tópico, alguns alunos demonstraram nos dados uma maior preocupação com a produção artística e o lado lúdico da arte. Isto ressalta novamente o que foi apontado na pesquisa **Perfil dos Estudantes da Licenciatura em Artes Visuais da UFPB: conhecendo as Interfaces da formação profissional** (NASCIMENTO et al., 2009) no qual os estudantes registraram a necessidade pessoal em cursar um bacharelado. Mesmo assim estes dados realçam uma preocupação dos discentes em complementar a graduação anterior a Licenciatura em Artes Visuais sendo que a maioria pretende com esta Licenciatura obter outra opção profissional.

Por último perguntamos acerca da pretensão profissional após a formação. O Gráfico 5 demonstra a maciça preferência pelas Artes Visuais. Assinalando que os 40% pretendem atuar apenas na área de artes e afins. Entre os 60% que pretendem atuar em ambas as áreas, alguns utilizarão a nova licenciatura para complementar a sua atuação profissional, enquanto outros pretendem ter uma dupla profissão atuando de formas distintas.

Considerações finais

A relevância da pesquisa está fundada no entendimento que tentar conhecer o público beneficiado, ouvir e atentar para a opinião dos usuários e suas singularidades é uma importante premissa para efetivar uma educação de qualidade pela UFPB.

Ao final da pesquisa, esperamos ter maiores indicadores para poder fazer inferências, com pertinência, sobre os motivos pelos quais os estudantes, que estão fazendo um “segundo tempo”

na graduação, escolheram a Licenciatura em Artes Visuais da UFPB. Será possível entender ainda como pretendem usar os conhecimentos adquiridos durante o curso.

Em decorrência, também teremos um levantamento das motivações dos estudantes da Licenciatura em Artes Visuais, da UFPB, que estão fazendo um “segundo tempo”. Será possível compreender suas justificativas, fornecendo dados importantes e relevantes para demarcar a atuação e abrangência da referida licenciatura.

Acreditamos que as informações geradas por essa pesquisa resultarão numa significativa contribuição para as discussões e ações relacionadas com a avaliação da Licenciatura em Artes Visuais, da UFPB. Será, sem dúvidas, um importante retorno para a comunidade universitária no sentido de conhecermos melhor a clientela que está sendo atendida pelo curso. Outro resultado esperado é o acréscimo na produção acadêmica e científica, geradas a partir das reflexões resultantes das análises dos dados coletados na investigação proposta.

Referências bibliográficas

COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO DO PPP DE ARTES VISUAIS. Departamento de Artes Visuais. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Artes Visuais - Licenciatura e bacharelado da UFPB. João Pessoa, 2006. Trabalho não publicado.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. CÂMARA, Roberto Andrade. CLEMENTE, Mary Tacyana Alves. Licenciaturas em Artes Visuais e em Educação Artística da UFPB: perfil, expectativas e necessidades na formação dos discentes. Projeto apresentado ao PROLICEN/UFPB/2009. João Pessoa, 2009. Trabalho não publicado.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do, CÂMARA, Roberto Andrade. CLEMENTE, Mary Tacyana Alves. Perfil dos Estudantes da Licenciatura em Artes Visuais da UFPB: conhecendo as interfaces da formação profissional. João Pessoa, 2009. Trabalho não publicado.

Erinaldo Alves do Nascimento. Doutor em Artes (ECA-USP), mestre em Biblioteconomia (UFPB) e Graduado em Educação Artística (UFRN). Atua como professor adjunto do Dep. de Artes Visuais e Coordena o Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (UFPB). É autor do blog ensinando artes visuais (www.ensinandoartesvisuais.blogspot.com). E-mail: katiery@terra.com.br / erinaldo_alves@hotmail.com.

Idália Beatriz Lins de Sousa. Licenciada em Educação Artística - Artes Plásticas e mestranda em Artes Visuais (UFPB). Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais da UFPB (GPEAV/DAV) e colaboradora blog ensinando artes visuais. Professora de Artes Visuais nos Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs) do Município de João Pessoa e do Colégio e Curso Evolução. E-mail: idalialinso@gmail.com.

Cairê Fortes Normanton. Estudante da Licenciatura em Artes Visuais e membro do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (GEPEAV/DAV/UFPB). E-mail: cairecarey@hotmail.com

Roberto Andrade Câmara. Graduando da Licenciatura em Artes Visuais (UFPB). Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais da UFPB (GPEAV/DAV) e colaborador blog ensinando artes visuais. Professor de Artes Visuais da primeira e segunda fase do Ensino Fundamental da Escola Mar e Sol em João Pessoa.

UMA PRÁTICA LIBERTADORA NA DOCÊNCIA EM ARTE:
O TRABALHO, A CULTURA E AS ARTES VISUAIS

Vinícius Luge Oliveira
E-mail: v_luge@hotmail.com
Universidade Federal de Santa Maria

Resumo

O presente artigo se propõe a registrar reflexões sobre o processo de construção de conhecimento realizado na Escola Manuel Ribas (Maneco), com a segunda etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta experiência foi estruturada a partir da relação entre os conceitos de trabalho, cultura e arte, como fator condicional para a realização de uma prática libertadora em Artes Visuais.

Palavras-chave: Ensino das Artes, Artes Visuais, Prática Libertadora

Abstract

This article aims to record reflections on the process of building knowledge held at School Manuel Ribas (Maneco), with the second step of Youth and Adults. This experience was structured from the relationship between the concepts of work, culture and art, as conditional factor for the realization of a liberating practice in visual arts.

Keywords: Teaching the Arts, Visual Arts, Liberating Practice

Introdução: concepções que orientaram a prática pedagógica

Uma prática pedagógica em Artes deve, por ser pedagógica, ter uma teoria do Ensino de Artes, teoria essa que deve ser consciente, pois toda ação docente tem, mesmo que inconsciente um conjunto de idéias e valores que a condicionam. Uma prática pedagógica em Artes deve também, por ser pedagógica, ser política, ser um posicionar-se no mundo, com o mundo e com os outros, pois segundo Pereira (2004):

A experiência da educação estética traz, em primeiro lugar a marca do compromisso. Não é possível fazer estética em cima do muro: é fundamental o compromisso político. (p:234)

Para essa tomada de posição é preciso que haja a consciência do momento histórico em que vivemos, e das características da sociedade que nos envolve, nos condiciona, mas não nos determina.

Esse posicionar-se precisa ter, no testemunho diário, a relação dialética entre o que é dito e o que é feito, entre a teoria e a prática, mesmo nos posicionamentos que objetivem a reprodução do *status quo* e se enquadrem nas tendências chamadas “idealistas/liberais” por Fusari e Ferraz (1993).

Desde já é importante salientar que este estudo teve não como público alvo, mas como público sujeito da pesquisa, homens e mulheres colocados à margem de uma sociedade de classes, e por isso desigual, que os alienou do direito à educação formal, institucional, em anos anteriores, e toma como princípio, a necessidade da superação do atual estado de coisas, que alija a imensa maioria da população do uso fruto do produto social, segundo Mészáros (2005):

Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade.(p:73)

Por isso é necessária uma prática pedagógica em Artes, que, ao debater a Arte, sua história, leitura, produção e que problematizando os condicionantes sócio-econômicos que impedem a leitura por parte da grande maioria da população de objetos artísticos, possibilite a construção de sujeitos críticos, conscientes de si como produtores de cultura e como seres humanos potencialmente criativos e não meros reprodutores, pois de acordo com Mészáros (2006):

a arte não é uma das especialidades entre as muitas preservadas para poucos afortunados, e sim uma dimensão essencial da vida humana em geral. Na forma em que a conhecemos, a arte é profundamente afetada pela alienação, porque a “concentração exclusiva do talento artístico em alguns” está inseparavelmente ligada à “sua supressão nas massas como resultado da divisão do trabalho. (p:191)

Dessa forma, essa experiência se propôs não como algo dado e definitivo, mas como um constante vir a ser, a contribuir na criticização de homens e mulheres, nos âmbitos societal, cultural e artístico/estético.

Uma prática libertadora na docência em Artes, portanto deverá alicerçar-se no desvelamento da relação entre o Trabalho, a Cultura e as Artes, e na conscientização, por parte dos educandos de sua condição humana, e por isso seres inacabados.

O trabalho entendido como atividade própria dos homens e mulheres, que os diferencia dos animais, pois segundo Freire (1987) “Se a vida animal se dá em um suporte atemporal, plano, igual, a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente”.(p.90)

Na transformação do mundo, com ele e com os outros, são criadas as formas de comportamento, os meios necessários para a produção e reprodução da vida humana, como afirma Chauí (1989):

o campo no qual a sociedade inteira participa elaborando seus símbolos e seus signos, suas práticas e seus valores, definindo para si própria o possível e o impossível, a linha do tempo (passado, presente e futuro), as distinções no interior do espaço, os valores como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, a noção de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, a relação com o visível e o invisível, com o sagrado e com o profano; tudo isso passa a constituir a cultura no seu todo (CHAUÍ, 1989, p. 13).

Compreender como ser humano que realiza-se através do trabalho, que faz cultura, e que, como ser humano, é potencialmente criativo, é fundamental para conscientização, pelos educandos, de sua condição histórica de ser inconcluso, e capaz de uma intervenção transformadora no mundo, por isso a consciência da relação entre "*Trabalho/Cultura/Arte*" ser fator fundamental para que a ação docente seja *uma prática libertadora em Artes*.

Em um momento histórico, onde os seres humanos atuam sobre o mundo, com ele e com os outros, o transformam e são transformados, mas na alienação de seu trabalho, são desumanizados, mais que uma reprodução do modelo vigente, a prática docente deve ter como objetivo a emancipação da humanidade.

Os homens e mulheres ao distanciar-se do seu trabalho, ação humana no mundo, com os outros, onde o ser humano projeta no futuro o objetivo, analisando o presente, e sua relação com o passado.

Essa ação realiza-se socialmente, em relações sociais de produção e reprodução da vida humana, que, em última instância, condicionam os valores e modos de ser e estar no mundo e, portanto, a cultura. Mas se é pelo trabalho que o ser humano se realiza, na alienação dele, ou seja, na venda, em uma sociedade capitalista, de sua força de trabalho, para sua sobrevivência, o ser humano se coisifica, para Chauí (1990):

A história da sociedade capitalista é a história da produção e reprodução incessante de separações (entre o produtor e o produto do trabalho, ente o pensador e as idéias, entre a exploração econômica e a dominação política etc.) (p.108)

Para isso é necessário para conceber a possibilidade da tomada de consciência por parte dos homens e mulheres coisificados refletir sobre o conjunto de fatores que fazem com que alguns vendam sua força de trabalho, enquanto outros vivam da riqueza produzida por estes. Que alguns tenham sua capacidade criativa negada, e outros não. Que alguns, sob um discurso ideológico que afirma esse estado de coisas, acreditem que não produzem cultura, que são incultos, em antagonismo com uma pequena parcela que se intitula culta, segundo Freire(1987):

se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a "educação bancária" pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. (p. 62)

Uma prática docente em Artes que tenha como objetivo a libertação, não pode negar esse conjunto de fatores, nem é possível a um educador que busca a superação de tal condição, negar o contexto social dos educandos, pois assim estaria promovendo um ensino descontextualizado e descontextualizante, alienado e alienante, mas sim, deve problematizá-los aos educandos, fazendo com que o contexto social destes seja debatido, Barbosa (1994) afirma:

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade. (p.5)

Dessa forma, torna-se fundamental a problematização do conjunto da sociedade que nos envolve, das diferenças históricas, econômicas e culturais existentes entre os educandos entre si e entre eles e os educadores, para a construção de um pensamento crítico e de uma ação transformadora.

Para que, de fato se concretize uma ação humanizadora no ensino das Artes, na Educação de Jovens e Adultos, é fundamental uma relação dialógica entre educador e educandos, onde ambos aprendam e ensinem, em um movimento dialético, e que o educador reconheça, segundo Pinto (1985) *"o educando como ser pensante... um produtor de idéias"* (p.83) e não um objeto onde será introduzido o conhecimento. Por isso, que essa relação deve ser horizontal, alicerçada no diálogo, pois na concepção de Freire (1987) *"o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança."* (p.82)

Não é possível, uma postura por parte do educador, de salvador, que irá iluminar aqueles desprovidos de qualquer conhecimento, mas sim, o reconhecimento da possibilidade da criticização, construída com os educandos.

Uma prática libertadora em Artes é fator fundamental para a construção desse processo, para reconhecimento dos educandos enquanto homens e mulheres que trabalham, que podem criar, e portanto transformar.

Por isso a necessidade da prática educativa estar relacionada com a problematização da realidade concreta dos educandos, para que esta seja refletida por eles, para então ser transformada, por isso, para uma ação libertadora é inadmissível a separação entre o que os estudantes pensam, na escola, e o que eles fazem, fora dela, segundo Freire (1993):

Pensar que é possível a realização de um tal trabalho em que o contexto teórico se separa de tal modo da experiência dos educandos no seu contexto concreto só é concebível a quem julga que o ensino dos conteúdos se faz indiferentemente ao e independentemente do que os educandos já sabem a partir de suas experiências anteriores à escola. E não para quem, com razão, recusa essa dicotomia insustentável entre contexto concreto e contexto teórico (p.98).

O Ensino das Artes deve problematizar a relação entre a condição criadora e criativa do ser humano, realizada pelo trabalho e o contexto histórico atual, pois segundo Nunes(2004):

Só assim somos capazes, no nosso entender, de organizar a prática-teoria pedagógica da Arte escolar, tendo o trabalho criador-crítico da Arte e a Educação como elementos materiais da formação humana, no contexto das contradições de uma sociedade capitalista, mas para além dela (p.69).

Descobrimo-nos enquanto trabalhadores, produtores de cultura, é possível perceber a possibilidade histórica da ação em diferentes campos de conhecimentos, considerados pela ideologia dominante, para poucos, e assim, para Penteadó (1998), o educando reconhece a:

possibilidade de transformar o mundo, de compreendê-lo, de alterar o que está posto... Eu sei que posso manusear os mais diversos materiais, que eu posso resgatar minha consciência, que eu posso construir conceitos e significados simbólicos do mesmo modo que eu me aproprio da linguagem escrita(p.85).

Com uma educação significativa e significativa, em Artes, será possível construir possibilidades reflexivas, críticas, criadoras que possibilitem ao educando tornar-se sujeito de sua história, pensando sua condição concreta e sabendo, da condição histórica dessa situação, e por isso passível de mudança.

Portanto, é salutar o reconhecimento do educando enquanto ser potencialmente criativo, criador de cultura e por isso, um ser que para além de criar, sente, e sentindo, realizando cultura, através do trabalho, e trabalhando, percebe as condições concretas que possibilitam alguns pensarem que são na impossibilidade da grande maioria de ser.

Encontro com os educandos: reflexões necessárias

A proposta pedagógica organizada nos planos de aula, partia do pressuposto que não bastava dizer que a arte é influenciada pelo meio cultural, e realizada mediante o trabalho. Era necessário problematizar, debater, levando em consideração a afirmação de Mauro Iasi em seu poema Aula de Vôo, "o conhecimento, caminha lento feito lagarta", por isso afirmar, que há uma relação entre a



Figura 1 – Desenho da educanda “A” representando trabalho

cultura, o trabalho e a arte, como quem espera que a afirmação seja reproduzida, não bastava. Era necessário que os educandos construíssem uma relação entre os conceitos debatidos, uma relação entre eles, e sua vida, para depois redimensionarem essa reflexão, construindo trabalhos plásticos, que representassem o assunto debatido, para então haver uma nova problematização, com a apresentação aos colegas.

Esse processo fez que as problematizações, causassem em alguns, uma postura de negação, prendendo-se ao seu conhecimento, afirmando veementemente “isso não é arte, é um penico”, afirmação da estudante “D” ao referir-se a Fonte, de Duchamp. Ou como em outro momento, quando a mesma estudante “D”, entrou em discussão com “B” sobre a validade das cotas raciais nas universidades, debate iniciado com a discussão entre a diferença de objetos culturais e naturais, onde foram utilizadas algumas fotos de Sebastião Salgado como fator problematizante.

O discurso ideológico de necessidade de haver uma resposta certa, também foi claramente percebido desde o primeiro dia, quando foi pedido que respondessem a uma série de perguntas, muitos perguntavam se valia nota, preocupados com a necessidade de saber a resposta correta.

Após esse período inicial que durou algumas aulas, os educandos já se sentiam a vontade em intervir nas aulas. Salvo algumas exceções, fruto da diversidade dentro de uma sala de aula, e de interesses específicos de cada um.

Após debater sobre o conceito de trabalho, dialogando sobre ele ser uma prática essencialmente humana, os educandos tiveram que desenhar algo que representasse aquilo que por eles foi construído no debate.

Após os períodos de debate sobre os conceitos de trabalho e cultura, onde foi discutida a diferença entre objetos culturais e naturais, utilizando fotos de Sebastião Salgado. Nesse momento foi pedido que os educandos diferenciassem objetos naturais e culturais, como uma pena no pássaro e a mesma pena em um brinco, por exemplo. No primeiro a mesma ainda encontra-se na natureza, no segundo já é objeto cultural. Foi então proposta uma atividade, que por um lado, desse a eles uma visão geral das produções da história da Arte e por outro, que eles percebessem a influência histórico-cultural nos trabalhos feitos pelos artistas.

Sem impor, que tal ou qual período tinha essas ou aquelas características, mas tendo como objetivo que a partir de imagens eles dissessem qual eram as características dos períodos históricos, e após realizassem pinturas, com essas características, fazendo com que, os educandos percebessem, que eles são capazes de construir conhecimento, sem o educador professor o que é certo e o que não é. E descobrirem, com suas reflexões que todas os trabalhos artísticos sofrem



Figura 4 – Representação do Renascimento



Figura 3 – Trabalho com a temática sexo



Figura 4 – Trabalho com a temática religião



Figura 5

influência de seu meio cultural, mediante imagens da Pré-história, Egito e Grécia, Idade Média, Renascimento e Modernismo.

Essa proposta foi uma das quais mais envolveu o conjunto da turma, que sem saber que sabia, como afirma o poema de Mauro Iasi, passou a explodir em vôos, quando eles mesmos falaram as características dos diferentes períodos históricos, a partir da leitura das imagens mostradas. Percebendo o viver da caça na pré-história, a representação de “perfil” no Egito, referindo-se a lei da frontalidade; a religião na Idade Média; o pagamento aos artistas pelos mercadores para que eles pintassem, na Renascença; referindo-se ao mecenato, e o desenvolvimento tecnológico, no Modernismo.

Mas se é possível perceber as características de determinados momento históricos, apenas pela leitura não é possível conhecer o processo de criação, a frustração de não alcançar o resultado esperado, e a possibilidade de consegui-lo.

Quando do estudo sobre diferentes linguagens do Modernismo, foram realizadas pelos educandos gravuras, utilizando isopor como matriz e utilizando como temas assuntos do seu dia-a-dia, como a religião. Nesse processo, alguns não conseguiram chegar ao que tinham como objetivo, outros não gostavam da primeira e fizeram novas provas. Essa experiência foi discutida em aula com a artista Ataísa Perin, que conversou com eles sobre seu processo, levando uma série de elementos próprios da gravura, para eles conhecerem, sendo realizado sempre uma ponte entre, as dificuldades que ela passa, e as dificuldades que os estudantes tiveram, procurando fazer com que eles percebessem que não precisa receber um “dom”, para viver o processo de criação (Figuras 3 e 4).

A problematização do contexto concreto dos educandos, além de procurar propiciar reflexões e possibilitar a descoberta da potencialidade estética de objetos do seu cotidiano, fazia com que os mesmos se sentissem a vontade de debater, utilizando o seu conhecimento de vida, de suas experiências. Ao debater qualquer assunto, a discussão era trazida para questões do seu dia-a-dia. No estudo sobre arte contemporânea, era problematizada a sociedade. Os estudantes tinham que debatê-la e citar características dessa sociedade, relacionando as características, com trabalhos e aspectos da arte contemporânea. Após isso descontextualizaram objetos, tendo que trabalhar um olhar que reconhecesse a potencialidade estética dos objetos até então desconsiderados. Dessa forma, garrafas plásticas, canudos, folhas, sacos de lixo, trazidos do local de trabalho, passaram a ser reconhecidos como materiais passíveis de serem utilizados em trabalhos (Figura 5).

Considerações sobre o desenvolvimento das propostas

A prática do planejado, sofre as influências que qualquer planejamento, padece ao ser de-frontado com a realidade concreta. Limites objetivos, a imprevisibilidade das condições, fazem com que o planejado se relacione dialeticamente com a possibilidade objetiva. Relacionamento que é condição *sine qua non* para que o planejamento não fracasse, e que a prática pedagógica não se torne uma imposição, desconsiderando as necessidades e interesses dos educandos.

A utilização de problematizações, girando em torno de “temas geradores” possibilitou a participação dos educandos durante todo o processo, partindo dos conhecimentos trazidos por eles, de sua experiência de vida. Dessa forma, o desenhar, o pintar, o gravar, o descontextualizar, não eram fins em si, mas espaços de reflexão sobre seu contexto. A história da arte, não foi ensinada, mas construída, pelos educandos mediante a leitura de imagens, e discussões sobre o contexto social atual. Permitindo que os mesmos descobrissem que os objetos artísticos são condicionados pelo seu contexto histórico.

Essa tentativa de problematização torna-se pontual, pois, se a escola por si só não mudará o mundo, nem tampouco os valores ideológicos hegemônicos na sociedade, ela pode contribuir nessa mudança. A tentativa nesse período, da construção de problematizações sobre a possibilidade de todos e todas construir e vivenciar experiências estéticas, não conseguirá superar anos do discurso ideológico do “dom”, construído na divisão social de trabalho da sociedade. Mas possibilita que os educandos reflitam sobre seus valores, suas concepções, descobrindo que ao ver imagens, podem perceber as características da sociedade em que ela foi construída, que podem representar em diversas linguagens, e que a garrafa plástica, o palito de picolé e os sacos de lixo do seu dia-a-dia, carregam consigo uma potencialidade estética. Assim como eles, enquanto seres humanos, têm um potencial criativo, e ao criar, transformam, garrafas, sacos plásticos, podendo transformar também, a si mesmos, aos outros e a sociedade.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Ed. Cortez, 1990.
- CHAUÍ, Marilena. Cultuar ou Cultivar. **Teoria e Debate**, n°8, 1989. Disponível em: <www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=547>. Acesso em: 15/06/2007.

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

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

FUSARI, Maria Felismina de Resende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.

MÉSZARÓS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo, 2005.

MÈSZÁROS, István. **A teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boi Tempo, 2006.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. Revendo os vínculos entre trabalho, arte e educação. In CORRÊA, Ayrton Dutra (org). **Ensino de Artes: múltiplos olhares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 45-71.

PENTEADO, Cléa. **Arte e o Educador Popular**. In, Secretaria Municipal de Porto Alegre. Movimento de Alfabetização: para ler e escrever a cidade. Porto Alegre: CORAG, 1998.

PEREIRA, Marcos Villela. Educação estética e interdisciplinaridade. In CORRÊA, Ayrton Dutra (org). **Ensino de Artes: múltiplos olhares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 215-236.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1985.

Currículo do Autor

Professor de Artes na Escola de Ensino Fundamental João da Maia Braga, no Município de Santa Maria/RS. Mestre em Educação, formado em Desenho e Plástica - Licenciatura Plena e Artes Visuais – Bacharelado, todos realizados na Universidade Federal de Santa Maria.

VISADAS ESTÉTICAS DE ÁFRICA[S] E ORIENTE[S]

Célia Mari Gondo Passos
celiamgp@yahoo.com.br

(FAV□UFG; Centro de Pesquisas em Cultura Japonesa de Goiás)

Eduardo Araújo de Ávila
eduavil@gmail.com

(FAV□UFG; Centro de Estudos Orientais PUC-SP)

Resumo

Neste trabalho, analisamos os resultados produzidos durante a introdução aos estudos orientais (afro-asiáticos) sob a perspectiva das Artes Visuais, no âmbito da educação a distância. Debateremos a importância da inserção dos estudos orientais na matriz curricular dos cursos de Artes Visuais. Apresentamos as diferentes concepções estéticas, na perspectiva das fronteiras e dos territórios do continente africano e dos diferentes orientes: próximo, médio e extremo. Analisamos os efeitos e as dificuldades de investigação, por meio de recursos midiáticos no processo de ensino-aprendizagem. Discutimos, também, a necessidade de articulação com outras tradições, experiências e fundamentos de criação artística e de pensamento.

Palavras-chave: estéticas afro-asiáticas; artes visuais; cultura visual; educação a distância.

Abstract

In this paper, we analyze the results produced during the introduction to oriental studies (Afro-Asians) from the perspective of the Visual Arts, on the distance education. We discuss the importance of the inclusion of oriental studies in the curriculum of undergraduate courses in Visual Arts. We present the different aesthetic conceptions in view of borders and territories of African continent and of various East: Near, Middle and Far. We analyze the effects and difficulties of research through media resources in the teaching-learning process. We discuss also the necessity of articulating our culture with other traditions, experiences and artistic creations.

Keywords: Afro-Asian aesthetics; visual arts; visual culture; distance education.

Introdução

Durante o percurso, feito no primeiro semestre de 2010, da disciplina intitulada *Estéticas Afro-asiáticas*, um grupo formado por dez professores e centenas de cursistas, residentes em diversas cidades do Estado de Goiás, puderam observar, refletir e reconstruir seus saberes sobre o Oriente, assim como analisar outros sistemas de arte sob uma nova óptica, ao navegar sites de museus e galerias pela Internet e na leitura de textos propostos. Como primeira rota desse percurso, propusemos examinar cuidadosamente preconceitos e buscar novas informações sobre os sistemas de arte africanos e asiáticos que, geralmente, são desconhecidos para nós. Assim, transitamos e observamos as visualidades do imenso continente africano e perceberemos que determinados povos que compõem a África possuem uma produção muito particular. Além disso, pesquisamos também as culturas do Oriente Médio e examinamos características das estéticas visuais islâmicas, como sendo algo distinto dos fundamentalismos, aos quais são frequentemente associados aos muçulmanos. Observamos também a Índia como um país cujo patrimônio estético e artístico influenciou boa parte do território asiático. E, num exercício de sensibilidade e percepção, analisamos não somente traços de semelhança, mas também as diferenças entre as estéticas chinesa, coreana e japonesa, facilmente confundidas pelos olhares convencionados de nossa sociedade.

Para a maioria de nós, o desconhecido está associado a uma série de estereótipos, visto que para nos identificarmos, precisamos definir o “outro”. Dessa forma, a nossa arte é compreendida e aceita como “ocidental”, e o que não corresponde a essa “categoria” se torna o que conhecemos por “oriental”. A diferenciação é aceitável, porém a problemática está em tentar-se definir o “outro”, e isso se aplica também às artes desse outro. É comum pensar o “diferente” como inferior, criando uma espécie de jogo de poder que se estabelece com a hierarquização entre as oposições: o progresso e o atraso, o civilizado e o selvagem, o belo e o feio, o refinado e o rústico. Como exemplo disso, em *Orientalismo*, Edward Said (1995) revela como o Ocidente tentou inventar o Oriente¹, criando justificativas para sua dominação e opressão, assim como a concepção de “Orientalismo” como parte integrante do pensamento europeu, em termos culturais e ideológicos, baseado no colonialismo: “O Oriente não é apenas adjacente à Europa; é também o lugar das maiores, mais ricas e mais antigas colônias europeias, a fonte de suas civilizações e línguas, seu rival cultural e uma de suas imagens mais profundas e mais recorrentes do Outro”. (SAID, 1995, p. 27). Em síntese, o Ocidente foi convencido a crer que inferiorizar era uma maneira de facilitar a dominação e impor

¹ O Oriente, nesse sentido, é entendido como tudo que não é europeu.



Mapa mundi japonês apresenta outra configuração ao posicionar a Ásia no centro. (Fonte: www.lib.utexas.edu)

sua forma de ver o mundo, e isso incluía as artes. Contudo, o objetivo principal dessa ação pedagógica foi desconstruir essas afirmações e rever categorias inadequadas e discursos incipientes sobre o Oriente, com o propósito de expor que existem relações em comum entre diferentes tradições artísticas e que o senso estético está presente em todas as sociedades.

Estéticas Afro-asiáticas: estudos, desafios e novos paradigmas

A relação entre ensino de artes e educação a distância tem nos possibilitado discutir novas possibilidades, incertezas e, sobretudo, desafios no processo de ensino-aprendizagem. Logo, outros saberes, experiências e fundamentos de criação artística, na formação acadêmica, podem nos levar a refletir sobre oportunidades de estudo de aspectos estéticos e culturais de outras regiões. Nesse sentido, a disciplina *Estéticas Afro-asiáticas* revelou a possibilidade de ampliar os conhecimentos a respeito das visualidades na África e na Ásia, criando o contraponto entre as informações estereotipadas, que são produzidas, e reproduzidas, pela mídia — especialmente a Internet —, e os estudos desenvolvidos por instituições de pesquisas em estudos orientais, de países como os Estados Unidos, o Reino Unido, a França, etc. No Brasil, infelizmente, os estudos e a valorização das estéticas afro-asiáticas ainda encontram-se numa fase formativa. Em virtude disso, e a fim de proporcionar situações que possibilitariam a construção de olhares múltiplos, a disciplina propôs o estudo e a análise de aspectos gerais sobre as artes visuais das culturas africana, islâmica, indiana e também a arte desenvolvida no Extremo Oriente, para instigar os estudantes às experiências estéticas, distintas de nossa tradição ocidental. As concepções estéticas no Oriente influenciam o mundo ocidental, ao representar identidades distintas, e cujas divisões e termos históricos e artísticos, o pensamento ocidental não consegue traduzir.

O texto-base dessa disciplina foi dividido em quatro partes, ou unidades, e correspondiam a quatro regiões: África, Oriente Médio, Sul da Ásia, Extremo Oriente. Na primeira parte dos estudos, a Estética Africana compreendeu aspectos de culturas desse vasto e múltiplo continente. Nesse contexto, é importante ressaltar que o termo “estética africana” correspondeu à imensa produção artística do continente africano. Embora esse termo pareça redutor, foi difícil amalgamar todas as artes de inúmeros povos dessa imensidão geográfica, que outrora haviam sido percebidas como “artes primitivas”. Entretanto, a expressão “estética africana” foi utilizada — que é singular e que foi “orientalizada”, ou seja, recriada sob uma visão unicamente ocidental, durante muitos anos —, pela simples razão de faltar-nos uma expressão que possa dar conta da pluralidade artística na África.

A segunda parte abordou a Estética Islâmica, assim como a sofisticação de conceitos e representações extremamente sutis para as culturas do Oriente Médio. Dentre essas representações, destacaram-se a arquitetura, a tapeçaria, a iconoclastia² e, principalmente, a caligrafia árabe. Diante disso, é necessário salientar que o Oriente Médio representa uma miríade de culturas e de tradições, por ter sido berço de antigas civilizações como, por exemplo, Mesopotâmia, Babilônia, Pérsia e Fenícia. Conseqüentemente, podemos compreender que a arte islâmica “desenvolveu-se na base de tradições pré-islâmicas nos vários países conquistados, e uma síntese perfeitamente integrada de tradições árabes, turcas e persas, manifestou-se em todas as partes do novo império muçulmano” (GRUBE, 1978, p. 8). Em síntese, essa unidade evidenciou o pensamento e a apreensão sensível do belo, estabelecidos pela religião fundada por Maomé (Muhammad).

A terceira parte, no contexto da Estética Indiana, revelou aspectos culturais e artísticos e os conceitos estéticos comuns às representações no Subcontinente Indiano e nos países do Sul da Ásia. Por certo, a primeira marca ou sinal observado nas visualidades indianas foi o caráter de das produções pictóricas, escultóricas e, principalmente, das antigas edificações, forradas por inúmeras figuras esculpidas, ao redor de pilastras, paredes e portais. A estética na Índia inclina-se ao ato narrativo, especialmente, quando é analisada através de antigas produções, entre 3500 e 1200 a.C. A veemência dos textos védicos torna absoluta a afirmação de que o artista desse período era obediente e imparcial aos cânones estéticos. Esses cânones são compreendidos na concepção estética *rasa*³. Logo, o *rasa* é um dos componentes básicos de significação e de compreensão estética, de acordo com os estetas indianos. O sistema de oito sentidos básicos (*rasa*), simbolizados por cores, correspondem a determinadas emoções e está disposto na tabela a seguir:

DENOMINAÇÃO	RASA (SENTIDO ESTÉTICO)	EMOÇÃO EVOCADA	COR
<i>Shrngāra</i>	Erótico	Amor	Preto
<i>Hāsya</i>	Cômico	Alegria	Branco
<i>Karuna</i>	Comovente	Tristeza	Cinza
<i>Raudra</i>	Furioso	Raiva	Vermelho

² Pinturas-miniaturas ou “a ilustração dos textos através de miniaturas”. In Visual Encyclopedia of Art. Arte Islâmica. “A arte do livro”. Florença: Scala, 2009, p. 176.

³ In Dicionário sânscrito-inglês de Monier-Williams. 2008. Disponível em: <<http://www.sanskrit-lexicon.uni-koeln.de/monier/>>. Acesso em 18 nov. 2009.



Interior de Qianian Dian (Templo do Céu). Pequim. Foto: Alamy/David Ball.

<i>Bhayānaka</i>	Terrível	Medo	Preto
<i>Vīra</i>	Heroico	Vigor	Vermelho
<i>Bhātsa</i>	Odioso	Repulsa	Azul
<i>Adbhuta</i>	Esplêndido	Admiração	Amarelo

A quarta, e última, parte apresentou meandros, semelhanças e especificidades, características das Estéticas Chinesa, Coreana e Japonesa. Na Unidade *Extremo Oriente*, buscamos compreender a *aisthesis* que rege as artes visuais na República Popular da China, em Taiwan, nas Coreias do Sul e do Norte e no Japão, através do estudo da caligrafia, da produção pictórica, da observação dos esquemas visuais encontrados na arquitetura tradicional e das demais manifestações artísticas, através da desconstrução da simetria bilateral, da simetria dinâmica e da estética triádica: *tian di ren* (céu, terra e humanidade). O teto do Templo do Céu, em Pequim (*Qinian Dian*), a saber, representa o simbolismo contido na estética triádica. Por certo, em algum momento da formação de sua história, vários países da Ásia Oriental utilizaram o sistema ideográfico chinês e foram introduzidos à filosofia das principais religiões em desenvolvimento: o budismo, o confucionismo e o taoísmo. Todavia, é importante ressaltar que o Ocidente, especialmente a Europa, também se beneficiou, durante séculos, com aspectos das artes chinesa e japonesa.

A expressão artística, em cada uma das regiões mencionadas, se organiza num sistema conceitual e simbólico específico. Na Índia, por exemplo, através do conceito *rasa*; no Japão, por meio da valorização do espaço-temporal (*ma*) ou dos conceitos de apreciação estéticos: *sabi*, *wabi*, *shibumi* (*shibui*). No Oriente Médio, e em países de predomínio muçulmano, o senso estético caracteristicamente islâmico está intimamente ligado aos preceitos filosófico-religiosos do Islã, pois a religião ocupa grande parte da vida dos indivíduos, assim como o Corão (*Al'Qurān*).

Durante o percurso em que ocorreu a ação pedagógica, observamos o desafio ao propor o panorama geral das visualidades de países dos continentes africano e asiático, através de suas diversas manifestações artísticas e de seus desdobramentos filosóficos, como também destacar a necessidade de se conectar os conteúdos propostos aos conhecimentos prévios e ao contexto de construção de significação dos estudantes.

A Cultura Visual como contexto da aprendizagem

Nas primeiras reuniões de aproximação com o conteúdo, a equipe de mediação concordou que seria um projeto difícil, pela extensão e diversidade dos assuntos. Preocupamo-nos com a tendência



Detalhe do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) da disciplina Estéticas Afro-asiáticas. (Fonte: ead.fav.ufg.br/login/index.php)

para a redução que acompanha, naturalmente, a abordagem de temas com tamanha diversidade de aspectos, bem como com ameaça clara de formação de estereótipos sobre cada cultura, tanto nos nossos processos de mediação, como na construção dos conhecimentos por parte dos estudantes.

No período em que a equipe se reunia para estudar o material da disciplina e planejar as estratégias de ensino, o professor doutor Raimundo Martins, diretor da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, retornou de um encontro de arte-educação dos Estados Unidos, com comentários sobre os aspectos de similaridade e diferenças nos relatos de arte-educadores de todas as partes do mundo. Expusemos nosso programa de trabalho e os receios que nos preocupava, em especial, o fantasma de reforçar o estereótipo e o preconceito em relação a culturas diferentes, tão comuns nas abordagens do ensino escolar regular. Professor Raimundo alertou-nos que sempre haveria uma afinidade maior com culturas e pensamentos semelhantes ao nosso, bem como, certa dificuldade inicial com aspectos estranhos ao nosso modo habitual de ver o mundo, sendo uma situação natural. Mesmo o estereótipo, poderia constituir um processo de síntese ou unidade para um posterior entrelaçamento das diferenças, não podendo, entretanto, ser o aspecto final do estudo. Para que o estudo não "estacionasse" na superficialidade do estereótipo, seria necessário que se formasse, no estudante, uma postura ética de abertura para o "outro", enxergando-o como diferente, mas "um de nós", como coloca Richard Rorty (1992). A abordagem dos estudos sobre Cultura Visual, que enfatizam a descrição, a interpretação, a percepção de si mesmo no que é visto, a narrativa, poderia ser a melhor escolha para propiciar essa sensibilização ao "outro", ao "diferente".

Nesse contexto, o registro cultural é algo que precisamos aprender a ler, assim como temos que aprender a ler um texto de uma cultura diferente da nossa. O podemos apreender, através do pensamento oriental é que o sentimento que o indivíduo ou que o povo tem pela vida não se transmite unicamente através da arte. Esse sentimento surge em vários outros segmentos da cultura: na religião, na moralidade, na ciência, no comércio, nas formas de lazer, etc.

Com um programa tão extenso de conteúdos a serem abordados, os envolvidos no processo, mediadores e estudantes, teriam, fatalmente, que recorrer às suas ideias anteriores sobre o assunto, retomando e mesmo formando estereótipos sobre as culturas contempladas no texto do livro. E esses estereótipos estariam acompanhados dos preconceitos que anexamos imediatamente às ideias já elaboradas, em algum momento. Sabedores prévios de todas essas condições, os tutores poderiam minimizar as reduções e, mesmo construir transformações, procurando visibilizar, tanto o estereótipo quanto o preconceito adstrito. A construção desse olhar ético para com o "diferente" seria uma grande conquista, tanto em relação aos conteúdos específicos da disciplina como no âmbito geral da formação humana.

Considerações finais

Através das ações realizadas durante o curso, tivemos, até agora, um intercâmbio maior de saberes, e nesse momento, o papel do professor vem sendo redimensionado e cada vez mais ele se torna supervisor, incentivador, orientador na árdua, porém instigante procura por conhecimentos específicos. O objetivo principal da disciplina foi construir uma nova perspectiva sobre o campo artístico, por meio do “olhar estético-crítico” (CAMPOS, 2002) dos estudantes de licenciatura em artes visuais, que já atuam ou que atuarão em sala de aula. Dificuldades e transformações surgiram ao longo desse processo, mas esses obstáculos são desafiadores para aqueles que desenvolvem seu senso crítico e reiteram suas concepções sobre outras formas de pensar e de produzir arte. A análise parcial dessa ação/investigação permitirá avaliar o espaço virtual como ambiente de mediação, assim como sugerir a proposição de novos paradigmas e ações colaborativas no decorrer desse(s) curso(s). Para tanto, o texto-base da disciplina *Estéticas Afro-asiáticas* será utilizado posteriormente em concomitância com o da disciplina *Matrizes Culturais das Artes no Brasil*.

Em suma, foi possível avaliar que o desempenho dos cursistas nos fóruns, nas galerias de imagem e também nos *chats* propostos, provou que o estudo sobre as artes visuais no Oriente, no âmbito da educação a distância, funciona; com envolvimento, pesquisa e sensibilidade. Dúvidas surgiram quando a disciplina *Estéticas Afro-asiáticas* foi oferecida, pois não sabíamos se esse tema, ainda pouco explorado e pesquisado em nosso Estado, aconteceria. No entanto, essas experiências nos denotam que o aluno, quando é estimulado, promove seu desenvolvimento, transformando-se constantemente, com a necessidade de constituir-se como cidadão, e quando reconhece sua própria qualidade constitutiva, que o caracteriza, ao compartilhar suas próprias percepções e vivências, nos espaços sociais, sejam eles presenciais ou virtuais.

Bibliografia

ADAMS, Edward B. **Korean folk & art craft** (“Folclóre e artesanato coreano”). Seoul: Seoul International Publishing House, 1987.

ÁVILA, Eduardo A. de; SAITO, Cecília Noriko Ito; TERTULIANO, Karla. “Estéticas Afro-asiáticas”. In **Licenciatura em Artes Visuais: módulo 6**. Goiânia: FUNAPE, 2009. pp. 102-159

BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada: padrões da cultura japonesa**. Tradução de César Tozzi. São Paulo: Perspectiva, 2009. (Coleção Debates; 61. Dirigida por J. Ginzburg)

- BUENO, André. "Teorias: fundamentos da estética chinesa". In **Arte Chinesa**, 2008. (<http://arte-china.blogspot.com>). Acesso em: 15 nov. 2009.
- BURCKHARDT, Titus. "Fundamentos da arte islâmica". In **A arte sagrada no Oriente e no Ocidente**. São Paulo: Attar Editorial, 2004, pp. 161-190.
- CAMPOS, Neide Pelaez. **A Construção do olhar estético-crítico do educador**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.
- CARISE, Iracy. **A arte negra na cultura brasileira: máscaras africanas**. Rio de Janeiro: Artenova, 1975.
- CHINNERY, John. **Tesoros de China: los esplendores del reino del dragón** ("Tesouros da China: os esplendores do reino do dragão"). Tradução de Miguel Portillo Diez. Barcelona: Blume, 2008.
- CORDARO, Madalena Natsuko Hashimoto. **Pintura e escritura do mundo flutuante: Hishikawa Moronobu e ukiyo-e □ Saikaku Ihara e ukiyo-zôshi**. São Paulo: Hedra, 2002.
- CRAVEN, Roy C. **Indian art: a concise history** ("Arte indiana: uma história concisa"). 2. ed. London: Thames and Hudson, 1987.
- FAHR-BECKER, Gabriele (Coord.). **Grabados japoneses** ("Gravuras japonesas"). Tradução de Carmen Sánchez-Rodríguez. Madri: Taschen, 2007.
- GEERTZ, C. "A arte como um sistema cultural". In **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997, pp. 142-181.
- GRUBE, Ernst J. **O mundo da arte: mundo islâmico**. Encyclopaedia Britannica, 1978.
- MACWILLIAMS, Mark W. **Japanese visual culture: explorations in the world of manga and anime** ("Cultura visual japonesa: explorações no mundo dos mangás e animes"). Nova Iorque: M. E. Sharpe, 2008.
- MARTINEZ, José Luiz. **Rasa: estética e semiose na Índia**. In Galáxia: revista transdisciplinar de Comunicação, Semiótica, Cultura, nº 2, São Paulo: EDUC, 2001.
- MARTINS, Raimundo. "Arte, percepção e aprendizagem" In **Licenciatura em artes visuais: módulo 4**. Goiânia: FUNAPE, 2009. pp. 180-195.
- O'KANE, Bernard. **Tesoros del Islam: maravillas artísticas del mundo musulmán** ("Te-

-suros do Islã: maravilhas artísticas do mundo muçulmano”). Tradução de Marina Hu-guet Cuevas. Barcelona: Blume, 2008.

RIVIÈRE, Jean R. “El arte de la India”. In **Summa Artis: historia general del arte** (“Summa Artis: história geral da arte”). Vol. 19. Madrid: Espasa-Calpe, 1978.

RIVIÈRE, Jean R. **A arte oriental**. Tradução de Teresa Gacivua e Irineu Garcia. Rio de Janeiro: Salvat, 1981.

RORTY, Richard. **Contingência, Ironia e Solidariedade**. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAITO, Cecília Noriko Ito. **Shodô, o corpo e os novos processos de significação**. São Paulo: Annablume, 2004.

STANLEY-BAKER, Joan. **Japanese art** (“Arte japonesa”). London: Thames and Hudson, 1984.

VOGEL, Susan M. **African aesthetics** (“Estética africana”). New York: Center for African Art, 1986.

WICHMANN, Siegfried. **Japonisme: the Japanese influence on Western art since 1858** (“Japonismo: a influência japonesa na arte ocidental desde 1858”). London: Thames & Hudson, 1981.

Mini-currículo

Célia Mari Gondo Passos é graduada em Artes Visuais - Bacharelado, com habilitação em Gravura, pela Universidade Federal de Goiás, com complementação curricular para a Licenciatura. Atuou na Escola de Artes Visuais, da Agência Cultural Pedro Ludovico Teixeira (Agepel), de 1994 a 2010. Atualmente, participa do Centro de Pesquisas em Cultura Japonesa de Goiás, que possui parceria com o Centro de Estudos Orientais da PUC-SP.

Eduardo Araújo de Ávila é graduado em Artes Visuais - Bacharelado, com habilitação Design Gráfico, pela Universidade Federal de Goiás. Especialização em História Cultural (em andamento), pela mesma instituição. Atualmente é membro do Centro de Pesquisas em Cultura Japonesa de Goiás, que possui parceria com o Centro de Estudos Orientais da PUC-SP.

“A CONSTRUÇÃO LÚDICA DE BRINQUEDOS COM SUCATA
E MATERIAL RECICLÁVEL NO ESPAÇO DA ESCOLA BOSQUE”.

Fabíola Natalie Coelho Brandão
Fa_natalie@hotmail.com

FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLA BOSQUE PRO-
FESSOR EIDORFE MOREIRA

Resumo

A FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLA BOSQUE PROFESSOR EIDORFE MOREIRA, procura manter com a sua proposta pedagógico-ambiental uma coexistência harmônica entre o homem e o meio ambiente. O objetivo deste projeto em arte-educação foi realizado de acordo com a diagnose com os alunos da referida escola e o estudo das interações das crianças entre si, com os professores e com os objetos, no caso, brinquedos e brincadeiras, surgindo assim, a proposta de elaboração de brinquedos a partir de materiais recicláveis e sucatas.

Palavras-chave: Meio ambiente, arte-educação, brinquedos, materiais recicláveis.

Abstract

The FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLA BOSQUE PROFESSOR EIDORFE MOREIRA, seeks to maintain with its proposed environmental, educational a harmonious coexistence between man and the environment. The objective of this project in art education was conducted according to the diagnosis with the students of that school and the study of interactions between children themselves, with teachers and with the objects, in this case, toys and games, thus resulting in the proposal preparation of toys from recyclable materials and scrap.

Keywords: environment, art education ,toys, recyclable materials.

A FUNDAÇÃO **CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO** AMBIENTAL ESCOLA BOSQUE PROFESSOR EIDORFE MOREIRA, conta com uma área total de apenas 4.100 m², cerca de 3,4%, são ocupados com as instalações físicas da Escola, procurando manter com a sua proposta pedagógico-ambiental coexistência harmônica entre o homem e o meio ambiente. A iniciativa para

a criação da Escola Bosque partiu das aspirações e da mobilização da comunidade do Outeiro, na ilha de Caratateua, distrito de Icoaraci a 18km da capital de Belém do Pará .

O projeto foi desenvolvido nesta escola a qual sou professora efetiva na disciplina de arte-educação, a partir da diagnose realizada de forma interdisciplinar com as educadoras da disciplina de Educação Física Cristina e da Sala de Leitura, Helena e Milena, nos períodos de 01 a 12 de março de 2010, com os alunos do Ciclo Básico I e II, nas faixas etárias de 05 a 08 anos, residentes da ilha de Caratateua, em Outeiro.

As turmas dos ciclos I atendidas pelo projeto chamam-se: Pipira, Dimerandra, Sabiá, Beija-flor, Bem-te-vi, Araçari. Fez-se as perguntas no quesito contexto sócio-familiar : **Você gosta do lugar aonde mora? Em qual lugar você gostaria de morar? Quem é a sua família? O que você gostaria que ficasse longe da sua casa?**

Observou-se que a maior porcentagem da escolha do lugar onde morariam foi a própria casa, 63% mas ainda assim, um índice baixo em relação às outras respostas como: apartamento, praia, casa da tia, em Icoaraci, etc;(47%). Em relação à família, foram relatados a presença dos avós, padrastos ou madrastas, tios, primos no lar em quem vivem. De acordo com as respostas sobre o que deveriam ficar longe de suas casas, percebeu-se que no meio que os circundam há uma carência de saneamento básico e de segurança e presença de ambientes não adequados à estrutura formadora da cidadania: ratos, sapos, lama, assaltos, bares na vizinhança, boca de fumo, etc.

No que tange ao contexto social-lúdico as perguntas se referem a: **Você brinca? Em qual lugar aonde brinca? Com quem brinca?** Observou-se que todas as crianças gostam de brincar, com seus irmãos, porém desejavam que tivessem mais espaços. O contato da afetividade nas brincadeiras com seus pais é bem reduzido.

A partir dessas respostas, motivou-se portanto, o tema que geriu o projeto seguindo a premissa de que brincar faz parte do processo da formação educativa do ser humano aliando à proposta ambiental de reduzir, reutilizar, reciclar envolvendo a práxis pedagógica da arte-educação, transformando materiais como sucata, materiais recicláveis em brinquedos .

Sabe-se que, o componente lúdico da cultura da criança, é independente de classes sociais ou de etnias. O brinquedo nas mãos de uma criança tanto pode se dar de uma forma estruturada como carrinhos, bonecos, ou não estruturado, dependendo da transformação criativa da criança em cima do objeto. *“O lúdico é um meio de expressão para a criança, ou melhor, o seu meio de expressão fundamental.” (Marcellino, 1990, p.77).*

O componente lúdico abre possibilidades de denúncia do real, mediante o “faz-de conta”, o que Piaget (1990), chama de brincadeira simbólica, podendo mostrar em forma de sentimento, as vivências, as experiências, o meio que cerca a criança. Sendo assim, o brinquedo é compreendido como um “objeto suporte da brincadeira”, portanto, ao elaborar um brinquedo, a criança estará transferindo o mundo imaginário ao objeto de representação.

Simplificando ao máximo, o desenvolvimento humano, no modelo piagetiano, é explicado segundo o pressuposto de que existe uma conjuntura de relações interdependentes entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer.

Segundo o pensamento Sociointeracionista, de Vygotsky (2003), o desenvolvimento humano se dá em relação nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação, o que significa afirmar que, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o indivíduo.

A criança assim, na sua interação lúdica, associa as significações e estímulos ao brinquedo e suas brincadeiras, apropriando-se do contexto sócio-cultural construindo a sua socialização com os outros.

A criança se situa na sua prática lúdica diante de imagens constituídas, daquelas que emanam dos brinquedos e daquelas que provém do seu círculo. (Gilles, 2004,p.73).

A observação e estudo das interações das crianças entre si, com os professores e com os objetos, no caso, brinquedos e brincadeiras foi o objetivo do trabalho a ser realizado. Baseando-se na teoria histórico-cultural, nas análises apontam para a possibilidade de se organizarem estratégias didático-pedagógicas abertas à criatividade através da arte, potencializando a utilização de materiais recicláveis.

Partindo da proposta ambiental, um dos primeiros passos do projeto foi a abordagem sobre o que é educação ambiental e a conscientização de sua prática ao nosso planeta. Educação, esta, que deve ser iniciada nos primeiros anos de vida, ainda em casa, quando as crianças aprendem, com os exemplos dos pais, como deverão agir no presente e no futuro. Depois, na escola, a Educação Ambiental deve continuar fazendo parte do dia-a-dia das crianças, adolescentes e jovens. Segundo a UNESCO (2005, p. 44),

“Educação ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente”.

Assim, a proposta aos alunos, é o desenvolvimento de atividades que aguçam a percepção do meio ambiente e a qualidade de vida, através de filmes e animações com a minha orientação.



Arthur. Fonte: Fabíola Brandão em 11/05/2010.
Arthur da turma Araçari reconhecendo a área da trilha.



Fonte : Fabíola Brandão em 06/05/2010. Aluna consciente da limpeza e organização do seu meio ambiente.



Fonte : Fabíola Brandão, em 17/09/2010. Rebeca desenvolvendo a atividade de fantoche do pavão. Dobradura envolvendo pintura

Ao passo dos avanços das descobertas pessoais e coletivas, após pesquisas e socialização em grupos, o educando fará entrevistas com a família e colegas sobre o questionamento e conscientização da educação ambiental, solicitando que a família guarde os materiais necessários para a reciclagem e dessa forma, estará resgatando a proximidade dos pais nas atividades dos filhos. Foi proporcionado as experimentações de materiais (pincéis, lápis, giz de cera, tintas, argila, etc.) , assim cada aluno escolheu a melhor maneira como utilizá-los produzindo sozinho e coletivamente, socializando materiais com os colegas.

Partindo desta premissa, fiz a mediação pela trilha ecológica no espaço da Escola Bosque, afim de que os mesmos explorassem, conhecessem e começassem a identificar os recursos naturais como matérias-primas no desenvolvimento da prática, colhendo sementes caídas do chão, gravetos, folhas secas, etc;

O seguinte passo, foi as manufaturas de brinquedos elaborados com materiais reciclados, reutilizáveis, sucatas, resgatando a afetividade entre pais e filhos. São momentos em que os alunos ao levarem as cópias de como montar o brinquedo como trabalhos extra-classes, obterão esse resgate de proximidade e dedicação pelas atividades, contando com a ajuda do responsável.

Os objetivos propostos do projeto em questão, tais como, conscientizar os alunos sobre o aspecto ambiental, limpeza e organização, explorar a criatividade, o cognitivo, a coordenação motora, noções de formas e composição, Identificar recursos da natureza sem degradá-los para suas experimentações e reconhecer nos materiais alternativos da natureza, possíveis acessórios para suas experimentações e criações, vem sendo trabalhado e conseguido avanços significativos nas relações de ensino aprendizagem, através da linguagem artística utilizando ferramentas e recursos pedagógicos como dobraduras, pintura com giz – de –cera, lápis de cor, tinta-guache, recorte-colaagem, modelagem, filmes, entre outros.

A seguir a aluna inicia sua atividade de pintura com lápis de cor, desenvolvendo a noção de estética, organização espacial, coordenação motora, etc; a fim de explorar sua criatividade na atividade do fantoche do pavão.

Acerca da elaboração dos brinquedos de materiais alternativos, que culminou nesse primeiro semestre com oficinas de criação na Semana do Meio Ambiente, os alunos foram organizados em equipes e utilizaram materiais como tinta guache, pincel, tesouras, lápis, etc; com outras matérias-primas como caixa de ovo, garrafas PETS, rolos de papel higiênico, caixa de leite ou suco, etc. Observou-se grande satisfação nos alunos.



Fonte: Fabíola Brandão, em 17/05/2010. Alunos na fabricação de seus brinquedos.

A seguir um gráfico que abrange o nível de evolução geral das turmas atendidas em arte-educação no primeiro semestre, que até então possuíam valores bem abaixo do esperado e dentro dos períodos dos meses de Março a Setembro de 2010 os valores elevaram-se significativamente:

Dentro do período dos meses de Março a Setembro alcançou-se um significativo desempenho geral das turmas, houve melhoras na coordenação motora, evolução na liberdade criativa, cognitiva, interesses pela produção dos trabalhos e elaboração dos brinquedos com materiais recicláveis, onde os mesmos vão despertando a consciência ambiental, em relação aos materiais que podem ser reutilizados para desenvolver as atividades na práxis em arte-educação.

Bibliografia

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Folha de S. Paulo. Folha de S. Paulo, 27 jun. 1999.

MARCELLINO, N. C. Pedagogia da animação. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002. ((1. ed. 1989).

RABELLO, E.T. e **PASSOS**, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em dia 22 de abril de 2010.

WADSWORTH, B. J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Jean Piaget*. Ed.Pioneira. São Paulo ,1997.

A IMPORTÂNCIA DO FAZER NO ENSINO DA ARTE COMO EXPERIÊNCIA

Luciana Lima Batista
llb.artes@hotmail.com

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

Verônica da Silva Cunha Cavatti
vcavati@hotmail.com

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo

Este artigo visa a tecer considerações sobre a importância do fazer para a completude do processo de aprendizagem por meio da experiência relatada por John Dewey em seu livro *Arte como Experiência*. De acordo com o autor, para ter “uma experiência”, são necessários estes entrecruzamentos de elementos constitutivos da experiência: o aprender intelectual/sensível, o padecer e o fazer. A etapa do fazer consiste em trazer para nosso cotidiano o resultado do processo do vivenciar. Trata-se também de uma prática dialógica pautada no pensamento de Paulo Freire sobre o ser do que fazer, que corrobora o pensamento de Dewey.

Palavras-chave: Arte, experiência, fazer, John Dewey e Paulo Freire.

Abstract

This article aims at appreciating the importance of doing to the fulfillment of the learning process through experience, as reported by John Dewey in his book *Art as Experience*. According to the author, having an experience would require crossing of elements that constitute the experience itself, namely intellectual and selective learning, perishing and doing. This stage of doing is characterized by bringing the result of the experience process to our daily lives. It is also a dialogical practice based on Paulo Freire's views concerning the subjects of the doing, which corroborates Dewey's points of view.

Keywords: Art, experience, doing, John Dewey and Paulo Freire

Em toda experiência integral existe forma, porque existe a organização dinâmica. Chamo a organização de dinâmica por ela levar tempo para ser completada, por ser um crescimento. Há início, desenvolvimento, consumação. O material é ingerido e digerido pela interação com aquela organização vital dos resultados da experiência anterior que constitui a mente do trabalhador. A incubação prossegue até que aquilo que é concebido seja partejado e tornado perceptível como parte do mundo comum (DEWEY, 2010, pg. 139).

Com esse trecho da fala de John Dewey, iniciamos o pensar sobre a importância do fazer na concretude e completude de uma experiência. Para o autor, o processo da experiência se constitui de etapas não dissociadas que compreendem a inteligência, a estética, o padecimento e o fazer. Investigando o sentido do que é exposto na citação, o momento do início se caracteriza pelo período em que o nosso ser, que se relaciona com o mundo, está no mundo e não está sozinho, e o fruir se deixa tocar, entra em relação com as vivências. Com base nelas, começa o processo de desenvolvimento de uma ideia. Esse início e desenvolvimento compreendem as etapas da estética (do sensível), da inteligência (pensamento lógico) e do padecer (pensar e repensar sobre o que se pretende executar) em parceria para a construção ou consumação por meio do fazer. O partejar, para Dewey, seria justamente o momento de trazer ao mundo esses momentos do vivenciado, que somente se constituem como uma experiência se tornados perceptíveis, audíveis, palpáveis ao mundo comum, isto é, encarnados e concretizados.

John Dewey, um filósofo da educação, integrante da corrente Escola Nova, ou progressista, tinha como um dos seus preceitos o pragmatismo. Junto com Charles Peirce e William James, trouxeram essa expressão com o sentido de experimentação em que a prática/ação estaria interligada à experiência. Questiona-se se essa importância dada à ação não tornaria o pragmatismo uma linha de pensamento voltada somente ao fazer, à expressão. Entretanto, Dewey rebate tal questionamento salientando que a ação é um intermédio entre o pensado e a existência e não a glorificação da ação alijada do pensamento feita de forma mecanicista. O pragmatismo não é uma busca aos fins materiais; dessa forma, não seria uma filosofia da ação, e sim uma filosofia do pensamento aliado ao sentimento sendo concretizados pela ação.

BARBOSA (2008) trata dessa questão quando exemplifica, em seu livro *John Dewey e o ensino da Arte no Brasil*, algumas posições ideológicas defendidas pelo autor ante o ensino de arte:

Dewey (...), se opunha aos primeiros conceitos modernistas de expressão, isto é, não considerava a expressão uma descarga de sentimentos articulada pela forma, mas uma clarificação das emoções. Para ele a dinâmica ecológica da experiência estética transforma a energia orgânica sem sentido em expressão significativa (BARBOSA, 2008, pg.19)

Nesse contexto, a preocupação de Dewey com as máximas já estabelecidas, que separam teoria e prática, ação e reflexão, trabalho mental e trabalho manual, intelecto e fazer, torna-se pertinente. Assim, todas essas máximas renegam o poder da integração e das relações que devem ser defendidos principalmente no âmbito educacional em que, para existir um conhecimento significativo, não se deve pensar em oposições, mas na relação do ser, mundo, reflexão e ação.

No livro *Arte como Experiência*, Dewey trata dessas dicotomias e coloca a questão do fazer e do prático como uma integração entre as partes de uma experiência, que, para ser integral, deve ter a elaboração de algo em sua finalização. Tudo quanto vivenciamos por meio da experiência nos encaminha ao processo do fazer, que finda um ciclo para, posteriormente, dar início a outras vivências e outras experimentações.

Dewey delinea o fazer como uma encarnação externa que, caso a experiência não ocorra, não se dará por completa. Mas, para que haja essa completude da experiência no fazer, devemos ser traspassados por nosso ser sensível, intelectível, padecente, que nos auxiliará no ato de construção e reconstrução de uma consciência nova e viva. As atitudes, o fazer, o gesto e o significado, dessa forma, estariam impregnados de sentido. Contudo, quando nos deparamos com a realidade nas escolas e universidades sobre a questão do fazer e suas relações com o intelecto/sensível, pensamos que poucas são as que realizam um trabalho nesse rumo, nas quais se baseiam nossas pesquisas até o momento.

No ensino da arte, observamos, na prática de alguns professores, a supremacia do fazer na sua docência. Muitas escolas relacionam a disciplina Arte com uma necessidade exacerbada de construir algo que, muitas vezes, se volta para o presentear ou comemorar datas festivas. Esse é o fazer por fazer, sem ligação com os pensamentos intelectíveis, estéticos que se tornam mecânicos, assim como Dewey nos advertiu.

Podemos utilizar como exemplo ilustrativo dessa questão do “fazer arte por fazer” a prática ainda existente, e persistente, de alguns professores que conduzem suas aulas por meio de exposição de reproduções de imagens pictóricas para posteriormente os educandos terem que fazer cópias dessas imagens. Ou então, outro exemplo ainda mais cabal, o uso de reproduções xerográficas para que o aluno, em 50 minutos de aula, insira nela cores, limitando-se ao ato de colorir sem sentido algum e não levando em consideração nenhum processo intelectual relacionado a essa ação.

Tratando-se do ensino de arte nos anos do Ensino Médio, vemos uma inversão dessa realidade praticada no Ensino Fundamental, pois a arte tenta alcançar (como as demais disciplinas do Ensino Médio) caráter conteudista, priorizando o intelecto em detrimento do estético/sensível e

do fazer. Pensa-se que, nessa etapa da vida, na qual o aluno deve escolher seus caminhos para o futuro, o ensino deva restringir-se a questões vestibulares e treinamento mecânico para respostas formuladas, numa prática bancária, como diria Freire.

Nenhuma das posturas ilustradas acima é pertinente para o ensino de arte se ele estiver pautado na questão da experiência, porque tratam os conhecimentos da arte ou como um *laisse-faire* ou de forma conteudista. Tais posturas estão distantes da realidade proposta de Arte por Dewey como Experiência, pois tendem a separar o inseparável no ato de ter uma experiência na completude de uma experiência que não se restringe somente a ensinar a fazer arte nem a ensinar conteúdos de arte.

Ensinar arte é ensinar a entender a arte, a fruir a arte, a sentir a arte, a conviver com a arte, a se deliciar com o contato com a arte, a aprender a arte, a fazer arte, a refletir sobre a arte e a refazer novamente arte.

Dewey nos traz um exemplo desse apontamento quando nos diz:

O que é feito e o que é vivenciado, portanto, são instrumentais um para o outro, de maneira recíproca, cumulativa e contínua. (...) O fazer, por exemplo, pode ser uma exibição de virtuosismo técnico, e o vivenciar, uma onda de sentimentos ou um devaneio. Quando o artista não aperfeiçoa uma nova visão em seu processo de fazer, ele age mecanicamente e repete algum velho modelo, fixado como uma planta baixa em sua mente (DEWEY, 2010, pg. 133).

Essa é uma reflexão que, no âmbito escolar, deve ser levada em consideração para que o ensino de arte não se encaminhe ao ensinar processos mecânicos e repetitivos no momento da elaboração da forma artística.

Durante a pesquisa, colhemos relatos de alguns educandos do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Eletrotécnica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) e obtivemos muitas falas significativas que nos fizeram repensar sobre nossa prática docente. Em especial, uma se destina ao tema debatido neste artigo em que uma educanda expôs:

“Eu acredito que essa matéria deveria falar sobre a vida, por que Artes é a forma das pessoas de mostrarem como elas vêem a vida, só que não é isso que acontece, os professores só passam desenhos, pinturas e colagem. Eles podiam utilizar essa matéria para reflexão. Porque para mim isso que Artes é. Uma forma que as pessoas demonstram o que pensam sobre a vida”. Aluna do 1º módulo.

Nessa opinião, verificamos a ausência de sentido que o fazer por fazer acarreta à aprendizagem da arte para o educando. A tarefa de fazer desenhos, colagens e pinturas de nada serve e ao nada comunica se limitada ao ato de construir uma forma sem o pensar reflexivo.

O fazer é importante na concretude do ato da experiência, mas, quando articulado ao intelecto/sensível, caso esses elementos não estejam sendo trabalhados de forma relacional, não ultrapassamos a barreira de ensinar conteúdos ou técnicas e não conseguimos alcançar aquilo que Paulo Freire (1995) trata como práxis: uma práxis autêntica que necessita de ação, reflexão e ação para ser concreta.

Os seres do quefazer, do qual trata o autor, têm os seus fazeres pautados justamente na relação ação e reflexão e, para FREIRE (2005), somente mediante esse fazer/reflexivo seria possível uma transformação, uma revolução educacional em que os educandos são também criadores de seu conhecimento, e não meros executores de atividades. Trabalhar com esse ser do *quefazer* requer esforço para nós, arte-educadores, pois nesse contexto temos de aprender a tecer relações entre a prática e a teoria e, por mais disseminado que esse ensinamento esteja sendo a longos tempos, seus reflexos nas salas de aula de nosso país ainda são tímidos.

...os homens são seres da práxis. São seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres puros do fazer. Os animais não “admiram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho. (...). Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação (FREIRE, 2005, pg.141)

Algumas considerações

No contexto deste artigo, tentamos trazer para discussão a importância do fazer na concretude de uma experiência. Pautados no preceito de John Dewey em sua obra intitulada *Arte como Experiência*, podemos identificar alguns elementos que constituem a experiência, que seria de fato significativa para o processo de aprendizagem em Arte.

Nesses elementos, relacionamos o intelecto, o estético/sensível, o padecer e o fazer, que são partes indissociáveis para a aquisição de um conhecimento não mecanicista, para a realização de uma experiência. O elemento do fazer, do criar, do trazer as nossas impressões do que foi por nós vivenciado é o elemento de concretude da experiência; entretanto, de acordo com o autor, caso esse fazer não se efetive, a experiência não ocorrerá, não se finalizará, e esse quase conhecimento limita-se a somente impressões do vivido aprisionado ao mundo da ideia.

Debatemos também sobre o fazer por fazer no ensino da arte, que acaba acarretando um conhecimento mecânico, não significativo e alijado do intelecto/sensível que ocorre em algumas

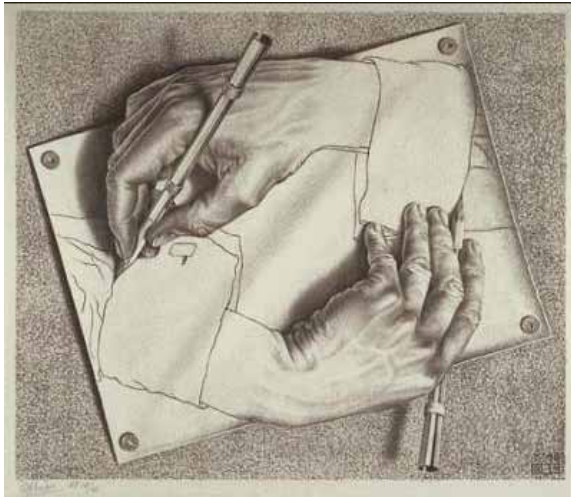


Figura 1 - M. C. Escher - Drawing hands”

escolas. Esse processo afastaria a arte da experiência e a transformaria em mais um conteúdo insipiente, não significativo.

Trazemos também para o diálogo alguns apontamentos de Paulo Freire sobre o ser do que-fazer, que corrobora com o pensamento de Dewey no que tange à importância do fazer. Mediando nossas falas por esses autores, colocamos em discussão a necessidade do fazer nos processos de ensino-aprendizagem, para tentarmos atingir a práxis e fazermos da arte uma experiência do conhecimento significativo e para a vida.

Dando início ao processo de novos pensamentos sobre essa questão, deixamos aqui uma imagem e algumas considerações acerca da temática.

Utilizamos-nos da imagem de M. C. Escher, desenhista holandês que, para nós, representa o processo de fazer/pensar/fazer, ou seja, ação/reflexão/ação, ou em resumo, a práxis freireana, que supõe essa tríade num processo dialético, dialógico e reflexivo infundável.

Eu me desenho, me penso, me repenso e, por meio do meu fazer, me refaço, me reconstruo, me vivencio, me torno a pensar e me faço novamente.

O fazer é o construir, o concretizar é o tornar palpável, visualizável àquilo que nosso processo intelectual/estético fruidor do mundo elaborou e necessita de se tornar forma, objeto de concretude, existência. Sem esse fazer, pensares são pensamentos e, ao mundo das ideias, se restringem.

O que saberíamos sobre a pré-história no período paleolítico, sem a arte rupestre, sem sua materialização? A arte, a serviço da vida, que foi além disso; a arte como forma de manifestação e comunicação, que não se limitou a seu tempo, mas ainda dialoga com nossa geração e provavelmente com as gerações futuras.

E se, nesse momento em que me detenho em colocar, em letras e palavras, por meio de minhas mãos, meus pensamentos, me detivesse, me estagnasse e ficasse concentrada num diálogo entre mim, mim mesma e meu cérebro, quais ideias seriam compartilhadas?

Admitimos que o ato de fazer da concretude é um dos mais temidos, pois ideias, enquanto estão em estado de pensamentos, são seguras, somente a mim (e a quem as pensa) pertencem, não dialogam com o outro e, desse modo, especulações não sofrem. Contudo, qual será a valia de um pensar diferente, obstinado, criativo e até viável preso ao EU?

As dicotomias devem ser superadas e as ações integradas: pensar/agir, reflexão/ação, intelecto/execução, todas relacionadas sem subjugo. Quem pensa, quem usa do intelecto e quer transformar a ideia em objeto concreto deve também prestar-se ao ato, à ação, ao fazer. Dessa forma, não existe supremacia nos binômios, pois essas partes constituem o uno, o indivisível. Se sua

vontade é trazer ao outro, doar ao outro o que foi pensado, o agir é uma etapa fundamental, caso contrário, ficamos presos ao mundo da hipótese, do talvez, do de repente, do se. Todo o pensar se se pretende vivo deve ser feito, pois de nada adianta uma ideia brilhante em um corpo hesitante.

Bibliografia

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1995.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. Experiência e educação. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FREIFE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Minicurrículo

Luciana Lima Batista. Licenciada em Desenho e Plástica pela UEMG – Universidade Estadual de Minas Gérias. Especialista em Ensino De Artes Visuais pela UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Mestranda em Educação pela Unicamp – Universidade Estadual de Campinas.

Verônica da Silva Cunha Cavatti. Licenciada em Artes Plásticas pela CESMAC – Centro de Estudo Superior de Maceió. Mestre em Educação pela UFPB – Universidade Federal da Paraíba. Doutoranda em Educação pela PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A PINTURA PAISAGÍSTICA EM SALA DE AULA COMO FORMA DE DESPERTAR
A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E ESTÉTICA DO EDUCANDO

José Iremar Rodrigues Gomes
www.atelierlima@gmail.com

Resumo

O trabalho descreve o resultado de uma experiência realizada com alunos da EJA cujo objetivo era explorar a educação patrimonial como tema transversal. Entenda-se educação patrimonial, a valorização dos prédios e monumentos, de relevância arquitetônica e artística, desaparecidos do cenário urbano de João Pessoa/PB. Após observarem várias paisagens de autores paraibanos, os alunos realizaram pinturas em óleo sobre tela e em camisetas, com desenhos dos prédios e monumentos, sinalizando a data da sua demolição e o nome do projeto. A relevância da experiência consistiu, principalmente, em ter oportunizado aos estudantes a compreensão e valorização do patrimônio histórico e artístico pessoense.

Palavras –chave: pintura paisagística, memória arquitetônica e ensino de artes plásticas.

Abstract

The work describes the result of an experience accomplished with students of the EJA whose objective was to explore the patrimonial education as traverse theme. Understand each other patrimonial education, the valorization of the buildings and monuments, of architectural and artistic relevance, disappeared of João Pessoa/PB's urban scenery. After they observe authors' of Paraíba several landscapes, the students accomplished paintings in oil on screen and in /shirts, with drawings of the buildings and monuments, signaling the date of his/her demolition and the name of the project. The relevance of the experience consisted, mainly, in having offered to the students the understanding and valorization of the historical and artistic patrimony of João Pessoa.

Key-words: landscapes pictures, architectural memory and teaching of plastic arts.

1. Artes visuais em situação de escolarização

A experiência com o gênero paisagem em sala de aula da educação básica requer, antes de tudo, que os sujeitos envolvidos no processo (professor e aluno) tenham consciência do macro-contexto em que este gênero está inserido – o de arte visual. A compreensão de arte visual em situação de escolarização exige considerações acerca de concepções em torno do processo de criação em artes visuais, da função social da arte e de pensar em perspectivas metodológicas para o Ensino de Artes Visuais.

Para se entender o processo de criação, faz-se necessário retomar ao conceito de arte. Em sua acepção etimológica, a palavra arte deriva do latim *ars* e associa-se ao correlato grego *techne*, o que pressupõe uma espécie de atividade humana mediada por regras. Platão, ao refletir sobre mimese, foi um dos grandes pensadores a abrir caminhos no estudo da criação artística. No Livro X da *República*, o filósofo faz distinção entre o artesão e o pintor. O primeiro fabrica um objeto a partir de uma relação de identidade, enquanto que o segundo reproduz apenas um aspecto do objeto, a partir de uma perspectiva que ele julgar necessária. Lacoste (1986, p. 12) discutindo essa perspectiva platônica, considera que “o pintor imita o real, não como este é, mas como aparenta ser. [...] A pintura define-se, pois, por seu distanciamento do real e do verdadeiro, produz um simulacro, um ídolo”. Assim, a criação artística, fundada na representação da realidade, visa atender uma necessidade humana de percepção e modificação de uma realidade particular e/ou coletiva que nos cerca. Ao se ver representado artisticamente, o ser humano torna-se consciente de sua existência social.

Para Chauí (1996: 316), o que existe de espantoso no processo de criação artística, de um modo geral, é que a arte não se esgota na representação pura do mundo, mas opera uma revelação, recriando a realidade “noutra dimensão e de tal maneira que a realidade não está aquém e nem na obra, mas é a própria obra de arte”. Partindo deste princípio, entende-se que o registro do processo de construção ou desenvolvimento de uma obra de arte através de fotografias, vídeos, escrita, entre outras, na maioria dos casos, passa a ser parte integrante da obra e muitas vezes passa a ser elemento de grande relevância para uma melhor compreensão da obra.

No que concerne à função social da arte, Denardi apresenta três níveis distintos: a arte elitista, a popular e a humanizadora. A arte elitista está relacionada ao conhecimento ou ao saber erudito. Este tipo de arte se diferencia pela própria linguagem, uma vez que as concepções da realidade apresentadas tornam-se menos acessíveis a pessoas que produzem e apreciam a arte popular. Já a arte popular está relacionada a realidade cultural de cada região, seus mitos. Os artistas retratam o interesse coletivo,

passando de geração em geração, como forma de perpetuar a realidade nela representada. É o resultado de uma produção sem qualquer preocupação com o público consumidor, no sentido de qualificar ou desqualificar, tendo apenas uma visão mercadológica, se utilizando dos meios industriais de reprodução, sem finalidade ou objetivos educativos. Outro aspecto significativo da arte popular é a sua acessibilidade e apelo ao consumismo através das informações produzidas pela mídia. As obras são produzidas em grande escala e o público é que se adequa, desprovido de qualquer preocupação pedagógica. A arte humanizadora, que como o próprio termo sugere, ela pode ser resultado da experiência vivenciada tanto pelo produtor a partir do modo como ele retrata ou representa a realidade social, com finalidade de melhorar as relações pessoais, sócio-culturais, através de diversas manifestações artísticas, como, também, pela percepção do observador que se ver reconhecido na realidade representada artisticamente.

Considerando esses três níveis norteadores da função social para a arte, o arte-educador enfrenta um grande desafio, qual seja, o de tornar a arte acessível na escola, independentemente da heterogeneidade do público que a frequenta. Um ensino de artes visuais efetivo deve oportunizar ao aluno a apropriação do conhecimento artístico, de modo que ele seja capaz de interpretar novas e diferentes formas de perceber o mundo e a si próprio.

FUSARI e FERRAZ (2001, p.22) defende que um ensino de artes que vise contribuir na percepção de arte enquanto objeto estético deve partir da concepção de que arte aponta para uma "articulação do fazer, do representar e do exprimir".

O texto das OCN (BRASIL, p. 170) propõe um ensino de arte que contemple as perspectivas metodológicas mais recorrentes, adaptando-as de acordo com "as demandas de cada contexto". Para se aplicar esta metodologia, o educador necessita tomar conhecimento das principais tendências metodológicas do ensino da Arte, que são: pedagogia tradicional, escola nova, pedagogia crítica e tecnicismo.

Na pedagogia tradicional, que vigorou entre os séculos XIX e primeiras décadas do século XX, a atuação do aluno se dava de forma passiva, pois ocupava o espaço da sala de aula apenas para absorver o conteúdo repassado pelo professor, sem o direito de questionar. O professor, por ser o detentor do conhecimento, não considerava a experiência vivida pelo aluno. Neste sentido, não ocupava o lugar de mediador entre o aluno e o conhecimento. Nas aulas de artes, as produções eram limitadas a reprodução de um modelo.

Na escola nova, cujo projeto ganhou força nos anos 40, passou a existir um diálogo entre professor e aluno acerca do conteúdo. O aluno era estimulado a pensar e suas idéias eram consideradas. Nas aulas de arte, a criatividade do aluno era estimulada.

Na pedagogia tecnicista, o enfoque da educação é a técnica e os conteúdos objetivando atender uma necessidade do aluno no que diz respeito a inserção no mercado de trabalho. Para tal, esta educação visava promover a qualificação dos indivíduos nos níveis médio ou superior de ensino.

A tendência realista progressista desperta o indivíduo para uma nova consciência no sentido de solucionar os problemas vividos pelas classes trabalhadoras; nessa perspectiva educacional, os agentes do processo (professores e alunos) se nivelavam na busca de solução para os conteúdos.

Considerando essas tendências educacionais, percebe-se que o ensino de arte deve primar por um diálogo entre professor e aluno, de modo que o educando tenha a oportunidade de perceber que a criação artística encontra-se fundada na re-significação da realidade.

Nessa perspectiva, um dos gêneros pictóricos tradicionais mais propícios a re-significação humana é a paisagem, gênero acadêmico utilizado pelos pintores durante boa parte do século XIX. A paisagem deve ser entendida, de um modo geral, como um universo de pesquisa muito amplo, pois o artista se porta como observador e admirador da natureza, pode retirar-se “para o seu mundo privado e preocupar-se com os mistérios do seu ofício” (GOMBRICH, 1993: 486). Nessa atitude introspectiva e exploratória, o artista consegue transferir para as telas, em forma de estudo, as cores carregadas de emoções, os seus sonhos, as suas idéias, as suas concepções sobre a paisagem real e suas transformações. Forma, assim, uma paleta pessoal, com uma característica cromática própria, tornando a obra a sua identidade, a sua poética. A este respeito, Lützel (1950, apud PAULINO e SOETHE, 2005, 2) defende que a pintura paisagística constitui-se em um “um ato do encontro do ser humano consigo mesmo e de sua autoconformação, junto à paisagem”.

2. Metodologia

A experiência foi realizada em uma escola Municipal localizada no Bairro de Manaíra, na cidade de João Pessoa/PB. Considerando que o espaço escolar, transformamos a idéia em projeto intitulado “Parahyba, ontem”. O projeto foi desenvolvido entre os meses de novembro/2008 e fevereiro/2009, no horário noturno, em uma turma piloto composta por 15 estudantes, formada predominantemente por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e por alguns das demais turmas de ensino regular daquela escola.

O projeto foi planejado e executado durante o estágio supervisionado, na disciplina *Prática de Ensino das Artes Plásticas*, do curso de Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação do Prof. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento. As atividades foram

realizadas na escola e no ateliê de Rodrigues Lima. A parte da sala de aula foi desenvolvida em várias etapas: visita e observação do espaço escolar para traçar o perfil dos sujeitos colaboradores da pesquisa, apresentar a proposta para a direção da escola e formar a turma piloto; realização de aulas expositivas em que o pesquisador apresentou produções artísticas de alguns pintores paraibanos, destacando a importância das pinturas que tematizam a arquitetura urbana do passado e por fim, a elaboração de desenhos pelos alunos a partir de algum imóvel cuja edificação não corresponda mais ao que está registrado em suas memórias. A parte desenvolvida no Ateliê Rodrigues Lima ficou restrita à produção de pinturas por parte dos próprios alunos em telas e em camisetas. Após esta etapa, os alunos realizaram uma exposição na escola com as telas e camisetas elaboradas. Na noite da exposição, ocorrida em 18.02.2009, os alunos vestidos com as camisetas, explicaram a importância de cada prédio e monumento representado nas telas ao público presente. Compareceram em torno de 90 pessoas à exposição.

3. Resultados e discussão

3.1. Recepção e criação de pinturas em sala de aula

O processo de recepção de telas em sala de aula começou a partir da apresentação de algumas obras de artistas paraibanos, da biografia de cada artista. Os artistas apresentados foram Flávio Tavares, Ivan Freitas, José Hermano Nascimento e Rodrigues Lima.

Flávio Tavares nasceu em João Pessoa/PB, em 1950. É pintor e desenhista. Como indicou Antônio Maia, em 1967, à temática de seus trabalhos prende-se a figuras populares dentro do clima religioso do Nordeste.

Durante a aula, falou-se um pouco das críticas do artista Flávio Tavares em relação à falta de incentivo às artes. Para isso, recorreu-se às entrevistas do artista que revelam sua opinião sobre o assunto. Com relação à produção propriamente dita, Flávio Tavares insere em suas obras os monumentos arquitetônicos a partir de suas memórias pessoais sobre a cidade de João Pessoa. Não faz denúncia contra a depredação do patrimônio público. Enaltece a importância de determinados prédios para consolidar suas narrativas sobre a cidade de João Pessoa. As edificações são pretextos para a atuação de personagens famosos ou inventados pelo artista, a exemplo do que está representado em *Porta do Sol*, Pintura de Flávio Tavares óleo sobre tela 9m X 3m, instalada na Estação Ciência Cabo Branco - João Pessoa – PB.

Dando continuidade à aula, destacou-se a obra do artista Ivan Freitas, famoso pela representação de paisagens urbanas em suas obras. Natural de João Pessoa-PB, nasceu no dia 7 de Agosto de 1931 e faleceu em 23/05/2006, na cidade do Rio de Janeiro. Em sua ultima fase, Ivan Freitas estava fazendo representações do centro histórico de João Pessoa, retratando pontos da cidade antiga e monumentos desaparecidos a exemplo da antiga Praça do relógio (Atual ponto dos Cem Reis), uma das obras inacabada do pintor.

Outro artista focado que se levou ao conhecimento dos alunos foi Hermano José Nascimento, cujos trabalhos focalizam a temática paisagística, incluindo alguns monumentos arquitetônicos como parte do cenário. Em suas obras, Hermano José prima pela preservação da paisagem urbana pessoense, como em Engenho Baixa Verde, Serraria PB, 1922.

Para finalizar a aula, também foi apresentado parte da produção de Rodrigues Lima cuja obra é prioritariamente focada na paisagem urbana e rural, destacando em uma série de trabalhos diversos monumentos arquitetônicos, uma boa parte demolida. Sua obra explora paisagens imaginárias, pautadas em registros históricos sobre a cidade de João Pessoa. Rodrigues Lima confronta, também, a paisagem do passado que deixou de existir no presente.

Em alguns de seus trabalhos, Rodrigues Lima busca representar a memória das cidades antigas. Pintou a cidade de João Pessoa antiga na série *Parahyba Ontem e hoje*. A exposição levou ao público uma reflexão sobre as transformações arquitetônicas sofridas pelas construções da Paraíba ao longo de sua história. Suas pinturas mostraram vários monumentos desaparecidos (coretos, igrejas, praças e edificações). A série, composta por 20 obras, passou a ter repercussão nacional, após serem projetados nas estampas dos cartões telefônicos de uma empresa de telecomunicação, a Telemar.

3.2. Processo de criação na sala de aula

Para o alunado começar a esboçar as fachadas dos prédios desaparecidos, tornou-se necessário pesquisar as fotografias de monumentos arquitetônicos antigos. Após essa etapa, tentaram representar os monumentos demolidos em um suporte de madeira ou tela confeccionado pelos próprios alunos em sala de aula. Durante a elaboração inicial dos desenhos, denominados croquis, procurou-se trabalhar com o que se tinha disponível no momento: lápis e papel, material existente na mochila de qualquer estudante.

Para que o trabalho em desenvolvimento fosse mais envolvente e participativo, os estudantes foram reunidos em grupos de cinco pessoas para trabalharem de forma coletiva. Cada grupo

produziu uma pintura em eucatex, totalizando cinco painéis retratando diferentes fachadas de prédios que foram demolidos. Ao final atividade, solicitou-se um relatório contendo opiniões de cada estudante sobre as aulas.

Nestes relatórios, estão registrados comentários surpreendentes. Uma aluna, que mora em uma cidade do interior da Paraíba e atualmente reside e trabalha como doméstica em João Pessoa, escreveu:

Estas aulas são para mim uma descoberta muito grande sobre a nossa capital. Estou muito feliz porque estou conhecendo uma parte da história da cidade de João Pessoa, que ainda não conhecia. Quando eu chego em minha casa, fico falando para os meus familiares o que estou aprendendo aqui nesta aula. Está sendo muito bom!

A concentração de cada estudante durante o processo de elaboração foi exemplar e admirável. Para o melhor desempenho dos estudantes durante as atividades de pintura, previstas no projeto, as atividades foram transferidas para serem realizadas no ateliê de Rodrigues Lima. A transferência foi realizada em pleno acordo com a escola. Considerou-se como uma oportunidade para ter acesso a um espaço com outras propostas educativas, contando, inclusive, com a apreciação de obras de arte produzidas pelo artista, cuja produção tinha afinidade com o que estavam realizando.

3.3. Processo de criação no ateliê Rodrigues Lima

Quando os alunos chegaram ao ateliê foi muito interessante observar o comportamento de cada estudante envolvido no trabalho. Ao visualizarem as obras existentes sobre temática similar, produzidas por Rodrigues Lima, passaram a compreender melhor a relevância dos seus próprios trabalhos, realizados em sala de aula. Passaram a ver os seus desenhos com outros olhos, tendo uma referência bem próxima a partir da comparação com obras de um artista que conquistou algum reconhecimento. Tornou-se visível a empolgação relacionada com a proposta que estavam desenvolvendo. As perguntas e os questionamentos foram inevitáveis. O tema abordado permitiu um diálogo com outras áreas de conhecimento como, por exemplo, a História e a Arquitetura.

A ida ao ateliê tornou bem mais fácil o entendimento sobre o processo que estavam vivenciando, pois tinha uma outra referência de produção artística.

As aulas foram ganhando mais significação, sobretudo a partir do momento em que começaram a construir as telas, após transpor os “croquis” desenhados antes, compondo os detalhes das fachadas de cada prédio demolido.

Um aluno, que sempre demonstrou ter pouco interesse nas várias disciplinas em sala de aula, conforme depoimento fornecido por outros professores, foi um dos mais empenhados em

todas as atividades do projeto. Chegava com pontualidade e demonstrava muito interesse em todas as aulas. A respeito da proposta, ele afirmou:

Achei muito boa essa idéia, eu nunca tinha tido uma oportunidade assim. Sou um cara que gosto muito de desenhar e de música. Estudar assim é muito bom, fazendo arte. Pensei até que não existia essa possibilidade, mas agora eu estou vendo que através da arte a gente pode aprender muitos outros assuntos.

Os indicadores de avaliação, nesta aula, foram a capacidade de estabelecer relações entre o que o estudante estava realizando em sala de aula com a produção artística, encontrada no ateliê de Rodrigues Lima, versando sobre a mesma temática. A avaliação ainda abrangeu o resultado do trabalho realizado, visível nos desenhos e pinturas produzidas por cada equipe. Incluiu também a sistematização das idéias e sentimentos vivenciados durante o processo. Os indicadores empregados apontam que o objetivo da aula, de executar, em equipe, as pinturas dos monumentos e prédios desaparecidos da cidade de João Pessoa e estabelecer relações entre os trabalhos realizados em sala de aula com os encontrados no ateliê de Rodrigues Lima, com a mesma temática, foram plenamente atingidos.

3.4. Pintando monumentos arquitetônicos demolidos em óleo sobre tela

Na etapa da realização das pinturas nas telas (eucatex), dividiu-se o número de alunos presentes pela quantidade de trabalhos a serem produzidos, proporcionando uma produção coletiva. O objetivo era que todos pudessem participar do processo de elaboração das obras. Explicou-se sobre as técnicas de pintura, tipo de tintas, suas cores e as telas específicas que podem ser exploradas.

Durante o processo de elaboração das pinturas em telas, no momento da representação das edificações em perspectiva, orientou-se como construir um desenho com a ilusão de profundidade e tridimensionalidade. Era visível a expressão de alegria à medida que cada estudante conseguia construir um desenho usando uma perspectiva “matemática”, tonal ou atmosférica, associada à sobreposição das cores.

Ao perceberem que existiam alguns procedimentos técnicos para se construir os desenhos, os alunos expunham suas dúvidas e teciam comentários sobre o assunto discutido na aula, a exemplo de:

- *Professor, eu nunca imaginei que um dia ia conseguir construir um trabalho como este.* Disse uma aluna, empolgada.
- *A partir de agora eu vou começar a desenhar as coisas que vejo, por que a gente começa a ver o mundo de uma forma diferente.* Afirmou outro aluno.

Para dar ênfase aos prédios demolidos nas pinturas, resolveu-se deixá-los esboçados em branco, apenas desenhados. A paisagem que os cercava, para contrastar, foi pintada. A intenção era imprimir uma conotação de que os prédios demolidos representados são “fantasmas arquitetônicos”. Sua existência só é possível em imagens ou na memória das pessoas que os conheceram.

3.5. Pinturas em camisetas dos prédios demolidos

Com a finalidade de conferir maior visibilidade ao protesto sobre os prédios demolidos da cidade de João Pessoa, resolveu-se pintá-los também em camisetas. Foi uma maneira de proporcionar que as pessoas de outros bairros, de outros centros e cidades também tivessem acesso ao protesto desses artistas, em potencial, contra as demolições do patrimônio histórico e cultural pessoense. Tornou-se possível dizer que os estudantes realmente “vestiram a camisa do projeto”.

Nesta aula, os estudantes puderam conhecer alguns passos para se montar uma exposição. Foram enfatizados os seguintes critérios: escolher um tema para a exposição; escrever um texto de apresentação para que o espectador possa entender qual o objetivo do trabalho exposto; fazer uma curadoria dos trabalhos que deverão participar da exposição, evitando o excesso de informações; procurar fazer a distribuição das obras de forma seqüenciada e estratégica no espaço disponível evitando a poluição visual despropositada.

Os estudantes compreenderam que, a partir desses critérios, seria montada uma exposição na escola com as telas ou painéis realizados. A exposição dependeria da participação de todos. Na ocasião, todos deveriam vestir as camisetas, que identificaria a equipe envolvida com o projeto.

3.6. A exposição “Parahyba ontem”

Levando em conta os critérios previstos para a montagem de uma exposição, a equipe desdobrou-se para cumpri-los. A exposição foi montada na escola com o resultado de toda a produção artística dos estudantes, representando os monumentos arquitetônicos desaparecidos ou demolidos da cidade de João Pessoa/PB. A exposição também foi intitulada “Parahyba Ontem”.

Os estudantes participaram de todo o processo de montagem da exposição. Ajudaram a escolher o ambiente, optando pelo pátio onde é servida a merenda. Realizaram ainda as seguintes ações: a) curadoria das obras; b) disposição dos cavaletes no espaço físico disponibilizado pela escola; c) seqüência das obras nos cavaletes buscando uma melhor coerência; d) busca e definição de ponto estratégico para fixar o texto de apresentação da exposição; e) sonorização do ambiente;



FIGURA 1: Antiga Praça do relógio (Atual ponto dos Cem Reis). Pintura elaborada pelos estudantes participante da exposição. Fotos: Foto do arquivo particular de José Iremar, (fevereiro de 2009).



FIGURA 2: Igreja das Mercês - Pintura elaborada pelos estudantes participante da exposição. Fotos: Foto do arquivo particular de José Iremar, (fevereiro de 2009).



FIGURA 3: Estudantes da EJA, participantes do projeto, no dia da exposição, com as camisetas, elaborada por cada integrante, ao lado de uma das telas exposta sobre o Prédio do jornal A União. Foto: Foto do arquivo particular de José Iremar, (fevereiro de 2009).

f) distribuição de monitores durante o período de visitas à exposição; g) elaboração de convites com o objetivo de envolver toda a comunidade na visita ao evento.

Foi empolgante a participação dos estudantes em todas as etapas do projeto. A participação da comunidade, visitando a exposição, foi fundamental visto que contribuiu significativamente para consolidar a percepção dos estudantes sobre a importância do trabalho que desenvolveram em sala de aula. No dia da exposição, 18.02.2009, a partir das 19h, os estudantes vestidos com as camisetas, explicaram a importância de cada prédio e monumento representado nas telas ao público presente.

A visita da comunidade à exposição na escola, momento de interação do público externo com a instituição educadora, superou as expectativas. Todos os visitantes ficaram curiosos e, a um só tempo, externaram seus questionamentos a respeito do tema escolhido. Algumas pessoas faziam anotações. O pátio da escola serviu como espaço expositivo, permitindo que as pessoas da comunidade também tivessem a oportunidade de aprender e ter conhecimento sobre o tema em foco.

As camisetas pintadas foram de fundamental importância, pois as estampas não ficavam estáticas em um cavalete. Além de dar um caráter de uniforme aos participantes do projeto, também tiveram a especial função de estender a exposição além dos “muros da escola”, adentrando às ruas da cidade de João Pessoa e das demais cidades da Paraíba, de onde provinham muitos dos estudantes. É válido ressaltar que os próprios estudantes explicaram os objetivos e as etapas do projeto a todos que visitaram a exposição. Alguns dos resultados das telas encontram-se a seguir.

Durante a exposição, para se ter uma noção de quantas pessoas visitaram o evento, providenciou-se uma lista de assinaturas. Constatou-se que houve a participação de mais de noventa expectadores envolvendo escola e comunidade. Essa participação significativa para o turno noturno, uma vez que a exposição estava prevista para uma única noite, superou as expectativas.

A exposição despertou nos estudantes e demais membros da escola e da comunidade um maior interesse pela arte. Chamou a atenção de todos para a preservação da memória histórica e cultural de nossa cidade, alertando para a demolição de prédios relevantes para a arquitetura brasileira e paraibana. Isso ficou evidente nos comentários e questionamentos ao longo do projeto e durante a visita à exposição realizada na escola.

Conclusão

Analisando todo o processo de desenvolvimento do projeto, desde as primeiras tarefas em sala de aula até o momento de ser compreendido por cada estudante, como ficou demonstrado na exposição, foi possível constatar uma enorme carência cultural. O projeto ajudou a amenizar um pouco essa carência, mas é muito pouco diante do que pode ser realizado.

Em razão dos enormes obstáculos que estudantes trabalhadores, especialmente os estudantes do ensino noturno, enfrentam para ter acesso à leitura, para realizar visitas a museus, galeria de artes, bibliotecas, entre outros meios de enriquecimento cultural, é importante destacar a importância do incentivo dos órgãos públicos competentes e dos seus educadores, especialmente os professores de Artes Visuais, para a democratização da arte e da cultura.

Durante as aulas, percebemos o interesse dos estudantes e das pessoas da comunidade por arte e por cultura. Comprovamos que o distanciamento da arte e da cultura decorrem, dentre outros fatores, do desconhecimento do assunto exposto ou apresentado. Faz-se necessário que a administração pública priorize o desenvolvimento de políticas para enriquecer a cultura e, simultaneamente, favorecer a compreensão do que está sendo visto. Quem tem familiaridade artística e cultural compreende melhor a si mesmo, o outro e a história de sua região e da sua cidade.

A partir do esforço despendido para a realização do projeto *Parahyba Ontem*, entende-se que são viáveis e possíveis iniciativas comprometidas com a democratização da arte e da cultura. É fundamental favorecer e oportunizar, especialmente na escola pública, experiências ampliadoras de novos horizontes culturais.

Os estudantes, depois de participarem do projeto *Parahyba Ontem*, passaram a dar importância à história da cidade de João Pessoa e aos monumentos arquitetônicos existentes na cidade. Ficaram desejosos de continuar investigando sobre o tema explorado. Após a realização do projeto, a direção da escola enfatizou que é possível desenvolver outros trabalhos em sala de aula, promovendo a interdisciplinaridade. As aulas podem ser mais atrativas para os estudantes, menos cansativas para os professores e mais produtivas e significativas para a comunidade escolar e para a comunidade em geral.

A relevância do projeto consistiu, principalmente, em ter oportunizado aos estudantes adultos, da EJA e do ensino noturno, a compreensão e valorização do patrimônio histórico e artístico, desaparecido da paisagem da cidade de João Pessoa. O projeto também faz um alerta no presente, faz ecoar um grito contra a depredação do patrimônio histórico e cultural da cidade de João Pessoa.

É uma modesta atitude que pode revelar e desvelar, caso tenha continuidade e desdobramentos, uma nobre “altitude”, especialmente se contribuir para que os cidadãos pessoenses estejam mais atentos e empenhados na preservação do seu patrimônio artístico e cultural, que não é só dos paraibanos, mas de toda a humanidade.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio:** conhecimentos de arte. Ministério da Educação: Secretaria da Educação Básica, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DENARDI, Christiane. **O ensino da arte nas escolas e sua função na sociedade contemporânea**. Disponível em: www.opet.com.br/.../ acesso em 23 de agosto de 2010.

FUSARI, Maria F. de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na Educação Escolar**. 2ª ed. Revista, São Paulo: Cortez, 2001.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Trad. Álvaro Cabral. 15ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara/Koogan S.A, 1993.

LACOSTE, Jean. **A filosofia da arte**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

PAULINO, S.; SOETHE, P. A. Artes visuais e paisagem em Guimarães Rosa. **Revista Letras**, n. 67, Curitiba: Ed.UFPR, p. 41-53, set./dez. 2005. Disponível em: <www.letras.ufpr.br/documentos/pdf_revistas/sibele.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2010

ATELIÊ DE ARTES VISUAIS PARA CRIANÇAS DO DEPARTAMENTO
DE ARTES PLÁSTICAS DA ECA / USP: QUATRO SEMESTRES INAUGURAIIS

Maria Christina de Souza Lima Rizzi
mcsrizzi@usp.br
ECA/USP

Margarete Barbosa Nicolosi Soares
margaretebarbosa@usp.br
ECA/USP

Resumo

O texto apresenta a formação do Ateliê de Artes Visuais para Crianças, como parte da Proposta Pedagógica do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes e do Programa de Formação de Professores da USP. Relata seus quatro primeiros semestres letivos desenvolvidos no decorrer de 2008 e 2009.

Palavras-chaves: formação de professores; ateliê; ensino e aprendizagem da arte; extensão cultural.

Abstract

The paper presents the formation of the Visual Arts Workshop for Children, as part of the Visual Arts Department of School of Communications and Arts and the Teacher Training Program at the University of São Paulo. Reported their first four semesters developed during 2008 and 2009.

Keywords: teacher training, visual arts workshop, art education, cultural extension

Apresentação

O Ateliê de Artes Visuais para Crianças é um curso de extensão oferecido semestralmente pelo Departamento de Artes Plásticas (CAP) da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) à comunidade. Faz parte do Laboratório-Ateliê de Artes Visuais para Crianças e Adolescentes (LAAV), em implantação, vinculado às disciplinas "Metodologias do Ensino das

Artes Visuais III e IV com Estágios Supervisionados”. O Ateliê corresponde aos objetivos do Programa de Formação de Professores da USP, garantindo qualificação na formação inicial e possibilitando aos licenciandos inserção à prática docente.¹

Concepção

Em 2005, com a implementação do Programa de Formação de Professores na Universidade de São Paulo, surgiu a oportunidade concreta de reestruturação curricular e recriação do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Artes Plásticas, realizados pela Prof^a Dr^a Regina Machado que considerava necessário “*um desenho pedagógico*” para a Licenciatura.

“Pensar o ensino da arte na Universidade, longe de ser um exercício monótono na busca de receitas pedagógicas, deveria ser uma aventura estimulante e multidisciplinar nos domínios da imaginação criadora, ou seja, da poesia. De modo análogo à ação do artista, que configura sua obra configurando-se a si mesmo em múltiplos planos significativos, a ação de um departamento de arte também tem uma obra a configurar. Obra que é estrutura orgânica, feita de um movimento multifacetado das diferenças: as abordagens dos artistas em diálogo com as dos historiadores da arte, críticos, filósofos e pensadores do ensino da arte, em que as divergências são estimulantes e as peculiaridades de cada um tornam-se partes integrantes do todo. O desenho conceutivo de um Projeto Pedagógico não é unanimidade de pensamento, nem uma idéia ou metodologia comum, mas pluralidade significativa e dinâmica, poiesis, configurada na ação conjunta com o corpo docente. O Laboratório de Artes Visuais para crianças e jovens está concebido como um espaço de extensão universitária, que atende tanto às crianças e adolescentes da comunidade USP e o entorno, como também visa oferecer uma situação de caráter formativo para os alunos da Licenciatura do Departamento.

Como espaço formativo, o Laboratório visa disponibilizar uma experiência de prática de ensino para os alunos da Licenciatura. Tal situação compõe-se, dentro de uma articulação entre o plano teórico e o plano de ação educativa, de uma seqüência de procedimentos: a concepção de uma estrutura de ação, realizada pela interligação entre fundamentos teóricos e metodológicos, conteúdos determinados, estratégias e propostas de avaliação dos processos de trabalho. Nesse espaço, os alunos realizarão horas de atividades distribuídas entre:- planejamento de aulas;- aulas dadas para os alunos do Laboratório;- relatórios sobre atividades realizadas e - estudos de textos que fundamentam projetos de ensino para o Laboratório. Como atividade de extensão universitária, o Laboratório de Artes Visuais para crianças e jovens tem como objetivo oferecer um programa de qualidade para os filhos dos funcionários e professores da USP e também atender à comunidade do entorno. É importante que

¹ RIZZI, Maria Christina de Souza Lima, MORAES, Sumaya Mattar, Ateliê de Artes para Crianças: Primeiros Registros e Reflexões de um Trabalho em Progresso, **ARS - Revista do programa de pós-graduação em artes visuais da ECA/USP**, São Paulo, ano 6, v. 11, p.73+-77, 2008.

o desenho desse Laboratório seja fruto de uma dinâmica articulação entre a reflexão presente nos estudos da área de ensino e aprendizagem da arte e abordagens metodológicas continuamente reinventadas pelos alunos da Licenciatura, a partir de seus estudos e experiências práticas no contato direto com a escola e com outras instituições, como Museus e ONGs.”²

As ações do LAAV de caráter didático pedagógico estavam previstas, inicialmente, para 2007.

Relato da experiência

A primeira experiência prática do LAAV ocorreu no primeiro semestre de 2008. As primeiras propostas de aulas foram construídas semanalmente ao longo do curso: planejávamos e ministrávamos as aulas; a seguir, relatávamos, refletíamos, analisávamos, avaliávamos e preparávamos a próxima aula. Muitas vezes, o tempo depois da aula com as crianças era curto para reflexão, avaliação e planejamento da próxima aula

Realizamos reuniões reflexivas desde as primeiras aulas, quando ainda estávamos muito envolvidos com a preparação da sala e dos materiais, no sentido de discutirmos as propostas de aula que contemplassem os interesses, as necessidades e os desejos dos licenciandos, em harmonia com as expectativas e os anseios das crianças. Os alunos puderam aplicar os conhecimentos adquiridos durante a graduação de tal forma que as aulas foram significativas para todos, privilegiando o fazer artístico, a leitura de imagens e a contextualização.

Participaram da primeira experiência os licenciandos, em fase de elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC): Juliana Corrêa, Ivan Chaer, Ligia Carvalho e Margarete Soares, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da ECA/USP, sob a coordenação e orientação da Profª Drª Maria Christina de Souza Lima Rizzi, com a colaboração da Profª Drª Sumaya Mattar Moraes.

Nossa primeira turma de alunos matriculadas no curso de extensão era formada por filhos de funcionários da USP e por moradores da região.

Para registrar as primeiras experiências do LAAV criamos um caderno, coletivo, de registros.

Primeiro semestre de 2008

Nosso primeiro dia de aula, 25 de março de 2008, foi marcado por grande ansiedade, as crianças em volta da mesa, cuja cor branca a deixava maior ainda, e como disse a Profª Christina Rizzi: “emblemática”, pois realmente tudo estava em branco, ou seja, por fazer.

² Proposta Pedagógica do Departamento de Artes Plásticas da ECA/USP

“(...) o branco é como o símbolo de um mundo onde todas as cores, enquanto propriedades de substâncias materiais, se dissiparam. Esse mundo paira tão acima de nós que nenhum som nos chega dele. Dele cai um silêncio que se alastra para o infinito como uma fria muralha, intransponível, inabalável. O branco age em nossa alma como o silêncio absoluto. Ressoa interiormente como uma ausência de som, cujo equivalente pode ser, na música, a pausa, esse silêncio que apenas interrompe o desenvolvimento de uma frase, sem lhe assinalar o acabamento definitivo. Esse silêncio não é morto, ele transborda de possibilidades vivas. O branco soa como uma pausa que subitamente poderia ser compreendida. É um “nada” repleto de alegria juvenil ou, melhor dizendo, um “nada” antes de todo nascimento, antes de todo começo.” (KANDINSKY, 1954, p.96)

Quando pensamos na mesa, refletimos sobre o espaço que ela ocupa, na relação com as pessoas, no quanto a sua disposição no ambiente interfere nas várias relações das pessoas nesse lugar.

A sensação era exatamente essa descrita tão bem por Kandinsky: um profundo silêncio, um *nada* antes do começo, nascia ali o Ateliê de Artes Visuais para Crianças, que daria oportunidade de aprendizagem educativa e artística a tantos licenciandos e crianças.

Creemos que nós professores quando transpomos experiências para um caderno de registros, reelaboramos aquela situação vivida e compreendemos sua dimensão em nós.

As primeiras vezes que nós alunos e professores sentamo-nos ao redor dessa mesa, várias questões surgiram e percebemos que mergulhávamos no infinito. Sob o desenho da mesa outros desenhos se configuravam.

Estávamos ali como desbravadores iniciando um trabalho importante muito sonhado e desejado e agora ele estava ali em nossas mãos para executá-lo. A responsabilidade era enorme e a inexperiência também, pois era a primeira vez que os alunos da graduação iriam dar aula.

Nessa fase inicial do ateliê todos estávamos empenhados em planejar as aulas. Cada aluno-professor trás consigo um repertório peculiar, dada a vasta gama de opções que as linguagens artísticas oferecem. Assim como o artista demanda tempo para o amadurecimento de sua obra, o professor necessita de tempo para desenvolvimento desde o planejamento até a avaliação das aulas. Como o artista que faz, refaz, desmancha e faz de novo, o professor da mesma forma precisa ter a experiência para refazer e fazer novamente, algo que planejou funciona com um aluno, não funciona com o outro, ele precisa pesquisar, estudar, praticar novamente e assim sucessivamente.

É importante ressaltar algumas características peculiares desse ateliê pelo fato de ser organizado numa sala do Departamento de Artes Plásticas que também é utilizada para aulas da Graduação e Pós-Graduação. Sendo assim, ao término da aula do ateliê todos os materiais são guardados, possí-



Figura 1



Figura 2

veis rastros são apagados. E isso se repete semanalmente, sendo mais trabalhoso para o professor, dando certa complexidade ao processo. Esperamos ainda num futuro próximo que tenhamos um ateliê exclusivo para uso desses alunos, o que colaboraria para identidade do grupo e para sentimento de pertencimento ao lugar. Mas esses fatores não são mais importantes do que o desenvolvimento do ateliê mental e interno de cada educando e não prejudicaram a produção dos mesmos.

Esse primeiro semestre foi marcado por experimentações de várias ordens, permeado pela ansiedade dos alunos-professores, comum ao início de qualquer trabalho.

As crianças desenvolveram trabalhos com desenhos escritos, recortados, colados, costurados, desenhados e simbólicos, conforme registrei no caderno. Os professores mostraram obras do artista plástico Leonilson e outros.

Fizeram trabalhos ao ar livre e experimentaram materiais. Fizeram desenhos da paisagem humana e da paisagem da natureza. (Figura 1)

Observaram os colegas fantasiados e os desenharam, estes por sua vez foram ampliados por meio de xerox e depois foram trabalhados novamente com pinturas e colagens, transformando-os em outros desenhos.

A surpresa da ampliação trouxe a possibilidade de observar e perceber detalhes que no desenho menor não eram perceptíveis, o que estimulou a leitura estética dos mesmos.

No encerramento do curso os educadores promoveram um encontro com os pais, onde compartilharam junto com os alunos os conteúdos práticos e teóricos das aulas. As crianças receberam um CD com fotos das aulas.

Segundo semestre de 2008

No segundo semestre de 2008, contamos com a participação das alunas Juliana Corrêa, Ligia Carvalho e Carolina Pires (graduada pela ECA-USP, em 2007, na condição de colaboradora). Estabelecemos no transcorrer desse semestre, uma dinâmica onde cada professor da equipe orientava um grupo de crianças, com o intuito de desenvolver projetos individuais dos alunos e também coletivo. (Figura 2) O processo mostrou-se bastante eficiente, pois cada um pôde dedicar mais atenção às crianças de seu grupo, promovendo discussões e coordenando os trabalhos individuais e/ou coletivos.

Comentários de crianças sobre um trabalho coletivo:

Juliana: Fizemos um lugar para descanso, nos inspiramos no que os alunos daqui fizeram, mas quisemos fazer algo mais colorido, como a meia da Margarete, porque aqui é muito branco e com um jardim porque aqui tem muito cimento.



Figura 3

Luanda: *Essa é a Nova São Paulo, fica no meio do mar, composta por várias ilhas, é muito moderna, tem shopping, hospital e prédios. Uma ilha se liga a outra por essas pontes. Aqui a chuva é colorida e o sol é quadrado. Vamos cortar agora a fita de inauguração do que a natureza fez para imaginar a Nova São Paulo. A tesoura por favor. (Alguém deu a tesoura e ela cortou o laço, todos bateram palmas)*

Bianca: *Essa é a Rosela-Rosa e o apelido é Flora. Foi inspirada no pokemon de flor do Pedro. Ela é a rosa preferida, a mais linda das flores, tem essa capa de monstro porque ela gosta de capas, mas ela é boazinha.*

Os registros das aulas foram feitos por meio de fotos, relatórios e um caderno de registros e anotações, no qual cada professor deixou suas impressões sobre o curso. Além disso, elaboramos apresentações e montagens digitais que foram distribuídas às crianças no dia da exposição final dos trabalhos.

Como resultado das experiências educacionais realizadas no primeiro ano do LAAV, foram elaborados dois trabalhos de conclusão de curso pelos alunos: Ivan Chaer e Juliana Corrêa.

No TCC: “Ateliê de Artes para Crianças: Início de percurso”, Ivan relata:

“Com as crianças pude pensar no uso da música em aula. (...) foi uma realização pessoal indescritível perceber, no decorrer das aulas, que o ensino concomitante de artes visuais e de música – dois interesses que convivem em mim desde a infância – é estimulante para quem ensina e para quem aprende.”

No TCC: “Ateliê de Arte para Crianças: dando luz à experiência”, Juliana descreve:

“Para mim, o mais marcante ao longo das aulas, como resultado tanto da prática, quanto de nossas reflexões, foi termos encontrado, para a nossa turma, naquele determinado momento, um modo de trabalho no qual pudemos conhecê-los melhor e no qual eles também puderam seguir um caminho de desenvolvimento de sua autonomia. Prestar atenção aos alunos, ouvindo-os e dialogando é parte de uma prática educativa na qual tanto docentes quanto alunos são agentes de nossa construção de conhecimentos.”

Primeiro semestre de 2009

No 1º semestre 2009 fizeram parte do ateliê as licenciandas: Adriana Bento e Carol Cortinove, com participação da aluna da Universidade Estadual Paulista, UNESP: Karina Nakahara e Margarete Soares. (Figura 3)

Tema e proposta desse semestre:



Figura 4

“Viagem, percurso, participação, memória

A viagem é uma experiência que só é sentida na sua integridade quando participamos dela. E é uma metáfora que pode ser usada para pensar nosso curso.

Ao refletir, podemos perceber que uma viagem traz inúmeras possibilidades de ações, planos e vivências.

Quando viajamos sempre planejamos: o local que iremos conhecer, de que maneira nos deslocaremos, que dia e horário, etc.

Ao planejar e decidir, arrumamos nossa bagagem: escolhemos somente aquilo que é necessário e essencial. Deixamos sempre um espaço para aquilo que traremos de volta: as lembranças.

Na viagem sempre nos deslocamos criando um percurso. Pode ser o planejado, mas também pode mudar muitas vezes e ir se redesenhando.

Ao viajarmos nos preocupamos em registrar: fotografar, filmar, trazer souvenirs para ajudar nossa memória a recordar aquilo que vivenciamos.

Além disso, a viagem só é acontecimento quando ela não é apenas passagem por lugares, mas também interação com o ambiente, com outras pessoas e com a cultura. Pensando nessa metáfora o curso foi dividido em três módulos: 1. Percurso; 2. Interação. Participação; 3. Memória.”

Segundo semestre de 2009

No 2º semestre de 2009 contamos com as licenciandas: Cíntia Yuri Nishida e Mariana Guizelini Pinhal e o aluno de Bacharelado em Pintura: Tom Ribeiro Pereira, com experiência em Multimídia. Foi um momento bastante especial e rico pela integração entre alunos de Licenciatura e Bacharelado.

Os graduandos planejaram trabalhar com os conceitos de *stop-motion* e animação. Criaram o *blog* do ateliê: www.nossoateliemanimado.blogspot.com e a partir de então as aulas foram registradas no *blog*, possibilitando a participação das crianças, professores, familiares e amigos com comentários.

Inicialmente os alunos fizeram *flip books*, posteriormente foram divididos em quatro grupos e cada um criou uma história para animação. Criaram o cenário, fotografaram, fizeram a iluminação e gravaram as vozes dos personagens. (Figura 4)

No decorrer do processo as crianças foram se identificando com as funções e áreas com as quais mais se afinavam, algumas crianças preferiam desenhar o cenário, outras gostavam de fotografar, porém, todas experimentaram todas as etapas. Os professores alimentavam o processo levando vídeos de animação e conversando sobre cinema.

Para finalizar, os filmes foram apresentados para os familiares e amigos no CINUSP – Cinema da Universidade de São Paulo Paulo Emilio.

A exibição dos filmes no cinema foi experiência indescritível para as crianças, conforme relatos gravados no CD-ROM.

Cada criança recebeu um DVD com os quatro filmes criados: Pingüim, Avestruz, Mário e Pizza.

Depoimento do Tom:

“Lembro quando a professora me mandava desenhar um sol, uma cachoeira, minha família e uma casinha. Lembro também que não gostava muito desse tipo de desenho e que todos os desenhos da turma sempre ficavam parecidos. Quando pensei na aula que daríamos, pensei no que nunca aprendi e teria adorado aprender. Pensei na aula que nunca tive, mas sempre sonhei. E foi isso que fizemos. Ensinamos com base no processo audio-visual de curta-metragem sobre proporção, tempo, espaço, dinâmica, desenho, cenário, cor, luz, fotografia, som, roteiro, história em quadrinho, trabalho em grupo e muito mais. Um projeto novo e inovador, sem dúvida, que deixa suas marcas na construção de um Brasil mais consciente e, quem sabe, de um mundo muito mais sábio..”

Depoimento da Cintia:

‘Aquilo que fica’

Ainda não apaguei as fotos de minha câmera. Algumas vezes, as revejo e as lembranças voltam, como se nunca pudessem ser esquecidas. Pode parecer exagero, mas foi uma experiência que me transformou. Descobri-me como professora e também como pessoa - aprendi na prática que não preciso ser extrovertida, falante e agitada para que me entendam. Em conjunto com o Tom e a Mari, criamos um trio de personalidades que se completavam, de educadores com a mesma sintonia na alma e de crianças que perceberam tudo isso e puderam conferir ao processo uma sensação de fluidez, de um percurso límpido e forte, que não reconhece barreiras, rumo a uma experiência completa. E é isso que eu sinto. E é isso que fica..”

Considerações finais

O Ateliê para as crianças nos seus primórdios vem atendendo às expectativas tanto do Projeto Pedagógico do Departamento de Artes Plásticas da ECA/USP quanto do Programa de Formação de Professores. Sua realização tem sido um desafio prazeroso e constante por apresentar, na dinâmica cotidiana, muitas questões significativas. Questões de caráter pessoal (ao nível do ser de cada participante envolvido); questões epistemológicas (o que é o ensino e aprendizagem da arte);

questões estéticas (isso é ou não é arte? criança faz arte?); questões pedagógicas (como se ensina e como se aprende arte?); questões socioculturais (qual a importância e a colaboração do ateliê para a comunidade? qual a dimensão da nossa responsabilidade e como cumpri-la?); questões profissionais (serei ou não serei professor(a) de arte? onde atuarei ?), por exemplo.

No decorrer desses dois anos de funcionamento foram produzidos os dois trabalhos de conclusão de curso já citados anteriormente e a dissertação de mestrado: Ateliê de Artes Visuais para Crianças: buscando fundamentos, compreendendo o essencial de Margarete Barbosa Nicolosi Soares.³

Sabemos que estamos no início e pedimos licença às que nos antecederam, no nosso país, nesta empreitada:

Licença D. Noêmia Varela, Suzana Rodrigues, Yara Rodrigues, Ana Mae Barbosa... Estamos chegando com toda admiração e respeito.

Referências

AUMONT, Jacques. As teorias cineastas. Papirus, 2004, p.36.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

_____ John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil. São Paulo, Cortez, 2001.

_____ Tópicos Utópicos. Minas Gerais. Arte, 1997.

BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a arte. São Paulo, Ática, 2000.

GENET, Jean. O ateliê de Giacometti. São Paulo, Cosac Naify, 1979-2000.

KANDINSKY, Wassily. Do espiritual na arte, São Paulo, Martins Fontes, 1954-2000

JARDIM, Evandro. Arte como manifestação poética. In: Seminário Ações Singulares II – História e Ensino da Arte: Experiências, São Instituto Tomie Otake, 2009.

MACAMBIRA, Yvoty. Evandro Carlos Jardim. São Paulo, Edusp, 1998, p. 81.

NOVAES, Adauto. Arte Pensamento. São Paulo, Martins Fonte, 1994.

³ SOARES, Margarete Barbosa Nicolosi. Ateliê de artes visuais para crianças: buscando fundamentos, compreendendo o essencial/ Margarete Barbosa Nicolosi Soares; Orientadora Maria Christina de Souza Lima Rizzi - São Paulo, 2010.194f.:1.anexo. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2010.

PARSONS, Michael J. Compreender a Arte. Lisboa. Editorial Presença, 1987.

READ, Herbert. As origens da forma na arte. Rio de Janeiro, Zahar, 1965-1981, p. 191.

READ, Herbert. A educação pela arte. São Paulo, Martins Fontes, 1982.

SANTIAGO, Adriana. Las artes plásticas en la escuela. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1977.

Teses e dissertações

MACHADO, Regina. Acordais – Fundamentos teórico poéticos da arte de contos histórias. Livre Docência, São Paulo, ECA/USP, 2002.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Olho Vivo – Arte-Educação na exposição Labirinto da Moda: Uma Aventura Infantil, São Paulo, ECA/USP, 1999.

Trabalho de conclusão de curso

CORREA, Juliana. Ateliê de Arte para Crianças: dando luz à experiência. ECA/USP, Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas, São Paulo, 2008.

CHAER, Ivan. Ateliê de Artes para Crianças: Início de Percurso. ECA/USP, Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas, São Paulo, 2008.

SOARES, Margarete Barbosa Nicolosi, Vestígios do Ser, Humano Ser: reflexões sobre o fazer artístico e o aprendizado, ECA/USP, Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas, São Paulo, 2006.

Revista

ARS. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Ano 6. Nº 11. São Paulo, 2008.

CAROS AMIGOS. Ano XII. Nº 137. São Paulo, Agosto, 2008.p. 30-37.

Currículo

Maria Christina de Souza Lima Rizzi é doutora em Arte-Educação pela ECA/USP. É docente do Departamento de Artes Plásticas e do Programa de PPGAV da ECA. Coordena a Licenciatura em Artes Plásticas .

Margarete Barbosa Nicolosi Soares é licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela ECA/USP. É mestranda do Departamento de Artes Plásticas.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE ARTE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE ARTE
A PARTIR DE EXPÊRIÊNCIAS COM AS CONGADAS DE UBERLÂNDIA

Glayson Arcanjo de Sampaio
glaysonarcujo@hotmail.com
Universidade Federal de Goiás

Luciana Mourão Arslan
lucianamourao@hotmail.com
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo

Este artigo apresenta um projeto educativo, pensado para a festa do Congado de Uberlândia. A partir desta experiência são refletidos: a visualidade do Congado e como a inserção da visualidade “afro-brasileira”, em projetos de ensino de artes visuais, requer um posicionamento crítico frente à uma construção hegemônica do conhecimento em Arte.

Palavras-chave: Arte, Cultura, Ensino, Congado.

Abstract

This article presents an educational project, planned for the celebration of Congo Uberlandia. From this experience are reflected: the visuality of the Congo and how the insertion of visuality “african-Brazilian” in the design of visual arts teaching, requires a critical front of a hegemonic construction of knowledge in Art.

Keywords: Art, Culture, Education, Congado.

No Congado de Uberlândia, observa-se uma visualidade que mistura elementos religiosos europeus com outros africanos¹ (tanto tradicionais como colares de contas que adornam alguns pescoços e outros contemporâneos como os “penteados afros”). A festa evidencia uma visualidade “afro-brasileira”: um conceito que compreende a problemática multicultural, assumindo a hibridez de culturas/artes que foram amalgamando-se no Brasil: cultura portuguesa, luso-brasileira e diferentes etnias africanas.



Legenda: Menino em cortejo com o terno Sainha na festa do Congado de Uberlândia em 2008. Foto Glayson Arcanjo



Legenda: Inserção dos grupos de Congado em espaços do centro da cidade de Uberlândia. Aqui, entrada do terno de Congo Sainha na praça da Igreja Nossa Senhora do Rosário na festa de 2008. Foto Kárita Gonzaga.

É possível perceber nas Congadas hoje, que há profusão de contrastes, sendo a visualidade apenas um dentre vários outros percebidos. Facilmente poderíamos citar a experiência cromática - pensadas nas fardas; estandartes ou mesmo na diferença de cor dos corpos dos componentes dos congos. Elas têm o poder da sedução, ressaltando a saturação e ou variação da gama cromática e tonal presente ou trazida pelos integrantes dos 25 congos. Um olhar atento, também poderá observar pequenos e inúmeros aparatos que são agregados a esses corpos e às roupas dos congadeiros. Estes agregados, como brocados, lantejoulas, vidrilhos e flores caprichosamente bordadas são colocados nos cabelos ou nos cachos canecalons, sendo em alguns casos ainda manualmente inseridos e artesanalmente produzidos pelos próprios componentes dos ternos.

Em ternos de Congo como o *Sainha*², é possível visualizar essa artesanaria nas rendas bordadas em suas saias ou os papéis de bala e bombom que, costurados e colados à mão, brilham intensamente nas coroas dos congadeiros. Por outro lado, há mais recentemente a presença de materiais industrializados que cada vez mais constante, apresenta a cada ano, novas “surpresas” que são introduzidas na festa, como os bordados computadorizados nas roupas dos componentes dos ternos ou os adesivos em vinil com impressões à *plotter*, que são “adesivados” na pele e no corpo dos tambores.

Toda essa visualidade presente na festa do Congado confirma uma intencionalidade esteticizante que afasta-se de uma concepção de arte purista e desinteressada. O engajamento é total, e as cores, texturas e formas possuem uma funcionalidade: de chamar atenção, de adornar, identificar o terno etc. Por tal engajamento, que estrutura a visualidade desta festa, não nos interessa falar de “estilo” (no sentido puro do termo) mas sim estabelecer conexões entre a visualidade e todo o contexto da festa do Congado. Deste modo torna-se improvável visualizar limpeza, clareza ou definição de limites quando o que parece haver é mais uma indistinção certa, entre aspectos do Congado, como as diferentes religiosidades, as mudanças estéticas e sonoras nos instrumentos, a criação de novas cantorias a cada ano ou inserção de novos elementos visuais aos estandartes, etc, e os elementos urbanos; mudança do trânsito, fechamento do comércio, aglomeração de pessoas, disputa com carros e motos e outras tantas interferências. Tudo passa a se misturar e se confundir, num fluxo de constantes contaminações.

Assim, para compreendermos tal visualidade, precisamos nos afastar de uma noção de arte pura, para nos aproximarmos de uma organização visual que segue outra lógica: da devoção, da exaltação de elementos visuais que memorizam uma cultura africana (na diáspora) ou da momentânea ocupação urbana.

Podemos questionar os motivos pelos quais a visualidade do Congado (ainda) não possui o status de produção artística, uma vez que tal engajamento, principalmente religioso já foi verificado em outras manifestações artísticas europeias, no passado. Contemporaneamente, esse trânsito entre o sistema religioso e o artístico ainda é facilmente verificável na arte “afro-brasileira”, principalmente nas obras de Mestre Didi, como aponta Conduru³ (2003, p. 38).

Manifestações multiculturais como o Congado, exigem um posicionamento aberto, que permita compreender lógicas culturais híbridas, resistentes aos modismos hegemônicos.

Desde 2003 a Lei 10.639 anuncia a inclusão da cultura afro-brasileira nas aulas de arte:

“ Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1ºO conteúdo programático a que se refere o caput desde artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ºOs conteúdos referentes à História e Cultura Afro- Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003)”⁴

A Lei sugere em seu texto que a cultura afro-brasileira seja transformada em “conteúdo” da disciplina de Arte. No entanto, pensamos que a partir dessa Lei, os professores reconheçam que a Arte é construída a partir de certos aspectos culturais, e assim como outras disciplinas, prioriza uma cultura em detrimento da outra. Tal reconhecimento é o primeiro passo para que se possa escolher qual a “cultura” que queremos priorizar □ vez ou outra.

Assim, não basta apenas inserir o Congado como conteúdo de algumas aulas, mas a partir dele estender a compreensão da arte que ensinamos na sala de aula. Por exemplo, o Congado pode ser abordado de forma que transpasse muitos outros conteúdos: quando se fala da relação entre arte e religiosidade porque se deter apenas aos exemplos da Renascença Italiana? Da mesma forma, quando se fala de arte pública, é possível exemplificar o Congado como manifestação que temporariamente transforma a visualidade da cidade. O Congado pode ser inserido no *corpus* dos conteúdos da Arte, ajudando os estudantes a compreenderem visualidades produzidas dentro de outras lógicas de produção e disseminação das imagens.

Cabe então reinventar caminhos para possíveis procedimentos que difiram daqueles propiciados pelas visões e classificações que quase sempre tendem a enrijecer o ensino quando se trabalha



Legenda: Meninas e mulheres do terno Marinheiro de São Benedito (Marinheirão) conduzindo o cortejo realizado no espaço de exposições do MUnA em Uberlândia, no dia de abertura da exposição "Expedições Congadas Desenhantes". Foto: Kárita Gonzaga.



Legenda: Capitão Elias e integrantes do terno Marinheiro de São Benedito (Marinheirão) chegando fardados, tocando tambores e cantando no espaço de exposições do MUnA em Uberlândia, no dia de abertura da exposição "Expedições Congadas Desenhantes".



Legenda: Meninas do terno Marinheirão observando os trabalhos em exposição no MUnA.

com as práticas culturais em sala de aula . Tentativas por tais reinvenções foram abordadas quando propusemos em Uberlândia a realização do projeto *Expedições Congadas Desenhantes*, que é um projeto iniciado em 2007 com o simples intuito de reunir anualmente um grupo de desenhadores (dentre artistas, professores, estudantes, congadeiros e demais pessoas da comunidade local) interessados primeiramente na realização de desenhos durante as manifestações do Congado em Uberlândia.

Na primeira edição desses encontros, tivemos a participação direta de 40 pessoas, entre desenhadores, congadeiros, estagiários, monitores e professores ministrantes das 04 oficinas realizadas no decorrer de 02 meses de diálogos. Durante este período produzimos ao todo cerca de 300 desenhos a partir de visualidades percebidas na festa do Congado, nos dias 11, 12 e 13 de Outubro de 2008. Com o intuito de tornar público os desenhos, fotografias e outros processos desenvolvidos, realizamos no MUnA – Museu Universitário de Arte, uma exposição coletiva com todos os participantes do projeto e com a presença, na abertura da exposição, de um terno de Congado da cidade, que tocou e dançou para o público presente.

Pode-se pensar que esta exposição trouxe apenas resultados finais de um processo coletivo desenvolvido neste período e que dentre muitas atividades, que propunha que pessoas desenhassem a congada, na rua, com prancheta e lápis na mão. O projeto com o fim acabou por envolver negociações com entidades, pessoas e órgãos públicos e particulares diferentes como são a Irmandade dos Ternos de Congado de Uberlândia, os Museus da arte da cidade, a Universidade Federal e tendo recebido recursos vindos do Fundo Municipal de Cultura da Prefeitura de Uberlândia. Apesar de se tratar de uma iniciativa individual, posteriormente o projeto se vinculou como projeto de extensão na Universidade Federal de Uberlândia, sempre aberto à comunidade em geral. Neste primeiro ano de 2008, após delicadas negociações políticas junto ao MuNA e tentativas de afrouxamentos dos posicionamentos hegemônicos ainda presentes em um curso de Artes Visuais desta instituição, conseguimos grande avanço ao nos serem viabilizados recursos, datas e o espaço do Museu⁵ para receber a exposição, contemplando os trabalhos dos artistas e dos "não-artistas" nas dependências do Museu Universitário, bem como o próprio terno de Congo, com seus tambores, bandeiras e cantorias, já na abertura da exposição.

Embora seja comum que artistas apropriem-se ou inspirem-se em festas populares, tal combinação só passa a ser aceita como contemporânea se é revertida em uma obra desinteressada, que trabalhe com conteúdos formais e alheios aos sentidos da festa, como por exemplo a série de fotos *A Antropologia da Face Gloriosa* que o artista Arthur Omar realizou a partir de vários carnavais⁶.

Os desenhos produzidos pelos desenhadores das *Expedições* notadamente apresentam maiores ou menores graus de contaminações, seja formalmente, na materialidade ou nos processos de construção. Eles trazem indicações e anotações textuais que tendem a narrar modos de integração das pessoas que participaram e desenharam nos espaços rearticulados pela passagem das congadas e nas aproximações destas com o meio urbano e social em que estão agora inseridos.

No dia da festa do Congado um grande “viver junto”⁷ (de congadeiros, artistas, estudantes de arte e interessados em desenho), foi construído através de uma ação educativa, que soube ressaltar a convergência de interesses e “gostos” visuais. O mútuo reconhecimento foi tão evidente que de certa forma ficava difícil definir quem observava quem, uma vez que muitos “congadeiros” observavam os registros e os desenhos com o mesmo interesse com que eram observados pelos desenhistas.

Ações reinventadas que deixam claro a reciprocidade do olhar onde não só o artista domina a situação de observar: esse “viver junto” foi reforçado com as pessoas que apareceram para dar uma “espiada” no desenho em processo de criação pelas ruas. Estas pessoas, saíram de seus papéis sociais na festa (como integrantes dos ternos de Congo) para também se verem retratados e por vezes participarem da criação de desenhos; elas viveram conjuntamente com os desenhadores. Nos desenhos produzidos há uma indicação clara de que o meu olhar (daquele que desenha) cruza com o do modelo; via dupla e presente do ato de observar onde o artista observa mas ele é também, e a todo o momento, observado. Nas relações estabelecidas durante as expedições desenhantes não só o artista é quem desenha, e nessa tentativa de re-configurar o poder ainda existente da “dominação”, os congadeiros são também chamados a participar, fazer surgir seus traços, seus desejos e seus anseios. O desenho se torna performático, é ação e reação às condições encontradas em seu meio e entorno.

Assim pode-se perceber, ao observar os desenhos mais atentamente, algumas das inúmeras possibilidades do “como ver” as Congadas hoje em dia, tanto no que se refere ao “Congado híbrido” quanto nas criações dos desenhos contaminados por estas hibridações.

O que pretendemos a partir destas vivências desenhantes ao nos relacionarmos com as Congadas são pequenas e rápidas tentativas de estimular uma dentre tantas outras possíveis maneiras de conhecer, aprofundar nossas ações em atitudes inventivas e distintas de atitudes dominantes. O melhor dos resultados a ser alcançado pelas *Expedições*, está na capacidade de despertar em cada desenhador (artista ou não) o desejo, o reconhecimento e o respeito para com pessoas, culturas e tradições que, apesar de parecerem distantes e estagnadas num tempo passado, estão tão

próximas de nós, passando muitas vezes despercebidas em nossas tumultuadas rotinas diárias. Lembramos assim que tanto as culturas tradicionais quanto o desenho, ao serem praticados pelos apontamentos e ferramentas reinventadas durante o projeto *Expedições Congadas Desenhantes* não se fixam em questões de uma originalidade inalterada, pensada e realizada como algo estagnado e parado no tempo, ou algo para só se ver estando intocado em museus de Arte ou do Folclore. Muito diferente disso, o Desenho e o Congo se atualizam, estando vivo em nós e por todo lugar e passando a reverberar suas resistências e encantamentos.

Neste projeto, evidenciou-se uma mescla de procedimentos etnográficos típicos da antropologia. O estudo de manifestações culturais híbridas pede uma abordagem multidisciplinar, pois o reconhecimento cultural deve acontecer também por meio de diferentes áreas do conhecimento. Neste caso, a inter-culturalidade é muitas vezes um instrumento de ação política, no sentido em que reclama reconhecimento de certas manifestações por diferentes campos do saber. Por exemplo, se o Congado era já legitimado enquanto manifestação cultural pela área da História, nas Artes Visuais o estudo da visualidade presente nesta manifestação ficava restrito a uma noção do popular mais relacionada ao *folk*. Assim, um projeto como esse promove o reconhecimento de referências e modelos visuais que ampliam e promovem discussões sobre os processos de produção e valorização das Artes Visuais.

Nos desenhos produzidos e expostos no MUnA é inegável o contato e o contágio da visualidade imanente do encontro das congadas. É reconfortante poder ver nos desenhos produzidos a partir da Congada a elaboração e a reflexão sobre uma visualidade local. As imagens produzidas mostram que é possível estranhar-se e surpreender-se com o que está próximo: uma festa típica da cidade ou qualquer outra manifestação visual podem impulsionar uma produção poética, efetivando possíveis táticas de diálogo e provando que uma ação educativa e artística pode criar mecanismos de reconhecimento cultural.

1 Ressalta-se que a visualidade africana não é homogênea, mas advêm de diferentes etnias, misturadas à deriva no Brasil.

2 Fundado em 1950 o Congo de Sainha é hoje o terno mais antigo da cidade de Uberlândia.

3 CONDURU, R. Arte Afro-Brasileira. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2007.

4 Desde 2003 a Lei 10.639 que modifica a Lei 9394/96 anuncia a inclusão da cultura africana nas aulas de arte.

5 Neste período o Muna era coordenado pelo prof. Dr. Renato Palumbo, que negociou a possibilidade desta exposição junto ao departamento do curso de Artes Visuais da UFU.

6 GOMES, A. Arthur Omar. <http://www.grupoestacao.com.br/arquivo/mat1998/omar.html>. Acessado em 20 de junho de 2010.

7 Essa palavra foi emprestada do livro do título da obra de Barthes.

Referências Bibliográficas

BARTHES, R. *Como Viver Junto*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação, **Lei n º 10.639** de 09 de janeiro de 2003 que modifica a Lei n º 9394/96. Brasília, DF. Disponível em www.mec.gov.br.

CANCLINI, N.G. *Consumidores e Cidadãos: Conflitos multiculturais da globalização*. Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1999.

COELHO, T. C. *Dicionário Crítico de Política Cultural*. Editora Iluminuras: São Paulo, 2004.

CONDURU, R. *Arte Afro-Brasileira*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2007.

Expedições Congadas Desenhantes (Catálogo do projeto). SAMPAIO, G. A (org). Belo Horizonte: Halt grafica, 2009. 36p.

Currículo dos Autores

Glayson Arcanjo é artista plástico. Possui graduação em Artes Plásticas - UFU e mestrado em Artes - UFMG. Atualmente é professor assistente da FAV-UFG. Coordenou o projeto "Expedições Congadas Desenhantes" em Uberlândia. Participa do grupo de pesquisa "Interculturalidade e Poéticas da Fronteira" (UFU) e do "LINHA: Grupo de Pesquisa sobre o desenho e a palavra" (UFMG).

Luciana Arslan é graduada em Artes Visuais, realizou mestrado na UNESP e doutorado na USP. Atualmente trabalha na Universidade Federal de Uberlândia - UFU, onde é professora da Graduação do Curso de Artes Visuais e do Programa de Pós Graduação em Artes, também coordena a ação educativa do Museu Universitário de Arte - MUnA .

CENTRO DE ESTUDO E PESQUISA "CIRANDA DA ARTE"
E OS PERCUSSOS DO ENSINO DE DANÇA NA SEDUC: AVANÇOS E DESAFIOS

Lana Costa Faria
lanacostafaria@gmail.com

Warla Giany de Paiva
warladan@gmail.com

Centro de Estudo e Pesquisa "Ciranda da Arte"/SEDUC-GO

Resumo

Este artigo busca apresentar os caminhos percorridos pelo ensino de dança na rede estadual de educação de Goiás a partir das ações desenvolvidas pelo Centro de Estudo e Pesquisa "Ciranda da Arte", gerência da SEDUC, na busca da reflexão, diante dos desafios na procura por avanços e consolidação do espaço da dança no ensino formal.

Palavras-chave: Dança, ensino e percurso.

Abstract:

This article search present them paths cover coat education of dance in the net estadual of education of Goiás at break of the stocks advance coat Center of Study and Opinion Poll "Ciranda of the art", management of the SEDUC, in the search of the reflection, diante dos challenges in the look round for advances and consolidação of him headroom of the dance no coach formal.

Keywords: Dance, education and way.

Introdução

Este artigo busca apresentar os caminhos percorridos pelo ensino de dança na rede estadual de educação de Goiás a partir das ações desenvolvidas pelo Centro de Estudo e Pesquisa "Ciranda da Arte" desde sua implantação na Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEDUC, refletindo sobre os avanços e desafios surgidos ao longo do percurso.

Historicamente, o ensino de Arte tem sofrido grandes pressões no que se refere a retirada da disciplina do currículo obrigatório das escolas formais, porém, devido a mobilização, persistência e o trabalho de professores, pesquisadores e da associação de arte-educadores em todo o Brasil, esse processo se reverteu na LDB 9394/96 que garantiu o ensino de arte em suas quatro linguagens - dança, teatro, música e artes visuais - e nos PCNs, que pela primeira vez contemplou a dança, entre outras linguagens, em um documento oficial, como foi o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais 1997/98 (MARQUES, 2008).

No entanto, vários foram e são os desafios para a legitimação do ensino de arte, especificamente, o ensino de dança na educação formal, pois este, raramente se faz presente nas escolas, seja pela tradição das artes visuais, seja pela falta de especialistas da área nas escolas, seja pelo despreparo do professor (STRAZZACAPPA, 2006).

É dentro deste contexto que o Centro de Estudo e Pesquisa “Ciranda da Arte” vai se constituindo, iniciando com o acompanhamento dos Projetos de Atividades Educacionais Complementares/PRAEC, reverberando suas ações a diversas instâncias, tais como: a proposição de cursos de formação para professores; abertura do concurso para professores de arte, em suas várias linguagens; elaboração de documentos como a matriz curricular em arte e as Seqüências Didáticas; organização de Mostras Artísticas dos trabalhos desenvolvidos pelos professores da rede; entre outras.

É partindo destas relações serão relatados, nas próximas páginas, o percurso do ensino de dança na rede, assim como os avanços e desafios enfrentados por professores para a implementação da dança, como disciplina curricular.

O papel do “Ciranda da Arte” neste contexto

“A história do Ciranda da Arte teve origem no ano de 1999, jurisdicionado e instalado na Subsecretaria de Educação de Goiânia. Naquele lugar foi concebido, inicialmente, como uma coordenação que tinha como atribuição acompanhar os projetos de teatro, coral, bandas e fanfarras em desenvolvimento. A partir da implantação dos Projetos de Atividades Educacionais Complementares/PRAEC pela Secretaria de Estado da Educação – realizados nas unidades escolares no contraturno, na área de arte, desporto, cidadania, meio ambiente, dentre outros, foram ampliados os projetos de arte, objetivando atender às expectativas das comunidades escolares.” (LIMA, 2009, p. 3)

O Projeto de Atividades Educacionais Complementares/PRAEC em Dança denominado “Escola em Movimento”, existia inicialmente em Goiânia e com o tempo foi se expandindo por todo interior do estado de Goiás. Inicialmente os professores que atuavam, não tinham formação especí-

fica em Dança, eram na maioria das vezes licenciados em Educação Física ou outras áreas do conhecimento. Com o tempo foi-se ampliando e crescendo o número de projetos nas escolas, sendo que esses professores não ministravam muitas vezes nenhuma disciplina do currículo, trabalhavam apenas com o projeto e o ensino de dança ficava a parte das relações da organização e funcionamento da escola. Mesmo diante desse fato, nos relatórios dos professores que trabalhava com esses projetos ficava claro e significativo, que estes rompiam os muros da escola aproximando-a da comunidade.

A proposta para o ensino de arte não parou por aqui, segundo Lima (2009)

Simultaneamente à ampliação desses projetos, percebeu-se a necessidade de levantar o perfil dos professores modulados em Arte, verificando-se que somente dezessete, nas escolas estaduais de Goiânia, eram licenciados na área, sendo, os demais, professores de outras graduações, que, quase sempre, assumiam a disciplina para complementação de sua carga horária, o que fragmentava e fragilizava tanto as aprendizagens artísticas quanto as de sua própria formação. (LIMA, 2009, p. 3)

Partindo dessa realidade a coordenação de arte e a Secretaria de Educação determina a exclusividade do professor na disciplina arte e busca incentivar a formação e capacitação dos professores nessa área. Neste momento histórico a dança ainda não fazia parte do contexto, pois ela ainda não era uma disciplina no currículo, e sim um projeto extracurricular (LIMA, 2009).

Para efetivação destas ações, Henrique Lima (2009) descreve que a coordenação de arte inicia o processo de formação continuada por meio do curso Novas Metodologias para o Ensino da Arte. Nesse curso era oferecido as disciplinas de artes visuais, audiovisuais, dança, teorias da aprendizagem, história das artes visuais, música e teatro e suas aplicações no ensino. Para, em um segundo momento, o professor fizesse a opção pelo aprofundamento em uma das linguagens artística. Este curso foi oferecido nos anos de 2002, 2003 e 2004, com a carga horária de 190 horas, conseguindo alcançar um quantitativo de 138 professores.

Nessa época, a dança não era uma disciplina no currículo, ela entrava apenas como projeto extracurricular, mesmo assim, alguns professores do PRAEC frequentaram o curso. Em consequência disso, a interação entre os professores concebeu a elaboração da I e II Mostra de Dança do Estado denominadas, respectivamente "Diversidança" em 2004 e "MPB em Dança", 2005, realizada com as escolas de Goiânia.

A criação do Centro de Estudo e Pesquisa "Ciranda da Arte", sob a Lei nº 15.255 de 15/07/2005, se dá diante dessa realidade, em que os projetos de arte foram se ampliando havendo a necessidade de expansão, conseqüentemente, a equipe de arte formada na subsecretaria de educação ganha instalações próprias.

Depois da criação ampliou-se as ações do Ciranda, pois o mesmo passou a promover formação continuada para professores modulados na disciplina arte e nos projetos de PRAEC das subsecretarias de Goiânia e do interior, além de acompanhar e avaliar os projetos, como também o seu desenvolvimento na escola a partir das informações subsidiada pelos relatórios dos professores.

Partindo dessas ações, com a concepção de não polivalência, criam-se os cursos e grupos de estudo específicos de cada área de conhecimento. Relativo ao ensino de dança, foram enfatizados os estudos de seus conteúdos, processos metodológicos, avaliação, produções artísticas, estudos culturais, ampliando, então, o processo de formação continuada a partir dos cursos *Novas Perspectivas da Dança Educação na Escola; Grupo de Produção em Dança; Contextualização Histórico Social da Dança e os Seus Princípios Estéticos; Dançando e Educando I; Dançando e Educando II e o 1º Encontro do PRAEC* (Dança) até 2007.

Em 2008, dedicou-se a escrita do Currículo para o ensino de Arte (Dança) com uma equipe ampliada. Já em 2009 e 2010 empenhou-se na implementação Curricular do ensino de Arte na Rede Estadual de Goiás e em 2005 foi realizado o concurso público em dança na rede Estadual de Ensino para a subsecretaria metropolitana, em 2008 e 2010, o concurso foi ampliado a todo estado.

O Concurso e ocupação dos espaços

Em Goiânia, até 2005 a dança pouco aparecia nas escolas públicas estaduais, e quando se fazia presente, era pela mediação de professores de diversas áreas do conhecimento, como um conteúdo da disciplina de Educação Física ou no PRAEC, como retratado nos tópicos anteriores. Em 2005, segundo Lima (2009), os posicionamentos em prol da arte/educação, iniciados pela coordenação de arte, provocam a abertura do concurso público da SEDUC para professores de arte nas quatro áreas específicas. Este momento foi considerado pelo autor como sendo uma grande conquista, pois reconhecia e garantia as especificidades de cada área artística no currículo escolar, deixando para trás as práticas polivalentes que fragilizavam e superficializavam esta área de conhecimento.

A dança, assim como o teatro e a música entram no ensino formal por meio deste, que foi o primeiro concurso promovido para a disciplina arte, em suas várias linguagens. No caso do ensino de dança, as vagas foram destinadas a licenciados em educação física e dança, porém devido a falta de uma licenciatura em dança no estado, 90% do quadro de educadores foi preenchido por professores de Educação Física. Ao assumir, os concursados passaram e passam por grandes desafios para ocuparem de forma significativa seus espaços. Isso se deve a diversos fatores.

Um dos fatores relevantes para a efetiva ocupação dos professores de dança é de ordem política, pois a dança, no estado, seja na formação de grupo independentes, seja no ensino nas redes públicas, teve sua legitimação comprometida, enquanto área de conhecimento, em Goiânia, devido a inconstância dos gestores públicos em mantê-la, incentivá-la, valorizá-la.

Um dos indícios desse desprestígio da dança está no fato de o pensamento contemporâneo ocidental ser carregado de resquícios trazidos por correntes filosóficas da antiguidade e da idade média, como a perspectiva essencialista e a naturalista. Para a primeira, Platão considerava a existência de dois mundos, o mundo das idéias perfeitas e o mundo das sombras, nessa perspectiva o corpo deve ser adestrado; a segunda é caracterizada pela forma concreta e racionalista de pensar o mundo e o homem, nesta, a realidade corporal do homem passa a ser mais valorizada, porém submetida a razão humana. Nas duas perspectivas, a realidade é a-histórica, imutável e rígida, ou seja, são desconsiderados os aspectos sociais, culturais e históricos da humanidade e da dança. Isso ainda prevalece na fala e no comportamento de alguns colegas quando colocam o balé como “a Dança” ou quando colocam a dança apenas como uma ocupação do tempo do estudante ou mera representação de datas festivas.

A formação dos discursos de dança em Goiânia também foi e é influenciado pelas representações das danças que chegam ora através de órgãos oficiais, como a secretaria de cultura e educação (livros didáticos e literários), ora pelos programas de televisão e rádio. Estas se estabeleceram, historicamente, com a construção, no imaginário popular, das escolas de balé, como os únicos lugares de sistematização da dança, do balé como a única dança a ser ensinada e como o único modelo de comportamento e valores a serem seguidos na sociedade hegemônica. Além destes, se estabelecem também, no imaginário das pessoas, as danças veiculadas na mídia de forma descontextualizadas. Quanto as danças populares, estas pouco povoam o imaginário dos goianenses e quando se fazem presentes, o são na perspectiva do resgate, desconsiderando as dinâmicas destas expressões culturais.

No caso da formação dos professores, esta se deve à falta de representações da dança em Goiânia, pois atualmente não há uma instituição de formação superior na área. Há ainda um pequeno número de pessoas envolvidas com a dança e entre este pequeno há uma significativa desarticulação e desinteresse em legitimá-la como área de conhecimento. Outro desafio está na fragilidade do conhecimento específico dos professores de dança que atuam na rede, agravado pelo desconhecimento da área, por parte dos gestores, pais, estudantes e grande parte da sociedade goianiense e goiana. A realidade está repleta de desafios e só a paciência, a insistência, a militância, a articulação e o envolvimento de todos conseguirá transformá-la.



Fig. 1 – Matriz curricular de Dança

No intuito de subsidiar professores e demais pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizado iniciou-se o processo de Reorientação Curricular, em 2004, com a proposta de elaboração de Matrizes Curriculares em diversas áreas do conhecimento, ficando à disciplina arte a responsabilidade de desenvolvê-la levando em consideração as quatro linguagens.

A elaboração do currículo

Neste contexto, o Ciranda da Arte é convidado a compor a equipe de Reorientação Curricular e propor uma matriz “embasada na concepção de que a arte contribui para que o estudante conheça e compreenda artefatos e manifestações artísticas, e se reconheça como parte de uma cultura” (LIMA, 2009, p.4).

O primeiro movimento para elaboração da Matriz Curricular partiu da sistematização das expectativas de ensino e aprendizagem levantadas pelos professores da rede estadual de ensino. Diante deste levantamento percebeu-se as necessidades, fragilidades e preocupações conceituais dos professores envolvidos no ensino de arte/dança.

Em um segundo momento foi realizado o estudo e análise dos currículos em arte existentes, no ensino fundamental e médio em nível nacional, dentre estes, a dança pouco apareceu e quando aparecia estava vinculada às artes cênicas ou em currículos polivalentes.

Várias foram as discussões, conflitos e angústias para o desenvolvimento de uma proposta que respeitasse o objeto específico da dança, assim como o das demais linguagens. Vários foram os desenhos curriculares propostos, ficando definido no Caderno 5 da série *Currículo em Debate: Matrizes Curriculares* (2009) que cultura e sujeito são elementos centrais da Matriz, pois a cultura situa os sujeitos no tempo e no espaço.

A abordagem metodológica está fundamentada na compreensão crítica, contextualização e produção. Ao se propor a contextualização da Dança, não se restringi pela via histórica, mas social, política, antropológica e biológica etc. Contextualizar não é só contar a vida do grupo e/ou artista que criou a produção, mas também estabelecer relações dessa e de outras produções com o mundo ao redor, pensar sobre ela de forma mais ampla. Portanto, conforme os PCNs,

O conhecimento da história da Dança [...] poderá possibilitar ao aluno traçar relações diretas entre épocas, estilos e localidades em que as Danças foram e são (re) criadas, podendo, assim, estabelecer relações com as dimensões sociopolíticas e culturais da Dança. O estudo desses aspectos encorajará os alunos a apreciar as diferentes formas de dança, associando-as a diferentes escolhas humanas que dependem de suas vivências estéticas, religiosas, étnicas, de gênero, classe social etc., possibilitando maior abertura e intercâmbio entre tempos e espaços distintos dos seus. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p. 75).

A compreensão crítica da Dança propõe uma leitura de mundo e de nós mesmos neste mundo. Na verdade uma interpretação cultural, sempre relativa, facilita ao estudante compreender a estética da Dança. Partindo da aprendizagem da Coreologia, ou seja, entendendo a lógica da Dança seja ela popular ou outra, entender o que, como, onde e com quem as pessoas se movem. Quando se aborda os tipos de dança, existem variações nos seus elementos constitutivos como: no ritmo, progressões, ações, exploração espacial, dinâmicas, os corpos dançantes e espaço geral.

“Em síntese, são esses elementos que indicam como o corpo se move no tempo, no espaço e o uso da energia. Nesses ciclos, a ênfase maior será na relação entre os elementos estruturais da dança para criar desafios corporais que articulem um processo criativo significativo. Será dada também maior atenção às relações que se estabelecem entre os elementos do movimento e seus códigos socioculturais e afetivos...”. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p. 75)

Professor ao lidar com a compreensão crítica, sua ação docente pode se pautar em torno das “... discussões das relações na relação de poder, de gênero, de juventude, de sexualidade, que são vinculadas às elaborações visuais, sonoras e gestuais, estimulando os estudantes a refletir sobre os significados das representações e à produção de sentidos.” (Caderno 5, pg 7, 2009).

A produção não se restringe somente ao aprendizado de passos ou uma cópia de estereótipos, mas sim, a uma dança que educa os estudantes para serem pessoas críticas, produtoras e intérprete dos signos corporais capazes de lidar com situações diversas no seu processo de vida.

A matriz de Dança se fundamenta na linguagem do movimento adaptada às estruturas coreológicas (Coreologia)¹, propondo, por meio delas e na conexão entre elas, modalidades geradoras de ações pedagógicas como, por exemplo, ‘dança de salão’, ‘ciranda’, ‘catira’, ‘frevo’, ‘dança contemporânea’, etc. Os conceitos selecionados nesta matriz são movimento, som e silêncio, corpo dançante e espaço, articulados a partir da adaptação das quatro estruturas coreológicas elaboradas por Presto-Dunlop/Laban (apud MARQUES, 1992).

A partir de todos estes elementos foram desenvolvidas as seqüências didáticas como sugestões aos professores de implementação da proposta curricular, além do oferecimento do curso de Reorientação Curricular em Arte/Dança, nos módulos do ensino presencial e semi-presencial, com carga horária de 90h, com o objetivo nortear a práxis pedagógica dos professores na implementação do currículo.

Considerações Finais

O Centro de Estudo e Pesquisa “Ciranda da Arte” teve e tem um papel significativo na consolidação do ensino de dança no espaço da escolar na rede estadual. Esta é uma instituição que visa a expansão do ensino de arte, bem como o ensino de dança, por reconhecer que estes conhecimentos são fundamentais na formação de sujeitos, participantes ativos na construção de suas identidades.

A dança é uma forma de expressão, comunicação, um modo cognitivo-afetivo de se relacionar com o ambiente, pensá-lo, entendê-lo e senti-lo e o seu ensino atua criando possibilidades de expandir valores culturais, artísticos e estéticos sobre o mundo, contribuindo para o diálogo com a diversidade social, étnica, identitária, sexual e para diálogos consigo mesmo.

Este é o início da luta pela busca de consolidação da área, ainda em processo, onde o professor, o estudante, o grupo gestor e a comunidade em geral, se tornem críticos e construtores deste conhecimento, responsáveis para que este processo ultrapasse limites transformando a sociedade.

Referências

Faria, Lana et al. Arte: um currículo voltado para a diversidade cultural e formação de identidades In: GOIÁS. Secretaria de Educação – SEDUC. **Currículo em debate: Matrizes curriculares**. Caderno 5. 1. ed. Goiânia: SEDUC, 2009. 324 p.

SEDUC. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010**. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/educacao/index.asp#> Acessado em: 26 de fevereiro de 2009.

MARQUES, I. **Dançando na escola**, São Paulo, Cortez, 2003.

MARQUES, I. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. S.P: Cortez, 2008.

STRAZZACAPPA. Márcia e MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas-SP: Papyrus, 2006.

ASSIS, H. L. ; Alcântara ; Silva, A. R. . **Ciranda da Arte: lugares, trajetos, posicionamentos e projetos para o ensino de arte em Goiás**. 2009. Apresentação de Trabalho/Comunicação no CCAC, Santa Maria, Rio Grande dos Sul.

Mini-currículos

Lana Costa Faria, Licenciatura em Educação Física pela UEG (ESEFEGO), pós-graduação Lato Senso em Educação e Ginástica Rítmica pela UEG (ESEFEGO), pesquisadora, dançarina e educadora desenvolve estudos e pesquisa sobre o ensino de dança na escola. Estuda a teoria de Rudolf Van Laban e Dalcrose. Participou de vários cursos, Congressos e Seminários CONFAEB, Daci Brasil, Encontro de Laban, entre outros.

Warla Giany de Paiva, Licenciatura em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da UFG, especialista em Pedagogias da Dança pelo CEAFI/PUC – Goiás, pesquisadora, dançarina, e educadora, ministra cursos de atualização em dança no Centro de Estudos e Pesquisas “Ciranda da Arte”. Participou de vários cursos na Quasar Cia de Dança, no Festival de Artes de Goiás, entre outros. Componente do Grupo Experimental de Dança da FEF/UFG.

¹ É a lógica ou ciência da Dança, uma espécie de gramática e sintaxe da linguagem do movimento que trata não só das formas externas do movimento, mas também de seu conteúdo mental e emocional (LABAN, 1966 in RENGEL, 2003, p. 35)

CONFECÇÃO DE BONECOS COM RECURSOS NATURAIS DA FLORA AMAZÔNICA:
TEATRO, EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE

Romualdo Rodrigues Palhano
palhano@unifap.br
palhanojp@gmail.com
Universidade Federal do Amapá

Resumo

Esta pesquisa buscar identificar e catalogar recursos naturais da flora amazônica, com o intuito de reaproveitá-los para confecção de teatro de bonecos, tendo em vista a educação. Ao reutilizar esses recursos como: sementes, flores, folhas, pedaços de madeira, raízes, entre outros materiais em abundância na floresta, o homem amazônida, passará a compreender e valorizar o meio ambiente em que está inserido, sem depredar a natureza, em função de que passará a utilizar materiais biodegradáveis encontrados em seu habitat. Assim compreenderá mais facilmente o ciclo natural da floresta e sua estreita relação com a mesma, como também seu próprio ciclo vital e sua razão de ser.

Palavras-chave: Teatro / Bonecos / Educação / Meio Ambiente.

Abstract

This research intends to identify and to classify natural resources of the amazon flora, with the intention of reusing for making of theater of puppets, tends in view the education. When reusing those resources as: seeds, flowers, floras, wood pieces, rootses, among other materials in abundance in the forest, the amazonian man, will start to understand and to value the environment in that it is inserted, without depredating the nature, in function that will start to use biodegradable materials found in its habitat. So will understand like this more easily the natural cycle of the forest and its it narrows relationship with the same, as well as its own vital cycle and its reason of being.

Keywords: Theater, Puppets, Education, Environment.

Introdução

Quando criança, iniciei meus primeiros contatos com teatro de bonecos no interior da Paraíba, onde ainda hoje, esse tipo de arte é conhecido como “Babau” ou “João Redondo”. Em Pernambuco, os bonecos gigantes de Olinda me deixaram momentos inesquecíveis. Desde então tenho gravado na memória essa rica tradição nordestina.

O lecionar em curso de formação de professores, em escola pública na cidade de João Pessoa, iniciei um trabalho voltado para pesquisar e analisar sobre as possibilidades pedagógicas do uso do teatro de bonecos como recurso didático-pedagógico em sala de aula.

De fevereiro de 1994 a dezembro do mesmo ano, realizamos pesquisas com vários materiais provenientes de sucatas, para confecção de bonecos para teatro, no Núcleo Pedagógico Integrado da Universidade Federal do Pará, aonde concretizamos a técnica de bonecos de vara com cabo de vassoura e papel jornal. A referida experiência com teatro de bonecos na sala de aula foi realizada em turmas de 7ª série do ensino fundamental.

Desde o ano de 1995, quando ingressamos na Universidade Federal do Amapá, vimos desenvolvendo um trabalho de pesquisa voltado para a arte e a educação no Amapá tendo por base o teatro com pessoas e o teatro de bonecos.

Assim sendo, em 1996, fomos contemplados com a aprovação, pelo Ministério da Educação e do Desporto / SESU – Secretaria de Ensino Superior, com o Projeto “Curso de Teatro de Bonecos para Capacitação de Professores do Ensino Fundamental”. Relativo a este trabalho, publicou-se a obra: “Teatro de Bonecos: uma alternativa para o Ensino Fundamental na Amazônia”.

Nossa proposta, hoje, é a de identificar e catalogar recursos naturais da flora amazônica que possam ser reutilizados para teatro de bonecos sem depredar a natureza em atividades pedagógicas na sala de aula.

Justificativa

O teatro de bonecos tem sua origem na mais remota antiguidade. Em quase todos os países do mundo, os espetáculos de bonecos sempre existiram, atraindo platéias infantis, juvenis e adultas. Maria Clara Machado dar ênfase ao trabalho com teatro de bonecos voltado para a criança quando afirma que:

A criança é um ser que acredita. Quando começa a deixar de acreditar, finge que acredita. É o faz-de-conta. O teatro de bonecos é um canal por onde se escoia a imaginação, a capacidade de crer no real, e de viver dentro dele tão próprio do espírito infantil. (MACHADO, 1970, p11)

Levando-se em consideração o reconhecido valor do teatro de bonecos como recurso de comunicação, fomentado na arte popular e sua importância como meio de desenvolvimento da ação educativa nos níveis afetivo, cognitivo e motor e ainda seu comprovado valor terapêutico e recreativo, é que resolvemos pesquisar recursos naturais da flora amazônica com o intuito de contribuir objetivamente com as comunidades que se encontram espalhadas pela bacia amazônica, em função de sua educação, conscientização, respeito e valorização frente à natureza. Edith Korman afirma que:

“É relevante a importância do teatro de fantoches nos meios educacionais. Além de despertar o espírito criador e desenvolver a composição oral, o teatro de fantoches contribui para desinibir os alunos inibidos, desenvolvendo ao mesmo tempo os bons hábitos”. (KORMAN, 1986 p.54)

Este estudo visa mostrar às pessoas que vivem em seu habitat natural e à sociedade em geral, possibilidades concretas de reutilização de sementes, flores, folhas, pedaços de madeira e outros materiais abundantes na floresta amazônica para confecção de teatro de bonecos. Sendo material biodegradável, após seu uso, os mesmos poderão ser devolvidos à natureza, sem prejuízo para o meio ambiente.

Objetivos

Com esta pesquisa nosso objetivo é identificar e catalogar recursos naturais da flora amazônica, para reutilizá-los na confecção de teatro de bonecos em atividades pedagógicas na sala de aula e ainda: confeccionar bonecos para teatro, com recursos naturais da flora amazônica; localizar materiais biodegradáveis na floresta amazônica para confecção de bonecos; catalogar sementes, flores, folhas, raízes entre outros materiais; mostrar novas possibilidades de confecção de bonecos para teatro, sem depredar o ecossistema; respeitar a relação homem/natureza; entender o ciclo natural e o ciclo vital dos seres vivos; compreender o ecossistema e valorizar o meio ambiente.

Metodologia

Preocupado com as especificidades das escolas centradas no seio da floresta amazônica e com a preservação do meio ambiente, percebe-se que as mesmas vêm utilizando em suas ativi-

dades pedagógicas, lixo urbano como: garrafas de plástico, latas vazias, restos de materiais industrializados, entre outros, que poluem seu habitat local. Portanto, nosso intuito é o de criar recursos pedagógicos alternativos, encontrados no próprio ecossistema, como sementes, folhas, flores e raízes para utilizá-los em sala de aula com atividades educativas, a partir do teatro de bonecos.

Os recursos naturais da flora amazônica como sementes e outros do gênero, são materiais biodegradáveis expostos pela própria floresta, que podem se tornar excelente material utilizado para atividades pedagógicas relacionadas a teatro de bonecos, com a preocupação da preservação do meio ambiente e do ecossistema.

A identificação e catalogação de recursos naturais da flora amazônica para serem utilizados na confecção de teatro de bonecos, tiveram como ponto de partida cursos de teatro de bonecos que foram ministrados em várias cidades do interior do Estado do Amapá, com uma relação mútua entre orientador (que revelou os caminhos e a importância das atividades com teatro de bonecos na educação e a preservação da natureza e respeito ao ecossistema), e os orientandos, (que estão cotidianamente em estreita relação com a natureza, que é seu habitat). Buscou-se localizar recursos naturais da floresta, que podiam ser utilizados para confecção de teatro de bonecos, na incumbência de respeitar a natureza (base principal para a vida do homem no planeta).

Sendo assim, o material reutilizado pode retornar ao ecossistema sem maiores prejuízos para o meio ambiente, tendo em vista que é um material retirado da própria mata. Conscientizando desta forma, o cidadão a respeitar e proteger seu meio ambiente e seu espaço geográfico e social.

A relação entre pesquisador e atores, oriundos de cada comunidade local foi de fundamental importância para o desenvolvimento da referida pesquisa. Em função disso, foram ministrados cursos de teatro de bonecos para capacitação de professores que ficaram concentrados em uma semana, compreendendo (8) oito horas de atividades teóricas e práticas, perfazendo um total de quarenta horas semanal.

Cada curso de teatro de bonecos foi assim distribuído: primeiramente iniciamos com aulas teóricas, onde explicitamos e discutimos desde a Idade da Pedra até a atualidade, a relação do homem com o meio ambiente e sua necessidade de representá-lo a partir de bonecos articulados. Em seguida aproveitamos material de sucata para confeccionar bonecos; num terceiro momento, considerando a grande variedade de árvores em nossa região, partimos para a confecção de bonecos com recursos naturais da flora amazônica. Assim, tivemos a oportunidade de mostrar a relação entre o lixo industrializado que agride a natureza e o material reciclado, biodegradável encontrado na floresta.

As atividades tiveram continuidade com a manipulação dos bonecos, com a criação de histórias (cada história tinha como ponto fundamental a realidade de cada participante e sua relação com o meio ambiente e o ecossistema que o rodeia) e apresentação final de cada equipe. Nesse ínterim, sementes, folhas, flores, pedaços de madeira, entre outros materiais, foram catalogados com seus nomes populares e científicos.

Cada curso oferecia um quantitativo máximo de (30) vagas e ficava assim distribuído:

O teatro de bonecos através dos tempos.....	8 horas
Confecção de bonecos com materiais industrializados.....	4 horas
Improvisação de cenas.....	6 horas
Confecção de bonecos com recursos naturais da flora Amazônica.....	8 horas
Criação de textos.....	5 horas
Apresentação final do trabalho.....	9 horas
TOTAL GERAL.....	40 horas

Revisão da literatura

O teatro de sombras é citado por alguns autores como a mais antiga forma de teatro de bonecos. Sendo assim, o teatro de bonecos tem sua origem na mais remota antiguidade.

Quando o homem entra nas cavernas no período pré-histórico leva consigo o fogo. Ao andar dentro das cavernas de um lado para o outro, o homem começou a perceber sua sombra refletida nas paredes da mesma, ocasionada pelo fogo. A partir desse momento teve início um jogo em que o homem brincava com sua própria sombra.

Nesse período, as mães ao ficar a maioria do tempo no interior das cavernas, cuidando dos anciãos e das crianças, teriam desenvolvido o teatro de sombras com os dedos, ao projetarem a sombra das mãos nas paredes, com o objetivo de distrair os filhos. Com o passar dos anos, os homens começaram a modelar bonecos de barro.

Na Índia, China e Ilha de Java, também eram realizados teatro de bonecos. Os egípcios encenavam espetáculos sagrados nos quais, a divindade falava e era representada por uma figura articulada. Na antiga Grécia, além de conotações religiosas o teatro de bonecos tinha uma fundamental importância cultural. O Império Romano ao assimilar a cultura grega, fez com que o teatro de bonecos se espalhasse rapidamente pela Europa.

Na Idade Média, os bonecos eram utilizados nas doutrinações religiosas e apresentados nas feiras populares. Os famosos Saltimbancos, que eram artistas populares, conseguiam falar das insatisfações do povo, através do boneco, e eram bem aceitos, visto que essa forma de expressão persiste até os nossos dias. Para Ana Maria Amaral:

Um dos elementos que manteve vivo o teatro medieval foi a participação do povo em seus dramas, a inclusão de tradições seculares, as preocupações, as críticas e as brincadeiras do homem comum. (AMARAL, 1992, p.107)

Houve um período em que esses grupos de teatro foram perseguidos, pelo fato de representarem personagens que faziam críticas às autoridades religiosas.

Dentre vários, alguns bonecos ficaram famosos na Europa: na Itália o Maceus; na Turquia o Karagoz; na Grécia as Atalanas; na Alemanha o Kasper; na Rússia o Petruska; na Espanha o Cristovam; na Inglaterra o Punch; na França o Guinhol e no Brasil o Mamulengo, Babau ou João Redondo, que são amplamente conhecidos no Nordeste.

Salientamos que todos esses bonecos possuem algo em comum: a irreverência, a espontaneidade, a não-submissão ao estabelecido, a comicidade e, por vezes a crueldade. Neste caso, o que se entende por boneco na atualidade, está expresso nas palavras de Ana Maria Amaral:

Boneco é o termo usado para designar um objeto que, representando a figura humana, ou animal, é dramaticamente animado diante de um público. (AMARAL, 1992, p.71)

Na América os bonecos foram trazidos pelos colonizadores. Mas os nativos já confeccionavam bonecos articulados e imitavam homens e animais. Depois da Primeira Guerra, os bonecos foram difundidos pelo mundo e introduzidos nas escolas.

Na atualidade, o teatro de bonecos vem se popularizando por ser muito difundido pela televisão. Entretanto, ao mesmo tempo em que se coloca no ar, a televisão impõe normas onde as imitações proliferam, cerceando outras criações.

Os bonecos chegaram ao Brasil, trazidos pelos colonizadores europeus e incorporados à nossa cultura. Como nosso país foi colonizado a partir do Nordeste, essa região obteve uma maior influência, sendo que na atualidade vários artistas populares trabalham, ou como eles próprios falam: brincam com teatro de bonecos.

Conhecidos em Pernambuco como Mamulengo e na Paraíba como Babau ou João Redondo, são bonecos rústicos confeccionados artesanalmente. Aparecem publicamente em feiras livres, festas religiosas e populares, entre outros entretenimentos. É uma das mais autênticas manifestações artísticas do homem do Nordeste.

Para Hermilo Borba Filho o termo mamulengo deriva de um personagem do bumba-meu-boi:

Está fora de dúvida de que o Mane Gostoso, personagem do bumba-meu-boi, por efeito de inter-relação existente entre os divertimentos populares, tornou-se um personagem do teatro de bonecos". (BORBA FILHO, 1960, p.69).

Historicamente o Mamulengo não tem uma data precisa de sua invenção. É denominado de Mamulengo, Babau, Fantoche e em algumas regiões, João Redondo. No Nordeste os mais rústicos são confeccionados de uma madeira conhecida pro mulungú, por se tratar de madeira fácil de ser talhada.

Sabe-se que este tipo de brincadeira surgiu com o intuito de animar, expandir e extravasar os sentimentos presos de trabalhadores braçais das usinas dos coronéis. Os negros, nas usinas dos coronéis, eram humilhados como escravos onde trabalhavam de sol a sol. Encontrando-se nesta situação, a única maneira de falar da opressão sem serem punidos, era com os babaus que apareciam sem que os atores fossem vistos. A tenda era constituída de um tecido colorido (chita). Todas as histórias apresentam um personagem chamado "Benedito" que representava o negro oprimido, mas que é rebelde e não aceita as ordens do patrão, e um branco, chamado coronel "João Redondo", representando o opressor, dono da fazenda. As histórias no mamulengo representam sempre uma fuga, uma maneira de o povo revelar através dos bonecos, os problemas sociais que enfrentavam. Na atualidade alguns historiadores sentem o declínio na arte dos mamulengos, pois existem muitas crianças que não conhecem essa forma de teatro.

O mamulengo, Babau ou João Redondo do Nordeste, apesar de basearem-se algumas vezes em textos escritos, são personagens que trazem vestígios da Idade Média através dos Saltimbancos e da Commedia dell'Arte. Ana Maria Amaral afirma que:

O teatro de bonecos desenvolvido a partir da Commedia dell'Arte, tem todas as características de um teatro popular. E, como em toda manifestação de teatro popular, possui uma série de personagens que representam os vários tipos da família humana. (AMARAL, 1992, P. 109).

Portanto, estão basicamente na linha do teatro de improvisação. Ou seja, o mamulengo é um teatro completamente baseado no improvisado, segue Amaral:

Le mamulengo est un théâtre d'improvisation, ce qu'il existe toujours l'expectative de La participation du public présent. Mais encore, Il dépend beaucoup du type de public, car Il faut que celui-ci conaisse La dynamique du jeu. (AMARAL, 1993, p. 24).

Em função disso voltamos nosso ângulo de visão para pesquisar os recursos naturais da flora Amazônica, levando-se em consideração que nossa região é extremamente rica em seu ecossistema. Salientamos que algumas espécies de vegetais já foram por nós catalogados como: fofóia do açazeiro (*Euterpe Oleracia* Mart.) e folhas do miritizeiro (*Mauritia Flexuosa*).

Referências bibliográficas

AMARAL, Ana Maria. *O Teatro de Formas Animadas*. 2ª ed. São Paulo, EDUSP, 1993.

_____. *Le Théâtre de Marionnettes Au Brésil et à São Paulo*. São Paulo, Com-Arte, 1993.

BORBA FILHO, Hermilo. *Fisionomia e Espírito do Mamulengo*. São Paulo, Agência Editora Íris, 1960.

BARBOSA, Ana Mãe Tavares Bastos. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo, Cultrix, 1995.

BATY, Gaston et CHAVANCE, René. *Histoire des Marionnettes*. Paris, Presses Universitaires de France, 1960.

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

BLOIS, Marlene Montezi et FERREIRA DE BARROS, Maria Alice Santos. *Histórias para Fantoques*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico S.A. 1969.

CAMARGO, Roberto Gill. *A Sonoplastia no Teatro*. Rio de Janeiro. Instituto Nacional de Artes Cênicas. 1986.

DOURADO, Paulo et MILET, Maria Eugênia Viveiros. *Manual de Criatividade*. 2ª ed. Salvador. Secretaria da Educação da Bahia, 1985.

FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*. 5ª ed. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1976.

J. GUINSBURG, et alli. *Semiologia do Teatro*. São Paulo. Perspectiva, 1978.

JORNAL O LIBERAL. *Amapá Sem Segredos*. Caderno Especial. Macapá-AP. 30 de Novembro de 1997.

KORMANN, Edith. *O Teatro na Educação Artística*. Florianópolis, Lunaderlli/UDESC, ?

- MACHADO, Maria Clara Machado. *Como Fazer Teatrinho de Bonecos*. Rio de Janeiro, AGIR, 1970.
- LADEIRA, Idalina et CALDAS, Sarah. *Fantoches & Cia*. São Paulo. Scipione, 1989.
- LUNA, Verônica Xavier et BEZERRA, Clóvis Martins. *Manual de Confecção de Bonecos*. Guarabira-PB. SEDUP-Serviço de Educação Popular.?
- MANTOVANI, Anna. *Cenografia*. São Paulo. Ática, 1989.
- NOVA ESCOLA. *Como Formar Crianças Alegres e Sabidas na Base da Fantasia*. Ano VIII. N° 67. São Paulo. Junho de 1993. Pp. 32-38.
- NOVA ESCOLA. *O Sertão do Seridó Cria Sua Didática*. Ano XI. N° 98. São Paulo. Novembro de 1996. Pp. 8-15.
- NOVA ESCOLA. *O Fascinante Teatro de Papel*. Ano XII. N° 106. São Paulo, Outubro de 1997.
- OLIVEIRA, Pernambuco de. *Iluminação*. Rio de Janeiro. MOBREAL/CECUT, 1979.
- PIMENTEL, Altimar. *O Mundo Mágico do João Redondo*. Rio de Janeiro. Serviço Nacional de Teatro. Ministério da Educação e Cultura, 1971.
- PORCHER, Louis. *Educação Artística: Luxo ou Necessidade?* São Paulo. Summus, 1982.
- REILY, Lúcia Helena. *Atividades de Artes Plásticas na Escola*. São Paulo. Pioneira, 1986.
- READ, Herbert. *A Educação Pela Arte*. São Paulo. Martins Fontes, 1982.
- REVERBEL, Olga. *Um Caminho do Teatro na Escola*. São Paulo. Scipione, 1989.
- VAN TIEGHEM, Phillippe. *Técnica do Teatro*. Difusão Européia do Livro, 1964.
- VASCONCELOS, Luiz Paulo. *Dicionário de Teatro*. Porto Alegre. L & PM, 1987.

DANÇA NA EDUCAÇÃO: O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE UM CORPO LÚDICO E CRÍTICO

Grazielle de Castilho
Grazicastilho17@hotmail.com
CEPAE-UFG

Resumo

Este projeto de pesquisa tem como intuito investigar a realidade do trato pedagógico com o corpo e o movimento através do ensino da dança nas escolas estaduais de Goiânia/Go. Tendo como objetivo compreender como os professores de dança realizam seu trabalho docente, envolvendo o corpo e o movimento. Esperamos com esta pesquisa identificar o significado do corpo e do movimento a partir do olhar dos professores e verificar se há uma proposta elaborada. Nossa perspectiva é contribuir para a qualificação do trabalho pedagógico visto que é um campo que necessita de professores críticos e conscientes de seu papel.

Palavras-chave: educação, dança e formação docente.

Abstract

This research project has the intention to investigate the reality of dealing with the teaching body and movement through dance teaching in state schools in Goiânia / Go. Aiming to understand how dance teachers do their teaching work, involving the body and movement. We expect this research to identify the meaning of the body and movement through the eyes of teachers and see if there is a proposal prepared. Our vision is to contribute to the quality of pedagogical work since it is a field that requires critical and teachers aware of their role.

Keywords: education, dance and teacher training

Justificativa

A temática deste estudo é o trato do corpo, do movimento e da dança na educação. O interesse pela temática foi motivado pela experiência com o estágio em que tivemos durante o ano de

2008 no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG. A educação física no CEPAE é a disciplina responsável pela mediação dos conhecimentos relacionados à cultura corporal manifestada pelas práticas corporais historicamente categorizadas como: jogos, esportes, ginástica, danças, lutas e outros. Por meio do estágio podemos compreender mais o universo da cultura corporal e descobrir o quanto à dança pode contribuir para a formação integral do educando através de seus conteúdos específicos, pois consideramos a dança como uma das possibilidades pedagógicas na construção dos saberes através da descoberta das infinitas possibilidades de movimentos corporais.

Após essa experiência de docência na educação, no ano de 2010 ao me tornar professora efetiva em dança da rede estadual de Goiás na escola estadual de tempo integral Polivalenti Goiany Prattes algumas inquietações me surgiram quanto às concepções de corpo e movimento que determinam as práticas pedagógicas, a perspectiva do trato com o corpo e o movimento com os tempos e espaços destinados ao ensino da dança. Ao estudar, verificar, analisar e participar do planejamento e das práticas corporais desenvolvidas nos despertou o desejo de saber como os professores das escolas estaduais de Goiânia tratavam o corpo e o movimento através da dança na sua ação docente.

O indivíduo age no mundo através do seu corpo. É o movimento corporal que possibilita as pessoas de se comunicarem, sentirem o mundo e serem sentidos. Ao pensarmos a dança na educação pensamos diretamente na relação corpo e sociedade, pois ao nascer nos desenvolvemos e crescemos vivenciando experiências através do próprio corpo. O corpo é o meio que utilizamos para explorar, pensar e interagir no espaço em que vivemos.

Ao tratar o corpo na educação devemos entender que o corpo é uma síntese da cultura e expressa elementos específicos da sociedade a qual faz parte. O homem através de seu corpo vai assimilando e se apropriando de valores, normas e costumes sociais e culturais. Concordo com Daolio (1995, p.39) quando assevera que

(...) no corpo estão inscritos todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca. (Daolio, 1995, p.39)

Consequentemente, tratar sobre assuntos do corpo significa atuar sobre sua formação na sociedade e todas as práticas devem ser pensadas nesse contexto.

A dança, arte eminentemente corporal é mais uma forma de construirmos o corpo. A partir da dança introjetamos valores, atitudes e posturas. Tratar da dança também é refletir acerca do corpo e sobre as mudanças que nele se operam nas diferentes culturas. Estamos concordando com os PCNs (1997) que trazem que a arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relação entre os indivíduos na sociedade.

Pensar o corpo na educação significa pensar além da dança visto que ele não se manifesta num momento específico, estando presente em todos os momentos. Isto significa reconhecer o corpo como parte do processo de formação humana para permitir variadas experiências de ensino que vislumbre a criança como sujeito histórico, produtor e reproduzidor da cultura.

A partir do momento que damos esse sentido ao corpo, passamos a entender que o movimento expressa muitas representações, vivências de dores, alegrias, derrotas e conquistas. Compreende-se um fazer sobre a possibilidade de expressar seus sentimentos e a sua criatividade aprendendo muito sobre si mesma, o outro e o meio que a cerca.

O movimento significa muito mais do que mexer as partes do seu corpo ou se deslocar no espaço. É através do movimento que nós comunicamos e expressamos desejos, pensamentos e percepções. É muito comum que os professores no intuito de garantir a ordem e harmonia adotem práticas educativas que procurem suprimir o movimento, impondo as crianças restrições posturais, onde qualquer deslocamento, gesto ou mudança postural é visto como indisciplina. No entanto, julgamos que essa impossibilidade de mover-se e gesticular dificultam o pensamento e limitam as possibilidades de expressão. E a dança nessa perspectiva se constitui numa prática privilegiada na qual o movimento é aprendido e ganha significado.

Acreditamos que a dança possa trazer grandes contribuições para a educação, ela busca não somente o desenvolvimento das capacidades motoras, mas das capacidades expressivas, imaginativas e criativas. Estou concordando com Marques (2001) que acredita que a dança pode aumentar a possibilidade de desenvolvimento de um ser completo e integral, de forma a criar em si não somente o gosto pela dança, mas uma forma espontânea de viver.

A dança na educação tem o papel fundamental na construção de um indivíduo crítico, fornecendo-lhe experiências que o ajude a refletir, interpretar, desenvolver valores, sentimentos, emoções e uma visão questionadora do mundo que o cerca. Os professores devem estimular a criatividade e a criação fazendo com que as crianças percebam e valorize os hábitos, costumes e modos das diferentes culturas. Ajudando a fazer por si só várias leituras do mundo e de si mesmos.

Neste sentido, o trato pedagógico em que os professores direcionam as atividades é muito importante para não bloquearmos a expressividade e a individualidade criativa das crianças. Os movimentos expressam desejos e percepções tornando-se uma das principais formas de se expressar os pensamentos. A questão da educação corporal e do movimento não deve ser de responsabilidade exclusiva da dança. O corpo está em constante aprendizado todo o tempo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma educação para o não

movimento, para a repressão. O que diferencia uma educação da outra é o tipo de indivíduos que estaremos formando. A dança que sugerimos as crianças deve permitir escolhas, olhares diferentes para os corpos, para os outros e para o mundo. Dessa forma, estaremos educando corpos críticos, conscientes e transformadores. Trilhar esses caminhos na educação é oferecer alternativas ao educando para que aprenda a avaliar, selecionar e interpretar as informações que recebem no cotidiano.

Por meio dessas aproximações nos propomos a investigar a realidade do trato com o corpo e do movimento através do ensino da dança nas escolas estaduais de Goiânia, pretendendo observar como os professores que atuam no ensino da dança lidam com o corpo e o movimento nos diferentes espaços e verificar qual o significado de corpo e movimento que permeiam as suas práticas pedagógicas, bem como identificar como os professores realizam seu trabalho docente envolvendo o corpo e o movimento. Busco assim, identificar as contribuições do professor de dança junto com os demais educadores para tratar com o corpo na educação.

Referencial Teórico

Diante do interesse pelo mestrado na UFG participei como aluna especial da disciplina Política e Educação em Rousseau ministrada pelo professor Ged Guimarães na Faculdade de Educação da UFG. No intuito de me aproximar mais do meu objeto de estudo, realizei um levantamento da produção de conhecimento relacionada às temáticas dança, movimento e o corpo na educação no Banco de teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no sítio www.capes.gov.br

Desse levantamento, foram encontradas onze dissertações de mestrado com as palavras chaves: corpo, movimento e dança realizado entre os anos de 1994 á 2009. Das quais os estudos foram realizadas em cinco instituições federais, três instituições estaduais e três instituições particulares: UGF, UFBA, UFPE, UNICAMP, UNOESTE, UFSC, UNESP, UFF, PUC-CAMPINAS, UFRN e UERJ. Sendo que dois dos trabalhos são da região nordeste, um da região sul e sete da região sudeste do país. O que nós levamos a questionar como está sendo tratadas as questões do corpo, do movimento e da dança na região centro-oeste.

Utilizaremos desse levantamento alguns autores como Ruth Regina Melo de Silva (2009) que descreve e interpreta o significado da dança e a organização do trabalho pedagógico destacando a dança como uma linguagem corporal; e Dulce Maria Rosa Cintra (2007) que aborda a dança como instrumento lúdico que possibilita a educação integral.

Além do levantamento das teses também elencamos alguns autores que utilizaremos quanto aos conceitos de dança, corpo e movimento na educação. Esses autores refletem criticamente sobre a constituição das práticas centradas no corpo.

Para uma compreensão mais ampla e crítica com relação à cultura do corpo utilizarei Jocimar Daolio (2005) no campo da antropologia que pensam o corpo como instrumento de comunicação e cultura. Daolio aponta a necessidade de se estudar o homem em todas as suas práticas e costumes, entendendo o sentido de determinada manifestação cultural numa dada sociedade.

No campo da filosofia Michel Foucault (2005) por pensar nas relações de poder e analisar o corpo em seus confrontos com outros corpos no nosso cotidiano.

[...] sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros □ nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam e entram em luta, se apagam uns aos outros e continua seu insuperável conflito (Foucault, 1979, p. 22).

No campo da dança utilizarei Isabel Marques que amplia conceitos sobre o ensino da dança em uma perspectiva crítica, relacional e transformadora partindo de que num simples passo de movimento podem estar embutidos “múltiplos significados, relações, valores pessoais, culturais, políticos e sociais literalmente incorporados” (Marques 2003, p. 19).

Com o intuito de complementar a pesquisa, será estudado também os documentos que são específicos da educação: Parâmetros Curriculares Nacionais e os Projetos Pedagógicos das escolas. Por meio dessas aproximações nos propomos a investigar a realidade do trato com o corpo e o movimento através das manifestações da dança na educação. Pretendo observar o trato pedagógico utilizado pelos professores nas possibilidades da dança e como ela pode favorecer na construção de um corpo lúdico e crítico.

Objetivos

Objetivo Geral

Identificar como os professores de dança das escolas estaduais da cidade de Goiânia/Go organizam seu trabalho pedagógico, envolvendo o corpo e o movimento.

Objetivos específicos

Identificar como os professores de dança das escolas estaduais de Goiânia tratam o corpo na sua ação docente.

Identificar qual a concepção de corpo e movimento que determina as práticas pedagógicas dos professores.

Identificar qual a perspectiva do trato do corpo na dança.

Identificar os espaços e tempos pedagógicos destinados as atividades de dança.

Perceber as dificuldades e possibilidades de desenvolver linguagens artísticas e corporais nas escolas estaduais

Refletir sobre a importância da dança na educação

Metodologia

O tipo de pesquisa utilizada para alcançar os objetivos descritos é uma pesquisa com abordagem qualitativa. Buscamos entender o fenômeno em sua totalidade, para isso faz-se necessário estabelecer relações entre a parte e o todo. Ao fazer uso do método qualitativo, o pesquisador não precisa seguir com rigidez a seqüência das etapas escolhidas, para desempenhar a pesquisa, pois o importante é tentar manter as idéias interconectadas durante a produção do trabalho. Não sendo viável na formulação do trabalho apresentar visões fragmentadas, por que as informações precisam ser constantemente reformuladas e encadeadas de maneira que venham a desenvolver uma interdependência. (Triviños, 1987).

O estudo será realizado em duas escolas estaduais da cidade de Goiânia /GO, onde o estudo de campo será essencial para permitir a realização da análise de dados. Selecionamos para o desenvolvimento do presente estudo o Colégio estadual Bandeirantes, situada no setor Coimbra e o Colégio Frota, situado na cidade jardim. Nossa opção por esses colégios foi devido ao fato de serem escola estadual de tempo integral tendo uma proposta pedagógica na qual a dança faz parte da rotina da escola.

Esta pesquisa exige contato direto entre pesquisador e o universo a ser pesquisado já que os questionamentos exigem contato direto com a rotina das escolas, optamos pela pesquisa com características etnográficas que procura compreender a situação cotidiana, onde as interações ocorridas fazem parte de um contexto repleto de significados que estão inseridos no universo cultural que também deve ser pesquisado.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa com características etnográficas, escolhemos como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada. Em casos de pesquisa qualitativa a entrevista semi-estruturada se constitui no principal instrumento de obtenção de dados, pois possibilita que o entrevistado esteja mais a vontade no momento de expor suas opiniões a respeito do assunto debatido.

Selecionar os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A partir disso foram selecionados como sujeitos da pesquisa os professores das instituições com o intuito de permitir identificar as concepções de corpo que orientam a organização do trabalho pedagógico e suas relações com a dança.

Serão feitas observações por um longo período de tempo nas instituições registradas em caderno de campo, fotografias e filmagens. Serão feitas análises de documentos internos e externos das instituições como o projeto político pedagógico, PCN's e planos de ensino. De forma, com que todos os registros escritos e visuais possam ser usados como fonte de informação, com a finalidade de confrontar com a realidade observada.

O intuito é de entender como os professores dessas escolas que atuam com a dança na educação lidam com o corpo, a dança e o movimento nos diferentes espaços, qual o significado de corpo, dança e movimento que permeiam as suas práticas pedagógicas. Além de identificar como os professores realizam seu trabalho docente envolvendo o corpo e o movimento através da dança.

Pretendo com estes passos metodológicos alcançar os objetivos gerais e específicos já apontados, bem como permitir suscitar reflexões críticas ao problema de pesquisa investigado. Possibilitando construir conceituações que entendemos ser transitórias, pois não vislumbramos que a ciência produza verdades absolutas e inquestionáveis, mas que auxilia na compreensão do problema do trato da cultura corporal na educação e de como isso vem se desenvolvendo nas escolas estaduais de Goiânia/GO.

Referências Bibliográficas

CINTRA, Dulce Maria Rosa. **A inserção da dança escolar como possibilidade de educação integral**. Tese de Mestrado Universidade do Oeste Paulista, 2007.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 13 ed. Petrópolis: vozes, 2005.

LIMA, Ruth Regina Melo de. **Dança: linguagem do corpo na educação infantil**. Tese de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2001.

Currículo do autor

Atualmente atuo como professora substituta de educação física do CEPAE/UFG e como professora efetiva de dança da rede estadual de Goiânia/Go. Minha formação é em Licenciatura em Educação Física pela UFG e Gestão Turística pelo IFG. Meus estudos e pesquisas são no campo da educação e da educação infantil.

DANÇANDO A CORPOREIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA PESQUISA AÇÃO

Marlini Dorneles de Lima
Deizi Domingues da Rocha

marlinidelima@hotmail.com, deizirocha@unochapeco.edu.br

Universidade Federal de Goiás-GO, Universidade Comunitária Regional de Chapecó-SC

Resumo

Este estudo trata-se de um recorte do trabalho monográfico o qual teve como objetivo geral, desvendar e analisar caminhos para uma proposta metodológica em dança na perspectiva educacional para Pessoas com deficiência visual. Esta pesquisa constituiu-se num estudo teórico propositivo, de cunho qualitativo caracterizando-se como uma pesquisa ação. Foram utilizados instrumentos para coleta de dados, sendo: diário de campo, observação participante, grupo focal, história de vida e vivências práticas. Na fase de intervenção, encontramos alguns elementos significativos como: consciência corporal, expressividade, vocabulário de movimento e improvisação, composição coreográfica e repertório. Concluímos então que os elementos da proposta nos conduziram a uma possibilidade no processo metodológico de dança para Pessoas com Deficiência Visual.

Palavras Chaves: Dança, Pessoa com deficiência visual, metodologia do ensino

Abstract

This study is part of a monographic work which main goals were to unveil, and analyze a methodological ways in dance education for people with visual impairment. This research represents a propositional theoretical study with qualitative nature characterized as action research. The instruments used to collect data were: field diary, participant observation, focus groups, history of life experiences and practices. In the intervention phase, we found some significant elements such as body awareness, expressiveness, vocabulary of movement and improvisation, choreography composition and repertoire. We concluded that the elements of the proposal let to a possibility in the methodological process of dance for people with visual impairment.

Keywords: dance, people with visual impairment, the methodological process of dance

Introdução: entrando em cena

O momento que antecede o entrar em cena provoca anseios e sentimentos muitas vezes inexplicáveis. A escolha por um caminho que norteará a trajetória de nossa vida é um desses momentos. Na busca de novos conhecimentos e logo, uma proposta atinente à dança em diferentes contextos educacionais, voltada à população com Deficiência Visual¹ recorreremos a um estudo direcionado e sistematizado de dança considerando suas possibilidades numa perspectiva educacional.

O presente trabalho parte dos resultados da pesquisa do trabalho de conclusão de Curso apresentado na UNOCHAPECÓ² como parte dos requisitos para obtenção de grau de Licenciado em Educação Física.

A gênese deste estudo deve-se a algumas *vivências dançantes* que podemos considerar decisivas e significativas durante a formação inicial e também no exercício de docência. Uma dessas vivências foi à participação nos Programas e Projetos de Extensão da Universidade (2005 a 2007), que foram sem dúvida um dos meus passos em direção a dança e suas possibilidades na educação, sendo esse alicerçado pelo Grupo Universitário de Dança “Essência” - UNOCHAPECÓ.

Outro passo relevante foi à realização do projeto de extensão junto a minha orientadora durante um ano na ADEVOSC³ - Chapecó, ao qual se intitulava “Mundo das Percepções”: uma proposta de dança para deficiências visuais, este aprovado via FAPEX (Fundo de Apoio a Pesquisa e Extensão) – UNOCHAPECÓ- no ano de 2007, o qual me possibilitou enquanto estagiária bolsista, o desabrochar de inquietações e ao mesmo tempo trouxe satisfação, encantamento e uma grande vontade de entender e perceber mais a respeito desse corpo-sujeito⁴ dançante. cobertas – dança.

Nesse sentido, o TCC teve como objetivo geral, desvendar e analisar caminhos para uma proposta metodológica em dança na perspectiva educacional para Pessoas com Deficiência Visual. A pesquisa constituiu-se num estudo teórico propositivo, de cunho qualitativo caracterizando-se como uma pesquisa ação.

Os atores deste estudo se constituíram por Pessoas⁵ com DV, sendo essas associadas da ADEVOSC. A seleção da amostra desta pesquisa deu-se através das alunas/associadas que partici-

1 Deficiência Visual: neste texto refere-se à pessoa cega total e/ou baixa visão.

2 Universidade Comunitária Regional de Chapecó.

3 ADEVOSC: sigla referente à Associação de Deficientes Visuais do Oeste de Santa Catarina.

4 Corpo-sujeito: expressão que compreende os sujeitos no entrelaçamento da “complexidade do sentir, do pensar, do expressar-se, do agir, construindo assim uma unidade corpórea que singulariza a presença do homem no mundo”, conforme Schwengber (2005).

5 Refere-se ao corpo-sujeito (ver próxima nota).

param do Projeto de Extensão “Mundo das Percepções: uma proposta de dança para deficiências visuais” e logo, por alunos/associados (a) que demonstraram interesse e disponibilidade de tempo para a participação efetiva na pesquisa. Desta forma, a amostra foi constituída por duas alunas/associadas da ADEVOSC, ambas com dezesseis anos (cegas congênitas). Foram quinze (15) encontros que ocorreram durante os meses de março, abril e maio de 2009.

Foram utilizados cinco instrumentos para coletas de dados: o *Diário de Campo*; *A Observação Participante*; *O Grupo Focal*; *A História de Vida e Vivências Práticas*. O procedimento da coleta de dados foi baseado nas ações e intervenções, pautadas nas premissas da dança-educação, na perspectiva da fenomenologia e nas vivências e experiências de prática que envolveu a cultura de movimento.

Caminho metodológico: os ensaios

No que se refere aos procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, destacamos algumas fases para este estudo, de acordo com Gonçalves e Leite e Ciampone (2003): diagnóstico situacional, campo de observação e colaboradores do estudo, plano de ação e intervenção planejada e avaliação e interpretação dos dados coletados durante as ações.

Segundo Chizzotti (1991, p.80), “a pesquisa não pode ser o produto de um observador postado fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos; deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas”. A influência do materialismo-histórico pode ser deduzida através de propostas de pesquisa, podendo citar como exemplo a pesquisa-ação, que considera o pesquisador como um ser histórico e socialmente condicionado, cujo trabalho de pesquisa privilegia a participação e/ou interferência do mesmo no contexto pesquisado (THIOLLENT, 1992).

Vista como um modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática, a pesquisa-ação deve estar de acordo com as exigências próprias da ação e participação dos sujeitos envolvidos na situação observada, (THIOLLENT, 2007).

Ainda o autor, diz,

À luz do que precede, a pesquisa-ação não é considerada como metodologia. Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação, THIOLLENTE, 2007, p. 28).

Torna-se relevante, conforme Thiollent (2007), considerar que a pesquisa-ação como estratégia de pesquisa, pode ser um meio de formar e organizar uma pesquisa social de finalidade

prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos sujeitos da situação observada.

O caminho percorrido para a coleta de dados foi baseado nas ações e intervenções, pautadas nas premissas da dança, na perspectiva da fenomenologia e nas vivências e experiências de prática que envolveu a cultura de movimento.

A dança no campo da educação está pautada nos seguintes procedimentos teórico-metodológicos: valorização da vivência de movimentos presentes no cotidiano do corpo-sujeito; no possibilitar um processo de significação dos movimentos vivenciados na dança; na autenticidade do processo de criação individual e coletiva dos movimentos vivenciados na dança; na formação estética, apreciação e apresentação artística.

Esse estudo pautou-se na perspectiva da fenomenologia, que para Barreto (2005) baseando-se em Heidegger, este constrói uma fenomenologia que investiga “as coisas mesmas” transcendendo à *realidade*, seguindo no sentido da existência e da *possibilidade*, estando esta pautada na intuição; na intencionalidade; na experiência vivida e na percepção.

No que se refere aos procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, destacamos algumas fases para este estudo, de acordo com Gonçalves e Leite e Ciampone (2003): diagnóstico situacional, campo de observação e colaboradores do estudo, plano de ação e intervenção planejada e avaliação e interpretação dos dados coletados durante as ações.

Nessa perspectiva, o Diagnóstico Situacional consistiu em descobrir as expectativas dos interessados, evidenciando as principais problemáticas e saberes a respeito de algumas temáticas/elementos como foco das ações, ou seja, o que eles queriam aprender na dança? Qual a vivência em dança? Qual o vocabulário de movimento? Qual a idéia/concepção de dança para ele (a)? O que é corpo deficiente? Relação Dança e o corpo-sujeito deficiente? Cabe salientar que se pautando na dança-educação como um pressuposto para o encaminhamento metodológico, essa etapa consistiu em uma apropriação coletiva dessas problemáticas a partir de uma leitura de “mundo vivido” dos alunos/associados, ou seja, que já vivenciam essas expressões no seu cotidiano e depois a estruturação coletiva das intervenções práticas com o grupo. Nesta etapa utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: grupo focal, história de vida e diário de campo.

O Campo de Observação e Colaboradores do Estudo teve como propósito, nesta fase, a realização do grupo focal, o qual possibilitou pensar coletivamente às temáticas/elementos que foram constituindo o caminho da proposta de dança. Por meio do grupo, afirma Castilho (1998), o indivíduo adquire sua identidade. Diante dessa realidade a qual todos puderam construir e questionar

conseguimos dar forma e reconhecer sua própria forma, como um espelho que reflete sua própria imagem, mas uma imagem crítica e questionadora, uma imagem que está disposta a transformar e ser transformada. Esta etapa se tornou decisiva para as ações posteriores, as quais já estavam presentes as ações referentes à cultura de movimento e as discussões e reflexões diante delas. Foram utilizados os instrumentos: vivências práticas, diário de campo, observação participante e grupo focal.

E por último, o Plano de Ação e Intervenção Planejada, que se constituiu na vivência dos elementos da proposta de dança construída no coletivo, onde as ações tiveram como base a prática da cultura de movimento, ou seja, a dança. Para isso foram elencados elementos e/ou conteúdos da dança que foram vivenciados e avaliados junto às alunas/associadas. A elaboração/construção da proposta metodológica (pedagógica) de dança numa perspectiva educacional deu-se de acordo com as vivências práticas e a análise teórica dos processos metodológicos das teorias já existentes sobre a dança. Nessa fase, foram utilizados os instrumentos: vivências práticas, diário de campo, observação participante e grupo focal.

A Dança e a Pessoa com Deficiência Visual

No momento em que o indivíduo é estigmatizado, seu corpo deixa de ser considerado como um ser que se movimenta e que participa como qualquer outro que não apresenta sinais corporais que o evidenciam como diferente. Ao olhar para um corpo-sujeito e enxergar apenas as suas marcas, mas sim toda a sua possibilidade de viver sua corporeidade. Ao “ser/estar” na sociedade, o mais importante não é saber se este está respondendo às regras impostas pela sociedade e sim sentir e se fazer presente em todos os momentos de meu viver.

Corpo deficiente também é corpo sob todas as dimensões humanas das quais está se apresentando, mesmo com as limitações que esse corpo pode vir apresentar. A Pessoa com DV, por exemplo, que não vive o mundo a partir dos seus olhos, vive o mundo e sua corporeidade a partir de todas as outras ações possíveis de serem realizadas, partindo disso, ela nunca deixará de estar presente no mundo por ser corpo em movimento, pensamento e sentimento. Assim, pode-se pensar e falar de todos os outros corpos classificados como deficientes (PORTO e ALMEIDA, 1999).

A proposta de trabalho com a dança para Pessoas com DV se fundamenta na perspectiva de inclusão e emancipação dos sujeitos que por meio da experimentação da vivência do movimento humano promove um diálogo com o mundo das percepções, das sensações, das emoções, das

essências. Uma vez que acreditamos que o movimentar-se significa conquistar e explorar o meio em que vivemos, sendo nossa estrutura básica de comunicação, ou seja, através do movimento, proporcionar aos dançarinos diferentes e diversificadas possibilidades de conhecimento e percepção do seu próprio corpo, nas relações sociais e no espaço onde vive (FRANCISHI e LIMA, 2006).

Acredita-se que o movimento da dança, se faz como uma união de vinculação do ser humano com a corporeidade que de acordo com TOLOCKA e PORTO e VALLA (2006, p. 07) é,

[...] ao encontro de sua subjetividade, de sua intencionalidade, na busca pela transcendência, pela vida, pela felicidade. Para nós, a dança é fonte de experiências corporais que carregam em si significados, que podem ser vividos pelas pessoas com deficiência visual, permitindo o contato com os movimentos corporais e todas as realizações que eles podem propiciar.

Nesse sentido, acreditamos que o corpo-sujeito com DV poderá, a partir do contato com a dança, ter maiores chances de se conhecer e se perceber que é corpo em movimento, na interação com outro e com o mundo, pois:

[...] através da dança ela poderá explorar e usufruir das suas capacidades e potencialidades rítmicas, de coordenação motora, de equilíbrio, entre outras, numa vinculação direta com o espaço, com o tempo, com a expressão, com a arte e com outros aspectos que o dançar pode propiciar a partir de sua prática, (TOLOCKA e PORTO e VALLA, 2006, p. 02).

Conforme Venâncio e Tavares e Figueiredo (1999, p. 218), a vivência com a dança surge para a Pessoa com DV como possibilidade de redimensionar seus limites e suas dificuldades, explorando melhor suas potencialidades.

[...] Rompe barreiras, estigmas e valores, tais como: do desempenho físico, do modelo, das formas e das regras impostas, possibilitando ao indivíduo buscar na dança o seu corpo, sua dança, uma expressão que tem caráter próprio, mais legítima e original. Não é propriamente um estilo o que determina os padrões, mas a visão que temos dele.

Convenhamos, a importância do trabalho com a dança em nível social e pedagógico é recente, porém inevitável rumo ao paradoxo da inclusão, Venâncio (1999, p. 219) diz que “percebemos, atualmente, ampliarem-se cada vez mais os horizontes da dança dos “excluídos” – pessoas carentes, gordos, magros, com deficiência, etc”. Pensamos então ser um aprendizado dialético, com disposição baseada no diálogo e nas trocas entre os corpos-sujeitos.

Ao encontro da perspectiva deste trabalho, a socialização da Pessoa com deficiência é um aspecto de suma relevância, no entanto, sabe-se que este processo é difícil e necessita de uma série

de fatores como: a conscientização e aceitação da diferenças por parte do indivíduo e da sociedade, a quebra de barreiras arquitetônicas, preconceitos, estigmas e olhares infortúnio ao corpo-sujeito que d

A dança compreende a união do movimento com o prazer, a alegria, a criatividade, a criticidade, espontaneidade, tristeza, expressão e a arte. Vivenciar a dança proporciona um diálogo com o mundo, com o cotidiano, com a corporeidade, auxiliando a revelar a própria existência, pois a arte se confunde com a vida e a dança está contida nela. Falar de dança como sinônimo de vida significa perceber e reconhecer os conflitos da existência, das angústias do corpo, as opressões sociais e as transformações individuais e coletivas.

Pensar no corpo da Pessoa com DV que dança, nos trouxe novas perspectivas e muitas possibilidades, nos instigando o nosso olhar a olhar. “Olhar para o corpo que dança é ver além do que os olhos podem enxergar, é viver e criar com a dança” (VENÂNCIO e TAVARES e FIGUEIREDO, 1999, p. 218).

Freire (2001, p. 40) nos faz alguns questionamentos, como:

Considerando que a deficiência significa a antítese cultural do corpo saudável e apto, o que acontece quando uma pessoa com deficiência apresenta-se no papel de dançarino? [...] pode a integração de corpos deficientes na dança resultar rupturas com as pré-concepções das habilidades sobre o profissional da dança? Ou será, ainda, que o corpo deficiente “transcende” sua deficiência para tornar-se um dançarino?

Neste sentido, quando o corpo-sujeito DV dança a diferença ainda pode parecer inquietante aos olhos de quem o assiste, infelizmente, pois, vivemos num mundo de aparências, dominante e que comete grandes erros, como o não reconhecimento a esse corpo dançante, através da rejeição ou comoção.

Dançando a Corporeidade da Pessoa com Deficiência Visual

A cultura e o contexto social são alguns dos aspectos determinantes na formação da concepção de corpo que o homem vem desenvolvendo ao longo da história, onde os hábitos, costumes, gestos, entre outros são alguns elementos da corporeidade que configuram a maneira da presença e expressão dos indivíduos (LIMA, 2002).

Nos dias de hoje, o homem vivencia sua corporeidade como fruto de uma construção social, onde ele vive e atua na realidade modificando-a, direcionando suas formas de pensar, sentir, e agir, de forma a comportar-se corporalmente, condicionando o social, cultural, dimensão intelectual, afetivo, moral e física, (GONÇALVES, 1994).

Conforme Baggio e Vieira (2004), a existência do homem só é possível pela corporeidade: ele dança, caminha, movimenta-se, expressa suas idéias, sentimentos, valores e emoções. Para melhor compreender a corporeidade, faz-se necessário à compreensão da abstração, dos sentimentos, das relações humanas e sociais. A corporeidade faz parte do corpo que sente que expressa e extravasa suas idéias e sentimentos.

Para Venâncio apud Lima (1998, p. 130) define corporeidade como sendo um “campo de saber que tem por objetivo real estudar o corpo e suas relações com o outro, o mundo e o objeto em si”.

Falar de corporeidade é assumir, já como ponto de partida, a contradição de externar um pensamento expresso pela fala sobre algo concreto chamado corpo. E falar do existente, do ser que interage no e com o mundo, consigo mesmo e com os outros. É optar por conscientizar o pensamento, ou mais precisamente, corporificar o ser pensante.

A corporeidade amplia o universo humano, ocasionando um ir além, ou seja, possibilita um transcender de corpo vivo, presente. Ao encontro, o mundo fenomenológico, no qual a relação dialética do ser e do mundo (do ser no mundo) implica riqueza de vivências significativas, e essas vivências são corporais, porque o corpo à maneira de uma obra de arte, não pode ser distinto da sua corporeidade, ou seja, daquilo que ele expressa no mundo.

E quando se fala em Pessoas com deficiência Barreto (apud Lima 2002), nos traz que a corporeidade dessa população desde o momento da constatação da deficiência já possui fragmentações, sendo este fato evidenciado ao longo da vida dessas pessoas, através dos valores, onde o corpo possui um valor de produção muito forte (mercado), aos preconceitos e estigmas lançados pela sociedade.

O processo de vivência corporal e “construção” da corporeidade da pessoa com deficiência tornam-se mais compassível, pois dependem de quem está ao seu redor, ou seja, o “mundo” em que ela vive e a maneira que esse “mundo” lhe é apresentado/dado.

Diante disso, a relação corporeidade e o corpo deficiente, afirma Porto (2000) que não há porque dizer e ou acreditar que esse corpo é fruto e reprodução na ineficiência ou da improdutividade.

São corpos vivos que possuem os seus sistemas ativos em funcionamento, podendo sim apresentar sistemas desativados. No entanto, não significa que deixam de ser seres auto-organizativos, são ações permeadas pelo pensamento cognitivo e pela percepção do mundo que o cerca, são respostas ao mundo que lhes apresentam, fazendo leitura, sonhando, inventando, transformando e percebendo com o próprio “eu” que cada um é, no seu tempo e espaço” (PORTO, 2000, p. 77).

Portanto, ao encontro do conhecimento corporal, da linguagem corporal e da própria corporeidade, segundo Brikman (1989), é preciso desenvolver todas as possibilidades de movimento no corpo humano, independente das limitações, o que nos exige novas descobertas em relação ao nosso corpo pela sua vivência, conscientização, sensibilidade e essência. Percebendo todos os aspectos do corpo e suas inter-relações.

Lima (2002) nos diz que corporeidade é um tema ousado, pelo fato de que este é a manifestação do ser humano, enquanto corpo-sujeito, portanto uma manifestação singular e em constantes modificações.

Considerações Finais: Fecham-se as cortinas

É importante nos referendarmos que o estudo pautou-se na perspectiva da fenomenologia, que para Barreto (2005) baseando-se em Heidegger, este constrói uma fenomenologia que investiga “as coisas mesmas” transcendendo à *realidade*, seguindo no sentido da existência e da *possibilidade*, estando esta pautada na intuição; na intencionalidade; na experiência vivida e na percepção.

Assim, Assmann (1994), ao relacionar o corpo deficiente com a corporeidade coloca que não há porque dizer ou acreditar que estes corpos são reproduções de ineficiência ou de improdutividade. São corpos vivos que possuem os seus sistemas ativados em funcionamento, podendo assim apresentar alguns sistemas desativados. No entanto, isso não significa que deixam de seres auto-organizativos, são ações permeadas pelo pensamento cognitivo e pela percepção do mundo que o cerca, são respostas ao mundo que lhes se apresentam, fazendo leitura, sonhando, inventando, transformando e percebendo com o próprio “eu” que cada um é no seu tempo e espaço.

Sendo assim, é essencial que a pessoa com DV possua uma relação com seu corpo onde esse possa identificar suas limitações, potencialidades e individualidade, permitindo a exploração de sua corporeidade através da dança.

Dançar a corporeidade significa aflorar a singularidade e potencialidade de cada bailarino (corpo-sujeito). Sendo que este aspecto torna a apresentação única, rica em possibilidade de exploração e manifestação de emoções, criatividade, interações e movimentos.

Partindo desse cenário, surgem vários questionamentos que merecem ser ainda estudos: será que a dança deve ser esteticamente padronizada a ponto de termos que estruturar mais o ato de dançar, esquematizando passos/movimentos? Ou ela vem para valer-se à essência presente no corpo-sujeito que dança a sua corporeidade?

Portanto, dentre os elementos da proposta que nos conduziram a uma possibilidade no processo metodológico de dança para Pessoas com DV, a corporeidade de maneira significativa contribui para as vivências e o modo de ser e estar no mundo, que tecem, assim, sua singularidade e intencionalidade a qual permite dizer que cada corpo-sujeito poderá manifestar sua corporeidade de forma diferenciada, ou seja, dançando sua essência.

Referências

- ASSMANN, H. **Paradigmas Educacionais e Corporeidade**. Piracicaba. Editora, UNIMEP, 1994.
- BAGGIO, A; VIEIRA, P. **Complexidade/Corporeidade e Educação Física**. <http://www.efdeportes.com/revistadigital>. Buenos Aires. Ano 10 – nº 74 – julho de 2004. Acessado em 26 de junho de 2006 às 15h00..
- BARRETO, D. **Dança...Ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BRIKMAN, Lola. **A Linguagem do Movimento Corporal**. 3º ed. São Paulo: Summers, 1989.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 1991.
- FREIRE, I. M. **Dança Educação: O corpo e o Movimento no Espaço do Conhecimento**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 53, abril/2001.
- _____. **Percepção, Corpo e Cegueira**. Trabalho de Estágio de pós-doutoral realizado na The University of Nottingham, 2001/2002, com apoio da CAPES. Em: . Consultado dia 07 de março de 2007, às 15h16min.
- GÂNDARA, M. A **Expressão Corporal do Deficiente Visual**. Campinas – SP, 1992.
- GONÇALVES, Maria. **Sentir, Pensar, Agir – Corporeidade e Educação**. São Paulo: Papirus, 1994.
- GONÇALVES, V. L; LEITE, M. M; CIAMPONE, M. H. **A Pesquisa-Ação como Método para Reconstrução de um Processo de Avaliação de Desempenho**. Cogitare Enfermagem. Vol 9; nº 01, 2004. consultado em 02 de novembro de 2007, às 20h00.

LIMA, Marlini D. **Dançando a Corporeidade com Síndrome de Down.** Monografia de (Especialização) Universidade Federal de Santa Maria, 2002.

_____. **Composição Coreográfica na Dança: Movimento Humano, Expressividade e técnica, sob um Olhar Fenomenológico.** Dissertação de Mestrado em educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2006.

_____. FRANSCISCHI, V. G. **O Mundo das Percepções – Uma Proposta de dança para Deficiências Visuais.** Projeto de Extensão Universitária. Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ/Chapecó/SC, 2006.

MANSUR, Fauzi. **Sobre o movimento, educar o movimento e dançar.** Editora Cortez,

MARQUES, I. A. **Dançando na Escola.** MOTRIZ – volume 3, número 1, Junho/1997.

_____. **Metodologia para o Ensino de Dança: luxo ou necessidade.** In: Pereira, R.

_____. **Ensino de Dança Hoje: textos e contextos.** SP: Cortez, 1999.

PORTO, E, T, R; ALMEIDA, J, J, G. **A Pessoa Deficiente Visual: revelações sobre a atividade motora.** Rio de Janeiro: IBCENTRO/MEC, s/d.

PORTO, Eline. **A Corporeidade do Cego: novos olhares.** Piracicaba/São Paulo: Editora Unimep/Memmon, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1992.

_____. **Metodologia da pesquisa-Ação.** 13 ed. São Paulo: Cortez, (coleção temas básicos de pesquisa-ação), 2004.

_____. **Metodologia da pesquisa-Ação.** 15 ed. São Paulo: Cortez, (coleção temas básicos de pesquisa-ação), 2007.

TOLOCKA, R. E; PORTO, E. T; VALLA, D. C. **Deficiência Visual e Sapateado: possibilidade de aprendizagem e busca da vivência da corporeidade.** [http:// www.efdeportes.com/](http://www.efdeportes.com/) revista digital - Buenos Aires - Ano 11, nº. 99 - Agosto de 2006.

SARAIVA KUNZ, M. A. **Dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética.** Tese de Doutorado em Motricidade Humana. Portugal, Universidade Técnica de Lisboa, 2003.

SCHWENGBER, M. S. V. **Corpo-Sujeito**. In: Fensterseifer, Paulo, E; González, Fernando, J, (ORG). Dicionário Crítico de Educação Física. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 424 p.

STRAZZACAPPA, Márcia: **A Educação e a Fábrica de Corpos: A Dança Na Escola**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 53, abril/2001 – 69.

_____; MORANDI, C. **Entre a Arte e a Docência: a formação do artista da dança**. Campinas/SP: Papirus, 2006, - Coleção Ágere.

VENÂNCIO, S; TAVARES, M. C. G; FIGUEIREDO, V. M. **Uma Reflexão Sobre a Pessoa Portadora de Deficiência Visual e a Dança**. Motrivivência – Ano XI. Nº 12, maio/1999.

_____. **Olhar para O Corpo que Dança: um sentido para a pessoa portadora de deficiência visual**. Movimento – ano V – Nº. 11 – 1999/2.

VERDERI, E. B. **Dança na Escola**. Rio de Janeiro. Editora: Sprint, 2000.

Currículo do(s) autor(es):

Marlini D. de Lima- Mestre em Educação Física-UFSC, Professora de Balé clássico, Docente da Faculdade de Educação Física- FEF da Universidade Federal de Goiás- desenvolve pesquisas na área da dança na escola, composição coreográfica . Coordena o Grupo Experimental em Dança, Arte Educação- FEF-UFG.

Deizi D. da Rocha- Professora de Educação Física, Docente da UNOCHAPECÒ e da Associação de Deficientes Visuais do Oeste de Santa Catarina, atua nas áreas de Dança e Educação Física, Inclusão.Membro do Grupo Universitário de Dança- Essência- da Unochapecó.

ENSINO DE ARTES VISUAIS: AUSÊNCIAS E CONSEQUÊNCIAS

Carla Cunha Rodrigues
carla.drrigues@gmail.com
UFPE

Renata de Nóbrega Lucena
renata.nobrega@gmail.com
UFPE

Resumo

Durante a oportunidade do estágio curricular de docência em Artes Plásticas, realizou-se uma pesquisa com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. O principal objetivo foi o de refletir sobre a atual prática pedagógica, contrastando algumas teorias estudadas no curso de graduação e a prática realizada na instituição. Percebeu-se, de maneira geral, que a falta de ensino de Arte para crianças em idade escolar empobrece a formação das capacidades artísticas de representação e de sensibilidade estética, dificulta o acesso ao desenvolvimento cultural, porém não implica na impossibilidade de crescimento de tais capacidades, criadora e apreciadora.

Palavras-chave: Artes, Arte-educação Proposta triangular, estética, criatividade.

Abstract

During the teaching practice performed as part of the Visual Art teacher training program, it was undergone a research with one class from the third grade of a public fundamental school. The major goal was to reflect about the current pedagogic experience, comparing some theories studied during the undergraduate course and its use in the school practice. In general terms, it was noted that the lack of Art teaching for children under school age impoverish the formation of artistic representation capabilities. Also, it diminishes the esthetic sensitivity and makes more difficult the development of cultural aspects, although it does not completely block the maturation of such capabilities, creative and appreciative.

Keyword: Arts, Art Education, Triangular Proposal, Esthetics, creativity.

Introdução

O estágio curricular de docência nos cursos de licenciatura é, muitas vezes, o primeiro contato com a prática. É, também, um momento de insegurança no qual se irá confrontar a teoria estudada nos últimos anos com a realidade social, política, econômica e cultural do país. Ao longo da trajetória profissional e, principalmente, nas disciplinas de Educação, são comuns discussões sobre falta de infra-estrutura, escolas com profissionais desmotivados e despreparados para as novas necessidades da educação, alunos indisciplinados, falta de material e recursos didáticos etc. Além de conhecer as experiências de outrem (e, invariavelmente, se assustar com elas!), também são estudadas leis, propostas didáticas, teorias educacionais, psicológicas e filosóficas, que pouco se identificam nas experiências dos graduandos enquanto alunos de 1º e 2º graus e que parecem, às vezes, inaplicáveis. Tudo isso pode provocar certa insegurança quanto ao que se vai encontrar no ambiente escolar.

Um estágio de qualidade, que traga transformações para dentro e fora da escola, segundo JOCIELE LAMPERT (2007), está baseado na concepção de estágio como pesquisa e da realização de pesquisa no estágio. Essa postura favorece o desenvolvimento de problemáticas relacionadas ao tema abordado pelo graduando em sua proposta de trabalho, tornando-se *“um profissional reflexivo capaz de construir conhecimento articulado e crítico”*, (...) *“um professor pesquisador, que reflete criticamente sobre as ações e problemáticas apontadas pela prática educativa”* (LAMPERT, 2007), portanto capaz de ultrapassar a separação de teoria e prática. O estágio curricular é o momento de construção da identidade do professor e uma prática dissociada da reflexão empobrece essa experiência, podendo o estagiário concluir o curso de graduação e seguir sentindo-se despreparado e inseguro quanto à sala de aula e, também, às especificidades do ensino em Arte.

A reflexão acerca da prática deve acompanhar o docente durante toda a carreira. O repensar é uma atividade imprescindível à educação e um professor que não observa sua aula de forma crítica, não questiona sua formação, não se apóia em teorias da Educação, da Psicologia, da Filosofia, da Sociologia, está condenado a uma prática ainda distante do que se pensa ser ideal.

Pretende-se discutir, neste artigo, de modo analítico e crítico, as convergências e divergências encontradas durante o estágio, no embate entre os estudos teóricos e a sala de aula. Primeiramente, será trazido o referencial teórico que contempla esses aspectos. Em seguida, serão apresentados detalhes sobre o lócus da experiência do estágio, as ações realizadas, os resultados obtidos e, por fim, serão expostas as considerações finais acerca de todo o trabalho.

Referencial teórico

A mudança na concepção de educação, de instrução para formação do sujeito e construção do destino através de prática social, incluiu Artes¹ no currículo escolar brasileiro com a finalidade de “promover o desenvolvimento cultural nos alunos” (LDB 9394/96, Art. 26 – Inc. 2) e, desse modo, mobilizar o pensamento artístico e estético dos alunos, ou seja, sensibilidade, percepção e imaginação através de produção e apreciação de formas artísticas produzidas por eles, pelos colegas, pela natureza e pelas diferentes culturas. Entretanto, ainda há cursos de Magistério nos quais as disciplinas de Arte-educação são eletivas ou ainda inexistentes, formando professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental sem conhecimentos metodológicos para lecionar Artes Visuais, Teatro, Dança ou Música.

A arte enriquece o desenvolvimento do aluno, favorecendo a abertura às diversidades culturais, ajudando-o a compreender a relatividade dos valores e a observar criticamente sua própria cultura. Relacionando-se de modo criativo com outras disciplinas, o conhecimento através da arte proporciona emoção, ausente numa simples explicação de fatos, pois solicita os sentidos como porta de entrada para a compreensão. Através da educação artística, o aluno descobre formas de articular o mundo em que vive e através da educação estética, formas de pensar e refletir essas descobertas.

A proposta triangular de ANA MAE BARBOSA (1991) para o ensino de Artes baseia-se em três eixos principais: 1. Contextualização, situar a obra de arte em seu tempo e espaço; 2. Apreciação, ver e descobrir as qualidades da obra de arte através da educação do senso estético para uma análise objetiva da imagem; 3. Produção, criar imagens, conscientizar os alunos de suas capacidades criadoras, através das diversas linguagens e técnicas estabelecidas ou inventadas. Sua proposta aponta para construção e democratização do Ensino de Arte e, principalmente, para um rompimento com a prática tecnicista.

Sobre a aplicação e articulação da educação artística e da educação estética no Ensino de Arte nas escolas, afirmam FUSARI & FERRAZ (2001) que:

A inclusão da educação estética nos cursos de Arte não é recente, ainda que no Brasil pouco se tenha trabalhado com ela. O que observamos em nossas escolas são atividades onde estão subentendidas algumas noções de apreciação artística. Entretanto, não existe, na maioria das escolas, um trabalho ativo que mobilize reflexões de ordem analítica, comparativa, histórica e crítica das coisas percebidas. (FUSARI & FERRAZ, 2001, p.60)

Saber ser educador de Artes exige um compromisso em saber arte. A posição clara do professor sobre as dimensões estéticas e artísticas se seu trabalho é importante na definição dos

conteúdos, métodos e procedimentos a fim de aproximar os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade e melhorar suas sensibilidades e saberes teóricos e práticos em Arte. Isso se torna mais fácil quando o educador estuda, visita bibliotecas e miatecas, participa de cursos, busca informações, discute e reflete com colegas, participa de associações de arte-educadores, assim como, frequenta museus, monumentos históricos e artísticos, centros de arte etc. Vivenciar os processos artísticos determina a forma de orientação dos profissionais.

Sobre o estágio

Lócus de investigação

A experiência se deu com uma turma de 3º ano da Escola Municipal General San Martin encontra-se no bairro de San Martin, em Recife – PE, que oferece o Ensino Fundamental até o 5º ano. A ausência de Ensino de Artes instigou profundamente a busca por entender os motivos e suas consequências e a elaborar um plano de trabalho. Desafio grande foi planejar e aplicar as propostas das aulas, bem como avaliar o desenvolvimento dos alunos durante as atividades, visto que nesta turma apenas praticava-se o desenho livre ao final do turno nas sextas-feiras, para preencher o tempo ou para ilustrar trabalhos, textos etc. O número de alunos participantes das atividades variou ao longo dos encontros, devido às faltas, portanto, algumas não realizaram todas as atividades.

Sobre o contexto do ensino na sala de aula observada.

As professoras polivalentes da escola, segundo a diretora da instituição, não têm experiência em arte, e por esse motivo Artes é uma disciplina fora do planejamento e do currículo da instituição. Conforme GODOY (apud BRAGA FALCÃO, 2006):

Escola e Arte constituem campos de atrito. Nesse campo, a Arte é sempre expulsa e colocada em qualquer canto desconfortável, quando não sofre distorções, mutilações em sua essência, transformando-se em algo inoperante, pasteurizado, contido, mal assimilado. (GODOY, 1988)

Na sala da professora com a qual se iria trabalhar, as informações recebidas foram: “os alunos são muito mal-educados, eles não respeitam ninguém, mal consigo ensinar Português e Matemática, Ciências e Estudos Sociais eu pincelo” (Entrevista, 31/08/2009). O que será que aquelas

crianças estavam realmente aprendendo? Durante tal depoimento, os alunos copiavam o exercício do quadro e faziam certo barulho, motivo pelo qual a professora interrompeu a conversa diversas vezes para gritar e exigir deles disciplina, chegando a apagar a luz da sala até que todos se calassem.

Tradicionalmente a autoridade vem sendo confundida em nossas instituições escolares com autoritarismo. Assim, ter autoridade tem equivalido a ser autoritário com os aprendizes, não lhes dando direito de se posicionarem em relação a diversas questões que ocorrem no contexto escolar. De acordo com essa visão, o aluno se cala não por crer na autoridade docente, mas por temer as punições e ameaças (implícitas ou explícitas) do professor autoritário. Dessa forma, a relação professor-aluno vai se enfraquecendo diariamente nessa batalha desigual, onde o primeiro tem todas as armas contra o segundo. (NOVAIS, 2004, p. 17)

Diante de uma situação de autoritarismo, a criança costuma reagir de três formas: obedecendo cegamente à autoridade, acatando todas as ordens e deixando de tomar decisões; voltando a repetir as ações, mas procurando melhorar sua estratégia para que não seja descoberta; revoltando-se e gerando comportamentos que vão da indisciplina à delinquência (NOVAIS, 2004). A escola pode tornar-se, portanto, uma obrigação muito desagradável.

Numa relação positiva, com menos imposições e mais diálogos, a disciplina pode ser construída através de conversas e negociações. Cabe ao professor encontrar meios de sensibilizar os alunos para que regulem seus próprios comportamentos a fim garantir o processo da aprendizagem, que por sua vez torna-se mais significativo e prazeroso.

Realização das atividades

Primeiro encontro: reconhecendo a arte

Após os inevitáveis choques iniciais, deu-se início à sequência de atividades programadas no plano de aulas. Pensando em explorar aspectos da cultura local, buscou-se a literatura de cordel para trabalhar gravura com a turma. Porém, pela falta de vivência em Artes, para o primeiro encontro foi proposta uma conversa prévia sobre o que eles pensavam sobre arte e alguns conceitos básicos, como quem produz e onde ela está.

Após a conversa, realizou-se um “faz-de-conta” no qual os alunos seriam os artistas; a sala de aula, o ateliê; e as paredes, o espaço expositivo. O dia era de chuva, então foi sugerida a produção de um desenho sobre como estava o tempo e durante a produção os alunos foram estimulados

com perguntas como: “Que cor tem o céu hoje?”, “Faz calor ou faz frio?”, “Como foi o caminho de casa para a escola?”, “Molharam os sapatos?”, “Utilizaram algo para se protegerem da chuva?”. Os questionamentos foram feitos com o desejo de direcionar a atividade para fora do esquema casinha + árvore + sol sorridente. O estímulo funcionou para alguns: três desenharam um dia de sol, com cores vivas, casas e árvores; seis uniram o sol e algumas nuvens com chuva caindo; e apenas um fez um dia realmente de chuva, com muito cinza, guarda-chuvas e raios.

Sobre o período da fase esquemática², dos sete aos nove anos, VIKTOR LOWENFELD (1977) considera que:

“É fato muito comum, principalmente nos primeiros anos da infância, que as crianças nunca separem o sol do céu, em suas pinturas. Para muitas delas, o sol pertence ao céu, assim como os olhos pertencem à cabeça de um homem que estão pintando. O sol passou a fazer parte da concepção do céu.” (LOWENFELD, 1977, p.142)

Considerando o pressuposto, nenhuma produção foi subestimada ou refeita em função da fuga à proposta inicial. Quando obrigadas a nomearem ou reformularem seus desenhos, as crianças podem se desencorajar, mais a frente, a se expressar livremente, através das diversas linguagens.

Segundo Encontro: experiências com gravura.

No segundo encontro deu-se início ao tema da gravura. Para a contextualização, foram levados folhetos de literatura de cordel. Os alunos mostraram-se interessados ao saber que falavam sobre o cotidiano e o imaginário popular de pessoas do interior do estado, divertiram-se ouvindo as narrações, apesar de nunca terem visto ou ouvido falar em cordéis. Também foi mostrada uma matriz de linóleo, goivas, rolos e a sua impressão em papel branco e em jornal. A matriz foi manuseada enquanto era explicado o processo, do entalhe à impressão, mas houve certa dificuldade de compreensão, eram nomes e materiais novos, e um processo considerado complexo pelos alunos.

A atividade seguinte foi uma produção de monotípias com matriz de radiografias impressas em papel branco. Apesar de interessados, muitos se decepcionaram e alguns chegaram a dizer que não estavam gostando ‘disso’ quando os resultados começaram a sair. Feitas com as tintas guaches que cada aluno recebe da prefeitura de Recife no início do ano letivo, de péssima qualidade, as imagens nas matrizes ficaram pouco nítidas. Foi uma atividade frustrante para a maioria pelas dificuldades impostas pelo material. Como não havia outro tipo de tinta disponível, os alunos passaram a trabalhar, sem que fosse sugerido, usando o próprio papel como matriz ou interferindo com desenhos sobre as monotípias que haviam ficado com manchas indefinidas.

As produções eram colocadas em um varal para o momento de apreciação estética e os alunos compartilhavam impressões sobre o que haviam feito e sobre o que percebiam nos trabalhos dos colegas, como: “esse está igual àquele”; “esse ficou muito feio”; “esse não tem nada a ver o que era pra fazer”; “esse ficou muito legal”. Essas palavras eram ditas, porém, apenas por alguns que concordavam em participar da etapa, a maioria permanecia calada com vergonha e/ou insegurança, reflexo muito comum de práticas que se limitam apenas à produção, à prática pela prática, muitas vezes entendida como um momento de exercitar as habilidades manuais, na qual não se estimula a apreciação estética, onde sequer as crianças têm espaço para expressar o que pensam com certo grau de criticidade.

A educação estética, através da compreensão sensível-congnitiva do objeto artístico, permite ao aluno analisar seus próprios trabalhos, assim como os dos colegas, artistas e o patrimônio cultural (FUSARI & FERRAZ, 2001). Este momento é importante não apenas para identificar a linguagem, a técnica, o uso de cores, formas etc., mas também para, na experiência estética, sensibilizar os alunos a se expressarem de forma crítica e analítica.

Terceiro encontro: criando histórias.

No terceiro encontro, a proposta era criar uma história verídica ou inventada, como no Cordel. Imagens de algumas gravuras de J. Borges foram mostradas e eles descreveram o que estavam vendo e algumas das possíveis histórias que poderiam estar sendo contadas pelas imagens. Foi pedido aos alunos que criassem ou relatassem uma história sobre algo que aconteceu onde moravam.

No momento de compartilhar as histórias, foi grande a dificuldade para estabelecer um diálogo, eles não queriam falar. Decidiu-se, então, usar exemplos de possíveis histórias a serem contadas: um homem que vendia pão na bicicleta, uma vaca que havia entrado na casa de veraneio, um cachorro que havia ido à lua. Ao ouvirem as histórias, principalmente a que se havia inventado sobre o cachorro, houve uma participação maior na discussão, eles negavam a veracidade da história, afirmavam a legitimidade de outras, não somente sobre as que haviam sido citadas como exemplos, mas também sobre outras histórias que os alunos, então, já relatavam.

Na parte reservada à produção, os alunos realizaram um pintura com cotonetes, esboço para as gravuras que iriam ser produzidas na aula seguinte, de suas histórias, utilizando somente uma cor de sua preferência. Algumas histórias foram inspiradas nas que haviam sido contadas como, por exemplo, “o homem que vendia sorvete no caminhão” (derivada do homem que vendia pão na bicicleta).

Quarto e quinto encontros: gravuras em isopor

O quarto e o quinto encontros foram germinados. Foi levado à sala um documentário do Projeto Arte na Escola: “As xilogravuras de Rubem Grilo”. O documentário mostrava o artista em seu ateliê, produzindo e falando sobre seus trabalhos e o processo da xilogravura. O documentário não foi muito bem aceito pelos alunos. Eles estavam experimentando o fazer artístico numa aula de Artes pela primeira vez, aprendendo conceitos básicos com desenho, pintura, gravura. O contato com a arte ainda era muito recente e o documentário talvez tenha se tornado entediante ou demasiado complexo. Eles demonstravam interesse apenas nos momentos em que eram exibidas as gravuras de Rubem Grilo e apesar de terem conseguido ver e entender o processo da impressão da xilogravura, logo pediram para que o vídeo fosse retirado.

O momento seguinte foi da produção final das gravuras. As pinturas feitas anteriormente foram reproduzidas com a ponta de um lápis na bandeja de isopor. Sempre que era necessário distribuir algum material, vários alunos se ofereciam para realizar a tarefa e nesta não foi diferente, um dos alunos pediu para que o deixasse ajudar com a distribuição das bandejas. Através da cooperação, as crianças entendem melhor um processo e suas etapas, pois participam dela e vêem que aquele trabalho foi resultado dos seus próprios esforços.

Com as matrizes prontas, os próprios alunos iniciaram a entintagem e a impressão, mas como eram crianças ainda pequenas e algumas não tinham força e/ou intimidade suficiente com o rolo de tinta, as primeiras impressões ficaram claras e com difícil visualização. O processo, então, foi assumido pela estagiária e os alunos realizaram a parte da frotagem. Ao retirarem as folhas das matrizes, os alunos perceberam a característica do rebatimento da gravura, já citada no documentário de Rubem Grilo, porém essa característica não havia sido entendida durante sua explicação, assim como o motivo pelo qual o que haviam desenhado na matriz estava branco no papel. A partir das próprias experiências, os alunos tiveram um entendimento melhor da gravura.

O plano de aula foi concluído com estas cinco aulas na Escola General San Martin, considerando que houve algumas modificações necessárias ao longo das atividades. Porém, refletindo sobre o processo, percebeu-se que a experiência foi muito breve para se fazer uma avaliação a respeito da prática de estágio em docência. Ainda conhecia-se pouco os alunos com os quais se estava trabalhando, eles haviam produzido um número limitado de trabalhos. Elaborou-se, portanto, mais um plano de aula, dessa vez para dois encontros.

Sexto e sétimo encontros: trabalhando auto-retratos.

Procurando explorar aspectos que haviam sido observados a respeito da turma foram propostas duas aulas nas quais seria trabalhado o tema auto-retrato. O retrato é um excelente meio de estimular os três eixos do pensamento artístico e estético, através da sensibilidade e percepção das características físicas e psicológicas do outro e de si mesmo, e através das soluções encontradas pelos alunos para tais representações. Trabalha-se, portanto, a questão da identidade, da pluralidade, do respeito às diferenças.

Dos sete aos onze anos, a criança ultrapassa o egocentrismo e já faz definições de si e dos outros de forma mais abstrata, mais comparativa e generalizada (PIAGET, 1974). Segundo HELEN BEE, *"a criança em idade escolar começa a ver suas próprias características (e das outras pessoas) como relativamente estáveis, e pela primeira vez desenvolve um senso global de seu autovalor"* (BEE, 2003, p.289).

Partindo desses pressupostos, para trabalhar com a socialização entre os alunos, realizou-se uma dinâmica na qual os alunos conversaram entre si, compartilhando nomes, idades, onde vivem, do que gostam e não gostam etc. com o colega ao lado. Algumas dificuldades surgiram: um garoto de nove anos disse que não poderia participar da atividade porque não sabia o que significava 'idade', uma dupla se negava a falar e ao serem questionados responderam que não se interessavam e nem queria falar de sua vida para o outro. Ora, a dinâmica procurava quebrar justamente esta falta de socialização. Houve uma negociação e aceitaram que a estagiária fizesse uma espécie de 'telefone-sem-fio' e depois de rirem com a situação, dispensaram a ajuda e fizeram por si próprios. A dinâmica seguiu com um pouco de barulho e foi preciso interromper algumas vezes para pedir que os colegas fossem ouvidos.

Deu-se início, então, ao momento de contextualização e leitura de imagens. Foi utilizado um DVD com imagens de auto-retratos feitos por diversos artistas ao longo da história como Rembrandt, Van Gogh, Picasso, Flávio de Carvalho, Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Vik Muniz etc. Foi este o momento de definir os conceitos de retrato e auto-retrato, mostrar os diferentes estilos e linguagens e os aspectos psicológicos do auto-retrato.

No momento da produção os alunos pensaram em suas características físicas e psicológicas e debruçaram-se sobre seus auto-retratos, utilizando lápis grafite, lápis de cor, hidrocor ou tinta guache. Durante o processo, foi chamada a atenção para o tamanho dos desenhos em relação ao tamanho da folha, pois algumas crianças desenhavam-se em escala muito pequena. Se não for



(fig. 01) Uso da linha de base.



(fig. 02) Desenho de raio-x.



(fig. 03) O sol faz parte do céu, mesmo quando chove.

dada à criança a possibilidade de criar de modo livre, provavelmente ela se sentirá muito insegura, perdida, frustrada diante do papel, ela não saberá o que fazer com a liberdade que todo o espaço da folha lhe oferece (LOWENFELD, 1977).

Os auto-retratos foram os mais variados. Alguns se retrataram dentro do esquema sol, nuvens, casa e árvore, apesar de terem observado que os auto-retratos dos artistas, na leitura de imagens, não estavam no meio de uma paisagem. Uns trabalharam muito a própria imagem, apenas se retratando no papel e buscando representar o tipo de cabelo, cor dos olhos e roupas, usando lápis e tintas coloridas, enchendo de detalhes; outros se deixaram a lápis grafite, em meio à paisagem, sem destaque algum; outros, ainda, não utilizaram cor alguma; e um garoto não se retratou, apenas repetiu o esquema da primeira atividade do dia de chuva (nuvem, casa, árvore e carro).

Por incompatibilidade de horários, o segundo encontro, momento de variação de esquemas, precisou ser transformado em exercício de casa que foi aceito com muita euforia pelos alunos. No dia seguinte, as produções foram recolhidas. Elas baseavam-se em duas idéias: Se eu fosse um animal, qual seria? Como fico quando estou alegre / triste / com vergonha?

Com um número maior de produção das crianças, uma análise mais completa pode ser feita de seus trabalhos, identificando características do desenvolvimento gráfico, da percepção de crianças nessa faixa etária, bem como perceber seus ganhos e identificar possíveis problemas e soluções.

Dos resultados

Uma importante conquista durante a fase esquemática é a linha de base, que se mostrou bastante presente nos desenhos dessa turma. Descobrimos que existem ordens definidas para as relações espaciais, que as pessoas e os carros andam sobre o chão, que a grama cresce no chão, que a casa está fixa no chão etc., a criança passa a colocar tudo nessa linha (fig. 01), que pode ser representada como o chão, a grama, a terra, o piso, a rua ou qualquer outra base onde as coisas se situem, ou, ainda, na base do papel (LOWENFELD, 1977). O desenho de "raio-x" foi utilizado por alguns para a representação do interior de casa (fig. 02), de uma jaula com um gato, de um carro carregando passageiros. Neste caso, o interior havia se tornado tão ou mais importante para a criança que o exterior.

Além de algumas crianças representarem o sol, as nuvens e a chuva juntos no céu, devido ao fato delas entenderem que o sol faz parte dele, assim como um olho de uma cabeça (fig. 03), elas



(fig. 04) Aparente encontro do céu com a terra.



(fig. 05) Variação no esquema de braço.

podem também representar o céu como um espaço azul ligado ao chão por um espaço 'vazio' no qual estaria o ar. Isso se deve à falta de consciência visual do meio ambiente, a criança pensa que ela está com os pés no chão, o céu está em cima e o ar está entre os dois (LOWENFELD, 1977). Apenas duas crianças, das onze, não utilizaram este tipo de representação (fig. 04). O que faria a criança ter uma melhor consciência visual seria, por exemplo, a visita a algum lugar descampado no qual a criança pudesse ter um contato visual direto com o encontro aparente do céu com a terra no horizonte.

O conceito de algo é representado pelo esquema. Nesses desenhos, foram encontrados vários que se repetiam frequentemente, como os de mãos, pés, casas, árvores etc. A flexibilidade do esquema utilizado para a representação de um ser humano, por exemplo, pode ser alcançada através de estímulos que permitam à criança uma melhor percepção do corpo. Uma garota conseguiu variar seu esquema de braço composto por apenas uma linha, para um braço com duas linhas e até a implantação das mãos com alguns dedos (fig. 05).

De modo geral, podemos observar muitas mudanças, muitos desvios, no esquema, principalmente, se a criança tem liberdade de expressar suas próprias reações, sem medo de ser censurada. Quando o esquema é usado com excessiva rigidez, a criança poderá esconder-se atrás desses estereótipos. (LOWENFELD, 1977, p.210)

Os estereótipos foram das maiores dificuldades encontradas nessa turma. A falta de Ensino de Artes na escola limita a experiência das crianças, seus esquemas eram muito precários, fruto da falta de exercício direcionado, falta de estímulos à percepção do mundo em que vivem. De uma forma geral, as soluções rígidas dominaram as atividades, da primeira à última. Os esquemas espaciais com sol sorridente no canto superior do papel, as nuvens enfileiradas, a casa com uma porta e uma janela, a árvore e os bonequinhos de palito se repetiram até nos auto-retratos. A flexibilidade é um atributo importantíssimo nesta fase, se o esquema torna-se muito rígido, a criança pode estar tentando fugir ao confronto com os próprios sentimentos. O professor deve constantemente estimular esse atributo através de atividades que tragam às crianças sensações diferentes, nas quais elas possam observar e perceber as diferenças, as várias formas de se representar um determinado tema. O exercício da flexibilidade proporciona a criança um sentimento maior de segurança, que reflete em sua produção e em seu senso crítico.

Considerações finais

Mais importante que falar das convergências e divergências encontradas no embate entre teoria e prática dentro da sala de aula, é falar das consequências da falta do Ensino de Artes na

escola e das implicações dessa ausência no desenvolvimento cognitivo, social, artístico e estético. Estes fatos motivaram, verdadeiramente, a realização dessa pesquisa.

A partir da observação dos dados obtidos nessa experiência prática, foi possível constatar que crianças que não têm acesso à arte nem ao ensino dela podem ter um desenvolvimento de representação do mundo um pouco mais lento, podem sentir-se mais inseguras quanto a sua produção, não ter muito domínio sobre seu traço, sobre o uso de cores e deixar-se dominar por eles, na verdade. Os estereótipos são resultado dessa falta de prática, da falta de estímulos perceptivos, da inflexibilidade presente na hora da criação.

Mas as dificuldades existentes não implicam na impossibilidade de crescimento por parte das crianças. Apesar do pouco tempo de trabalho, foi possível perceber a evolução nos esquemas de representação, principalmente, da figura humana, os desenhos de palitinhos ganharam volume, roupas, os olhos deixaram de ser apenas pontos e passaram a ter cores e/ou formatos diferentes, os alunos passaram a dedicar mais tempo ao momento da produção artística.

Outros pontos são também merecedores de atenção, a saber: a consciência dos alunos de que era preciso manter o mínimo de concentração para que as experiências pudessem ser vivenciadas, uma prática que desperte o interesse dos alunos não exige uso de autoritarismo para a conquista da disciplina no ambiente escolar. A experiência em Arte envolveu e despertou tanto o interesse dos alunos que o envolvimento e o volume de participação aumentaram na medida em que o tempo passou. Porém, o mais surpreendente foi a reação dos alunos à proposta de atividade para casa, eles comemoraram sem terem conhecimento algum do que iriam realizar.

As relações estabelecidas nesta experiência foram tão ricas para os alunos, quanto para a futura professora. Apesar do pouco tempo, foi possível pensar, elaborar e executar atividades práticas articuladas à teoria estudada, refletir sobre o processo e buscar meios de resolver conflitos surgidos, assim como, proporcionar aos alunos uma experiência mais significativa em Arte, na qual eles tivessem a possibilidade de conhecer artistas, tradições e linguagens, de criar e se socializar.

Propor atividades que envolvam, despertem a curiosidade, a vontade de aprender, praticar, entender e buscar, incentivar a cooperação, o respeito ao colega, perceber o mundo que o cerca, seus contextos, suas diferenças e semelhanças devem ser tarefa diária de todo professor. Toda criança é curiosa, tem sede de ganhar o mundo, de descobrir e conhecer coisas, mas precisa ser regada, precisa de atenção, precisa de cuidado. Refletir sobre a prática é, além de melhorá-la, encontrar respostas e criar ainda mais perguntas.

1 Grafa-se com maiúscula quando se trata da área curricular (Arte para o Ensino Médio e Artes para o Ensino Fundamental), grafa-se com minúscula quando se trata de conhecimento humano (arte).

2 Viktor Lowenfeld divide o desenvolvimento criador em fases, a saber: fase das garatujas (2 a 4 anos), fase pré-esquemática (4 a 7 anos); fase esquemática (7 a 9 anos), fase da 'turma' (9 a 12 anos), fase pseudo naturalista (12 a 14 anos), período de decisão (14 a 17 anos).

Bibliografia

BEE, Helen. A Criança em Desenvolvimento. Pensando sobre Relacionamentos: O desenvolvimento da Cognição Social. 9ª Ed. São Paulo: Artmed, 2003.

BOCK, Ana Mercedes Bahia. Psicologias: Uma introdução aos estudos da psicologia. A psicologia do desenvolvimento. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRAGA, Maria José. Ensino de Arte no Ciclo I: nem tudo o que parece é! Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/>

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte no Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CARNEIRO, Moacir Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

FUSARI, Maria. F. Rezende. & FERRAZ, Maria. Heloísa. C. T. Arte na educação escolar. Para repensar a educação escolar em arte. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAMPERT, Jocielle. Reflexões sobre a formação inicial de professores em Artes Visuais. Anais, 17. Congresso da Federação Nacional de Arte-educadores. Santa Catarina, 2007.

LOWENFELD, Viktor. A criança e sua arte. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, Viktor & BRITTAIN, Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

NOVAIS, Elaine Lopes. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário. Rio de Janeiro: Linguagem & Ensino, Vol. 7, N° 1, 2004 (p.15 a 51).

Mini-curriculum

Carla Cunha Rodrigues é graduada em Licenciatura em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Atualmente, Professora Docente I – disciplina Artes, para Ensino Fundamental, na Secretária Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Renata de Nóbrega Lucena é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande, Mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutoranda em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente, professora substituta do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

ENTRANDO PELAS PORTAS DO FUNDO: A DANÇA CHEGA À EDUCAÇÃO FÍSICA

Roberto Rodrigues

roberto_rodrigues18@yahoo.com.br

Centro de Estudos Avançados e Formação Integrada - CEAFI PÓS-GRADUAÇÃO

Resumo

O presente trabalho surge da necessidade de compreender as relações entre a Dança e a Educação Física a partir do confronto entre as concepções e visões presentes nessas áreas do conhecimento acerca do corpo e do movimento. Buscamos identificar como a Dança gera traços de ruptura em relação à Educação Física, partindo de suas feitura e especificidades enquanto manifestação artística. Trilhamos pelas esquinas, os cruzamentos e os (des) encontros entre essas áreas para chegarmos às portas do fundo pelas quais a Dança entra na Educação Física.

Palavras-Chave: Dança. Educação Física. Diálogos. Corpo. Movimento.

Abstract

This work arises from the need to understand the relationship between dance and physical education from the confrontation between the ideas and visions in those areas of knowledge about the body and movement. We seek to identify how dance creates traces of rupture in relation to physical education, starting with its making and specificity as artistic expression. Tread on street corners, intersections and the (mis) matches between these areas to get to the bottom of the doors through which enter the Dance in Physical Education.

Keywords: Dance. Physical Education. Dialogues. Body. Movement.

Introdução

Em sua trajetória histórica a dança esteve marcada por diversos tabus e preconceitos que acabaram por reforçar algumas dicotomias tão conhecidas no mundo ocidental como corpo-mente, corpo-espírito, pensar-agir que a distanciaram de sua real identidade enquanto linguagem artística.

Desde a era aristocrática do Balé Clássico a dança foi vista como sinônimo de destreza, agilidade e virtuosismo.

Algumas rupturas, estabelecidas a partir do esforço de artistas/ personagens que marcam a história da dança, possibilitaram uma ampliação dos olhares e práticas acerca dos sentidos dados à própria dança, ao corpo e ao movimento, que passaram a ser vistos como expressão do ser no mundo em suas várias manifestações. Essas rupturas foram, mais especificamente disseminadas, a partir da Dança Moderna.

Desde então, a dança percorreu alguns caminhos que a levariam a se afirmar como área autônoma e de grandes significados, até mesmo para a área da educação. A Dança Moderna inaugurou um período de mudanças significativas que, mais tarde, ganharia ainda mais força com as experiências no cenário da Dança Contemporânea.

Em um outro contexto, a Educação Física brasileira também percorreu caminhos marcados por diversas contradições e períodos de críticas que a levariam a conquistar vários espaços de discussão e formulação de novas teorias que questionavam o seu caráter reducionista expresso pelo tecnicismo na década de 1970 que admitia o esporte como sinônimo de educação física. Essas críticas se consubstanciaram em espaços políticos de discussões acerca de sua verdadeira identidade e de seu papel enquanto área de formação humana.

Percorrer esses dois caminhos nos leva a perceber as contradições e as especificidades de cada uma dessas áreas, no intuito de identificar possíveis cruzamentos entre elas para melhor compreender as relações que são estabelecidas nos espaços de formação acadêmica. Assim, buscamos estabelecer conexões entre a dança e a educação física para melhor compreender as rupturas e as mudanças geradas em relação a padrões e concepções de corpo e movimento, em um contexto acadêmico/ artístico de uma instituição formadora de professores de Educação Física, a Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás (ESEFFEGO).

Dança e educação física: as esquinas de seus caminhos

Padrões de corpo e movimento estiveram fortemente presentes nessas áreas que acabavam por anunciar e formatar aquilo que seria o conhecimento oficial e hegemônico. Experiências/ práticas que fugissem a esses padrões eram vistas como inferiores ou “erradas” e permaneciam à margem do processo. Os caminhos trilhados por essas áreas do conhecimento são marcados por tabus e preconceitos que acabavam por impedir ou repelir mudanças que, porventura, viessem romper com esses padrões.

É justamente na busca por aquilo que desestruturou (ou quis desestruturar) os padrões e modelos fechados de ensino da educação física e da dança, que o presente estudo se localiza enquanto possibilidade de investigação acerca das mudanças (ainda) em curso, tanto na Dança quanto na Educação Física. Partimos em direção às experiências que abalaram e, de certa forma, incomodaram os pensamentos e práticas hegemônicas disseminadas nessas áreas do conhecimento.

AS ESQUINAS DA DANÇA

No começo do século XX, surgiram Isadora Duncan e Ruth Saint Denis, pioneiras da Dança Moderna que, mais tarde influenciariam os trabalhos de diversos artistas como Martha Graham, Doris Humphrey, José Limon, Paul Taylor, Alvin Nikolais, entre outros. Como nos mostra Silva (2005), essa nova geração buscou modificar a filosofia, métodos e vocabulário de movimentos desenvolvendo muitas teorias e escritas sobre a dança, instalando liberdade e criatividade nesse cenário, diferentes do balé.

Historicamente se observa que a passagem do século XIX ao século XX trouxe para a dança uma transformação nada menos do que radical. A reação contra o academicismo, a afetação e artificialidade do balé clássico foi o ponto de partida para uma revisão total de valores, de técnicas corporais e de regras de composição. (SILVA, 2005, p.19).

A Dança Moderna buscou, assim, questionar os códigos do balé clássico criticando principalmente a forma automatizada e artificializada dos movimentos corporais. A partir de seus temas geradores o balé no século XIX parece fugir ou escapar da realidade humana expressa naquele contexto histórico. Desta forma a Dança Moderna inaugura uma expressividade para o corpo e o movimento a partir da compreensão da importância da organicidade do corpo, o que confere a expressão ao movimento. A Dança Moderna inaugurou um período de mudanças significativas que, mais tarde, ganharia ainda mais força com as experiências no cenário da Dança Contemporânea.

As esquinas da educação física

No final da década de 1980, surge um período de intensas críticas e debates em busca de uma identidade para área da Educação Física. Historicamente verificamos a atuação de áreas como a medicina e a instituição militar que ditavam e legitimavam o conhecimento científico da Educação Física sistematizando métodos fechados ancorados em princípios higienistas e disciplinadores.

A partir dessas discussões inauguram-se algumas rupturas e a Educação Física passa a ser entendida como área que estuda e atua sobre a cultura corporal. Nesse sentido o corpo, nas diversas práticas corporais, começou a ser visto como fonte de expressão do ser humano, dotado de construções históricas e culturais a partir da realidade social na qual está inserido. Assim,

(...) o próprio corpo é considerado através de todas as suas manifestações e significações, não sendo apenas parte do homem, mas o próprio homem. Pode teorizar sobre os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, mas age fundamentalmente sobre o todo. (MEDINA, 1986, p.81).

As relações entre o corpo, o sujeito e o mundo em que vive se complexificam. Pretende-se, assim, romper com a visão dualista de sujeito-mundo. Esses novos olhares inauguram rupturas em relação aos padrões e concepções de corpo e movimento que, por hora, perduraram nessa área do conhecimento. São esses olhares que nos possibilitam uma maior ampliação acerca da presença do corpo, seja na ciência ou na arte.

Dança e educação física-(des) encontros

Para melhor identificar e confrontar os possíveis cruzamentos entre a Dança e a Educação Física buscamos em um cenário específico algumas evidências dessas (in) tensas relações. A partir de um estudo de campo de abordagem qualitativa buscamos identificar e analisar a presença da Dança no cenário da Educação Física a partir das experiências estéticas de alguns grupos na realidade de um espaço de formação de professores de Educação Física: a Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás (ESEFFEGO).

Existindo em um conturbado cenário, a Dança nem sempre acompanhou o pensamento presente na Educação Física. Encontramos indícios de que as experiências estéticas dos grupos de Dança da ESEFFEGO acabavam por realizar suas experimentações à margem de um processo hegemônico de legitimação do conhecimento científico-instrumental. Às vezes de maneira sutil, em outros momentos de forma escancarada, ela permaneceu seguindo passos diferenciados da Educação Física.

A busca é por essas experiências que, muitas vezes de maneira inconsciente ou não-intencional, acabavam por gerar pontos de ruptura em relação ao trato dado ao corpo e ao movimento pela Educação Física. Essas experiências nos apontam reflexões mais profundas nesse ambiente de formação. Entre encontros e desencontros, percorremos essas trajetórias, enxergando-as com olhos sensíveis, olhos de poeta apaixonado por todos os fenômenos ligados ao corpo e ao movimento, em especial ao fenômeno DANÇA.

As danças na educação física

Buscamos desenhar esse cenário a partir da análise de depoimentos de pessoas que participaram dessas experiências a partir de entrevistas semi-estruturadas e de publicações relacionadas a alguns desses grupos. Elegemos para a pesquisa quatro grupos criados na ESEFFEGO: o GDU (Grupo de Dança Univérsica), o grupo “Pés de Dança”, a “Companhia de Danças Circulares da ESEFFEGO” e o “¿por qué? grupo experimental de dança”. Desses grupos, entrevistamos três pessoas, sendo uma delas criadora de um dos grupos (Companhia de Danças Circulares da ESEFFEGO) e as demais, ex-integrantes do grupo “Pés de Dança” e da “Companhia de Danças Circulares da ESEFFEGO”. O GDU será abordado a partir da utilização de alguns trechos da publicação de um dossiê que registra as experiências desse grupo e o ¿por qué? a partir da análise de trechos do trabalho de mestrado de um de seus criadores, a professora Ms. Luciana Gomes Ribeiro.

A partir desses dados buscamos confrontar as visões de corpo e movimento presentes na área da Dança e da Educação Física e a maneira pela qual a Dança chega ao cenário da Educação Física na instituição pesquisada. Assim, os relatos e trechos de publicações aqui utilizados não serão abordados de forma linear com o intuito de traçar uma trajetória dos grupos, mas sim na tentativa de analisar as experiências da dança a partir desses confrontos.

No início dos anos 1970 chega à Educação Física uma disciplina chamada Rítmica. A professora Lenir Miguel de Lima, conhecida por seu pioneirismo na dança no cenário da cidade de Goiânia, foi uma das primeiras professoras dessa disciplina. O trabalho realizado era influenciado pelos princípios básicos de Eúritmia de Dalcroze, na Dança Educativa de Rudolf Laban e no movimento revolucionário de Isadora Duncan (FÁTIMA *et al.* 2004).

Logo que começou a ministrar essa disciplina, Lenir cria o primeiro grupo de dança na ESEFFEGO, o GDU (Grupo de Dança Univérsica). Com uma linguagem bastante original o grupo se desenvolvia a partir de experimentações próximas à dança moderna e outras manifestações artísticas como o teatro, a música e a poesia. Descontruindo a estética que, até então, reinava no cenário da dança em Goiânia, o balé clássico, o grupo seguia dançando de pés descalços e realizando feitura outras, diferentes do que vinha sendo disseminado nesse contexto. “(...) por isso, a busca de viver novos valores, experimentar novos padrões, alcançar níveis de consciência, agregava nesse movimento um grande número de pessoas, na sua maioria jovens que, do sonho à realidade, da utopia à realidade, funcionou efetivamente e afetivamente”. (FÁTIMA *et al.* 2004).

Essas experiências partiam, então, de um lugar diferenciado do contexto da Educação Física. Começava-se um novo movimento, um bailado que extrapolava os limites da instrumentalização do corpo e do movimento pela ousadia e diálogo com diversas manifestações artísticas. O grupo se apresentou em vários locais fora da ESEFEGO e era sempre convidado a participar de muitos eventos. Em meados dos anos 1980 surge outro grupo criado pela professora Regina que também ministrou a disciplina Rítmica, era o ARTDANÇA¹. Nos anos de 1990 surgem mais dois grupos: nos primeiros anos dessa década, o grupo “Pés de Dança” criado pelo professor Wanderley Cavalcante e, mais tarde, a “Companhia de Danças Circulares da ESEFFEGO” criado pela professora Maria Cristina de Freitas Bonetti.

O “Pés de Dança” era um grupo formado predominantemente por acadêmicos do curso de Educação Física. Com um trabalho com bases no jazz e na dança afro, o grupo seguiu criando espetáculos contando com uma grande quantidade de pessoas. Apresentava-se na própria ESEFFEGO e em muitos outros locais fora da instituição.

A “Companhia de Danças Circulares da ESEFFEGO” era, também, um grupo formado por acadêmicos do curso de Educação Física. “(...) Estudava as celebrações e colocava as danças nas celebrações” (BONETTI, 2010)². O grupo trabalhava com as questões que envolviam o “sagrado” como “(...) reconexão com a natureza, com aquilo que é sagrado”, diz sua criadora.

No ano de 2000 a professora Ms. Luciana Gomes Ribeiro (professora do curso de Educação Física) e o professor Ms. Adriano Bittar (professor do curso de Fisioterapia) criam o ¿por qué? grupo experimental de dança. O grupo em sua origem formado por acadêmicos do curso de Educação Física busca convidar as pessoas para uma investigação e experimentação da dança a partir da descoberta das potencialidades, individualidades e particularidades de cada sujeito que dança, “(...) a identidade de dança do ¿por qué? é a construção das identidades de dança de seus integrantes” (RIBEIRO, 2003, p.72). Seguindo uma estética contemporânea o grupo investe na pesquisa científica e artística como metodologia de ensino com o intuito de propiciar aos seus participantes, experiências com finalidades cênicas.

E os grupos seguiram cada qual com suas especificidades proporcionando, principalmente aos acadêmicos do curso de Educação Física, experiências artísticas com linguagens bastante originais, diferentes dos padrões estéticos de uma dança oficial, hegemônica que talvez marque um cenário mais amplo da trajetória histórica da dança na nossa sociedade e na cidade de Goiânia.

¹ As experiências do ARTDANÇA não foram analisadas no presente estudo pela falta de registros na faculdade e a dificuldade em localizar a referida professora no tempo hábil da pesquisa. Entretanto, isto não prejudicou o trabalho pois o objetivo principal não é a trajetória histórica dos grupos que existiram na instituição e sim identificar traços de ruptura em experiências de dança ocorridas lá.

² Depoimento retirado de uma entrevista concedida no mês de Abril de 2010.

A entrada pelas portas do fundo

As diversas maneiras pelas quais a Dança chega à Educação Física nos apontam questões fundamentais para pensarmos nas relações entre essas áreas do conhecimento. A abertura propiciada pela Educação Física à dança talvez se dê pelo convencimento que perpassa na área de que as práticas corporais são importantes como integrantes de alguma formação do indivíduo. E é justamente no entendimento do que compreende a formação humana, ou a educação, é que se estabelece ou surgem várias contradições. Desta forma, a Dança está presente nos campos de atuação dessa área do conhecimento ganhando várias dimensões, sendo inserida em diversos espaços sociais com diferentes finalidades e funções.

Podemos identificá-la como fenômeno de socialização, como atividade terapêutica, inserida na educação e como experimentação artística. E assim, temos a dança vivenciada de várias formas, em espaços sociais que ampliam sua essência criadora e em espaços que minimizam e até destroem por completo esta especificidade. (RIBEIRO, 2004, p.132).

Identificamos, então, alguns indícios de que muitas vezes a dança é inserida na Educação Física com outros objetivos diferentes de seu caráter criativo. Essa inserção em determinados contextos acompanha a legitimação do conhecimento científico-instrumental que reduz a dança à experiência prática distanciada da experiência estética³.

Nesse sentido, visualizamos possibilidades distintas de compreensão acerca da dança no contexto da Educação Física: ela acompanha os preceitos racionalistas de objetividade e funcionalidade ou ela se distancia desse pensamento para aparecer e nos apresentar suas feitura enquanto atividade de criação, fruição e experimentação estética. No segundo caso, dizemos que a dança entra por vias não convencionais das da Educação Física Brasileira historicamente enraizada e sistematizada.

Essa entrada por vias não convencionais nos faz refletir sobre a possibilidade de abertura e de ampliação dos olhares acerca das práticas corporais na própria Educação Física. Essas percepções outras, de corpo e movimento, geradas pela Dança (ainda) não ocupam um lugar efetivo nos debates, reflexões e ações no campo da Educação Física. A Educação Física abre a possibilidade de vivência e experimentação estética da Dança, mas renega essas experiências até hoje.

³ Os conceitos de experiência prática e experiência estética aqui utilizados são apontados por João Francisco Duarte Jr. em sua obra " O que é beleza". Ele admite a experiência prática como sendo a relação com o mundo onde nos interessa a função das coisas e a experiência estética como sendo a experiência da beleza, a experiência que temos frente a um objeto ao senti-lo como belo, interessando-nos a forma e a aparência.

No contexto específico da instituição pesquisada (ESEFFEGO), essa entrada parece se dar desta mesma maneira. A inserção da disciplina Rítmica no currículo de formação da Educação Física é o primeiro apontamento de que a Dança chega e ocupa um lugar diferenciado do que, até então, era tido como importante e predominante. As questões concernentes à expressão corporal, ao ritmo, à harmonia do movimento, vêm de um lugar artístico, ainda que de maneira difusa. Destacamos, aqui, uma das primeiras experiências de dança na ESEFFEGO a partir do GDU. Essas experiências talvez marquem o início de algumas rupturas na Educação Física. Em um cenário fortemente expresso pelo tecnicismo, a dança começava a realizar feitura diferentes do que vinha sendo disseminado.

(...) o que me pôs muito feliz era me sentir livre com esse grupo (...) de trabalhar ali o corpo, um grupo de dança, mas a dança no sentido de estar libertando o corpo, as pessoas se liberando de uma época em que o medo batia em todo intelectual, em todo mundo (...) Então, nessa época, os rapazes estarem sem camisa dançando era politicamente incorreto(...). (CUNHA *apud* FÁTIMA *et all.* 2004, p.24)⁴

Temos aqui o entendimento de que a dança nesse contexto gera traços de ruptura não só em relação à Educação Física, mas atinge, também, um cenário mais amplo que marca a sociedade brasileira. Em uma época de constantes repressões, a dança podia existir de maneira livre e aberta às experimentações mais ousadas e vinculadas às questões estéticas, políticas e sociais.

Podemos identificar nesses grupos alguns pontos em comum. Primeiro a questão de esses grupos serem criados em uma faculdade de Educação Física e terem como público-alvo os acadêmicos desse curso. Esse fato nos faz refletir sobre o lugar da Dança no contexto mais amplo da Educação Física. Como já foi citado no presente trabalho, acreditamos que a Educação Física abre a possibilidade de se vivenciar e experimentar a dança fora de um espaço instituído de arte, e aqui localizamos a ESEFFEGO nesse contexto e acreditamos que:

A dança na Educação Física (...) não perde, nem se distancia do seu caráter estético-expressivo, pelo contrário parte dessa especificidade como existência plena da mesma. A diferença fundamental aqui apresentada é o reconhecimento de tal especificidade não somente nas danças pré-estabelecidas nos espaços instituídos de arte, mas também nos espaços instituídos de não-arte, à margem, não oficiais. (RIBEIRO, 2004, p.133)

Esse espaço de formação e de existência da Dança permanece à margem de muitos espaços oficiais de vivência e profissionalização desse fenômeno artístico e essa talvez seja a questão

⁴ Depoimento retirado de uma entrevista concedida por um participante do GDU inserida no Dossiê que registra as experiências desse grupo.

fundamental e interessante a ser problematizada. A Dança na Educação Física não é inserida com o intuito de profissionalizar artistas. Ela existe enquanto possibilidade de vivência, experimentação, problematização e compreensão acerca dos seus vários lugares de inserção social e assumindo distintos papéis. Não que ela perca seu caráter artístico, mas esse caráter assume uma dimensão diferenciada, com outros objetivos e finalidades.

Outro traço comum aos grupos de dança da ESEFFEGO é o acesso democratizado à experimentação e vivência dessa manifestação artística. Nos grupos pesquisados não há padrões ou pré-requisitos para a admissão de participantes: “o que era necessário para entrar no grupo? – Querer dançar!” (C.S, 2010)⁵. Esse acesso possibilitado a qualquer pessoa que quisesse dançar gera questões interessantes para a análise dessas experiências, pois há uma certa dificuldade no trabalho de preparação e criação artística frente às especificidades de cada corpo, de cada sujeito-dançarino com todas as suas histórias e sua cultura.

Talvez o diálogo com a arte, por ser ela uma forma de conhecimento do mundo, de apropriação diferenciada da realidade, revele a evidência dos muitos corpos existentes (...) A arte sempre foi capaz de mostrar as ambigüidades, os paradoxos, a diversidade. (SOARES & SILVA apud SOARES & MADUREIRA, 2005, pp. 84-85)

No entanto, esse desafio que os grupos enfrentavam e, ainda enfrentam nos faz vislumbrar a ousadia de seus proponentes/ criadores quando da proposição desses trabalhos. E aqui já encontramos um primeiro (des) encontro entre a Dança e a Educação Física. Mesmo com as mudanças ocorridas no pensamento da Educação Física brasileira, ainda encontramos a dificuldade desta área do conhecimento em lidar com os paradoxos, as diversidades corporais dos sujeitos.

Quando a Dança se propõe nesse lugar de atuação ela abre espaço para as ambigüidades, para as contradições, e vai além, no sentido de inventar, criar formas de atuação e de intervenção na realidade social. Encontrar formas de possibilitar às pessoas essas experiências artísticas, independentemente da linguagem desenvolvida na criação da dança requer sensibilidade e abertura para o novo, para o inusitado, o desconhecido. E talvez essa seja uma das qualidades primordiais desses grupos de dança, pois mesmo sem uma formação tão específica em dança, como em casos de alguns dos professores que criaram esses grupos, eles encontravam maneiras de possibilitar o acesso à dança a pessoas “comuns”. “(...) Tem-se aqui a compreensão de que a apropriação da dança não depende do ‘talento’ ou habilidade física pré-estabelecida e,

5 C.S: Sigla de identificação do (a) entrevistado (a) 2 da pesquisa de campo. Entrevista realizada no mês de Abril de 2010. Ex-integrante do “Pés de Dança”.

sim, da consciência das possibilidades e limitações de cada um diante do trabalho (...)” (RIBEIRO, 2003, p.37).

Nesse sentido compreendemos as experiências dos grupos de dança da ESEFFEGO como impulsionadoras e propiciadoras de vivências estéticas, de apropriação da dança às pessoas que, talvez, não tivessem essa oportunidade em outros espaços. A realidade dos acadêmicos de Educação Física, pessoas comuns, muitas vezes fora dos padrões de corpo que algumas escolas de dança exigem, é respeitada e potencializada na forma de experimentações mais autênticas que podem gerar tanto descobertas individuais como coletivas das possibilidades de se-movimentar com seu corpo. No entanto é preciso que tenhamos a consciência que nem sempre as pessoas se identificam com o trabalho artístico, o que pode, também, gerar outras contradições nesse processo democrático de acesso à dança.

Essa compreensão da democratização da dança possibilitada pelos grupos pesquisados somente se faz presente a partir das reflexões atuais que propomos para o presente estudo. Talvez em suas origens essa questão nem fosse debatida ou vislumbrada de maneira direta, intencional. Contudo, analisamos frente à contemporaneidade a importância e relevância com que essas experiências foram geradas nesse cenário da Educação Física. A Dança inserida nesse contexto específico dessa instituição de formação de professores de Educação Física tem ampliado as possibilidades de vivência e compreensão tanto dela mesma, quanto das práticas corporais de maneira mais ampla.

A Educação Física como área que atua e teoriza sobre a cultura corporal através das práticas corporais historicamente produzidas e sistematizadas deveria se atentar para essas mesmas relações. Encontrar meios, formas outras de convidar, incentivar e propiciar uma maior acessibilidade aos sujeitos para experimentarem as diversas manifestações e práticas pertencentes ao universo da cultura corporal.

Racionalidade x sensibilidade

Percebemos na realidade dos grupos em questão maneiras diferenciadas de trato dado ao corpo e o movimento. Esses grupos, ainda que de maneiras distintas, nos apontam dimensões sensíveis e poéticas dadas ao trabalho com dança, que escapam a uma lógica cientificista e instrumental que, por hora, perdura nos vários campos de intervenção da Educação Física. Temos assistido nesse contexto uma legitimação do conhecimento a partir de parâmetros ditados pelas ciências biológicas que reduzem o corpo às dimensões anatômica e fisiológica. Esses parâmetros servem

de base para uma sustentação de conceitos esvaziados de criticidade acerca das práticas corporais, mais especificamente do esporte.

Todo esse aparato científico pelo qual a Educação Física vem sendo legitimada e sustentada atinge não só o esporte como as diversas práticas corporais em muitos espaços de inserção das atividades físicas em geral. Nesse contexto a dança muitas vezes é tratada de forma reducionista quando é vista apenas como atividade do físico, perdendo seu caráter estético-expressivo assumindo outras formas, que não as de manifestação artística.

Esta era outra dificuldade apresentada na realidade que gostaria de superar: a percepção da dança só como uma atividade física. A dança aqui é compreendida como uma área de conhecimento e como uma forma de se relacionar com o mundo. (...) ela deixa de ser somente uma prática corporal destituída de memória para ser um fenômeno cultural, uma atividade criadora que acontece de várias formas de acordo com a sociedade e a época em que ela está inserida. (RIBEIRO, 2003, p.38).

Contudo, sabemos das mudanças de paradigmas sofridas pela Educação Física como foi enunciado em capítulos anteriores. Também já foi apontado que mesmo sendo estabelecidas essas quebras, ainda está por se fazer uma nova Educação Física que consiga dialogar com as diversas ciências, sejam elas humanas ou biológicas, no próprio "fazer" das práticas corporais, pois muitas vezes o diálogo com áreas exteriores ao campo da Educação Física tem ficado apenas no discurso teórico.

E a dança neste contexto, nestas experiências, constitui-se como um lugar concreto de transformações e rupturas já anunciadas, mais ainda não efetivadas pela Educação Física. Olhar mais atentamente para estas experiências nos faz reconhecer um lugar outro dado a crítica. Confronto justamente na não submissão a este pensamento predominante e crítica-reflexão desdobrada em uma ação, em um feito neste outro lugar foragido da hegemonia.

O que procuramos aqui debater é a exacerbada racionalidade científica (ainda) presente na Educação Física que acaba por impedir ou silenciar as possibilidades de atuação com as práticas corporais, de outras maneiras, dentre elas a de maneira sensível e poética e, por que não dizer, artística. As tentativas de romper com os padrões, com os conhecimentos oficiais e hegemônicos presentes nessa área do conhecimento são muitas vezes repelidas e vistas como erradas ou tidas como **invenção**, utilizada no seu sentido pejorativo, ou seja, sem consistência.

E aqui utilizamos esse termo para apontarmos o cerne da questão: a Educação Física, legitimada à luz do conhecimento científico-racional, compreende o verdadeiro significado da **invenção** e da **criação**? Ela assimila as mudanças de percepção que a arte/ dança geram na maneira de atuar

com/ no/ através do corpo e do movimento? Esses questionamentos estabelecem nosso pano de fundo para analisarmos as experiências dos grupos de dança em questão.

A Dança realiza uma feitura diferente da simples atividade física com fins previamente estabelecidos. Ela se realiza no corpo a partir da expressividade gerada pelo movimento, expressividade essa que pode ser entendida como as ações que esse movimento gera. Essas ações, por sua vez, são geradas intencionalmente e conscientemente por quem se move. A intencionalidade permite a transformação de um simples movimento em movimento de dança, que podemos chamar de movimento poético. E assim concordamos com Beardsley (1982, p.8) que “quando um movimento ou seqüência de movimento é expressiva em virtude de qualidades intencionais, eles configuram-se como dança”. Desta forma, compreendemos que o movimento na dança assume características, ou talvez possamos dizer que ele assume fisionomias distintas do simples exercício físico.

Essa característica definidora da dança parece não ser apreendida e nem compreendida pela Educação Física e seu lugar ainda preponderante. Se o movimento assume finalidades instrumentais pré-estabelecidas, distanciamos-nos da compreensão estética, sensível e poética inerente ao fenômeno DANÇA. Esse distanciamento pode nos apontar reflexões importantes nas relações entre a Dança e a Educação Física, pois a não compreensão dessa sensibilidade e deste feito poético, pode gerar um esvaziamento do verdadeiro sentido da Dança enquanto arte. “(...) se não ver como arte, com olhar de poeta, não consegue enxergar (...)” (BONETTI, 2010). Talvez seja essa uma das grandes problemáticas no reconhecimento e permanência das experiências estéticas da Dança no contexto da Educação Física.

A existência dos grupos de dança na Educação Física, particularmente na ESEFFEGO, se dá sem dúvidas pela abertura que essa área do conhecimento propicia para que essas experiências aconteçam. A Educação Física, como área de conhecimento, contorna diversas práticas corporais, dentre elas a Dança. Entretanto, reconhecê-la como parte da Educação Física não garante a sua plena compreensão. Porém essa existência e certamente a permanência desses grupos nessa instituição se dão à margem do processo hegemônico de construção do conhecimento na Educação Física pela própria maneira como o trabalho é desenvolvido. O trato dado ao corpo e ao movimento pela dança se distingue, e muito, da maneira convencional como a Educação Física atuava e tem atuado. Então a dança sempre trouxe um estranhamento no jeito de se vivenciar o movimento e este *diferente*, este *outro*, trazido pela dança geralmente era marginalizado e visto com desconfiança e pouco crédito.

É preciso reconhecer suas capacidades criativas, inventivas e de (trans) formação da realidade. A forma como nos relacionamos com nosso corpo e o movimento no cotidiano é diferente da

maneira como esses aparecem na dança, pois se tornam veículos de criação e invenção de várias outras realidades a partir da imaginação e da transformação daquilo que é comum em atitude poética, expressiva.

Essas mesmas relações podem se dar na Educação Física se a visualizamos como um espaço de composição entre diversas áreas que atuam sobre o corpo. Todavia essa composição deve ser gerada no próprio “fazer” corporal. O trato sensível suscitado pela arte e pela dança à Educação Física pode ecoar de maneira efetiva nas experimentações corporais dessa área do conhecimento. Da mesma forma que as problematizações levantadas pela Educação Física acerca de sua própria trajetória histórica podem ecoar e contribuir para o desenvolvimento da Dança. Assim podemos pensar na resistência a um esvaziamento de sentidos dados às práticas corporais e em como isto se efetivou através do diálogo da Dança com a Educação Física. O fruto deste diálogo pode ser visto no surgimento destes grupos, mas principalmente no isolamento em que estes trabalharam e, conseqüentemente, na sua passageira existência.

Estas experiências estéticas a partir destes grupos apontam explicitamente como este diálogo vem se dando no interior da Educação Física: com muito preconceito, descaso e incompreensão. A Dança aqui é solidão, esquizofrenia e utopia. E assim mesmo é desejosa, é singular, é nossa!

Referencial teórico

BEARDSLEY, Monroe C. **O que acontece na dança?** (trechos selecionados). In: Caderno do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade/ Universidade Estadual da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Salvador: UFBA/PPGAC, 2008).

FÁTIMA, Conceição Viana de. *et all.* **A dança em Goiás nos anos 70** memória e identidade. Dossiê. Goiânia: FUNDETEG, 2004.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”** Bases para a renovação e transformação da Educação Física. São Paulo: Papirus, 1986.

RIBEIRO, Luciana Gomes. **Dança contemporânea em Goiânia:** o começo de uma história. Monografia de final de curso. Goiânia: ESEFFEGO, 1998.

SILVA, Eliane Rodrigues. **Dança e pós-modernidade.** Salvador: EDUFBA, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia; MADUREIRA, José Rafael. **Educação Física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo.** Porto Alegre: Revista Movimento- v.11, Nº2, p.75-88, Maio/Agosto de 2005.

STUART, Isabel. **A experiência do Judson Dance Theater.** In SOTER, Silvia (Orgs). Lições de dança 1. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999.

Currículo do Autor

Graduado em Educação Física pela Escola de Educação Física e Fisioterapia de Goiás da Universidade Estadual de Goiás. Pós graduando em Pedagogias da Dança pelo CEAFI. Realiza pesquisas sobre as temáticas corpo, cultura, sociedade e dança. Integra o Coletivo de Pesquisas em Identidade e Movimento (CORPIM) cadastrado pelo Cnpq. Dançarino do ¿por qué?- grupo experimental de dança.

MATERIAIS ALTERNATIVOS NA ARTE-EDUCAÇÃO ESCOLAR

Edna de Jesus Goya
Ednajgoya@yahoo.com.br

Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás

Resumo

Esse texto, de cunho investigativo e experimental, visa possibilitar à escola, compreendida, aqui, como espaço dialógico, uma reflexão acerca do uso de materiais alternativos para o ensino de artes visuais, mas, ao mesmo tempo, estimular o professor a pesquisa desses materiais, com o fim de encontrar outras saídas no que se refere a falta de material para a prática pedagógica artística. Pretende-se levar a escola - professor e aluno - a repensar não somente meios alternativos que contribuam para processo de ensinar e aprender, mas a cultura do desperdício; do consumo exagerado, problema da sociedade contemporânea, sustentada em valores superficiais consumistas desordenados que geram o acúmulo do lixo na sociedade pós-moderna.

Palavras-chave: arte; alternativo; educação; material

Summary

This text, of investigative and experimental nature, aims to enable the school, understood here as dialogic space and of questioning, a reflection on the use of alternative materials for the teaching of visual arts, but at the same time, encourage the teacher to research these materials in order to find other routes regarding the lack of material for artistic teaching practice. It is intended to lead the school - teacher and student - to rethink not only alternative ways to contribute to the process of teaching and learning, but the culture of waste; the conspicuous consumption, problem of contemporary society, based on superficial consumerist values that generate the disordered accumulation of garbage in postmodern society.

Keywords: arts; alternative; education; material

Introdução

A problemática aqui colocada refere-se a uma discussão sobre o uso dos materiais alternativos pelo professor/aluno em suas atividades pedagógico-artísticas. Pretende-se falar das dificuldades que a área de artes enfrenta, no cotidiano escolar, diante da falta de infra-estrutura material para o desenvolvimento de práticas educacionais artísticas, interessantes e significativas, para um sujeito que está inserido no contexto da educação Básica: Fundamental e Médio, ou no ensino superior, mas que nem sempre tem a sua disposição os materiais para o desenvolvimento das atividades de criação. Propõe-se a pensar não somente nas dificuldades que professor/aluno enfrentam para desenvolver o seu trabalho, na escola, mas em um sujeito que está envolvido em um processo de aprendizagem, que precisa resolver o problema da criação, e necessita de materiais para produzir, seja ele criança, adolescente ou adulto, e da necessidade de se apontar saídas, outras, não convencionais, ao estimular o professor/aluno à investigação de alternativas para amenizar os problemas de infra-estruturara material.

Sabemos que, hoje, optar, profissionalmente pelos caminhos da saúde, da segurança, do transporte coletivo e da educação, no Brasil, um país em processo de desenvolvimento, e com dificuldade de estabelecer políticas sérias para estas áreas, às vezes, se torna desafiador, pois são muitos os problemas a serem enfrentados pelos profissionais. Mas, a falta de recursos – infra-estrutura - para o ensino de artes decorre não apenas pela falta de recurso, mas de políticas para a área, e da incompreensão dos diversos sistemas que regulam a educação sobre a importância desses conhecimentos para a formação cultural e para a educação estética do indivíduo, motivos que fez com que esta área levasse tanto tempo para fazer parte do currículo obrigatório, ficando relegada, na escola regular, a um dos últimos degraus na hierarquia, dentre as prioridades estabelecidas pelas políticas educacionais. Conseqüentemente pelos projetos político-pedagógicos, deixando de contribuir para a educação de um sujeito que se pretende ser mais consciente, estética e politicamente. Isto significa que a *educação do olhar* ou *educação estética* não tem sido evidenciada com a importância merecida pelas políticas que se estabelecem para a educação.

Decorre, daí - da incompreensão do papel da arte para a educação e para a formação de um sujeito mais humano, sensível e crítico - a falta de políticas que resignifiquem o papel da cultura e da arte para a formação de um sujeito sensível às produções culturais e artísticas, conseqüentemente ao meio.

A incompreensão do valor da cultura e da arte para uma educação sensível dificulta a definição de políticas que assegurem as condições necessárias para que ocorra um ensino de arte de

qualidade, conforme as especificidades de cada área ou linguagem e, tudo isto, reflete no contexto do ensino de arte na escola pública. A falta de políticas públicas voltadas para a cultura e para uma educação de qualidade vem, sem dúvida, refletir nos resultados que se tem do ensino artístico no Brasil, especialmente na escola regular, limitada a pobreza de materiais e confuso.

Além das dificuldades que os países em desenvolvimento enfrentam, devido à falta de verbas para as áreas citadas, a sociedade termina, muitas vezes, por responsabilizar o profissional da área pelo desandar dos acontecimentos, passando a exigir deles desdobramento de esforços, capacidade de imaginação, persistência, vontade e disposição para enfrentar e superar os desafios que as áreas lhes impõem.

O que se percebe é que o pouco que é feito, no que se refere à valorização da arte e da cultura na educação básica, muitas vezes, se limitam à *quantidade*, em detrimento da *qualidade*. Embora o ensino de arte conste atualmente como componente curricular, obrigatório, ocupando lugar de igual valor na hierarquia dos conteúdos escolares, a partir da Nova LDB/1996, na prática, a realidade é bem diferente.

De meados dos anos 80 até o presente, mais do que nunca, tem ficado evidente, em nosso país, a falta de uma preocupação no que se refere à qualidade da cultura consumida pela sociedade brasileira, fato que pode ser constatado pelo que é disponibilizado à sociedade, menos privilegiada, pela maioria dos programas televisivos, pelos denominados canais abertos às camadas mais pobres da população que, sem opção e consciência crítica para se posiciona criticamente sobre estes produtos, consome o que se denomina de lixo cultural.

Sabe-se que, por outro lado, a educação tem ganhado destaque nas mídias, nas últimas décadas, quanto ao aumento do número de alunos em espaços escolares, equipamentos, infra-estrutura física, alimentação escolar, vale transporte, mas perde espaço no que tange à qualidade da educação, uma vez que a formação e valorização do profissional da educação não são inseridos nos projetos, fazendo com que a educação brasileira ocupe, hoje, um dos últimos degraus no ranque de qualidade, entre os países da América, Latina.

O declínio na qualidade da educação brasileira decorre da falta de investimento, compreendida aqui não apenas como o alargamento do número de vagas e estrutura física, mas qualificação, valorização do educador, estabelecimento de plano de carreira e melhoria das condições de trabalho, o que inclui material de apoio à prática pedagógica, tanto para o professor quanto para o aluno. Vê-se a quantidade sobrepor a uma educação significativa e de qualidade.

Os desafios impostos ao professor de artes visuais

Ser Arte-Educador, no Brasil, portanto, significa enfrentar diversos desafios, entre eles, a falta de infra-estrutura material, problema que deve ser discutido com muita vivacidade, criatividade, imaginação, determinação e firmeza ao defender uma educação significativa e de qualidade, e nas crenças de poder através da educação almejar a construção de uma sociedade melhor e mais justa. Dessa maneira a *disciplina arte* poderá contribuir para a qualificação e sensibilização do olhar do aluno/sociedade, para que esta se torne mais exigente com relação ao consumo da cultura e da arte. Optar profissionalmente pelas áreas sociais e, especialmente pela educação, nos dias de hoje, significa optar por uma postura crítica, política e de compromisso social, e entender a educação como um dos meios de realização dos ideais para promover a formação de uma consciência crítica e participativa.

Isso implica numa compreensão da educação enquanto prática social, orientada por ideologias e no entendimento da importância da qualidade como fator diferenciador na formação política do educador, conseqüentemente do aluno. Implica numa formação do professor não apenas do ponto de vista conteudista, mas visão política da educação, fator que irá favorecer ao educador para que ele compreenda como os paradigmas da educação são construídos e regulados e age: seus aspectos formais: seus propósitos políticos, ideológicos, administrativos, culturais e pedagógicos e, nos diferentes níveis da educação escolar; básico e superior, e instâncias governamentais: municipal, estadual e federal. A partir da compreensão dessa complexidade de situações e relações em que a educação está inserida, quem sabe, seja possível se agir de modo mais consciente e, dessa forma, se pensar em novas saídas e contribuir para que através da educação, enquanto espaço dialético de construção social seja possível se pensar formação de uma sociedade um pouco mais justa, mais igualitária, mais humana, exigente e sensível.

O ensino de arte na escola pública

O ensino de arte tem uma história bem curta no que se refere a sua obrigatoriedade como componente curricular, na rede pública oficial; no Ensino Básico: Fundamental e Médio. Foi instituído, oficialmente na escola pública, através da Lei 5.692/71, como atividade, subordinada à área de Comunicação e Expressão. Na época, se quer se tinha o professor de arte, habilitado, pois os Cursos de Licenciatura somente tem início em 1973. A demanda de profissionais qualificados é,

ainda hoje, um dos problemas que a área enfrenta. Além da falta de professores especializados para atuarem na escola regular, pública, e de vários outros problemas que contribuem para dificultar a recuperação do seu verdadeiro sentido que, na arte, é a *educação estética*, ainda desvalorizada no contexto social por não se reconhecer a importância da cultura como valor educacional e sensibilizador/humanizador.

As dificuldades para a legitimação do ensino artístico, na escola, se estendem desde a falta de professores, aos “ditos” projetos políticos para a área, voltados, em sua maioria, para o lazer e não para a democratização do saberes em arte e culturais, com fins de uma educação estética. Conta-se ainda com os problemas causados pela má formação de professores, agravado pela sua falta de valorização e pelas más condições de trabalho. Tudo isso, vem refletir no cotidiano da prática pedagógica artística.

O embaraço em relação às más condições do ensino de arte na escola, pública, também tem sido favorecido pelos desencontros existentes entre as teorias que discutem o ensino de Arte e o seu distanciamento dos professores que, isolados nas salas de aulas, desconectados das pesquisas produzidas na sua área ficam alheios aos acontecimentos. A desconexão entre o *pensar a arte*, *ver a arte produzida* e *seu ensino*, associado às políticas confusas, pobreza material, má formação e desvalorização do professor resultam na falta de condições adequadas para o estabelecimento de práticas pedagógico-artísticas bem sucedidas e de qualidade dentro do espaço escolar.

A falta de qualificação profissional em arte-educação se agrava quando associada à ambigüidade de sentidos que a arte tem na escola, muitas vezes não contribuindo para a educação da criança e do adolescente. Conseqüentemente, vem agravar-se pela falta de valorização da arte como área de conhecimento, específico e significativo, dificultando que seus saberes contribuam para educação estética e para a formação de um cidadão mais consciente do processo e do patrimônio cultural e artístico, bem como da necessidade de conservação dele. Mas, é claro, que não se pode camuflar os entraves referentes à falta de políticas para o ensino de arte, para a escola pública, e responsabilizar apenas o professor pelo seu descompasso e insucesso.

Também não podemos atribuir o fracasso da arte somente a escola que enfrenta falta de espaços apropriados, falta de material, tampouco a má formação dos professores. É necessário se reconhecer todos os problemas e começar a discuti-los, iniciando pela *falta de políticas; formação; reconhecimento do objeto gerador dos saberes artísticos; conteúdos específicos de cada linguagem, materiais, espaços*, enfim. A clareza referente à problemática irá favorecer aos argumentos para se exigir não apenas a inserção da mesma nos currículos escolares, como campo de conheci-

mento autônomo, específico, obrigatório e com objetivos que somente a ela cabe desenvolvê-los, mas na sua qualidade.

A nova LDB 9.394/96 vem tentar suprir essa lacuna ao pretender garantir a obrigatoriedade desse ensino, como área de conhecimento específico, a ser ministrada da pré-escola à universidade, iniciativa considerada como um grande avanço, mas a pressão econômica e a falta de políticas bem definidas obrigaram o recuo da Lei, limitando a obrigatoriedade do ensino de arte a partir da 6ª série da Segunda Fase do Ensino Fundamental, deixando a educação infantil e primeira fase da educação básica a cargo do pedagogo - generalista.

Todavia, e embora a Nova LDB busque assegurar o direito da criança e do adolescente aos conhecimentos artísticos e culturais, se mostra contraditória no que se refere à viabilidade e a obrigatoriedade do ensino de arte na escola, contradições que inviabilizam ao seu êxito. Entre elas estão:

- a)** A não obrigatoriedade do ensino de arte na educação infantil pelo especialista;
- b)** O afrouxamento da lei quanto à obrigatoriedade do ensino de arte na Primeira Fase do Ensino Fundamental, conseqüentemente a desobrigação da presença do especialista em sala de aula até a 6ª série;
- c)** A falta de valorização da área, durante décadas, causando hoje a falta de mão de obra especializada para atender a demanda;
- d)** A ausência de políticas que garantam a presença de especialistas das várias linguagens artísticas (dança, música, teatro e artes plásticas) na escola;
- e)** A falta de recursos para que as escolas tenham condições de oferecer aos alunos vivências artísticas amplas, diversificadas e significativas;
- f)** Incompreensão por parte do sistema que regula o ensino da necessidade do professor atualizar-se permanentemente por meio de curso, seminário, etc.;
- g)** Pobreza material por parte da escola para a produção de atividades significativas;
- h)** Distanciamento das produções científicas específicas da área;
- l)** Falta de Materiais para o apoio pedagógico.

Sabemos que o tão conhecido jargão da *democratização dos saberes*, defendido pela LDB 5.692/71, em relação às artes, para a escola pública socializa apenas os problemas, a começar pela falta de condições físicas da escola; infra-estrutura, os baixos salários, a fragmentação de carga/horária e a falta de propostas significativas para o ensino. Como agravante se constata, pelo despreparo, a falta de motivação dos educadores para assumirem propostas mais substanciais para o ensino de arte. Todos estes fatores, associados, se constituem como entraves, influenciando e,

em muito, na falta de condições e de motivação para que as escolas venham a exercer seu verdadeiro papel que é atuar como mediadora dos produtos culturais e artísticos.

Cabem as políticas institucionais, públicas incentivar e dar condições às escolas para que cumpram o seu papel, de socializadoras dos conhecimentos culturais e artísticos. Dentro deste imenso rol de problemas que a educação brasileira enfrenta, o ensino de artes tem sido o mais penalizado. O que tem sido feito, na realidade, com a institucionalização do ensino de arte na rede oficial, é uma *pseudo democratização* dos saberes culturais e artísticos, uma vez que o que restou para a criança da escola pública, no que se refere ao material para suas práticas criadoras, resume-se, na maioria das vezes, a apenas ao uso do *lixo* como recurso material para o desenvolvimento das aulas de arte, a colorir desenhos prontos, ou à realização de atividades alienadoras. Presencia-se na escola e, com raras exceções, uma série de dificuldades que emperram o bom desempenho dessa área de conhecimento, para que garanta a sua qualidade e sentido.

Enquanto *escolas* ricas ou os centros de artes, propriamente ditos, trabalham com materiais sofisticados, de boa qualidade, diversificados e necessários ao ensino da disciplina, a prática artística no ensino público tem que se contentar em administrar a *pedagogia da miséria*, trabalhando apenas com materiais alternativos e “sucatas” ou com reproduções gráficas com desenhos pré-estabelecidos para colorir, atividades estas, desinteressantes e, na maioria das vezes sem finalidades.

O material alternativo que deveria ser, para as crianças e para o professor, uma opção para novas descobertas, tornou-se, para ambos, a única possibilidade existente na escola, portanto, quase que obrigatório. É importante a utilização desses materiais no desenvolvimento da arte-educação escolar, porém, o ensino de artes não deve limitar-se apenas essa possibilidade. O aluno tem o direito de ver, conhecer e experimentar outros recursos materiais para poder compreender melhor a própria natureza da arte. Dessa forma, o aluno poderá entender, com mais clareza, o processo de criação, ao associar a idéia aos procedimentos criativos, técnicas/materiais/suportes que devem ser, na arte, escolha do artista. Isto porque uma coisa é se produzir um trabalho com um material já pronto, cuja natureza interfere e se inscreve na obra, outra, é comprar o material para fazer o objeto, ou seja, os materiais alternativos devem ser ajustados ao projeto artístico durante a criação.

A utilização de materiais alternativos nas aulas de arte não deve ser feita apenas por uma questão de falta de opção, mas por uma questão política e estética. É incompreensível que, especialmente hoje, com a diversidade de problemas referentes às limitações de matéria prima, a indústria do consumo ainda continue a estimular a cultura do desperdício, evidente, especialmente, nas embalagens de produtos, feitas para “seduzir” o olhar do consumidor, que consome sem pensar

nas conseqüências, e no impacto que o desperdício alienado irá causar ao meio ambiente, situação esta que se presencia em todas as áreas da produção humana contemporânea. Este é, sem dúvida, um problema que deve ser enfrentado tanto pela sociedade, políticas ambientais, instituições educacionais, quanto pelos professores/alunos e artistas, que devam pensar em novas estratégias de aproveitamento, economia e racionalização das riquezas naturais, a começar com iniciativas tais como: a) *reaproveitamento ou reutilização*; b) *reciclagem*; c) *redução de consumo*.

É necessário se pensar em novas estratégias de racionalização do consumo e criar, por meio de pesquisas, novas possibilidades de exploração de materiais já utilizados – denominados alternativos - com fins ao seu reaproveitamento. Faz-se necessário uma *leitura* da sociedade bem como de suas relações com o meio ambiente. No que se refere a arte cabe se investigar a materialidade para a produção criadora, mas como atitude estética e política. Neste sentido, sim, pode-se defender a utilização e a experimentação de materiais alternativos, sucatas, ou recicláveis, visando incentivar a utilização dos mesmos do ponto de vista investigativo, tendo como meta a criação e expressão sensível, numa visão atual, contemporânea. A materialidade deve ser vista como a própria fonte de motivação para a criação.

Os materiais alternativos e a pratica pedagógica artística escolar

O desejo de produzir um objeto estético deve ser meta do sujeito e o material o suporte de sustentação física da idéia; o material deve ser a razão de se fazer à arte. Deve ser, neste caso, explorado como um novo modo de pensamento e de leitura de um mundo subjetivo e moderno. Partindo desses pressupostos, alunos e professores devem explorar os materiais alternativos como uma das *possibilidades* para o desenvolvimento da atividade criadora. A materialidade significaria, dessa forma, o próprio sentido do trabalho de criação. Por meio da matéria o artista dá forma à idéia. Ela deve ser o motivo para se criar. O professor deve incentivar o aluno a levantar, a pesquisar ou produzir com estes materiais, na escola, atitude que, certamente, irá contribuir para conscientização da criança em relação ao *meio* em que vive, levando-a a se posicionar sobre possíveis condutas que o homem e a mulher, pós-modernos, deverão assumir de agora em diante, tendo em vista a escassez dos recursos naturais. Nessa perspectiva, devem-se identificar artistas que trabalham nessa direção, bem como levantar a sua obra e discutir com os alunos a razão de seu interesse, processo criativo e resultados.

Por esta razão, torna-se importante realizar uma pesquisa para investigar materiais alternativos para as aulas de arte. É claro que a problemática e sugestões aqui colocadas deverão ser enten-

didadas como parte de um conjunto de ações, atitudes, intenções e propostas de ensino desenvolvida pelo professor, que deverá ter clareza de seus objetivos, conteúdos, metodologias e estratégias de avaliação, ao pretender ensinar arte na escola, especialmente, na rede pública. As sugestões estão sendo feitas, não com a intenção de resolver o problema da falta de infra-estrutura material, tampouco para *listar* um amontoado de *receitas*, mas levar a escola a repensar esses conceitos e para despertar o interesse do professor/aluno pela investigação de novas alternativas, e entender a pesquisa como parte da docência e do aprendizado, e que este processo deve ser iniciado na sala de aula, no começo da vida escolar.

O material *reaproveitável* poderá ser discutido, na escola, sob várias perspectivas: **a)** comercialização do lixo como possibilidade de sobrevivência, realizada hoje pelos catadores; **b)** fabricação de artesanato, praticada pelos artesãos; **c)** produção de mobiliário; **d)** produção de materiais para o apoio pedagógico; **e)** jogos e brinquedos; **f)** produção artística contemporânea, assunto de nosso interesse e temática abordada por vários artistas plásticos que encontraram no lixo o material para a sua produção criadora. Eles fazem uso do lixo para criar obras de arte como forma de protesto e para chamar a atenção da sociedade para o problema do consumo desordenado, conseqüentemente do lixo acumulado, ou por ver nestes materiais possibilidades para a produção criadora.

O lixo na arte

A atitude, nos anos de 1930, de utilizar o lixo como recurso criativo evidencia-se como modo de desenvolvimento de novos critérios plásticos, com o propósito de criar uma nova compreensão da natureza concreta do objeto artístico, idéias que se desdobram, posteriormente, a partir da década de 90, no surgimento de artista que optam por trabalharem exclusivamente com matéria "apropriada", "tomada", retirados do lixo, como atitude estética, conceitual, mas também política.

O termo *apropriação* se desdobra vinculado ao Dadá e ao Surrealismo, em que se destacam os *ready-mades*, de Marcel Duchamp e, com eles, torna-se fundamento de uma nova tendência da arte, que foge as regras da tradição (COSTA, 2004). O artista cria uma situação nova no campo artístico, provocando, inicialmente, inconformismo em outros artistas que tinham no domínio das técnicas de construção do objeto, garantia de originalidade, modo de assegurar a existência e a legitimidade da obra. Mas, para outros artistas modernos, não é a cidade como objeto vivo, como espaço, tampouco a apropriação do objeto, no sentido de tomar, que interessa, mas os elementos subjetivos do espaço.



Figura 1 - Liosmar Martins, O Povo III, 1990, Collagraph sobre Madeira, 48cm x 32cm, Tiragem: 1/10



Figura 2 - Jason Mecier, <http://verde.br.msn.com/galeria-de-fotos/2010>

Nas primeiras tentativas, nos anos de 1930, especialmente na gravura, a atitude de “apropriar-se” de um objeto para colar sobre uma superfície plana para formar uma pintura ou matriz de impressão, tem como uns dos fundamentos a atualização conceitual da arte em que a obra revelaria a própria natureza do objeto apropriado pelo artista. Num outro momento, a partir da década de 1990, a atitude do artista de apropriar-se do lixo (de coisas prontas), inserir em sua obra ou torná-lo obra passa a revelar duas atitudes: **a)** o abandono do trabalho artesanal - de gravar a matriz ou pintar a tela; **b)** posicionar politicamente frente às questões ambientais e de fazer a sociedade repensar a sua postura frente ao consumo desordenado, que resulta não apenas na escassez de material como em acúmulo de lixo, tendo como consequência o comprometimento do ambiente.

Na gravura em *collagraph*, palavra grega: *Colla*, que significa cola ou do francês *Coller*, equivalente ao significado do inglês: *Graphic*, referente ao gráfico ou impresso. Neste processo de gravura o artista traz para a sua obra a fisicalidade da matéria. O material recolhido para ser utilizado como traço gravado pelo artista para formar a matriz decorre especialmente do lixo: matérias retiradas do ambiente natural, a exemplo das folhas. Neste processo, o artista Liosmar Martins, ao contrário dos tradicionais que gravam a matriz para imprimir o desenho, por meio de prensa, sobre o papel – por meios *diretos*, escavando-se a matriz, ou *indiretos*, pela ação de ácidos, ele se apropria da matéria (massa PVA e fios), e os reorganiza por meio de cola sobre uma base de madeira (figura 1). Para colar os materiais sobre a base (madeira, papelão, plástico ou metal) pode ser utilizada colas, adequadas a natureza do material. Após a colagem do material entinta-se e imprime a matriz sobre um suporte qualquer, a exemplo do papel.

Numa segunda direção, de opção estética e política, temos **Jason Mecier**, artista americano, que há 15 anos reúne materiais variados para fazer peças incomuns. São retratos de celebridades, atores e cantores feitos com controles remotos, placas eletrônicas, telefones celulares e outros objetos retirados do lixo, que não tem mais serventia quando chegam ao fim da sua vida útil.

Lady Gaga, Obama, Nicolas Cage e até Andy Warhol (figura2) foram transformados em arte com materiais retirados do lixo. Esses materiais chegam às mãos do artista por meio de fãs, da família e por meio de coleta feita em sua casa. Depois de juntar o material é pensar em uma maneira de resolver os problemas da criação, uma vez que o material pronto tem vida própria e fala por si na obra. Ele pensa em uma forma de dar vida a criativamente transformando os materiais em obra. Ele faz retratos de celebridade com objetos retirados do lixo, associando, glamour, luxo e lixo. Faz fotos, outdoors, e comerciais na TV.

O trabalho com materiais alternativos: conceitos e cuidados

Seleção do material: Saber selecionar os materiais de modo que estes não coloquem a segurança dos alunos em risco: que não sejam cortante, tóxicos, pontiagudo, quebradiços, etc...

Sugestão de Materiais: colas ou grudes caseiros, papelões, embalagem caseiras (diversas) de yogurte, de danone, de isopor, cordões, palitos de picolé, canudinhos, revistas, caixas e caixinhas, cabos de vassoura, arames, fios de cordão, plásticos, etc...

Alternativo: que se faz ou que ocorre com alteração; diz-se de duas ou mais coisas que se sucede com alternância; diz-se daquilo que representa uma opção entre duas ou mais possibilidades; que adota uma posição independente em relação a tendência dominante;

Materiais alternativos: Material: é o pertencente ou relativo à matéria; não espiritual; prático; utilitário; objetivo; conjunto de objetos que constituem ou formam uma obra, construção, etc.; apetrechos, utensílios;

Sucata natural: como o próprio nome indica, referem-se aos materiais retirados da natureza: areias, raízes, cascas de árvores, às sementes, pedras, conchas, folhas, penas, galhos, pedaços de madeira, areia, terra, etc.

Sucata industrializada: diz respeito a todos os tipos de embalagens decorrentes da indústria: copos plásticos, chapas metálicas, tecidos, papéis, papelões, isopor, embalagens de ovos, etc. (Weiss, p. 33);

Reciclagem: refere-se ao tratamento de resíduos, ou de material usado, de forma a possibilitar a sua reutilização. Para se obter o material é importante que se faça, juntamente com os alunos:

- a) A coleta e armazenagem dos materiais;
- b) A classificação dos materiais por natureza (plásticos, papeis, texturas, cor, tamanho);
- c) Levantamento e seleção das ferramentas para a exploração e manipulação do material;
- d) Estudo de colas e suportes para montagem ou colagem;
- e) Descoberta de formas, funções e possibilidades de criação;
- f) Deve-se fazer a adequação dos materiais às diferentes faixas-etárias;
- g) Preparação do ambiente de trabalho;
- h) Organização e limpeza do espaço de trabalho.

Considerações finais

Como visto, a atitude de utilização do lixo na arte acontece sob diferentes perspectivas, sendo, num primeiro momento, para a ressignificação e reconceitualização da arte, a fim de romper paradigmas estéticos, a exemplo da necessidade da artesanaria. Depois, como atitude estética e política - de protesto, contra a indústria do consumo, desordenado, com a participação de vários artistas, a exemplo de Duchamp, na escultura, de gravadores em *Collagraph*, e pintores como Picasso e outros, nos anos de 1930.

No Brasil, temos Artur Bispo do Rosario (Jabaratuba – Sergipe), que faz uso desse material por falta de outro e por opção estética e Gilson Cardoso (Salvador – BA), Eraldo Motta (RJ), Guilherme Fontes (Itabuna – SP), Sergio Cesar (RJ), que fazem uso do material como atuação estética e política. Em Goiás, conta-se com os gravadores em *collagraph*, do final da década de 70 e 80, e com Carlos Sena Passos, (BA), na tridimensionalidade, a partir de 2000.

Referencias bibliográficas

COSTA, Cacilda Teixeira da. *Arte no Brasil – 1950-2000: movimentos e meios*. São Paulo: Alameda, 2004.

WEISS, Luise. *Brinquedos e Engenhocas*. Edt. Scipione LTDA. São Paulo: Scipione, 1989.

<http://verde.br.msn.com/galeria-de-fotos.aspx?cp-documentid=25503492&page=8>

Currículo resumido

Professora Adjunta da Faculdade de Artes Visuais/UFG – GO, Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP; Mestre em Arte Publicitária e Produção Simbólica pela ECA/USP-SP (1998); Curso de Especialização em Educação (UCG, 1986) e em Arte-Educação (UFG, 1989); Bacharel em Artes Visuais-Gravura (UFG, 1992) e Licenciatura em Desenho e Plástica (UFG, 1983), Coordenadora de Estágio do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, da FAV/; Membro do Comitê Interno do Programa de Educação Tutorial (PET/UFG); Coordenadora do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) da FAV/UFG.

O ENSINO DE ARTES NA ESCOLA: INTEGRAÇÃO DE LINGUAGENS
A PARTIR DA TEMÁTICA DO CIRCO

Denise Álvares Campos
denialvacampos@hotmail.com
Cepae/UFG

Wanderley Alves dos Santos
wanderley.santos@gmail.com
Cepae/UFG

Telma de Oliveira Ferreira
zetelma@terra.com.br
Cepae/UFG

Miguel Ambrizzi
miguelirou@hotmail.com
UP - Universidade do Porto - Portugal

Paulo Reis Nunes
pauloreisnunes@hotmail.com
Secretaria de Educação de Goiás

Resumo

Este artigo apresenta alguns resultados das atividades de pesquisa desenvolvidas no Cepae/UFG, tendo como objetivo a integração de linguagens artísticas. O grupo de professores de Artes da instituição desenvolveu diversas estratégias visando alcançar o objetivo proposto e a realização de uma síntese posterior sobre a melhor forma de integração entre as linguagens artísticas. As atividades aqui relatadas ocorreram no ano de 2008 e tiveram como tema gerador "o circo". Os resultados parciais obtidos forneceram subsídios para a reflexão do grupo e apontaram algumas respostas às perguntas inicialmente formuladas.

Palavras-chave: Artes na escola; artes integradas; a temática do circo e as artes.

Abstract

This article presents some results about the research activities developed at Cepae/UFG, aiming for the Artistic Languages integration. The group of the institution art teachers developed different strategies aiming to achieve its proposed objectives and the elaboration of a subsequent synthesis about the best way to integrate the artistic languages. The activities here related happened in 2008 and had as a generate subject "The Circus". The partial obtained results supply the group with subsidies to a reflection and pointed some answers out about the questions initially done.

Keywords: Arts in the school; Integrated Arts; The Circle as a subject matter.

No XVII CONFAEB apresentamos os pressupostos teóricos, objetivos, metodologia e alguns resultados preliminares de uma pesquisa que estamos realizando desde 2006 que tem como temática a questão da integração das linguagens artísticas no âmbito da escola de ensino básico. Naquele momento apresentamos o artigo denominado "**Ensino integrado de artes: uma experiência no ensino fundamental**".

Atualmente, estamos concluindo as atividades dessa pesquisa e gostaríamos de expor os resultados obtidos durante o ano de 2008 e as reflexões desencadeadas a partir das diversas atividades de integração de linguagens artísticas que foram desenvolvidas.

Com a intenção de contextualizar a fase atual em que se encontra a pesquisa, faremos uma síntese de alguns aspectos básicos relacionados à mesma, já expostos no artigo anteriormente citado. Partimos da concepção de que o ensino de artes na escola deveria contemplar a integração entre as diversas linguagens artísticas presentes na educação básica, buscando atender à questão da interdisciplinaridade, tão discutida e estimulada atualmente. No entanto, antes de avançarmos em busca de uma integração entre diferentes áreas de conhecimento, pudemos perceber que nem mesmo na área do ensino de arte tínhamos conseguido tal integração.

A partir dessa constatação, nós, responsáveis pelo ensino das diversas linguagens artísticas no Cepae/Ufg (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás), buscamos responder as seguintes questões: de que forma conseguir uma prática integrada de ensino de arte significativa para os alunos? Quais possibilidades reais existem para que isso ocorra no espaço escolar?

Descartamos desde o princípio uma prática polivalente, uma vez que, conforme dissemos no texto anterior, experiências com tal abordagem foram realizadas e provaram que essa é uma visão

equivocada do ensino de artes (conforme BARBOSA, 1984, p.88). Nosso conceito de interdisciplinaridade se aproxima do que Ana Mae chama de “integração aloccêntrica”, que

...é a exploração dos princípios organizadores e da gramática articuladora da obra de arte na música, na expressão corporal, nas artes visuais e no teatro separadamente, levando, entretanto o aluno a perceber o que há de similar e de diferente entre as linguagens artísticas” (BARBOSA, 1984, p. 88).

A partir desse conceito e acreditando que a interdisciplinaridade é “uma categoria de ação” (LIMA, 2007, p. 54), buscamos realizar uma investigação a partir de nossa própria prática, no contexto metodológico da “pesquisa-ação” (conforme PEREIRA e ZEICHNER, 2002, P. 46). Nosso objetivo geral era associar linguagens artísticas, estabelecendo conexões entre a equipe de professores da área de Arte do Cepae/UFG e os programas específicos de cada linguagem, visando uma síntese posterior sobre a melhor forma de integração entre as linguagens. Dentre os procedimentos desenvolvidos, ressaltamos as ações pedagógicas às quais denominamos “estudos empíricos” que foram planejados e executados em cada ano letivo (no período compreendido entre 2006 e 2008) de diferentes maneiras.

As atividades desenvolvidas em 2006 foram apresentadas no XVII CONFAEB em Florianópolis. Em 2007 realizamos atividades que tinham como tema gerador o período Barroco da história da Arte, cujos resultados já foram apresentados em outros eventos. Nesse artigo, apresentaremos as atividades desenvolvidas em 2008, num subprojeto intitulado “A **temática do circo como elemento integrador das diversas linguagens artísticas**”. Esse subprojeto foi desenvolvido com os alunos dos 4^{os} e 9^{os} anos do Cepae/UFG e o processo vivenciado favoreceu diversas reflexões didáticas. Sendo uma pesquisa de recorte qualitativo, houve participação direta e observação participativa por parte dos professores das 3 linguagens artísticas envolvidas: artes visuais, teatro e música.

A **motivação da equipe para a escolha do tema “circo”**, surgiu por reconhecer o grande potencial que esse tema apresenta como elemento integrador das artes em geral e por despertar o interesse das diversas faixas etárias. Assim, a partir desse tema, estruturamos o subprojeto de pesquisa para o ano letivo de 2008, enfocando questões relativas às linguagens artísticas e seus contextos históricos e culturais. Os procedimentos adotados foram:

- Desenvolvimento de atividades de integração na 1^a. Fase do EF (4^o ano) e na 2^a. Fase do EF (9^o Ano), abrangendo todos os professores da subárea de Arte do Cepae/UFG, divididos em duas equipes de trabalho;
- Utilização da temática do Circo como tema gerador para as atividades nas duas fases do EF;
- Atuação dos professores das 3 linguagens artísticas de forma simultânea.

Ações realizadas

Os professores desenvolveram as atividades previstas nas duas fases do ensino fundamental, subdividindo-se em 2 equipes de trabalho. Na 1ª fase do EF (4º ano) atuaram os professores: Telma de Oliveira Ferreira (música); Paulo Reis Nunes (teatro) e Miguel Ambrizzi (artes visuais). Na 2ª fase do EF (9º ano) atuaram os professores: Wanderley Alves dos Santos (artes visuais), Paulo Reis Nunes (teatro) e Denise Álvares Campos (música). O trabalho iniciou-se com uma pesquisa de material bibliográfico e repertório musical de apoio - livros literários e didáticos, canções, DVDs, peças teatrais, CDs com a mesma temática - e fizemos um “estoque” de material para sua oportuna utilização. Seu desenvolvimento deu-se de forma diferenciada nas duas fases de ensino.

Atividades na 1ª Fase

No primeiro dia de aula, oportunizamos aos alunos o contato direto com um espetáculo circense e uma conversa com seus artistas. A partir desse contato, iniciamos a criação de um musical que foi desenvolvido durante todo o 1º semestre.

Percebemos que a atração do circo que mais chamou a atenção dos alunos foi um personagem intitulado “Chupa Cabra”. Por essa razão a criação do musical partiu da composição de uma canção que tinha esse personagem como temática. Ensinamos a canção e dividimos a turma em grupos para que criassem outras atrações que integrassem um espetáculo circense. Surgiram vários grupos de palhaços e alguns grupos de malabaristas, equilibristas e bailarinas. A orientação desses grupos ficou sob a coordenação dos professores de artes e teatro.

Um grupo de músicos também foi formado e ficou sob a orientação da professora de música, que ensaiou a canção do Chupa Cabra e criou estruturas rítmicas e melódicas para serem executadas pelo mesmo grupo.

É interessante pontuar que os conteúdos específicos de cada uma das linguagens foram surgindo de acordo com as necessidades de montagem do espetáculo que estávamos organizando. Para o grupo de música, por exemplo, chamamos a atenção sobre a importância desses conteúdos na ambientação dos números e a criação de sonoridades que pudessem enriquecer cada número criado pelos outros grupos. No entanto, todo o trabalho foi muito experimental e adiamos para o 2º semestre o estudo de conteúdos específicos relacionados ao que os alunos estavam criando musicalmente.

O mesmo não aconteceu em relação às artes visuais e ao teatro. Depois que os números já estavam bem definidos e ensaiados pelos grupos, os professores de teatro e artes visuais desenvolveram conteúdos específicos que enriqueceriam aqueles números.

O professor de artes visuais ministrou aulas sobre Figurino e Adereços, historicizando sua utilização e, a partir dessas explicações, os alunos criaram os figurinos para os personagens do espetáculo que estávamos preparando, utilizando-se de croquis com técnicas de desenho.

O professor de teatro ministrou aulas sobre Maquiagem, mostrando suas possibilidades e utilização na criação de elementos cênicos. Assim, os alunos tiveram a oportunidade de manipular e experimentar diferentes alternativas de maquiagem cênica. Ainda nessa atividade, o professor de artes visuais realizou um trabalho de criação de maquiagens através do uso de desenho com lápis de cor sob papel. Os alunos receberam um modelo de rosto para que, através destes materiais, pudessem realizar estudos de formas e cores na criação das maquiagens dos seus personagens.

Ao final do semestre, os alunos apresentaram seu “circo” para os alunos do 9º ano.

A partir da experiência vivenciada durante o 1º semestre, redimensionamos o trabalho para o 2º semestre.

Começamos por escrever um musical com a mesma temática que deveria ser seguida pelos alunos. Esse musical teria basicamente as mesmas atrações e cada atração teria uma canção específica, o Chupa Cabra não seria excluído e os apresentadores teriam falas que deveriam ser obedecidas.

Com essas decisões, buscávamos ser mais diretivos para que pudessemos encerrar o projeto com uma apresentação pública não apenas para os outros alunos, mas para toda a comunidade escolar. Os alunos tiveram a oportunidade de escolher o que fazer. Alguns mudaram de papéis e outros permaneceram com a mesma função que ocuparam na apresentação realizada no 1º semestre.

Musicalmente, objetivamos enriquecer o trabalho, ampliando o repertório e dando maior complexidade aos arranjos instrumentais. Para isso, algumas noções de escrita musical formal foram ministradas e seu conhecimento partiu da análise da partitura dos arranjos que eles estavam executando. Aos poucos eles começaram a entender e fazer uso da simbologia musical para criar e difundir suas idéias musicais.

É importante salientar que o conhecimento da simbologia musical básica e o desenvolvimento de habilidades necessárias para a execução de instrumentos de percussão colaboraram significativamente para a melhoria de alguns números do espetáculo apresentado no 1º semestre e que permaneceram na apresentação do 2º semestre. Um exemplo foi o número das bailarinas que dançaram ao som de uma estrutura musical criada por eles, a partir do movimento coreográfico que elas mesmas haviam criado.

Além desse número das bailarinas, muitas estruturas musicais foram criadas a partir do exercício de observação dos movimentos dos atores (malabaristas, palhaços, equilibristas, entre outros) e os alunos puderam vivenciar a importância da música incidental como efeito sonoro capaz de enfatizar momentos de tensão e humor.

Aliás, o humor foi a tônica da apresentação porque, como eles não tinham habilidades suficientemente desenvolvidas para, por exemplo, se equilibrar sobre uma corda ou engolir fogo, sua capacidade imaginativa foi bastante requerida e eles fizeram da música e do teatro bons aliados para substituir essas dificuldades técnicas e o forte da apresentação foi o humor, objetivo maior do circo. Dessa forma eles entenderam que não estávamos fazendo um espetáculo circense. Eles não eram artistas de circo. Estávamos nos utilizando da música, do teatro e das artes plásticas para imaginar um espetáculo circense, para brincar de circo.

Assistir variados tipos de apresentações de circo, principalmente os espetáculos do *Cirque Du Soleil*, seguidas de discussões orientadas pelo grupo de professores, influenciou e fortaleceu a capacidade de criação dos alunos.

Atividades na 2ª Fase

As ações desenvolvidas com os alunos contemplaram momentos com enfoque mais informativo e outros com atividades práticas que contemplavam a criação, ensaios e apresentação de propostas envolvendo as 3 linguagens artísticas. No contexto mais 'informativo' foram apresentados os seguintes conteúdos:

- O circo na contemporaneidade: estilos, estudo e reflexão sobre seu papel na sociedade atual, a nível nacional e internacional;
- História do circo;
- Personagens do circo: desenvolvimento histórico, habilidades e técnicas, aspectos pessoais;
- A presença da temática circense nas diversas linguagens artísticas através dos tempos;
- Elementos das linguagens artísticas (cenografia, maquiagem, vestuário; música incidental e trilha sonora; expressão corporal, gestual e cênica) encontrados no ambiente circense.
- O espetáculo circense: desenvolvimento histórico, temas, montagem, estilos.

Esses conteúdos, além de apresentados pelos professores de forma expositiva (com utilização dos mais variados recursos tecnológicos), foram explorados pelos alunos com diversas atividades práticas, de forma que pudéssemos alcançar os seguintes objetivos:

- Conhecer a realidade do circo, sua história, seus personagens, suas características na contemporaneidade;
- Refletir sobre o tema, buscando traçar paralelos entre a realidade atual e a trajetória do circo; a função social que ele desempenha; as características dos personagens e sua relação com a fantasia e a realidade no cotidiano do ser humano;
- Apreciar as diversas linguagens artísticas presentes no espetáculo circense e ser capaz de perceber a integração entre elas;
- Desenvolver algumas habilidades artísticas necessárias para as artes circenses;
- Apreciar exemplos musicais, cênicos e visuais relacionados à temática do Circo;
- Produzir, nas diversas linguagens artísticas, formas próprias de expressão a partir da temática em foco.

Os recursos utilizados e as atividades realizadas foram variados, conforme já dissemos. Dentre eles poderíamos citar:

- Apresentação de DVDs com espetáculos circenses (*Cirque du Soleil* e outros);
- Apresentação de filmes, músicas, pinturas, literatura infanto juvenil, textos ou encenações relacionados com a temática do circo;
- Atividades práticas que vinculavam os conteúdos específicos das linguagens artísticas às atividades desenvolvidas no circo, como maquiagem, execução de instrumentos, canto, dança, malabarismos e encenação.
- Atividades que levaram à apreciação e reflexão a partir do material midiático apresentado. Os alunos da 2ª fase foram estimulados, por exemplo, a perceber as características específicas das diversas linguagens artísticas presentes no espetáculo "Alegria" do Cirque Du Soleil, apresentado em DVD, e a refletir sobre o processo de integração proposto pelo espetáculo.
- Atividades que levaram à integração de linguagens a partir de imagens relacionadas ao circo. Essas atividades seguiram os seguintes passos: pesquisa em revistas de imagens que pudessem motivar a elaboração de uma história com a temática do circo; elaboração de um cartaz com as imagens escolhidas; elaboração escrita de uma história e encenação da mesma com utilização de recursos sonoros.

Esses conteúdos e atividades desenvolveram-se principalmente no 1º semestre do ano de 2008. No 2º semestre, foram realizadas as atividades de criação e apresentação de uma produção artística integrada. Os alunos foram estimulados a pensar em uma proposta de apresentação com

utilização do tema “Circo”, integrando as diversas linguagens artísticas, tendo como subsídios todos os conteúdos trabalhados no 1º semestre.

Os professores sugeriram que os alunos buscassem uma “história” ou um tema que conduzisse o espetáculo e enfatizaram que eles seriam os responsáveis pela criação do mesmo. Os professores, durante o processo, ofereceram todo o suporte necessário para a consecução do ‘roteiro’, para a realização dos ensaios, para a confecção dos acessórios e ambientação do espetáculo.

Recursos e Financiamento

Nas duas fases de ensino vários recursos foram utilizados, tais como: material de maquiagem; vestuário; adereços; tecido para confecção de cenários; instrumentos musicais; bolas para os malabaristas e sombrinhas para as dançarinas; recursos de ordem tecnológica (telão, data-show, computador, aparelhagem de som). Para a obtenção desses materiais solicitamos uma pequena quantia em dinheiro aos pais dos alunos, além da ajuda dada pelo Círculo de Pais e Mestres do Cepae (CPM). Este ajudou-nos com uma parte do dinheiro para os ingressos dos alunos do 4º ano na visita ao circo e custeou a filmagem do espetáculo da 2ª fase. Os equipamentos eletrônicos utilizados foram cedidos pela escola.

Avaliação do trabalho

Vários aspectos se destacaram durante o processo desenvolvido. Antes de apresentarmos uma análise global, seria interessante pontuarmos algumas questões:

Sobre o tema escolhido:

Os alunos da 1ª fase foram muito estimulados pelo tema e pela visita feita ao circo, sendo que, dentre as atrações circenses, os palhaços e as bailarinas estavam entre suas preferências. Em função disso, desenvolvemos nossas aulas atendendo a essas preferências, criando canções e textos relacionados a elas. Isso fez com que nossa atuação fosse pouco diretiva, principalmente no 1º semestre. No entanto, os alunos da 2ª fase, apesar de terem ampliado sua concepção sobre a realidade circense e terem sido estimulados a perceber os elementos artísticos que ela contém, demonstraram menos interesse e motivação. Eles questionaram a temática explorada, dizendo que, talvez, se fosse outro tema, o rendimento teria sido excelente e não apenas bom. Numa análise

preliminar, podemos supor que a pequena motivação dos alunos da 2ª fase pode estar relacionada, pelo menos, a dois fatores: os interesses próprios de cada faixa etária e o fato dos alunos não terem participado da escolha do tema. Podemos perceber que, nessa fase, a adesão dos estudantes ao projeto é elemento indispensável para que os objetivos sejam atingidos e pode estar diretamente relacionada à sua participação na escolha do tema.

Sobre o desenvolvimento do processo:

. A proposta de uma **atuação conjunta e simultânea** dos professores foi um desafio e uma situação inédita para alunos e professores. Nossa equipe teve que agir de forma coordenada quanto às decisões na regência da sala de aula, de tal forma que os alunos sentissem que havia sintonia entre nós. Se, por exemplo, um aluno fosse autorizado por um dos professores a sair de sala, outro professor não poderia adotar uma postura contrária, pois isso afetaria negativamente a dinâmica de regência de sala em equipe e a percepção dos alunos quanto a essa docência integrada.

. A **proposta das aulas**, sempre pensando na integração das linguagens e na **exposição integrada dos conteúdos** - sem perder a especificidade de cada linguagem - também exigiu uma atenção constante e diferenciada de nossa parte, considerando a prática que tínhamos até então. Quando, por exemplo, a atividade envolvia exposição oral com utilização de **recursos técnicos**, como o 'data-show', era necessária uma organização prévia e apresentação das imagens de forma que seguissem a sequência da intervenção oral dos professores das diversas linguagens artísticas. A experiência mostrou-nos que ao estarmos envolvidos em ações dessa natureza, nossa integração foi fortalecida e sentimos a necessidade de discussão prévia para conseguir um bom resultado didático.

. A **metodologia de trabalho** adotada na 2ª fase do EF levou-nos a redimensionar nossa postura diante da turma. Foi necessário suscitar o interesse pelo tema e estimular as reflexões sobre as questões apresentadas; estimular o envolvimento com as atividades propostas e a motivação para a criação individual e coletiva. Nem sempre conseguimos tudo isso a um nível ideal. O grupo de alunos mostrou-se muito heterogêneo quanto à motivação e participação no processo.

. O **grau de diretividade** do processo por parte dos professores se apresentou como um desafio. Durante o 1º semestre, na 1ª fase, a atuação pouco diretiva dificultou nosso trabalho porque os alunos mudavam muito de opinião e as atrações estavam sempre sofrendo alterações.

Essas alterações eram agradáveis para os alunos, mas preocupantes para os professores porque tínhamos prazo definido para sua apresentação. Em função disso, nossa atuação no 2º semestre foi mais diretiva e todo o grupo se conscientizou que no processo de criação há um momento em que é necessário concluir e aprimorar as idéias, para assim estruturar uma apresentação final.

. A **adequação entre o tema e as habilidades específicas dos professores**. Trazer o circo para a sala de aula exercitou nossa criatividade. Como orientar um número de malabarismo ou equilibrismo sem conhecer suas técnicas específicas? Essa dificuldade levou-nos a pesquisar e buscar alternativas cênicas que atendessem à especificidade do tema, aos interesses dos alunos e à produção do espetáculo. Em ambas as fases, os alunos criaram os personagens e nossa participação foi no sentido de orientá-los no aperfeiçoamento de suas idéias iniciais.

. O **desenvolvimento de conteúdos específicos** das diversas linguagens artísticas ocorreu de forma diferenciada em cada uma das linguagens e fases de ensino. Por exemplo, em música, na 1ª fase, durante o 1º semestre, as atividades aconteceram sem a apresentação de conteúdos específicos. Já no 2º semestre tais conteúdos foram desenvolvidos e a atuação musical dos alunos teve um salto qualitativo. Percebemos, portanto, que o conhecimento e a reflexão teórica podem ser adiados, mas não excluídos do processo. Ressaltamos, porém, que a escolha desses conteúdos deve estar aliada à sua aplicação prática para que se tornem significativos para os alunos.

Sobre as produções dos alunos:

Os alunos da 1ª fase do EF conseguiram atingir as expectativas que a equipe de professores tinha com relação ao desenvolvimento do processo e aos espetáculos elaborados e executados por eles com a ajuda da equipe. Houve disciplina, criatividade e capacidade de concretização das propostas por parte dos alunos, além de um bom entrosamento destes com os professores.

Os alunos da 2ª fase do EF atingiram parcialmente as expectativas quanto à apresentação final. Conforme já dissemos anteriormente, a participação foi bastante heterogênea. Surgiram muitas idéias interessantes, um grande empenho de um grupo de alunos e uma produção final bonita, criativa e coerente com o processo desenvolvido. Se houvesse tempo e condições para uma reelaboração do que foi apresentado, seria possível chegar a uma produção ainda mais gratificante para professores e alunos. No entanto, consideramos que poderíamos ter contado com um interesse ainda maior e a participação mais vibrante dos alunos, apesar de observarmos, nos momentos finais, o despertar de alguns outros que normalmente se mostravam apáticos.

Sobre o entrosamento da equipe:

O trabalho integrado é sempre desafiante. Exige muito empenho por parte de todos, em todos os momentos. Seja no planejamento, na condução das aulas, no relacionamento entre alunos e colegas e na divisão das atribuições durante o processo. Nem sempre todos se empenham da mesma maneira e em todos os momentos. Consideramos que houve entre nós, professores, um profundo interesse em desenvolver bem nossas funções, apesar de nem sempre termos conseguido. É preciso integrar não só as linguagens artísticas, mas, também, a forma de condução das aulas; os objetivos pessoais e os inerentes à pesquisa; a forma de relacionar-se com os alunos e as expectativas quanto ao processo em si e à produção final.

Sobre a avaliação integrada:

A avaliação integrada é outro fator que exige coordenação e concentração maior dos professores, pois todos os alunos foram discutidos e suas atividades, individuais ou coletivas, foram avaliadas. Cada professor, a partir de sua linguagem específica, fazia uma avaliação e depois era feita uma média da atuação conjunta. Este tipo de avaliação mostrou-se interessante, pois, exigiu uma ação coordenada da equipe de professores e escuta das diversas linguagens envolvidas. Tal aspecto enriqueceu a interação e favoreceu uma avaliação do aluno de forma integrada. Esse trabalho exigiu mais tempo de ação conjunta e evidenciou a necessidade de disponibilidade de tempo da equipe envolvida.

Considerações finais

A ação didática integrada em artes exige um trabalho intenso, coordenado e requer grande esforço de equipe, especialmente em relação ao cumprimento das exigências formais da organização didática. Tal esforço se intensifica quando a realidade do espaço escolar, como espaço formal de educação com suas regras de tempo, organização e espaço coletivo se impõem.

O espaço da sala de aula de arte é um espaço privilegiado de ação criativa, com uma estruturação diferenciada do espaço formal, por ser menos rígida, uma vez que a aula de artes exige que os alunos transitem, dialoguem, colaborem e integrem-se. Os alunos podem sair da sala de aula, podem ir para a sala de teatro, podem ir para o laboratório de informática para realizar pesquisas, enfim, há uma dinâmica proposta com o objetivo de que o aluno adquira certa autonomia de ação e

possa escolher seu espaço de produção. Tal abordagem exigiu, de nossa parte, atenção redobrada; assistência didática aos estudantes e deslocamentos mais acentuados, devido aos múltiplos espaços de ação didática.

Na 2ª fase do EF, apesar das dificuldades com o tema e da heterogeneidade do interesse e da participação da turma, que se refletiram na produção final, tivemos avanços importantes. Nas duas fases, os alunos foram privilegiados pela oportunidade de vivenciar as artes de forma integrada e de poderem se expressar em todas elas; de terem um espaço propício não só à construção de novos conhecimentos, como também à criação de propostas individuais e coletivas. Aliás, a própria elaboração coletiva representou um grande aprendizado. A socialização das idéias; as discussões em busca de uma proposta que agradasse a todos; a convivência com colegas empenhados na realização dos objetivos estabelecidos pelo grupo e com outros completamente desinteressados, tudo isso propiciou um processo de crescimento individual e coletivo. Uma das dificuldades observadas nesta prática relacionou-se ao gerenciamento precário que alguns alunos fizeram de seu tempo produtivo dentro de uma proposta flexível. Por outro lado, a grande maioria respondeu bem à ação em grupo, tendo surgido naturalmente coordenadores de equipes de produção em arte. Tais coordenadores de grupo normalmente caracterizavam-se por estarem mais envolvidos e apresentarem maior interesse pelas atividades. Quando surgiam divergências sobre as ações criativas, o grupo era convidado a decidir sobre o trabalho, sendo necessária, às vezes, nossa intervenção para que houvesse acordo sobre as estratégias metodológicas e criativas a serem seguidas.

As atividades desenvolvidas pela equipe da 2ª fase serviram, ainda, como espaço para observação e análise de uma aluna do Mestrado em Música da UFG que pesquisou sobre experiências com integração de linguagens artísticas em escolas de Goiânia. A análise feita por ela da experiência no Cepae corrobora o que pudemos observar e relatar sobre o processo e os resultados obtidos. As aulas foram úteis, também, para os estagiários do curso de Licenciatura em Educação Musical Escolar da UFG que estiveram presentes nas aulas durante todo o ano nas duas fases de ensino. Eles não só tiveram uma experiência pedagógica gratificante, como, também prestaram grande colaboração aos alunos e professores envolvidos na experiência. Numa perspectiva mais ampla deste processo, poder-se-ia trabalhar para a formação de professores de arte dentro da abordagem integrada, considerando para isso, a criação de um “estágio integrado do ensino de arte”, onde os licenciandos poderiam experimentar, de forma orientada, a produção de projetos entre estagiários de artes visuais, teatro e música.

Destacamos como questões para nossa reflexão nesse momento de conclusão das atividades práticas da pesquisa e de estruturação (ou não) de um currículo integrado:

. Vale a pena investir nesse tipo de atividade? Nosso interesse na integração de linguagens ainda permanece depois dos processos vivenciados? Consideramos que é uma proposta útil para os alunos?

. Que tipo de integração foi mais produtiva considerando as propostas desenvolvidas nestes 3 anos de experiências?

. Como encarar os problemas que surgem com as atividades de atuação simultânea da equipe de professores com relação ao horário geral da escola, à diversidade de posturas por parte dos membros da equipe e à própria 'duplicação' ou 'triplicação' de recursos humanos dedicados a uma mesma turma, num mesmo horário?

. Como aproveitar tudo o que vivenciamos nesse momento de síntese e de elaboração de um projeto de ensino de Arte que consiga interrelacionar todas as linguagens?

Atualmente, dando sequência às atividades da pesquisa estamos refletindo sobre as atividades desenvolvidas a partir de 2006, com o intuito de reavaliá-las e de concluir o projeto de pesquisa.

Como nosso planejamento inicial previa a elaboração de um currículo integrado para as disciplinas relacionadas ao ensino de Arte no Cepae, estamos trabalhando no levantamento de alguns temas, extraídos dos planos de curso de teatro, artes visuais e música, comuns às três áreas e que poderiam ser desenvolvidos de forma integrada.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: conflitos/acertos*, São Paulo: Max Limonad, 1984.

LIMA, Sônia Albano de. Interdisciplinaridade: uma prioridade para o ensino musical. *Revista Hodie*, Goiânia, v.7, n. 1, p. 51- 65. 2007.

PEREIRA, J.E. D. e ZEICHNER, K.M. . *A pesquisa na formação e no trabalho docente*, Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Mini-currículos

Denise Álvares Campos é graduada em Piano pela UFG e Licenciada em Música pela mesma instituição. Desenvolveu seu projeto de mestrado, na Faculdade de Educação da UnB, sobre aspectos metodológicos do ensino musical, considerando especificamente as chamadas "Oficinas

de música”. Em seu doutorado, realizado na Universidade Autônoma de Madri, pesquisou sobre os aspectos pedagógicos e cognitivos relacionados à percepção musical.

Wanderley Alves dos Santos é professor de Artes Plásticas da Universidade Federal de Goiás/Cepae. Especialista em Arteterapia na Educação Especial, Suficiente Investigador em Didática e Organização Escolar e Doutor em Pintura pela Universidade de Vigo/Espanha. É coordenador do grupo de pesquisa ciberarte-educação/UFG.

Telma de Oliveira Ferreira cursou Licenciatura em Música e Bacharelado em Flauta na EMAC/UFG. É Mestre em Música pela mesma Instituição. É professora de música das séries iniciais do Cepae/UFG e autora de canções e musicais infanto-juvenis

Miguel Luiz Ambrizzi é Doutorando em Arte e Design pela Universidade do Porto – Portugal. Mestre em Cultura Visual FAV- UFG, graduado em Educação Artística - Hab. em Artes Plásticas pela UNESP (2005); Diretor da Faculdade de Design da FESURV e professor no curso de Tecnologias em Design - FESURV-GO, nos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda da Faculdade Objetivo de Rio Verde.

OBRAS MAESTRAS, MITOS Y MATERIALES ARTÍSTICOS: ANÁLISIS DE TRABAJOS DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. COLEGIO MARISTAS NUESTRA SEÑORA DE LA FUENCISLA DE SEGOVIA.

Rosario Naranjo López
rosario.naranjo@uam.es
rosana_lo@hotmail.com
UAM(Universidad Autónoma de Madrid)

Introducción.

Motivos y razonamientos sobre la elección del tema objeto de la investigación.

La idea de este estudio es fruto de mi experiencia, en el trabajo que realice con niños en La Escuela de Verano de mi pueblo natal. Esta escuela fue una de las primeras experiencias de este tipo que se hicieron en Andalucía.

En sus inicios planteamos una escuela donde se impartieran talleres artísticos. El primer año comenzamos con dos talleres: "Dibujo, pintura y modelado" y "Taller de baile". Los realizamos en los meses de julio y agosto. Al año siguiente, La Junta de Andalucía se interesó por nuestro trabajo y comenzó a subvencionar La Escuela de Verano (Continua haciéndolo en la actualidad).

En estos talleres realice mis primeras experiencias en el uso del cuento como herramienta de transmisión verbal de imágenes y contenidos, con los que trataba temas transversales. Cuando narraba el cuento conseguía trasladar a los niños a otros mundos y creaba una atmosfera muy cordial y agradable en el aula. Comprobé que era un método muy adecuado para captar totalmente su atención.

En ellos fue donde descubrí el valor que tienen los cuentos como recurso educativo y como instrumento para el desarrollo de la creatividad en educación artística.

En los talleres facilitábamos a los niños materiales artísticos como pigmentos, colas, huevos, arcilla, lápices, aceite de linaza... conseguíamos resultados fantásticos y a final del curso hacíamos una exposición con los trabajos de los niños.

Además de esta primigenia razón, existen otros motivos para este estudio objeto de mi investigación.

Otra de las razones es mi experiencia como profesora Titular de Dibujo durante veinticuatro años en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. En las clases estudiamos el cuento, el mito y lo trabajamos haciendo teatro de títeres y marionetas, ilustramos y creado infinidad de cuentos infantiles, hacen videos con los personajes que realizamos en nuestros talleres obteniendo siempre una respuesta satisfactoria por parte de los alumnos, tanto por la calidad de los trabajos, como por el interés que han mostrado en su realización.

Por las razones anteriormente expuestas me interesa utilizar el mito para estudiar el análisis y el desarrollo de la expresión plástica del niño.

El planteamiento inicial ha sido ampliar mi experiencia en la escuela de verano, realizando un trabajo de campo y recogida de datos, en un colegio de Segovia y con grupo de niños de primero de educación primaria, con edades de los cinco y seis años.

El sistema empleado para este estudio experimental ha sido el siguiente:

1º.- Adaptar un mito clásico o un fragmento del mismo para que resulte comprensible para niños. Según el diccionario de la Real Academia de la lengua española un mito es " Fábula , ficción alegórica, especialmente en materia religiosa."

La intención ha sido proporcionar un cuento para acercar a los niños a la mitología, al arte, la pintura, la escultura, el dibujo de grandes maestros del arte universal, para que piensen, interpreten, reinventen y jueguen con su fantasía, sus ilusiones y sus sueños.

2º.- Proporcionar al niño con materiales artísticos, lápices de grafito y ceras de colores.

3º.- Hacer una selección de varias obras de arte (dibujos, pinturas, esculturas y grabados que ilustren ese mito). Explicar a los niños como los grandes maestros del arte han elegido esos temas universales para realizar cuadros, esculturas, grabados, dibujos , etc.

Se han hecho muchos estudios sobre el tema del cuento o el mito aplicado a la educación y como desarrollo de la sensibilidad de los niños. Carl Jung, estudia la importancia de los símbolos, tal y como se presentan en la mente humana, en "El hombre y sus símbolos" Jung señala que, aunque procedamos de distintas culturas y religiones, compartimos una conciencia común. De ese modo, las diferentes etnias usan símbolos parecidos e incluso idénticos para representar los aspectos de la vida psíquica. Describe los arquetipos como imágenes primigenias. Imágenes heredadas, ideas inconscientes que reflejan los componentes del inconsciente colectivo y se manifiestan simbólicamente en las religiones, los mitos, los cuentos, las metáforas y los sueños.

Formulación de la hipótesis. Estudio piloto.

He formulado varias hipótesis para realizar este experimento.

1ª.- Los niños del siglo XXI siguen utilizando símbolos parecidos e incluso idénticos para representar los aspectos de la vida.

2ª.- A un niño de primero de educación primaria no le influyen nada las imágenes proyectadas ni los dibujos animados a la hora de realizar sus obras y desarrolla sus propias ideas a la hora de realizar los dibujos de un mito o de un cuento.

3ª.- La contemplación de una obra maestra del arte universal y la narración de un mito Clásico, contado en un aula, es capaz de motivar a los niños para que se expresen plásticamente y comprobar si la propuesta didáctica es un estímulo para el pensamiento creativo.

4ª.- Hay un mayor desarrollo en los dibujos de los niños en la época actual que en la época en la que hizo su estudio Viktor Lowenfel.

5ª.- Utilizando materiales artísticos adecuados conseguimos resultados satisfactorios

Diseño del procedimiento.**Datos relevantes del colegio Maristas y de los niños de primero de educación primaria.**

El actual Colegio, con el nombre de Nuestra Señora de la Fuencisla, constituye una comunidad educativa cristiana que busca para sus alumnos una educación integral.

En un entorno privilegiado, 700 alumnos y alumnas, desde los 3 a los 18 años.

Ofrecen a los alumnos diversos servicios complementarios: Orientación escolar y atención psicopedagógica, Biblioteca, Nuevas tecnologías.

El ambiente es de respeto, tranquilidad y alegría.

Las instalaciones, en permanente mejora y actualización, y las innovaciones pedagógicas son un buen ingrediente para una educación de calidad que ofrecen.

Elección del mito. Razones fundamentales.

Elegí el mito de Rómulo y Remo por varias razones:

- En Segovia hay una reproducción de la estatua en bronce de la Loba Capitolina, es una donación de Roma a la ciudad de Segovia.

- El mito es la historia de dos niños.
- Este mito es adecuado para el desarrollo de temas transversales, para intentar concienciar a los futuros ciudadanos de los valores que rigen en una sociedad, tiene una dimensión moral y cívica y toca aspectos para la educación en el respeto y la tolerancia.
- Hay artistas que han plasmado en sus obras escenas del mismo, escenas que yo voy a proyectar a modo de viñetas y con la misma secuencia lógica con la que hemos narrado el mito.

Motivos de la elección del grupo de primero de educación primaria.

He elegido este grupo por varias motivos :

Los motivos son los que nos señala Viktor Lowenfeld. En su libro nos dice en el que es una edad importante porque:

- a) Supone un método diferente de dibujo que es la creación consciente de la forma.
- b) Es el comienzo de la creación gráfica.
- c) Los trazos y garabatos van perdiendo cada vez más su relación con los movimientos corporales, son ahora controlados y se refieren a objetos visuales.
- d) El niño intenta establecer una relación con lo que él intenta representar. Esto origina una gran satisfacción en el niño.
- e) Es el curso en que comienzan la educación obligatoria en España, para los niños supone un cambio bastante importante.

Metodología.

He realizado un trabajo de campo, de recogida de datos. La metodología utilizada ha sido la siguiente:

a) Narración del mito.

He adaptado un fragmento del mito de Rómulo y Remo a la edad de los niños.

b) Proyección de obras maestras.

Después de contar el mito he enseñado a los niños tres obras maestras del arte Universal.

1ª.- **La Loba Capitolina** (500 a.C.) Escultura etrusca.

Segovia posee una réplica de la misma donada por Roma. Está a los pies del acueducto de Segovia que es la obra de ingeniería Romana más importante de España.

2ª.- **Rómulo y Remo** de Rubens, 1618, Roma, Capitolio

3ª.- **Rómulo y Remo recogidos por Fáustulo.** Obra de Pietro da Cortona, 1643. París, Louvre.

c) Distribución de los materiales artísticos.

Lápices de grafito y ceras de colores, cartulinas, gomas de borrar y sacapuntas

d) Entrevista realizada a cada uno de los niños y recogida de datos.

Nacionalidad, número de hermanos, profesión de los padres, número de hermanos...

Análisis de los resultados obtenidos. Fichas de catalogación para el análisis de los datos.

Para el análisis de los resultados de este estudio he realizado unas fichas de catalogación.

Un catálogo es una relación ordenada en la que se incluyen o describen de forma individual objetos que están relacionados entre sí.

Una catalogación consiste en agrupar las cosas de la manera más fácil para su identificación. Esto es lo que se he pretendido en la elaboración de estas fichas.

La ficha está realizada de manera que responda a nuestras hipótesis formuladas en la introducción de este trabajo.

Esta metodología de recogida de datos nos lleva a un conocimiento más profundo de la percepción de los niños, de cómo resuelven e interpretan lo que les transmitimos, tanto en los cuentos como en las imágenes artísticas.

Conclusiones.

Tras el análisis minucioso de los veintitrés dibujos realizados por los niños, doce niños y once por niñas, nueve de cinco años y el resto de seis años; y la extracción de datos de los mismos he llegado a las siguientes conclusiones :

1ª.- Que todos han mostrado interés y han comprendido el mito que se les ha contado ya que todos representan el mito en sus creaciones.

2ª.- Hubo once niños que han representado en sus dibujos elementos que no han sido mencionados en el cuento.

3ª.- Que solamente seis niños han reproducido escenas de las obras maestras que se les han enseñado. El tema reproducido ha sido el de la escultura de la loba capitolina.

4º.- La imagen más veces dibujada ha sido la de la loba que aparece en dieciséis dibujos. Rómulo y Remo, en quince, el río en catorce, el árbol en catorce, la cueva en cuatro y la cesta en 12.

5º.- A los niños les ha interesado representar imágenes de la naturaleza antes que otras imágenes verbales que les he narrado.

6º.- Los niños objeto de este estudio, tienen mayor desarrollo en su capacidad creadora, ya que en el análisis de la representación de sus figuras, aparecen características propias de los dibujos de la etapa esquemática, que según Viktor Lowenfeld comenzaba a partir de los siete años.

7º.- No utilizan estereotipos en sus representaciones. Ninguno de los niños ha reproducido en sus obras personajes de los dibujos animados.

8º.- En cuanto a las representaciones espaciales, en dieciséis de los dibujos aparece la línea de base y en veinte la línea de cielo.

9º.- Respecto al color, en veinte de los dibujos se corresponde con el representado.

10º.- En cuanto a los materiales artísticos, todos los niños los han utilizado adecuadamente menos uno.

11º.- Los niños captan el carácter expresivo de una obra de arte desde su propia experiencia de vida.

12º.- Atendiendo a la nacionalidad de los niños, ingleses, ecuatorianos y españoles no he encontrado ninguna diferencia significativa en los dibujos analizados.

Bibliografía.

Aghion, C. (1998) *Guía iconográfica de los héroes y dioses de la antigüedad*. Alianza Editorial: Madrid.

Aguayo Campos, C. (2004). *Las artes plásticas como fundamento de la Educación Artística*. Madrid. Aulas de verano. Ministerio de educación y ciencia.

Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós Estética: Barcelona

Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Paidós. Barcelona 2001.

Hamilton, E. (1981) *La mitología*. Daimon. Barcelona

Lirio Castro, J (2001) *Cuentos para las transversales en primaria. Materiales didácticos para educar en valores*. CCS .. Madrid

Lowenfeld, V y Lambert W.(1970)*Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz, Buenos Aires

Gómez García, J(2006)*El cuento como instrumento para la creatividad artística*.

Aulas de verano. Ministerio de educación y ciencia. Madrid.

Ovidio.P(1994) *La metamorfosis*. Espasa Calpe. Madrid

Webgrafía

http://educacion.idoneos.com/index.php/Proyectos_para_el_aula/Mitolog%C3%ADa_y_educaci%C3%B3n_en_valores

<http://www.elhuevodechocolate.com/mitologia1.htm>

Currículum

Rosario Naranjo López. Artista. Doctora en Bellas Artes. Diplomada de profesorado de Educación General Básica. Profesora titular de Dibujo en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid; España.

PERCEBENDO E CRIANDO NO MUSEU

Rosemara de Jesus. O Lisboa
Roolisboa@gmail.com
UFPA/ICA

Resumo

Relato de experiência em ação educativa realizada com alunos de sexta e sétima série, no Museu histórico do estado do Pará. Reflete a questão do ensino formal e não formal em espaços culturais, em face as demandas de um público "flutuante", demonstrando de forma descritiva e reflexiva algumas alternativas e resultados dessas ações. Com ênfase as atividades que podem ser desenvolvidas como as ações educativas, que podem ser realizadas durante e depois das visitas nos locais.

Palavras chaves: Museu; ação; educação; olhar.

Summary

Experience in educational action accomplished with sixth students and seventh series, in the historical Museum of the state of Pará. It reflects the subject of the teaching formal and not formal in cultural spaces, in face a flotation "public's" demands, demonstrating in a descriptive and reflexive way some alternatives and results of that experience.

Keywords: Museum; action; breeding; to look;

Impressões sobre os espaços expositivos e Ações educativas

O Museu Histórico por ser detentor de memórias e historicidade, por si só fala, reverbera e nos impregna em suas lacunas espaciais. No desafio de conhecê-lo, mais nos perdemos encontrando possibilidades e dúvidas que vão além do observável. Nesse caso, como intervir em um espaço que logo de antemão nos intervêm? É no espaço da apreciação de arte ou fazer artístico, onde encontramos subsídios que valorizem e dêem sentido para aparição da obra de arte? Embora um lugar de hierarquias é um constante duelo para alocação de um fazer, um apropriar coletivo. Então o como atuar

com arte educação nesse setor atravessado de complexas demandas? É o que se pretende também refletir adiante conforme algumas observações e experiências adquiridas no Museu Histórico do Estado do Pará (Mhep), sob a análise científica desenvolvida durante estágio supervisionado vinculado a Universidade Federal do Pará, com orientação da professora Mst^a Ana Del Tabor.

Desde que o Mhep (em Belém do Pará) abriga eventuais exposições em seus espaços, conotações outras emanam do recinto, embora ainda seja um espaço hierarquizado também.

Entender história, história da arte nesse território é uma atividade fértil, quiçá referenciar diretamente *in loco* as atividades, as mudanças relacionadas ao circuito artístico da região, suas hibridizações com a cultura européia, com a cultura americana, entre outras. Através das versões anteriores do Salão Arte Pará (que ocorre anualmente no museu) é possível notar o efeito do tempo, da experiência do olhar e o quanto desvela as “marcas no corpo”, não se tratando evidentemente apenas do corpo humano, mas do espaço, da sua construção, de suas quebras e rupturas que estimulam a abertura para o novo e indefinido da Arte Contemporânea. Nesses termos, pensando na possibilidade de intervenção para um fazer educativo no Museu, compreende-se que há muito a se diluir para uma prática satisfatória.

De acordo com DUARTE JUNIOR, (1991). Partindo da compreensão de criação artística como um ato rebelde com os objetos e pensamentos existentes, e sendo um ato que desarticula e desabriga seus antecedentes. Portanto, se os domínios do espaço museológico não habilitam esse processo, tarefas simples podem se tornar inviáveis. Entretanto, é na ótica dessas inquietações e desafios que proponho uma intervenção imagética, com apropriação do espaço físico, no sentido em que haja uma dialética com cuidados textuais e reflexivos. Competindo aos meios da linguagem visual, apreender sobre o olhar, o perceber, e a memória que também cria imagem.

Através da capacidade de ressignificação que a arte possibilita como a criação de poéticas e objetos artísticos, a proposta pode ser um fomento onde se une conhecimento e arte, e sobre a própria identidade local.

No dia nove de junho de 2010, foi realizado no Museu Histórico do Estado Pará uma ação educativa de caráter experimental. Com a coordenação do estágio supervisionado pela professora Ana Del Tabor, enquanto supervisão pelo museu ao encargo do professor Haroldo Tuma. A partir das dez horas, o museu recebeu visitas de alunos da escola Estadual Santa Tereza D'Ávila. Depois de combinar com os professores a proposta da ação, os estudantes foram convidados a participarem de cada etapa que fora planejada a priori do agendamento dessa escola. Eram estudantes de sexta e sétima série, com faixa etária de dez a quinze anos.

Certamente houve uma apresentação formal diante da turma, com uns trinta integrantes e a professora que os acompanhava, a professora Fernanda, da disciplina de Ciências Naturais. O estagiário Alex, estudante de História, também foi convidado a participar da ação.

Assim que todos foram encaminhados e orientados sobre algumas normas da instituição, como por exemplo: não tocar nos objetos, não tirar fotografias com flashes, e depois de algumas descrições históricas feita por Alex, tivemos inicio a ação de caráter artístico e reflexivo.

Primeiro foi realizado a visitação dos salões. Os estudantes estavam deslumbrados, alguns, muito curiosos acerca da origem das peças que compõe os espaços. Ao longo do trajeto fomos orientando eles sobre algumas características indispensáveis a respeito do prédio e dos objetos.

Como não deixa de ser uma visita um tanto corriqueira, os comentários e explicações para os alunos eram sempre objetivos, ora instigantes, pois também fora anunciado que depois da visita havia uma atividade a ser feita por eles acerca do museu, sobre eles mesmos. Ficaram ainda mais atentos a tudo. Solicitávamos que prestassem atenção aos detalhes do prédio, as cores, as formas, pois isso seria importante para ação seguinte, a qual não havia sido revelada ainda.

No salão conhecido como *Greco romano*, tivemos uma pausa maior ao olhar e comentar, eles se admiravam com os ícones da mitologia clássica desenhado nas paredes, assim como em relação às mobílias, também foi um fascínio. A exemplo do registro escrito deixado por uma aluna, *Rayane*: “Bom entender que esse espaço e conhecido como Palácio Lauro Sodré. E estar atentos aos detalhes do prédio, gostei de conhecer esse lugar”. *Sic*.

Normalmente, nessas visitas com grupos escolares grandes, os estudantes ficam muito cansados, o palácio também não tem uma ventilação tão agradável em alguns salões, isso foi motivo de pressa em alguns momentos da visita, embora isso não tenha sido um empecilho que os detivessem. Como os objetos do museu não podem ser tocados, por uma questão de conservação. Por conta disso foi orientado aos estudantes que pudessem se apropriar do espaço com o olhar, com a memória e imaginação que só a experiência deles poderia enriquecer nesse momento.

Como esse espaço é imenso para caminhar com todas aquelas crianças em meio a objetos delicados, e elas também eufóricas, isso pode tornar um pouco embaraçosos a visita. Em vista que, quando já estávamos concluindo o passeio, fomos perceber que o salão de pinturas, chamado *Atelier Aberto* não fora visto. Diante disso informamos aos estudantes, os quais já haviam descido, encontrando-se no hall de entrada que há nesse lugar.

Eles pareciam um pouco cansados, mas ao dizer sobre as pinturas, todos alegres insistiram em voltar para ver. Por um momento ficaram tão confortáveis, emocionados que alguns subiram

desatinados, esquecendo-se que deveriam aguardar os demais, sendo que isso não foi um problema para organização, pois logo se acalmaram ao tom das orientações por parte da mediação de Rosemara Lisboa e do estagiário Alex.

Ao chegar ao salão de pinturas eles ficaram pasmos, perguntadores e curiosos espectadores. Os primeiros contatos visuais foram com as obras de Cristina Capper, "A cigana", depois o fascínio sobre as telas de Antônio Parreiras, das quais se encontram "A morte de Virgínia", "Pescadores na praia", e assim foram apreciando *Benedicto Calixto*, *Oscar Pereira*, *João Baptista*, *Custódio de Azevedo*, outros pintores notórios. Foi um momento muito rico em termos de apreciação e crítica.

Até então viram algumas obras que ficam no primeiro espaço, sendo que logo próximo há uma tela de grandes proporções, a obra "A conquista do Amazonas", também do Antônio Parreiras. Eles ficaram ainda mais empolgados, cada um com seus comentários e perguntas peculiares. Daí, seguimos para o espaço onde estava preparado para realizar a atividade educativa.

A Atividade educativa

Logo depois da visitaçãotivemos uma pequena pausa para que alguns deles pudessem descansar um pouco, assim como foi o momento para explicar o que eles iriam fazer. Todos se organizaram em uma questão de instantes. A proposta era entregar durante a visita uns folders para todos eles, por parte do museu, mas como houve um imprevisto, esse material foi entregue durante as atividades. Quais? Eles foram convidados a criar um folder ou cartaz onde deixassem um registro visual e escrito de como eles viram o museu, os objetos e o que eles desejassem que poderia ser mudado, enfim, a opinião, a expressão e impressão que eles tiveram.

Para que a atividade não se encadeasse em uma prática espontaneísta, antes de começarem os trabalhos foi realizada uma pequena oficina. Assim, foi explicado de forma lúdica, algumas noções técnicas de pintura, desenho e esgrafito.

Os estudantes ficaram muito atentos a oficina, eles foram participativos e deram preferência ao esgrafito em suas composições, como pode ser visto na figura 01.

Alguns, empolgados com o trabalho visual, ficaram tanto mais intensos nesse fazer, que se esqueceram de escrever algo, ou o tempo não foi suficiente. Ficaram bastante compenetrados em busca da tradução, da transcrição de diversos sentimentos, ainda não experimentados, talvez se complementando com signos seus.

É diante dessas provocações e criações que podemos confirmar o quanto as pessoas precisam, desde cedo da educação patrimonial e da cultura. Certamente isso não é algo tão exclusivo dessa ação, embora sejam nos pormenores que averiguamos e constatamos a solidificação de algo, nesse caso a cultura.

Essa atividade durou cerca de meia hora, embora pareça pouco tempo, mas o processo criativo foi intenso. Como já foi dito, os alunos foram convidados a elaborar um folder criativo, a partir das suas impressões sobre o museu. Desse modo, deixaram alguns registros textuais junto com as imagens.

Esses estudantes nunca tinha ido a um museu antes, salientou sua professora e os próprios alunos, afirmando o caráter estreado da visita, e como esse momento foi um diferencial, alguns dos resultados podem ser mensurados em relação ao estímulo de se conhecer os espaços culturais da região.

O registro da figura 03 foi de um dos alunos que ficou impressionado com as urnas chinesas do acervo do palácio, e traduziu sua apreciação dessa maneira. Assim como cada registro imagético ou textual, cada estudante se apropriou, reinventou algo a partir da sua experiência.

Entre os vários trabalhos, houve muitos registros com elogios e alguns que reivindicavam, como pode ser analisado nas figuras 04 e 05.

Ponderações e Considerações finais

É citando a principio Camilo Osório (2005, p. 8) que se pretende chegar às considerações pertinentes a ação educativa relatada:

Há de tudo em um museu. Isto é extremamente fértil e razão maior para a necessidade da crítica e do juízo. Por outro lado, é também um meio atravessado por hierarquias, no qual o artista e sua criatividade indiscutível podem tudo, mas limitam constantemente a presença do outro, do público não-especializado.

Essa ação educativa se confirma em muitos aspectos daquilo que se esperava. Foi um momento reflexivo, foi um momento *apreciativo*, tanto no que diz respeito à admiração quanto na absorção de conhecimentos. E como Museu do estado é um lugar de pluralidades é sempre um grande exercício contemplar e criticar sua estrutura, seu acervo.

E retomando os termos ditos por OSÓRIO (2005, p. 8), chegamos ao ponto em que podemos ler, mesmo que parcialmente, as impressões dos alunos, de sexta e sétima série do ensino fundamental os quais podem ser classificados como um público “não-especializado”, o que representa do ponto de vista educativo, uma qualidade a ser conquistada com o ensino de artes.

Destaca-se o quanto as ações educativas são ínfimas parcelas, mas de contribuição educativa incrível. Esse processo acontece, na medida em que o estudante olha as imagens, absorve, interpreta e intervém com a imaginação. Forma-se um jogo simbólico e se cria uma variável de gosto indispensável para sociedade. São essas características que os estudantes levaram consigo, deixaram conosco.

Entretanto, como OSÓRIO mesmo diz, o museu é um lugar *hierarquizado*, o que para o artista não o impede de recriá-lo ou de se apropriar, sendo que de forma criativa, é claro. E nesse aprendizado desse artista que também pode ser um educador, fomenta-se uma cultura com intensa riqueza criativa, pois foi esse, entre outros os regalos transmitidos aos estudantes participantes dessa ação educativa.

E como a “arte é sempre crítica... O artista é sempre crítico”, e a crítica tem que ser artística, ressalta OSÓRIO (2005, p. 41). Assim reside o fato dessa atividade não apenas ter sido uma mera oficina, mas um exercício do olhar, da imaginação.

Pondera-se também, a partir da análise dos trabalhos, o perfil de leitores dessas séries do ensino, e faixas etárias.

Ao observar suas composições visuais e o modo como interagiram com as obras, sejam as pinturas, seja o prédio, notoriamente ficou muito claro em certas falas e imagens criadas pelos alunos, conforme Maria Helena Wagner *apud* Abigail Housen (1999, p. 25), que esse grupo de estudantes demonstra um convívio muito pequeno em relação às artes, embora alguns tenham revelado certa praticidade e desenvoltura diante das obras. Todavia, a maioria se enquadra ao conceito de leitores *Accountive*, sendo esse estágio de leitura identificado como narrativo ou descritivo (1999, p. 2). Pois associavam as imagens a outras histórias, ou então tomavam o tema como um guia para sua leitura, entre outras características.

Por essas razões e tantas, conhecer um pouco mais sobre o perfil desse tipo de público do museu, considerando o “museu como um lugar de cultura”, KRAMER (1998, p. 200) - sobre como sucede ou pode suceder tais ações - esse trabalho pode ser considerado satisfatório. Ainda que tenham ocorrido alguns imprevistos, foram asseguradas as contribuições, algumas aqui certificadas.

E onde o museu pode ser beneficiado culturalmente ou em seu setor educativo com questões desse gênero? Eis algumas sugestões advindas das leituras e resultado da ação: Conhecendo um pouco do perfil de um público, a pesquisa, é uma característica utilizada, principalmente pela publicidade, pois com isso, adquire-se maior entendimento em como melhor aperfeiçoar o atendimento, a qualidade do serviço prestado, assim como de forma recíproca isso deve funcionar positivamente.



Fig.01

Fig. 02



Fig. 03



Fig. 04



Fig. 05

O museu é um sistema, “atravessado de hierarquias” também, mas antes disso é algo mais além, é um lugar “fértil”, um lugar de formação cultural, de aprendizado e educação em seus mais variados aspectos. Também tem sua “dimensão subjetiva, de resgate de memória (...) dimensão coletiva, de resgate da história das lutas, dos povos” de acordo com KRAMER (1998, p. 205).

Por se tratar de um ambiente como esses, foi indagado aos alunos, ‘o que vocês enxergam nas obras enquanto caminham?’, o que em KRAMER, observa-se uma resposta interessante: “é história condensada, que aglutina, diz e cala, valoriza e omite, conta.” (KRAMER, 1998, p. 205).

Para tanto, ainda se ressalta que não são apenas os educadores e os diretores ou quem mais tenha domínio sobre um espaço como o museu, são os formadores do lugar, embora cada um tenha uma função indispensável, não é apenas pensando nesses setores que se constitui um espaço cultural, mas certamente, e principalmente valorizando desde os faxineiros aos vigilantes, que também deveriam ter acesso a educação artística, patrimonial, cultural, pois eles também são agentes fundamentais desses locais. E enfim, todas essas questões só poderão acontecer a partir do diálogo, independente o modo como pode ser feito. Todos têm que dialogar sobre os seus bens comuns, para entender as diferenças.

Claudilene Abreu C. Fig. 02: “Eu achei muito interessante, e gostei muito, espero poder vim outras vezes”. *Sic.*

Referente à fig. 03: “O museu é um dos poucos lugares em que se encontramos a história e a beleza desse povo. Parabéns pelo seu trabalho...”. *Sic.*

Fig. 04. “Museu histórico do Pará. É importante conhecer museus, pois eles nos passam informação de tempos atrás”. *Sic.*

Fig. 05. “Lauro Sodré é muito legal, só não gostei da parte em que as pessoas não podem tirar foto das figuras”. *Sic.*

Referências bibliográficas

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DUARTE JR., João Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas SP: Papyrus, 1991.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não-formal*. In: <http://www.paulo_freire.org/MoacirGadotti/Artigos> Acesso em 31 de Mar de 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural pós-moderna*. Tradução de Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. Ed – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KRAMER, Sônia. *Produção Cultural e Educação: Algumas Reflexões Críticas sobre Educar em Museus*. In: *Infância e Produção Cultural*. KRAMER, Sônia & LEITE, Maria Isabel. São Paulo: Papyrus, 1998.

NESTOR CANCLINI, Garcia. *Culturas híbridas: Para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa, Gênese Andrade. 4. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. (Ensaio Latino - americanos 1).

OSORIO, Luiz Camillo. *Razões da crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

PILLAR, Analice Dutra. (org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Meidação, 1999.

Referências complementares

AQUINO, a.C. *Ampliando o olhar através de visitas a museus*. Escola Alto dos Guararapes/ Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

BESSA-OLIVEIRA, M. A. – PIBIC/CNPq.; NOLASCO, E. C. – UFMS – CNPq. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Brasil. *Estudos de Artes x Estudos Culturais: o ensino de Artes para além dos muros da escola*.

CHIOVATTO, Mila Milene. *Museu, imaginação e formação dos sujeitos: a experiência da Pinacoteca do Estado de SP*. São Paulo. Disponível em: <<http://www.olavodecarvalho.org/livros/4discursos.htm>>. Acesso em Mai. 2010.

MOSSI, C. M. - UFSM/RS; OLIVEIRA, M. O. UFSM/RS. *Para desfiar os olhos e tecer imagens, sobre justaposições E suturas entre vestes sem corpos e corpos sem vestes*.

LISBOA, Rosemara de Jesus Oliveira é Estudante do oitavo semestre do Curso de Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura da Universidade Federal do Pará e Bolsista de Iniciação Científica do Museu Histórico do Estado do Pará.

PESQUISA EM DANÇA NA EDUCAÇÃO: COMPARTILHANDO AS TRANSFORMAÇÕES DE PARTICIPANTES E DA INVESTIGADORA¹

Alba Pedreira Vieira
apvieira@ufv.br

UFV (Universidade Federal de Viçosa)

Resumo

Nessa pesquisa, investiguei significados da educação da fruição e usufruição em dança experienciada por estudantes (educação infantil e ensino básico) de instituições não-particulares. Também discuto minha filosofia pedagógica, que mudou ao longo do caminho. Após um ano e meio de exposição a atividades diversificadas de fruição e usufruição em dança, a maioria dos estudantes revelou, por meio de suas respostas a questionários, significados ampliados sobre o que é dança e o que é uma apresentação de dança. Reflito sobre transformações na minha abordagem educacional, e sugiro uma proposta em educação em arte que considere os contextos de discentes e docentes.

Palavras-chave: pesquisa, arte, dança, proposta educacional

Abstract

In this research, I investigated meanings of education in dance watching, making and doing experienced by students (kindergarten, fundamental and high school) from no-private institutions. I also discuss my pedagogical philosophy, which changed along the journey. After one year and a half of students' exposition to diversified actions in dance watching, making and doing, the majority of students revealed, through their responses to questionnaires, a broaden understanding on what dance is and what a dance presentation is. I also reflect on transformations in my educational approach, and I suggest a proposal in art education that considers professors and students' contexts.

Keywords: research, art, dance, educational proposal

¹ Uma versão anterior desse artigo foi apresentada e publicada em inglês nos anais da CORD – Congress of Research in Dance, Leicester, Inglaterra, 2009. Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa por mim coordenada, e que foi financiada pela FAPESP e pelo CNPq intitulada “Educação para as Artes: O impacto de projetos de pesquisa em interface com a extensão que focam na sensibilização estética ou apreciação em dança pelo público”.

Introdução

Essa pesquisa tem muitas camadas a serem reveladas, como quando se descasca uma cebola. Ela investiga significados e elementos da educação da fruição e usufruição em dança experienciada por estudantes da educação infantil e do ensino básico de instituições não-particulares, e também busca refletir em como esse estudo e jornada educacional foram nutridos pela minha filosofia pedagógica inicial, que mudou ao longo do caminho.

Foi a partir de uma filosofia pedagógica crítica (FREIRE, 1996) que tudo começou. Deixei o país em 2003 e quando voltei ao Brasil em 2007, após terminar meu doutorado em Dança na Universidade Temple, nos Estados Unidos, retomei à minha posição como professora no Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Viçosa/UFV. Trouxe comigo uma nova preocupação, 'alfabetização em dança', o que alguns autores (e.g., IN s/d; BUCEK, 1998) nomeiam de educação estética em dança, e outros chamam de educação para apreciação da dança. Ann Dils ainda usa o termo 'alfabetização em dança', um termo aplicado ao trabalho em que os "estudantes são familiarizados com a dança" (2007, p. 569).

Ao retornar ao meu país, após quatro anos em que aqui não estive, tornei-me ciente das implicações que poderiam ocorrer nos próximos anos como fruto de desenvolvimentos recentes na arte e na cultura no Brasil. Nos últimos anos, o governo brasileiro criou e/ou aumentou o número de leis, bolsas, prêmios e financiamento de projetos em arte. Houve também investimento na elaboração de políticas públicas em arte. O principal objetivo dessas iniciativas é manter, desenvolver e difundir a cultura. Esta é uma forma de melhorar o acesso das pessoas à cultura e à arte, com base na compreensão da importância da valorização cultural para o país.

Para desenvolver uma discussão ampla e atualizada sobre políticas que envolvem cada uma das linguagens artísticas, conselhos foram criados e representantes setoriais da dança, em particular, foram nomeados. Só no ano de 2010, até o momento, foram realizadas a 9ª Reunião do Conselho Nacional de Políticas Culturais, a Pré-conferência Setorial de Dança, a II Conferência Nacional de Cultura, e a I Reunião do Colegiado Setorial de Dança. Como se pode observar, existem diversas iniciativas para permitir que a população brasileira tenham acesso, experienciem e apreciem manifestações culturais e artísticas. Como educadora e pesquisadora de dança, no entanto, tenho observado que, pelo menos na minha cidade,² o público em geral, e estudantes em particular, estão ainda acostumados

² Eu moro em uma cidade universitária, Viçosa, Minas Gerais, que tem uma população de aproximadamente 80.000 pessoas.

a apreciar trabalhos oferecidos pela indústria cultural,³ um termo cunhado por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Iluminismo* (1947/2002). A Indústria Cultural transforma a arte, incluindo a dança, em um meio de ser igual. Um exemplo dessa proposição, retirada dessa minha pesquisa, é quando os estudantes apresentam respostas iniciais (antes de iniciado o trabalho de campo) iguais para perguntas como “Que é a dança?” e “Qual o gênero de dança que você mais gosta?”. A maioria deles diz que a dança é ballet clássico e eles preferem hip hop – ambos os gêneros são bem propagados pela mídia através de jornais, filmes, canais de televisão e revistas. O resultado é que a indústria midiática alimenta um mercado que minimiza a diversidade, e tem um papel importante na formatação da sociedade através do processo de padronização. Claro que existem, nesse movimento, iniciativas de resistência na apropriação cultural e fatores subjetivos de parte da população, o que faz com que os meios de comunicação não sejam de todo hegemônicos. Mas esta discussão não é o objetivo deste trabalho. Esse estudo foi realizado em Viçosa, MG, uma cidade em que a maioria das crianças e adolescentes não tem a dança como disciplina do currículo escolar.

Antes de a pesquisa ser iniciada, em conversas informais com os alunos de muitas escolas, fiquei sabendo que a maioria preferia hip hop ou dança de rua, cujos elementos, tais como os passos, são importados de culturas estrangeiras, sem uma reflexão mais aprofundada sobre este tipo de atitude.⁴ Os alunos não percebem que estão se colocando à margem da sua própria cultura. Portanto, senti a necessidade de investigar e refletir sobre as contribuições da ‘alfabetização em dança’ (DILS, 2007); uma alfabetização que pudesse permitir aos educandos conhecer outros gêneros dessa linguagem.

A dança é considerada uma arte efêmera e transitória. Mas também tem os seus fixos e gêneros congelados, como o ballet clássico. No meu contato inicial com os participantes, observei que os estudantes podem compreender o que as mensagens de uma obra de ballet clássico transmitem e/ou o significado e os códigos corporais do hip hop. É difícil para a maioria dos alunos da educação infantil, e do ensino fundamental e médio, no entanto, perceber que a dança, como uma forma de arte, pode promover além de simples entretenimento, da beleza dos corpos magros e da técnica refinada. Muitos educandos nem sequer conhecem danças tradicionais brasileiras como o congado, nem ta,pouco novos gêneros, como a dança contemporânea. Outros ainda

³ Este termo denuncia uma discussão em que se afirma que nas relações de troca de mercadorias, as quais todas as relações sociais são reduzidas, o trabalho cultural perde seu brilho, sua singularidade e suas qualidades específicas. Ao tornar-se um valor de troca, há uma dissolução da verdadeira arte e cultura.

⁴ Uma observação semelhante foi feita pelas pesquisadoras brasileiras Medrano e Valentim. Ver seu artigo “A indústria cultural invade a escola brasileira” (Medrano & Valentim, 2001).

têm a idéia de que o virtuosismo é uma prioridade na dança. Assim, na concepção e desenvolvimento deste projeto, tentei encontrar estratégias que pudessem melhorar o apoio à valorização e difusão cultural.

Caminhos da Pesquisa

Esta pesquisa-ação foi desenvolvida de fevereiro de 2008 a julho de 2009, a fim de possibilitar alunos da educação infantil e do ensino básico de instituições não-particulares de Viçosa estarem expostos a múltiplas formas e expressões artísticas em dança. Adoto uma abordagem qualitativa, pois os métodos qualitativos têm grande potencial para iluminar significados. Denzin e Lincoln (2005) descrevem o processo de pesquisa qualitativa como uma forma de bricolagem. Ou seja, o pesquisador busca produzir, a partir de métodos diversos e diferentes ferramentas metodológicas selecionadas, “uma criação que se parece com uma colagem, pois é complexa, densa, e reflexiva; ela representa a imaginação do pesquisador, seus entendimentos e interpretações do fenômeno ... em análise” (DENZIN & LINCOLN, 2005, 4). Esse estudo é, então, informado pela hermenêutica, que me ajuda a explorar os dados coletados. Max van Manen (1997) explica que a hermenêutica é um esforço de interpretação feito pelo pesquisador, a fim de que significados incorporados nos dados sejam encontrados e explorados. Tento negociar “as tensões entre ambos [participante e pesquisador], honrando ‘as vozes’ dos participantes da pesquisa e a demanda pela análise interpretativa por parte do investigador” (LATHER, 2005, 99).

Instituições Educacionais e Participantes

Não tenho informações demográficas completas sobre os participantes. Mas posso garantir que havia diversidade étnica, de gênero, e de nível de desenvolvimento. A experiência de dança dos estudantes também foi diversificada: um número muito pequeno deles dançou balé clássico e/ou hip hop ou dança de rua em projetos artísticos da comunidade. Apenas alguns alunos tiveram aulas de dança contemporânea. A idade deles variou de três a dezoito anos.

Todos os 437 participantes estudavam em escolas públicas (municipais ou estaduais) ou instituições de educação infantil não-municipais e filantrópicas. 252 educandos de oito escolas e 185 alunos de quatro instituições de educação infantil participaram neste estudo.



Oficina teórica com os participantes do projeto: diferenças entre ballet e dança contemporânea



Estudantes em oficina prática de dança



Participantes do projeto em diálogo com artistas após espetáculo de dança no teatro

O trabalho de campo

O trabalho de campo assegurou aos participantes das escolas duas oficinas de dança (50 minutos cada) durante um semestre. No primeiro semestre o trabalho foi realizado com alunos do ensino médio, no segundo semestre com os alunos de sexta a nona séries, e no terceiro semestre com os alunos de primeira à quinta. Durante todo o tempo, um ano e meio, os educandos da educação infantil participaram das atividades do projeto.

As oficinas teórico-práticas oferecidas aos participantes lhes ofereceram possibilidades de criar, recriar e valorizar o universo da dança, além de serem apresentados a diferentes formas e expressões artísticas, tais como dança de salão e do ventre, flamenco, dança contemporânea, improvisação, dança de salão e outros. Várias apresentações foram seguidas de diálogo entre os artistas e o público. Os professores revisaram continuamente o material pedagógico para negociar as necessidades, desejos e interesses dos participantes com os deles próprios. Em muitas oficinas, os alunos foram divididos em grupos para que cada um se apresentasse e fosse observado por seus pares. Os estudantes também assistiram diversos trabalhos de dança ao vivo, de grupos e/ou artistas profissionais e amadores (espetáculos, números, mostras, instalações, performances e festivais em teatros, em suas próprias escolas e no Curso de Dança da UFV) e na televisão (DVDs). Os participantes observaram aulas de projetos de extensão e de alunos do Curso de Graduação em Dança na universidade – ballet, dança contemporânea e danças brasileiras. Finalmente, no final do semestre, muitos participantes apresentaram seus trabalhos de dança, no teatro. No processo de criação desses trabalhos, eles atuaram como intérprete-criadores.

Procedimentos metodológicos

Observações sistemáticas foram registradas ao longo do trabalho de campo. Os alunos também responderam às mesmas perguntas, sob a forma de dois questionários - o primeiro foi aplicado antes do trabalho de campo e o segundo após o seu término. Junto com os colaboradores deste estudo, coletamos respostas escritas e orais (das crianças que não sabiam ler). O projeto foi um desafio em termos práticos, pois tivemos que lidar com grandes quantidades de dados. Muitos ciclos de análise foram realizados e incluíram várias leituras, revisões, triagem e reflexão sobre os dados. Nesse artigo, apresento comparações entre vozes iniciais e finais dos alunos (respectivamente, antes e após o trabalho de campo).



Apresentação de participantes do projeto no palco



Participantes da educação infantil assistindo apresentação de ballet clássico

A análise de dados utilizou a abordagem hermenêutica. Concordo com Adshead-Lansdale (apud VIEIRA et al., 2009) que a interpretação de dados conta muitas histórias, não apenas uma, e neste estudo compartilho apenas uma versão possível. Essas idéias, portanto, desafiam a noção de uma verdade universal na interpretação.

Responsáveis pelos participantes assinaram autorizações para divulgação de dados e imagens, e seus nomes foram mantidos no anonimato para preservar a sua identidade. Também se omite, por questões éticas, os nomes das escolas.

Resultados e discussão

“O que é dança para você?”

*dança para mim é você se soltar, se **divertir** com o tipo de dança que você está fazendo. é uma terapia, uma forma de se **divertir** **alegria**, muita **alegria***

No questionário inicial da pesquisa, a maioria das respostas apontou a dança como diversão. A análise dos questionários finais revela respostas mais diversificadas, não tendo uma resposta ‘vencedora’. Mas foi interessante notar que a dança passou a ser vista como linguagem artística e elemento cultural.

*É uma **arte** muito interessante*

Arte de se movimentar com auxílio de música ou sem ela
Cultura que a gente aprende a conhecer

Em relação ao questionário inicial, aumentaram as respostas referentes à dança como arte e cultura. Respostas assim são particularmente significativas, uma vez que indicam que houve uma ampliação dos olhares sobre esta linguagem artística, que não é mais vista apenas como forma de “mexer o esqueleto” ou “suar para ficar em forma” como dito inicialmente. Por seu caráter eclético, as aulas do projeto foram capazes de ampliar o interesse dos alunos, na medida em que lhes revelou aspectos desse universo dançante, até então inusitado.

O surgimento do termo cultura nas respostas é interessante, uma vez que cultura e arte caminham juntas. Em nossa prática, discutindo a respeito dos diferentes estilos de dança, invariavelmente nos deparamos com culturas diferentes. Assim, o projeto aumentou tanto o interesse

pela dança quanto pela cultura em geral. Também acreditamos que muitos participantes que viam na dança somente uma oportunidade de diversão descobriram outros aspectos da mesma durante o processo vivido com a aplicação do trabalho de campo projeto. Essa mudança em relação à indagação, “o que é dança para você”, indica um resultado positivo da atuação do projeto, uma vez que alterou a atitude dos alunos a respeito da dança.

*É uma **terapia**, uma forma de **dedicação**,
de **responsabilidade**, **amadurecimento***

Essa resposta do questionário final é rica em elementos, pois alia a dança a vários aspectos, demonstrando que o participante entende sua complexidade. Assim como esse discente, talvez outros também puderam observar que ela é capaz de espairecer os ânimos das pessoas. Também se aponta a dança como “dedicação” e “responsabilidade”, o que pode ser fruto dos vários ensaios feitos para que os alunos pudessem criar, montar, fazer elementos de ligação entre células de movimento e, só assim, depois de muito esforço, sentirem satisfeitos ao ponto de querer apresentar seu trabalho artístico. Todo este processo parece ter levado este participante a ver a dança como espaço de “amadurecimento”, como possibilidade de atuar no crescimento pessoal.

*É uma forma da pessoa se **expressar**
um jeito de se **expressar***

No questionário final foram muitas as respostas referentes à dança como forma de expressão, chegando mesmo a serem divididas nas subcategorias: “Com estilo”, “Com gestos”, “Com os movimentos dos corpos” e “Com música”. A mudança pode ser vista como positiva pelo simples fato de indicar diversificação da forma que se pensa a dança, que não é mais somente percebida como mero entretenimento.

***Viver o momento**
Para mim a dança é muito legal, eu **gosto muito** dos passos*

A dança como forma de “viver o momento” indica uma experiência vivida, sentida e apreciada, portanto, não perdida. Infelizmente, em muitos casos, uma resposta assim não seria encontrada caso perguntássemos “O que é a matemática para você?”. A capacidade da arte, segundo Uriarte (2004), de interagir com os indivíduos, em seu cotidiano, fortalecendo suas práticas e dando sentido à sua história é o que possibilita ao indivíduo esse “viver o momento”. Interagindo com o indivíduo e fazendo, ao mesmo tempo, o indivíduo interagir com a arte pode ajudá-lo a tornar-se mais pre-

sente. Estar presente em dança significa estar consciente do que se está fazendo no momento, essa presença inclui “viver o momento”. Isso só é possível devido às pontes interativas que são construídas entre o sujeito e sua ação. Ou seja, quando se está inteiro no que faz.

Uma aspiração

Essa resposta chamou muito a atenção. Ser objeto de uma aspiração indica algo que se deseja alcançar. Se no questionário final da pesquisa um participante declara que a dança para ele é uma aspiração, isso indica uma semente plantada. O seu sonho foi alimentado pelas experiências que viveu, o que nos faz refletir sobre a gratificação do nosso trabalho, dentre tantas dificuldades encontradas houve o brotar de uma aspiração. Essa é uma aspiração do educador.

“Qual dança você já assistiu?”

No questionário inicial as respostas apontaram, em grande parte, as danças da moda na atualidade, tais como: funk, dança de rua, forró e axé. A análise final aponta um significativo aumento desse leque de danças conhecidas, surgindo outros gêneros: flamenco, dança contemporânea, dança de salão, sapateado, balé e jazz. Esses vocabulários foram trabalhados durante os meses de participação dos educandos em oficinas práticas e fruição de vídeos, e ao assistirem apresentações e aulas do curso de Dança da UFV. O repertório dos participantes aumentou e, com ele, a capacidade crítica em relação ao apreciar da dança, uma vez que agora estão munidos de uma visão mais abrangente.

Um resultado interessante é em relação ao local onde essas danças foram apreciadas; cresceu significativamente o número de participantes que disseram ter preferido as apresentações de dança na escola, sendo que essa foi a resposta mais encontrada. Isso indica que as apresentações ocorridas na escola foram marcantes, talvez até mais do que aquelas realizadas no teatro e em outros locais.

Este resultado nos faz refletir acerca da importância de apresentações artísticas no ambiente de ensino institucionalizado. Inserida no âmbito escolar, a dança parece ganhar mais força e significância por interagir diretamente com o contexto vivido pelos alunos. A experiência com a fruição e a usufruição da dança na escola não é esquecida facilmente, pelo contrário, permanece in-corporada às lembranças da vida escolar. Essa relação criada é um ganho muito significativo. Por sua dimensão e significância, nós, educadores na área, somos instigados por esses resultados a refletir sobre a importância da escola trabalhar além da socialização de saberes científicos, visando proporcionar uma formação ampla, também cultural e artística, do sujeito.

E a arte-pesquisadora/educadora nisso tudo?

Meu próprio mundo pedagógico se expandiu por meio dessa ‘dança’ com a complexidade e a riqueza da pesquisa em alfabetização em dança ou educação da apreciação da dança. Transformações na minha filosofia educacional aconteceram em momentos decisivos desse trabalho. Compartilho a seguir um desses momentos.

Um dia, após muitas aulas em que foram expostos a diversos gêneros de dança, um dos estudantes de seis anos me disse: “Eu ainda amo hip hop, e odeio todas as outras danças que você nos mostra.” Nesse instante, o meu sangue ferveu, senti minha face vermelha e inchada, e um nó imediatamente se formou no meu estômago e na minha garganta. Prendi a respiração, ao mesmo tempo em que apertei os lábios. Respirei fundo e me segurei para não derramar lágrimas de frustração. Enquanto focava, fixamente, o aluno, esse, talvez percebendo minha impotência em lhe oferecer qualquer resposta, saiu correndo brincando. Enquanto ele se distanciava, correndo e interagindo com os colegas, eu aos poucos consegui sair do lugar e dar os primeiros passos me recompondo enquanto ‘educadora.’

Foi só dias mais tarde, quando entrei no processo de tornar essa experiência uma ‘vívida’ (vide Max van Manen, 1997)⁵ ao revisitá-la e refleti-la em todo meu corpo, é que fui capaz de me questionar: “Será que esse aluno aprendeu o oposto do que tínhamos ensinado (ou tentado ensinar) durante todo o trabalho de campo da investigação?” “Quantos alunos/participantes tiveram a mesma sensação?” Essas perguntas foram cruciais para duvidar da eficácia do meu olhar crítico que normalmente não quer aceitar apenas a preferência dos estudantes para as culturas ditas ‘midiáticas’, principalmente as de origem estrangeiras como hip hop, dança de rua ou street dance, funk.

Também questionei: Como respeitar a preferência dos estudantes e ainda desafiá-los a ir além de suas zonas de conforto – que são dançar e assistir hip hop e dança de rua? Essa questão foi seguida por muitas outras: O que fazer com aqueles alunos que não continuavam não gostando de dança de jeito nenhum, mesmo depois de terem sido expostos a tantos gêneros e vocabulários diferentes da dança? Como posso auxiliar, da melhor forma, os alunos a melhorarem suas capacidades para questionar suas tendências acríticas, pelo menos a meu ver, de apreciar somente determinados gêneros de dança – os ‘midiáticos’ favoritos? Como lidar com alunos (nesse estudo, principalmente adolescentes) que não estavam interessados o suficiente na nossa proposta?

⁵ Para van Manen (1997), a experiência humana só se torna vivida quando a revisitamos e refletimos sobre ela.

Evidentemente, não existem respostas simples e evidentes para estas questões, nem é meu intuito tentar respondê-las de forma conclusiva. Muitos arte-educadores/pesquisadores provavelmente concordarão comigo que lidar com a diversidade não é fácil. Nesse estudo, a diversidade está relacionada tanto com aquela da dança como com a diversidade de pessoas envolvidas – participantes e membros da equipe.⁶

A meu ver, uma pesquisa só é satisfatória quando transformações (de participantes e pesquisadores) ocorrem. Essa jornada foi recheada de paixão, responsabilidade e compromisso com a dança na educação. Mas para que ela pudesse ter continuidade em momentos cruciais de frustração (como quando ouvi o comentário do estudante narrado anteriormente), aberturas para auto-transformações e modificações dos caminhos foram fundamentais.

Da minha própria experiência nesse estudo, aprendi que a transformação está relacionada com a descoberta de uma nova maneira de encarar a vida. Assim, a transformação pessoal foi ocorrendo, em um processo de ‘embodiment’ (VIEIRA, 2007) à medida que as seguintes perguntas me perturbavam mais e mais: Preciso ampliar minha abertura para preferências das outras pessoas e ser menos autoritariamente crítica? Se sim, como equilibrar isso com uma postura e proposta que abarca, simultaneamente, respeito às preferências e estímulos para novos conhecimentos e gostos? O que perdi quando o meu foco era, principalmente, o produto da investigação e o cumprimento fiel dos seus objetivos?

Nessa investigação, trabalhando com muitos estudantes e suas diversas realidades, descobri o ensino como, também, um caminho heurístico de auto-descoberta. Enquanto aprendi sobre os outros, aprendi sobre mim mesma e minhas filosofias de ensino. Muitas vezes, durante essa jornada, enfrentei o dilema da eficácia ou competência, como arte-pesquisadora/educadora, versus o bem-estar dos participantes.

Reflexões sobre minhas próprias experiências no presente estudo, tornaram-se então uma rica experiência vivida de aprendizagem e estimularam ainda outras questões, tais como: Que tipo de estratégias pedagógicas mais deram certo com alguns estudantes, mas não com os outros? Quais abordagens educacionais tiveram maior potencial para qualificar as possibilidades de práxis artístico-pedagógica? Algumas das propostas de ensino funcionaram melhor do que outras? Quais?

Propostas recentes no ensino da dança têm focado no contexto do aluno (MARQUES, 1999, 2003), mas aprendi nessa jornada que precisamos ampliar nossa ‘dança’ para fluir entre os dois

⁶ Participaram deste projeto as professoras Evanize Romarco, Carla Ávila, Solange Caldeira, Maristela Lima além de vários bolsistas e estudantes voluntários de diversos cursos da UFV cujos nomes suprimo devido ao número máximo de páginas desse artigo. Agradecimento especial à Kátia Marcos (Bolsista PIBIC/FAPEMIG), pelo enorme auxílio.

pólos – não focar nem somente no contexto do professor, nem somente no contexto do aluno. Como o arte-educador e o educando trazem para o momento educacional dois contextos, realidades, valores e histórias de vida diversas, precisamos achar um equilíbrio entre esses dois mundos e sujeitos que se encontram. Acredito que precisamos “dançar entre os dois pólos” (como sugeriu a dançarina e coreógrafa alemã Mary Wigman) considerando o contexto de ambos, arte-educador e discente, para que possamos então desenvolver um trabalho artístico –educacional que seja significativo para educandos e educadores.

Aprendendo... sempre!

Concordo com Clark Moustakas (apud VIEIRA, 2007) que afirma que ao compreendermos as experiências, os sentimentos, e os valores de outras pessoas, podemos também experimentar auto-conscientização e auto-conhecimento. Então, a descoberta e a reflexão fenomenológica de novos significados nas experiências de participantes de uma pesquisa, por exemplo, a aprendizagem dos participantes desse estudo, pode trazer “possibilidades de auto-compreensão individual e coletiva bem como práxis reflexiva” (van Manen, 1997, xi), assim como aconteceu comigo.

Acredito que ampliei minha consciência de que sou plenamente responsável por minhas decisões éticas; aprendi como, para cada comunidade (de cada turma trabalhada nesse estudo) população, certos tipos de ambiente, estruturas e relacionamentos de sala de aula são mais benéficos para que aqueles alunos atinjam sucesso pessoal e coletivo.

Aprendi a tomar posse do meu ensino por ‘ser’ eu mesma, ao invés de pretender ser uma educadora ideal que nunca se irrita, magoa, frustra, chora e que, talvez, parece só existir na imaginação. Porque eu estava tão acostumada à educação de estudantes de ensino superior, minhas interações com os estudantes do ensino básico me levaram a explorar novas maneiras de ser. Foi difícil para mim, assim como deve ter sido para o estudante de seis anos que amava hip hop, sair da minha zona de conforto. A busca por formas alternativas de ‘ser’ me ensinou que, como eu tinha que definir objetivos para esta pesquisa (especialmente porque ela é financiada por agências de fomento), eu também tinha de pensar o que mais importa: Que os objetivos da pesquisa fossem realizados completamente ou o bem-estar dos alunos/participantes? Ou ainda, como equilibrar ambos?

Após um ano e meio de profundo envolvimento com a investigação, sugiro que o meu crescimento, aprendizado e desenvolvimento como arte-educadora/pesquisadora incluem in-corporação (embodiment) de experiências transformadoras, para que essas se tornem parte do meu ser (VIEIRA, 2007).

O estudo me ensinou o que preciso abrir mão, a fim de crescer. Eu chamo isso de “perda produtiva” (VIEIRA, 2007). Acredito que nossos valores como arte-educadores podem ser modificados (para melhor) quando, por exemplo, desistimos de algo como a voz autoritarista do pesquisador e do professor, do ensino centrado no conteúdo, e da investigação centrada no cumprimento dos objetivos. Ao aceitar “perda produtiva”, como parte da vida investigativa- pedagógica, podemos aprender a descobrir ou redescobrir os valores humanos a partir da intensificação das relações intra e inter-subjetivas. Aspectos poderosos e vitais para que nós, como agentes sociais, provoquemos transformações e que o nosso mundo contemporâneo parece carecer tanto.

Bibliografia

- ADORNO, Theodore W., Horkheimer, Max. *Dialectic of Enlightenment*. Trans. Edmund Jephcott. Stanford: Stanford UP, 1947/2002.
- BUCEK, Loren. “Developing Dance Literacy.” *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 69(7): 29-33, 1998.
- DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. (Eds.). *Handbook of qualitative research* (3rd edition). Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2005.
- DILS, A. Moving into dance: dance appreciation as dance literacy. In *Springer International Handbook of Research in Arts Education*, ed. Liora Bresler, 569-585. London: Springer, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra. São Paulo, 1996.
- MARQUES, Isabel. *Dançando na escola*. São Paulo: Papirus, 2003.
- _____. *Ensino da dança hoje: Textos e contextos*. São Paulo: Cortez. 1999.
- MEDRANO, E. M. O., VALENTIM, L. M. S. A indústria cultural invade a escola brasileira. *CEDES* 21: 69-75, 2001.
- VAN MANEN, M. *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed). Toronto: Transcontinental Printing Inc., 1997.
- VIEIRA, Alba P. *The nature of pedagogical quality in higher dance education*. Dissertação de doutorado não-publicada. Temple University, Filadélfia, PA, 2007.

VIEIRA, A. P.; MARCOS, K. V.; LIMA, M. M. S.. Alternativas metodológicas da investigação acadêmica sobre processos coletivos em dança: o caso de uma pesquisa-ação em escolas de Viçosa, MG. *Anais da V Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas/ABRACE*. São Paulo: 2009.

Mini-curriculo

Alba Pedreira Vieira é doutora em dança pela Universidade Temple (2007), EUA, mestre em educação pela Universidade Estadual de Valdosta (1996), EUA, e licenciada em Educação Física (1987) pela Escola Superior de Educação Física de Goiás (ESEFEGO). Atualmente, é professora adjunto do Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Viçosa/UFV, e líder do Grupo de Pesquisa Transdisciplinar em Dança (CNPq). É coordenadora de projetos de pesquisa diversos na área da Dança, e tem artigos e capítulos de livros publicados no Brasil e no exterior. É organizadora de dois livros em Dança.

PRÁTICAS DE BORDADO: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE ARTE
EM CONTEXTO DE COMUNIDADE.

Leda Maria Guimarães
FAV/UFG
leguiba@hotmail.com

Hélia Barbosa de Meneses
FAV/UFG
hbmfarm@yahoo.com.br
Projeto PROLICEN/PROGRAD/UFG

Resumo

Este projeto caracteriza-se como uma pesquisa de ação, desenvolvida em uma comunidade de bordadeiras do Movimento de Cursilho do Grupo Nossa Senhora Auxiliadora, na cidade de Goiânia-Goiás, investigando o repertório de saberes das bordadeiras, favorecendo uma situação de troca de saberes bem como o estudo das práticas do trabalho feminino (bordado). Apresentamos relatos de vida das bordadeiras e a oficina de utilização de plantas e suas propriedades fitoterápicas, exploração da representação visual das plantas (erva-doce, hortelã, etc.) como desenhos para risco de bordados, execução dos bordados com a imagem da planta e sua propriedade curativa. Tentamos reunir o interesse pelo ensino aprendizagem que acontece em situações de comunidade à possibilidade de compreender os processos não formais como fonte pedagógica de aprendizagem de arte e experiência significativa de cultura.

Palavras-Chave: comunidade, bordados, saberes femininos.

Abstract

This project is characterized as an action research, developed a community of embroiderers of the Cursillo Movement Grupo Nossa Senhora Auxiliadora in Goiânia-Goiás. The goal was to investigate the repertoire a group of embroiderers, towards a situation of exchange of knowledge and the study of work practices women knowledge. We present reports of life participants of the group and reports of the workshop on the use of herbal plants and their properties on which work was the visual

of medicinal plants as embroidery designs and the name of its healing property. We tried to gather interest in teaching and learning that happens in situations of community the possibility to understand the processes of non-formal teaching-learning as a source of art and significant experience of culture. We tried to gather interest in teaching and learning that happens in situations of community the possibility to understand the processes of non-formal teaching-learning as a source of art and significant experience of culture.

Key words: community, embroidery, women's knowledge.

Introdução

Este projeto foi realizado como projeto de iniciação a pesquisa do programa PROLICEN da Universidade Federal de Goiás. Aqui foram reunidos os interesses investigativos da professora Leda Guimarães em torno dos saberes populares, aprofundando especificamente o universo dos fazeres e saberes do trabalho artesanal feminino e a desejo de vivenciar uma experiência de pesquisa de Hélia Barbosa, aluna do curso de Artes Visuais/Licenciatura, mas já com uma primeira graduação que iria favorecer nosso projeto. Assim esta pesquisa é uma investigação que enfatiza o artesanato, a cultura popular numa ação interdisciplinar que utiliza os conhecimentos na área de farmácia e bioquímica com artes visuais, ressaltando conexões sobre aspectos visuais e fitoterápicos das plantas que compõem o repertório de saberes das bordadeiras, favorecendo a troca de saberes bem como o estudo das práticas do trabalho feminino (bordado).

O contexto urbano é palco de inúmeras tradições que permanecem, se transformam, resistem e dialogam com o texto industrial. A investigação dos grupos das bordadeiras nos diferentes contextos traz para o ensino da arte outras possibilidades pedagógicas que podem contribuir para ressignificar a ação de arte – educadores tanto em contexto de educação formal e não formal (informal), do eixo histórico ressaltando a sua importância para a construção e afirmação da identidade histórica / cultural local. Podendo estimular e sistematizar vínculos entre universitários e comunidade de bordadeiras, proporcionando troca de saberes, interação educacional, cultural, cidadania e meio ambiente. Inter-relacionando arte popular com fitoterápicos proporcionando a troca de conhecimentos como será explicado mais adiante neste texto.

Desenvolvimento

O projeto “*Ensino de Arte em Contexto de Comunidade*” investiga processos de ensino aprendizagem que acontece em situações de comunidade à possibilidade de compreender os processos não formais como fonte pedagógica de aprendizagem de arte e experiência significativa de cultura. O sub-projeto *PRÁTICAS de BORDADO: Uma experiência de ensino de arte em contexto de comunidade* trabalhou com uma comunidade de bordadeiras do Movimento de Cursilho do grupo Nossa Senhora Auxiliadora, buscando também conhecer suas identidades no contexto da Cultura Visual, tendo como orientação metodológica a pesquisa-ação, em interação com ferramentas e estratégias importantes da etnografia visual, de uma das teorias de conhecimento, a transdisciplinaridade, e da arte / educação baseada na comunidade como referencial prático-teórico.

Como afirma Michel Thiollent (2005), em *Metodologia da Pesquisa-ação*, “(...) a pesquisa-ação definida como método (ou como estratégia de pesquisa), contém diversos métodos ou técnicas particulares em cada fase ou operação do processo de investigação” (p.29). Trabalhando com a metodologia da pesquisa-ação facilitou, pois foi possível aplicar diversas técnicas e métodos.

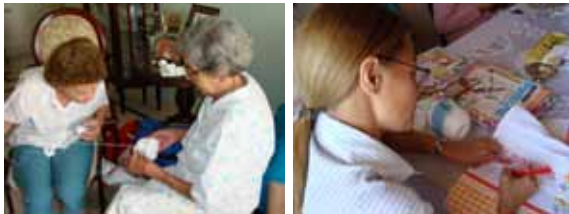
A pesquisa-ação é uma modalidade da pesquisa participante, onde se baseia em uma metodologia de observação em que o pesquisador estabelece um diálogo com os participantes do grupo em que está sendo investigado para ser aceito. Este precisa desempenhar papel ativo no acompanhamento e avaliação dos problemas levantados. Então para configurar uma pesquisa-ação é necessário que haja, realmente, por parte dos integrantes do grupo, e do pesquisador, uma ação.

Trata-se, portanto de uma investigação em um grupo de mulheres, enfatizando o artesanato a cultura popular e os saberes tradicionais encontrado na comunidade. Brandão (1980) afirma que muitas vezes é interessante num caso começar a pesquisa por um fio de vida, por uma história de vida e passar pra uma interpretação mais analítica, mais crítica. Onde então através de experiências já vividas poderemos estudar a cultura popular.

Este trabalho também se fundamenta numa educação de aspectos multiculturais. Para Semprini, (1999, p. 172) o multiculturalismo é a capacidade de um sistema integrar uma diferença autêntica que não seja comandada “por cima” nem “pasteurizada” para se tornar dirigível. Este autor nos diz que os problemas intrínsecos ao multiculturalismo convergem para o questionamento radical do projeto filosófico da modernidade. Este projeto diria respeito, em última instância, a um planejamento racional e político em que se pudessem contemplar os múltiplos segmentos étnicos presentes em uma dada comunidade. Com a falência da via política em tratar “igual os iguais e de-



Este grupo é composto por trinta, mulheres do Movimento de Cursilho do Grupo Nossa Senhora Auxiliadora que se reúnem sistematicamente há mais de trinta anos. A faixa etária é aproximada entre 39 e 80 anos. As reuniões são realizadas toda quarta - feira na casa de uma das participantes, no horário das 14:00 às 17:00h. Realizam um ritual, no início das reuniões que sempre servem um café ou água, sentando em círculo, onde as que fazem crochê ficam de um lado e as que fazem bordados ficam do outro lado. No final dos encontros, como um ritual às bordadeiras se reúnem em volta da mesa para as orações e para o lanche com salgados e doces oferecidos pela dona da casa.



Na primeira imagem vemos Dona Francisca de Moraes Costa- Francisquinha - Natural de São Francisco em Goiás, tem 82 anos de idade e participa do grupo há 6 anos. Sua função é de bordar e enrolar linha fazendo bolinhas para depois ser entregues às outras bordadeiras quando necessário. Borda muito bem, mas não sabe fazer crochê. Na imagem ao lado vemos uma bordadeira mais jovem encarregada de fazer os riscos. Podemos observar em cima da mesa as revistas "Ponto e Cruz" e outras que servem de referência para tirar "os riscos" do que o grupo realiza.

sigual os desiguais", e mais, com a falência da política representativa em geral em criar condições razoáveis onde as pessoas pudessem viver e trabalhar com dignidade e as identidades étnicas mais arcaicas começam a voltar à tona, gerando nas sociedades modernas conflitos referentes à diversidade cultural. Cunha (2000) defende a formulação pública das políticas de formação profissional, com amplo espaço para a participação dos trabalhadores na definição dos rumos dessa formação profissional. Enquanto que na educação artesanal a finalidade, de menor tendência, é que o aprendiz possa vir a ser um mestre de ofício, que abra sua própria oficina, na educação industrial a finalidade é a ocupação de um posto, como trabalhador assalariado, numa divisão complexa de trabalho. A educação manufatureira, por sua vez, ocupa uma posição intermediária entre as duas outras. Outra fonte para nossas investigações é o trabalho da arte educadora Ivone Mendes Richter sobre os fazeres especiais da estética feminina. A autora defende que

"Considerando que cabe a mulher o papel de estimuladora estética na família, serão seus padrões de referência estética aqueles que influenciarão os valores estéticos que serão trazidos para a escola pelos estudantes" Richter (2003).

Na Faculdade de Artes Visuais onde supostamente o artesanato não entra, podemos ver colegas que trocam conhecimentos sobre os bordados que um dia foi ensinado por suas avós (sendo que o ensinamento desta arte manual, já é tradição de família). Assim podemos deduzir que a arte e a vida comungam no espaço escolar transmutando cotidiano em vivências promovendo acontecimentos e simultaneidades desencadeando processos de aprendizagens. Pode-se dizer então, esta comunidade como uma coleção de pessoas que estão unidas pelo lugar ou não, circunstâncias e / ou histórias similares, interesses compartilhados e / ou ligações espirituais, Daniel (2005). Esse grupo, portanto, pode ser definido como uma comunidade na qual está sendo feita uma pesquisa de campo onde podemos abordar os aspectos estéticos vivencia do trabalho feminino dessas bordadeiras.

Nesses termos, os pressupostos colocados acima estão sendo a base para este projeto de pesquisa-ação, em que estou tentando uma interação dialogal com este grupo. Afinal, adentrar em uma comunidade requer uma abertura para colocações e posturas. O objetivo deste grupo é a realização do bazar dos bordados no final do ano. Para elas o encontro para bordar também é um momento de confraternização com as amigas onde possam mostrar um pouco do seu trabalho, da sua criatividade, dos pontos dos bordados (ponto cruz, crochê em panos de prato, caminhos de mesa, toalhas de bandeja, de banho, de rosto e de mesa), que foi feito durante o ano todo de 2008.

A conversa flui sobre o dia - dia, os problemas enfrentados pelas suas famílias, dos maridos que muitas vezes não apóiam o fazer do bordado e outros que já estimulam suas esposas, algumas

reclamam que suas filhas não gostam de bordar e que gostariam que elas bordassem para que pudessem sentir a satisfação que sentem outras já falam que ensinaram para suas filhas desde pequeninas. Conversando com as colegas, combatem a solidão e vêem o que fazem como uma terapia e muitos outros detalhes como podemos observar lendo os seguintes depoimentos:

Dona Eduvirges – Participa do grupo há 15 anos. Aprendeu a bordar com 10 anos, durante um ano **morou em um convento** e também na casa de parentes. De manhã estudava as disciplinas normais e á tarde se dedicava aos trabalhos manuais, **a mesma professora de leitura dava os trabalhos manuais como ponto cruz, crochê e tricô.** Aprendeu a bordar porque **todas as meninas tinham que aprender, quando mais velha aprendeu a costurar para a família, fazia crochê, toalha de mesa, o quadrado do crochê e assim ensinou para todas as suas filhas e netas.** Só bordou até se casar, pois depois foi ter seus filhos e **começou a trabalhar,** não tendo tempo mais para o bordado. Hoje após o falecimento do seu marido, voltou a bordar sistematicamente (no grupo, em casa) **para passar o tempo e não sentir sozinha.**

Dona Ormindá –Natural de Uberlândia em Minas Gerais, tem 79 anos e está no grupo há 25 anos, morava em Santa Helena (interior de Goiás a km de Goiânia) e teve que vir para Goiânia¹ acompanhar seu marido que precisava cuidar dos pais. **Aprendeu a bordar com seis anos de idade na escola.** Disse que em sua infância gostava de esperar as meninas do hotel ir embora para **pegar os restos das linhas que sobravam e alvejava os sacos de sal que antigamente eram de tecido, onde bordava.**

Dona Dinair Marinho de Alencar – Nasceu em Fortaleza, tem 65 anos de idade e está participando do grupo há 10 anos, mora a 42 anos em Goiânia e veio assim que se casou. Costura e borda para o grupo, relata que **aprendeu esta arte na escola de freira** em Fortaleza no Ceará quando criança, onde **colava o tipo de ponto e o bordado no livro de desenho** para a professora dar nota. **Sua mãe costurava e fazia suas roupas.**

Conversam e mostram umas para as outras os bordados que já fizeram os forros de mesa, as toalhas de banho, de bandeja, caminho de mesa e etc. pedindo opiniões, gostando sempre de receberem elogios sobre os seus trabalhos, isto é como um estímulo para continuarem bordando.

Contam que esta arte de fazer com as mãos é muito importante, pois além de ser um momento de estar trabalhando estimulando a criatividade, embelezando as casas, fazendo caridade o que segundo elas favorece para esquecer os problemas. Nos depoimentos pintamos trechos em negrito que revelam como essas emoções e percepções em relação ao trabalho manual foram formatados na educação de mulheres. No artigo “O Ensino da Arte em uma Escola de Mulheres” a professora Roberta Maíra de M. Araújo nos mostra que “Quando as jovens ainda eram instruídas

em conventos ou pequenos colégios, com várias restrições quanto ao currículo, permaneciam em média três anos nestes estabelecimentos e saíam ainda meninas para se casarem". (ARAÚJO, p. 52). Ainda no mesmo texto de sobre o ensino de arte em uma Escola de Mulheres" encontramos que nas aulas de trabalhos manuais havia uma grande valorização das atividades consideradas femininas: costura, bordado, crochê e a confecção de objetos utilitários, como flores, almofadas, caixas, etc.(p.65). Em pesquisa na Gazeta de Uberaba (1901) a autora encontra a serventia para tais aulas, ou seja, a formação de boas mães de família, e de criadas ou servas que possam vantajosamente substituir as escravas.

Alinhavando saberes

Foi elaborado um cronograma, para realizar no mês de abril esta oficina de bordados e medicina popular, propondo a elas unir meus conhecimentos sobre as plantas medicinais com os bordados que elas fazem tão bem. Elaboramos algumas estratégias para começar a troca de saberes, como por exemplo, mostrar algumas imagens das plantas medicinais para que pudessem identificar e provocar um diálogo, onde poderiam contar suas experiências com estas plantas. A estratégia deu certo uma vez que todas tinham essas vivências cotidianas com ervas medicinais. Foi proposto estão que riscassem as plantas no tecido usando as técnicas que já estavam acostumadas ou a técnica de molde vazada e depois bordassem as letras formando o nome das plantas e seus efeitos terapêuticos.

A princípio houve uma resistência por parte delas, pois disseram que não conseguiriam desenhar, afirmavam que além de não ter mais facilidade para o desenho, não enxergam tão bem como antigamente e que no grupo já tem uma pessoa para riscar os tecidos. Mas depois de dois encontros que foi a primeira parte da oficina, conversando e trocando conhecimentos sobre as plantas, mostrando a elas que eu poderia ajudá-las neste processo da prática do desenho, é que consegui realizar a oficina.

Então a segunda parte foi realizada no dia 06 de Maio 2009, na casa da bordadeira Eduvirges, onde levei alguns materiais como: lápis 6B, canetinhas coloridas, caneta para tecido e papel quadriculado. Ficava a pergunta: como incentivá-las a riscar o tecido se não tinham prática? Convidamos todas para sentar em volta da mesa e foi explicado como seria a nossa oficina. Mostramos algumas imagens, elas começaram a falar de suas experiências e a manipulação das plantas em suas casas, pois utilizam como tempero, chás e curativos para curar seus filhos, netos e todos



Vemos nestas imagens bordados que nasceram da troca de experiência, de relatos do cotidiano, da observação analítica da visualidade das plantas associada aos saberes exercidos no cotidiano em relação as propriedades curativas das plantas que fazem parte de saberes da cultura popular.

que necessitam, outras diziam que gostam muito de tomar chás no final da tarde servindo para suas visitas e que estas práticas em suas casas, haviam aprendido com seus antepassados e que na casa de algumas delas já era uma tradição. Com a pesquisa pudemos observar que cada uma utiliza as plantas medicinais de diferentes formas como chás, pastas para uso em queimaduras, temperos, xaropes, até mesmo para servir para visitas, mas sempre com a mesma finalidade curativa e preventiva.

Tentei mostrar que deveria passar primeiramente para o papel quadriculado o desenho das plantas que estão visualizando, que não precisava ser tão perfeito, mas que este desenho deveria ser formado preenchendo cada quadradinho da folha formando a imagem, pois cada quadrado daquele seria o espaço no tecido onde posteriormente elas iriam fazer o ponto cruz, percebi que conversando utilizando a linguagem delas como: ponto cruz, linha, espaço, cor, tecido e etc., estavam facilitando o entendimento da proposta da oficina. Fizemos vários experimentos, com o papel quadriculado que foi a que mais gostaram e tiveram facilidade e também com o desenho livre e o molde vazado não foi tão bem aceito. A partir desta oficina alguns questionamentos foram levantados: porque as elas só bordavam e não desenhavam? O que a possibilidade de desenhar, além de bordar significou para elas?

Quando perguntei para as senhoras mais idosa, afirmaram que *era mais difícil desenhar do que bordar, pois haviam aprendido desde criança esta arte manual com sua mãe ou nas escolas, mas que naquela época não ensinavam a riscar, somente bordar olhando as imagens pelas revistas*. Fazendo estas mesmas perguntas para as mais novas, responderam que para elas não era tão difícil desenhar, mas que o risco facilita muito para as idosas, pois já vem com as cores e olhando a imagem só pelas revistas não conseguem mais distinguir estas cores, porque algumas já estão com vistas cansadas. E que aprendendo a fazer os riscos tivemos a oportunidade de escolher as cores, estimulando mais a criatividade e a decisão sobre a localidade onde seria bordada a planta escolhida (questão de espaço no tecido), para construção do bordado através de uma criação espontânea.

Ao sairmos da casa da bordadeira Eduvirges, encontramos um pequeno canteiro de ervas medicinais na entrada de sua casa com: boldo, salsa, capim cidreira, erva cidreira, babosa e outros. Dona Eduvirges começou a nos explicar a diferença do capim cidreira para erva cidreira e como gosta de preparar o chá. Ficamos encantadas pois havíamos acabado de falar sobre algumas plantas que encontramos ali. As outras bordadeiras pediram algumas mudas para a dona da casa.

Pontos finais

O trabalho da pesquisa chegou ao fim, mas o grupo continua trabalhando com o objetivo de bordar para ajudar ao próximo, arrecadando recursos com o bazar realizado no final do ano, conversando, trocando confidências, experiências. Para nós esta pesquisa foi um trabalho enriquecedor, pois ocorreu uma troca de conhecimento, onde observamos que o processo de construção cultural passa, pelas memórias individuais e coletivas que fazem parte da construção de cada ser dentro do seu contexto. Assim cada bordadeira passou um pouco de seus conhecimentos adquiridos pelos seus antepassados, ou nas escolas e até mesmo em revistas. Hélia pode também passar um pouco dos seus conhecimentos sobre as plantas medicinais, juntando estes conhecimentos, elas bordaram panos de pratos, puxa saco e outros com imagens das plantas. No entrelaçamento dessas vivências, Hélia também descobriu que gostava de bordar quando criança e que sempre observava a avó bordando e que também foi ensinada a fazer trabalhos manuais em um colégio de freira onde estudou na (5ª série) compreendendo que tudo isso faz parte de um percurso de aprender e ensinar que também configura o trabalho como educadora.

Não existe educação no singular, pois, para fazer educação, são necessários, no mínimo, duas pessoas: eu e o outro. A educação é aquilo que eu e o outro construímos e aprendemos juntos, portanto, no plural (ROCHA,2006,p.99).

São aprendizados parecidos, mas que ocorreram em épocas diferentes e com finalidades diferentes. Nos relatos das mulheres do grupo fica claro que antigamente os bordados eram ensinados somente para as mulheres, era um afazer doméstico, quase uma obrigação para embelezar suas casas, roupas bem como seu caráter doméstico. Atualmente podemos estudar outros contextos nos quais o bordado é ensinado, como por exemplo, a indústria da moda.

Mesmo sendo uma arte manual ensinada pelos antepassados, hoje sofre muitas influências da indústria cultural, da sociedade de mercado, da cultura urbana. Então podemos ver a continuidade da tradição do bordado e das práticas de aprendizagem apropriadas pela indústria de publicações, que assim como publicam livros da chamada arte erudita, também investem na tradição dos fazeres manuais, permitindo uma dinâmica de aprendizagens entre “quem aprende com quem, onde, como e com que referências”.

Dos muitos bordados produzidos individualmente pelas bordadeiras do grupo, que não sabiam riscar e que só bordavam olhando revistas ou por riscos feitos por uma componente paga só

para isso. Elas finalizaram este trabalho aprendendo a fazer os riscos de plantas medicinais e com a sua criatividade demonstrando várias possibilidades dentro deste fazer manual de estar bordando.

Este trabalho foi importante para trocar conhecimentos, aprender, ensinar, desvelar memórias, estabelecer conexões, encontrar elos de relações comuns, por mais que elas tenham referências geográficas de regiões distantes entre si como Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Goiás, Pernambuco, São Paulo, Fortaleza se encontram enquanto um grupo num universo de “saberes especiais” (RICHTER,2003) que revelam processos e lugares de aprendizagens de construção artísticas, estéticas que permanecem ocultas no campo da arte e do ensino de arte, por tradicionalmente estarem ligadas a “arte aplicada” ou arte menor.

Referências bibliográficas

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.

ARNT, Rosamaria de Medeiros. **Docência transdisciplinar em busca de novos princípios para ressignificar a prática educacional.** São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, PUC/SP. Tese de doutorado, 2007.

BRANDÃO, Carlos. **Reflexões sobre como fazer trabalho de campo.** Minas Gerais, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Industrial – Manufatureiro no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo: 2000.

DANIEL, John. **A Educação em um Novo Mundo Pós-Moderno.** XVI Congresso Mundial de Educação Católica. Brasília, abril de 2002.

GUIMARÃES, Leda. **Artesanato: um tabu na academia.** In. Anais Anpap: São Paulo: SESC, 1996.

GUIMARÃES, Leda e CHAUD, Eliane. (2006) **Natureza Feminina do Cerrado.** Goiânia:UFG.

GUIMARÃES, L; GUIMARÃES, A e GOYA, F. **Objetos Populares da Cidade de Goiás-cerâmica.** UFG-SEBRAE, Goiânia: 2001

LIMA, Nei Clara de. **Narrativas Orais: uma poética da vida social.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003.

ORTÊNCIO, Valdomiro Bariane. **Medicina popular do centro-oeste**. Goiânia-GO

RICTHER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

ROCHA, Sebastião. **É possível fazer educação sem escola?** In Seminário nacional de políticas públicas para as culturas populares. 2ª Ed. São Paulo: Instituto Pólis; Brasília: Ministério da Cultura, 2006, p.96-106.

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.

SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

PROCESSOS NARRATIVOS E DE RECEPÇÃO:
UM ESTUDO DA ARTE CONTEMPORÂNEA DA DANÇA

Luciana de Medeiros Celestino
vassourinha@gmail.com - SEE

Resumo

Para compreender como a arte contemporânea da dança pode deslocar seu receptor é proposto uma investigação a cerca dos procedimentos artísticos que permeiam a arte contemporânea e também a dança. Como exercício da compreensão das categorias e conceitos que podem levar a esse deslocamento parte-se da análise da obra 3 solos em 1 tempo de Denise Stutz. São levantadas duas categorias de análise: processos narrativos e processos de recepção. A obra em questão é um trabalho autobiográfico. A história pessoal da artista se mistura com uma maior urdindo uma narrativa afetiva, e a artista performer mistura-se ao público, também performer.

Palavras-chave: Dança contemporânea, processos narrativos, processos de recepção.

Abstract

To understand how the contemporary art of dance can move your receiver is proposed an investigation about the artistic procedures that permeate contemporary art and also the dance. As an exercise in understanding the categories and concepts that can lead to this shift is part of the analysis of the work 3 solos in 1 time from Denise Stutz. Are raised two categories of analysis: narrative processes and procedures for acceptance. The work in question is an autobiographical work. The artist's personal history blends with a larger narrative plotting an affective, performer artist blends to the public, also performer.

Keywords: Contemporary dance, narrative processes, procedures for receiving.

Introdução

A dança que hoje é chamada de dança contemporânea provoca reações no público que perpassa a aceitação, negação e questionamentos. Uma dúvida freqüente é se "aquilo" que foi apresentado pode ser considerado dança ou não. Assim como a arte contemporânea a dança também vem apresentando

múltiplas formas de procedimentos de criação e conceitos, e isso resulta em uma multiplicidade de maneiras de se relacionar com o campo da arte como nos afirma Rey (2008), os limites entre arte e não arte são fluidos na arte contemporânea. Contudo, além dessa multiplicidade de relação com o campo artístico também existe uma multiplicidade de maneiras de se relacionar com o espectador.

É dessa relação que a arte contemporânea, e a dança, estabelecem com o espectador, que surgem as questões que alicerçam o presente artigo. Ao refletir sobre os procedimentos artísticos busca-se compreender como uma obra de dança pode provocar seu receptor. Dessa maneira, a questão que é colocada no momento é: como a arte contemporânea da dança pode deslocar ou provocar seu espectador?

Busca-se investir na fruição de uma obra para perceber as possibilidades de deslocamentos de sentimentos e afetos que essa obra provoca. A condição de variação de estados de sentimento, a possibilidade de sensação de ser “tirado do lugar” inicial ou não é que nos leva a investir na categoria do deslocamento. Este poderia ser sinônimo de provocar, ou mesmo de arrebatador. O deslocar aqui tratado não está relacionado a algum tipo de convencimento ou confirmação. Parece um constante estado de latência, um sempre que está por vir, o receptor ter seus sentimentos transportados a lugares que inevitavelmente levará a outros lugares.

Para essa análise da fruição é investido um olhar sobre uma obra de dança contemporânea. O espetáculo *3 solos em 1 tempo* da artista mineira Denise Stutz, apresentado na cidade de Goiânia durante o Festival Diagnóstico da Dança do ano de 2008. Também é utilizado o vídeo dessa apresentação gravado com autorização da artista para que esse compusesse o acervo do citado festival. Para análise da obra em um viés que compreenda o deslocamento provocado no ato de fruir foram selecionadas para esse momento duas categorias: processos narrativos e processos de recepção. Entretanto, antes, para compreendermos os elementos e características apresentadas nesse trabalho é importante pontuar questões das transformações históricas da dança no sentido de afirmação de sua autonomia e identidade artística.

Transformações históricas da dança

O Balé Romântico, no século XIX, traz importantes formulações referentes à dança o que o elevam ao status de um dos movimentos estéticos mais importantes da dança. Ao sair em defesa da retomada da expressão na dança Jean-Jacques Noverre¹ em *Cartas Sobre a Dança* defende a

¹ (1727 - 1810; bailarino e professor de balé, é considerado o criador do balé moderno de ação)

posição de arte dramática para o balé. E, assim, a ação e a pantomima são os meios para se chegar ao objetivo da dança alcançar significados e emocionar. A narrativa nesse movimento estético ainda encontra fortes ligações com a Ópera Clássica, onde se construía a narrativa pelo enredo expressado na linguagem textual dos libretos e programas do espetáculo, assim como também pela música. A gramática de movimentos propostos por Noverre também compunham a narrativa através das partituras coreográficas que possuíam seus significados. A estrutura narrativa se encontrava muito bem calcada na ação extra-corpórea e compunha assim seus elementos fundamentais que era contextualizado e facilmente apresentado e percebido o espaço, o tempo, os personagens e os conflitos. Expressão também é o objetivo do movimento estético da dança que insurge no início do século XX. Não mais pelo caminho da imitação, mas sim no intuito de expressar a natureza do corpo. O anseio de romper com a tradição em uma busca por uma expressão natural do corpo acarretou em uma artificialidade do corpo dançante. Assim não trouxe um movimento natural e constituiu-se expressionista. Para Suzanne Langer (1980) o bailarino tem o poder de criar certo estado e produzir uma percepção de realidade, sendo chamado por ela de *auto-expressão virtual* que está ligado ao bailarino fazer parecer natural e espontâneo. Dessa maneira a narrativa tem como personagem principal esse *gesto virtual*. Por se tratar de um retorno para a expressão íntima, esse movimento estético provocou a eclosão de muitas escolas passando a dança a utilizar variadas e novas técnicas de organização corporal. Assim, as emoções do corpo organizadas pelas técnicas ou tecnologias de organização corporal passam a ser um viés privilegiado para a tessitura narrativa da dança moderna, uma vez que essa narrativa se constitui como um contraponto aos modelos clássicos de ordem narrativa, ou seja, o contar histórias. Esse contraponto permitiu a afirmativa moderna da dança como campo não-narrativo². Percebe-se assim uma “tímida” complexificação das estruturas narrativas, pois além de o personagem deslocar entre a materialidade do corpo humano e suas efêmeras emoções, também começam a surgir escolas que subvertem a relação com elementos constituintes da dança, como por exemplo a música. A utilização do elemento do acaso, no caso de Merce Cunningham³, começa a desconstruir a idéia linear da narrativa e da expressão de sentimentos ou significados pelos movimentos. O movimento deveria expressar somente movimento. Essa mudança ainda pequena de ordem narrativa desloca a maneira de percepção da dança, tanto afetivamente quanto conceitualmente. É por uma busca de movimentos que tivessem validade unicamente por si mes-

2 NORONHA, 2010.

3 Para explorar os movimentos frutos do acaso Cunningham indicava aos bailarinos direções dos deslocamentos e tempos das paradas e chamou essa formulação coreográfica de Event, evento que visava o vivenciar do instante presente. GIL, 2004.

mos que surge o movimento estético da dança pós-moderna norte americana. Nesse momento a dança começa mais fortemente a se relacionar com a própria dança, em um sentido onde corpo e movimento independente de suas relações com a música, cenário, figurino, iluminação, emoção, poética, drama, produz uma idéia, uma percepção de realidade através da relação do movimento com o movimento. Esse movimento estético levantava bandeiras para dizer não à dança e à arte enquanto instituições. Sai em defesa do que seria o real dos corpos, do espaço e do tempo. Para com o que seria o *real* aproximar as fronteiras entre arte e vida. O conceito defendido era o do trivial e cotidiano ser apresentado em ocasiões espetaculares, assim movimentos cotidianos e triviais que rompessem com aqueles movimentos hegemônicos como dança era apresentado em um momento espetacular, que um intuito de apresentar. Os movimentos por/para o próprio movimento podem “*modificar o sentimento de energia, criar certo estado desse sentimento*” (p.34) como defende Valéry (2003). Assim, é uma narrativa desenhada pela via da negação, era negada a arte e a dança como instituição. O que era considerado tradicional na dança precisava ser quebrado, desconstruído e esvaziado para buscar o que seria essencial na dança, que seria então o responsável pelo começo de todas as tradições. Ao buscar o essencial pelo esvaziamento do conceito de dança é evocado e recolocado a ontologia da dança. Retoma-se a questão do que é dança e o que é arte, pois ao separar e recolocar os elementos como música, movimento, figurino, forma, expressão etc, se esvazia o conceito hegemônico do que é dança. Ao esvaziar esse conceito abre-se a possibilidade de ser acolhido na dança e na arte outras questões e é dessa inauguração de novas questões que vai sendo afirmada a autonomia da dança enquanto arte levantando “*o movimento, a dança, como concretude, como lugar de constituição e produção, que é muito real*” (RIBEIRO, 2007, p.8).

Emergindo quase na mesma época em outro país e com uma forte relação entre dança e teatro, surgem os processos propostos por Pina Bausch⁴. Seus processos buscavam outros meios para expressar as paixões e os sentimentos humanos. Devido a sua hibridação de dança e teatro aparentemente a estrutura narrativa nesse contexto alemão parecia menos complexa do que no movimento da dança pós-moderna norte americana. Porém, não foi assim tão simples que esse movimento estético se relacionou com os processos narrativos, pois apesar de se tratar de uma dança altamente narrativa o caminho entre feitura, transmissão e recepção apresentavam característica de unicidade por evocar afetos nesse percurso. Os procedimentos de Pina Bausch envolviam a preparação corporal através de uma tecnologia corporal codificada, gramatical e narrativa como o

4 1940 - 2009, alemã, dançarina, coreógrafa e diretora. Criadora da *Tanztheater Wuppertal Pina Bausch*, companhia precursora da chamada dança-teatro.

balé clássico, mas também se utilizava de métodos que evoluíam a fala para atingir camadas profundas do inconsciente de seus bailarinos dando uma formalização com o material que vinha a tona. Sua composição joga com vários elementos, mas a *fala* e o *gesto* são considerados essenciais. Apesar de trabalhar com os códigos do balé, a partir da teia que Bausch constrói "*sua obra marca o abandono sistemático de códigos tradicionais da dança*" (CALDEIRA, 2006). E sua busca pela compreensão do sujeito contemporâneo a faz urdir uma narrativa labiríntica e paradoxal. O tempo e o lugar são manipulados para ressaltar as relações do sujeito. A teia narrativa é construída sobre uma linguagem corporal econômica, com um hábil jogo de ironia e a partir das hibridações do corpo dançante com a fala, a palavra, a oralidade, a palavra soprada, sussurrada. Inaugura a palavra carnalizada e também os afetos tomam carne, em um corpo real e contemporâneo. É um estado que está "*entre a fala e o silêncio e é o murmúrio do corpo que compõe o seu sentido irradiante*" (GIL, p. 175) e assim o exprimir da fala e da palavra para fora retorna para penetrar e irradiar em muitas direções que podem produzir sentido no/do corpo. A formalização de sua obra articula o que é trazido à tona do inconsciente de seus bailarinos por associações de sentidos entre imagens, gestos e palavras. Essa associação de sentidos complexifica o sistema de expressão ou sua narratização. Pois, constroem-se narrativas de um jeito diferente a partir de acontecimentos gestuais, tecendo uma narrativa cinética do/para o movimento e, também uma narrativa afetiva.

As feitura contemporâneas da dança

A arte contemporânea abre novas possibilidades de feitura da dança. São afetados os processos criativos e também a maneira de apresentar. A dança inaugura algo de novo, levanta novos questionamentos e proporciona outros rompimentos. É possível perceber nova maneira de se construir narrativas.

No movimento estético da dança clássica a narrativa estava relacionada ao contar histórias em uma narrativa linear enredada pela palavra contida nos libretos e na música. A dança moderna buscava um rompimento com esse modelo extra-corpóreo de representação e investiu no corpo e no movimento, negando o movimento estético anterior alcançando graus de abstração e se afirmando uma dança anti-narrativa. Já na dança contemporânea a feitura se abre para ainda investir em uma pesquisa no/do corpo e suas sensações, mas também incorpora na feitura artística tecnologias corporais oriundas de uma esfera cultural. A palavra retorna ao fazer artístico especialmente pela fala, agora sussurrada, encarnada, sentida.

É promovido um trânsito entre elementos oriundos do mundo da arte com o mundo cultural permitindo a incorporação de elementos da vida cotidiana, que podem ser gestos cotidianos como os do *Triplo A* de Ivone Rainer, a situação cotidiana de um bar e da solidão humana de *Café Muller* de Pina Bausch ou *A Fonte* de Marcel Duchamp. Provoca-se assim uma dissolução da fronteira entre arte e vida. Essa inclusão do cotidiano ou do “achado” na dança é um forte elemento nas décadas de 1960 e 70, deitar, dormir, sentar, alimentar e outras tecnologias corporais como elemento cultural são colocados em cena. Essa tendência ganha força e outra conotação nos anos 1980 quando o elemento cultural que é incluído é aquele que constitui a demonstração do corpo treinado e a presença da fisicalidade⁵, como podemos observar na coreografia *Human Sex* da companhia La la la Human Steps.

A arte contemporânea da dança permitiu serem incorporados novos conhecimentos em seus processos. Como nos afirma Rey (2008) na arte contemporânea é comum os artistas contaminarem seus processos criativos com informações, técnicas, conceitos e conhecimentos de outras áreas de conhecimento. Essa incorporação de outros saberes ao saber da dança reconfigurou a noção de um corpo-movimento, para o de corpo-mídia. A arte e a dança começam a apresentar um trânsito entre esses saberes.

Não que a relação entre saberes e linguagens seja uma novidade dos tempos atuais. Essa relação já acontecia, porém o que difere é como essa relação se dá. Percebemos hoje contaminação, fusão, sobreposição, adaptação, cruzamento, etc. Por exemplo, na dança clássica as tecnologias corporais se relacionavam com outras tecnologias como a da iluminação, ou a palavra nos libretos e programas de espetáculo, hoje a dança se relaciona com o vídeo formando o híbrido vídeo-dança, e sua relação com a palavra é no intuito de um híbrido para fazer de fala e movimento um único “corpo”.

O exercício sobre uma obra, conclusões temporárias: O espetáculo 3 solos em 1 tempo de Denise Stutz

Como uma forma de buscar uma aplicação para as categorias e conceitos referentes à história das transformações da dança e mais especificamente da arte contemporânea levantados até o presente momento, é investido o olhar sobre uma obra de arte de dança contemporânea. Assim, busca-se a partir da fruição de uma obra um olhar atento aos elementos e categorias da feitura, ou seja, dos procedimentos de criação e apresentação da obra que podem provocar seu público.

⁵ NORONHA, 2010.

“Eu danço.
Eu danço porque eu não sei cantar,
porque eu não sei pintar,
eu não sou poeta.
Eu danço porque se eu coloco um pouco de sentido no mundo dançando
eu não consigo enxergar sentido nenhum não dançando.”
(texto de Denise Stutz falado durante espetáculo)

O palco está limpo, não existem coxias, a parede do fundo e a estrutura de iluminação estão a vista. No lado direito se vê uma cadeira e um pequeno aparelho de som sobre um amplificador. A luz é singela, desenha uma forma ovalada no palco. Denise Stutz surge da mesma entrada em que entrou o público, sobe ao palco com figurino de calças verde oliva, blusa preta e tênis gasto. Cumprimenta a platéia dizendo *“boa noite”*, segue se apresentando. Conta que seu pai é americano e sua mãe brasileira, que parte de sua infância foi vivida nos Estados Unidos e que quando veio para o Brasil não falava português. Foi para uma escola onde ninguém a entendia e desde então ela se pergunta: *“como é que eu posso me aproximar?”*.

Assim ela inicia seu solo: nacionalidade, naturalidade, filiação, língua inglesa, migração, língua portuguesa, falta de comunicação, solidão, início da busca pela aproximação do outro. Identifica-se que foi dado pela própria palavra o primeiro motivo da sua escolha pela palavra em cena: aproximar.

“Eu. Você, Você, Nós.
Você. Você, você e eu.
Aqui. Nesse espaço, agora.”
(texto falado durante espetáculo)

Com um jogo de apontar entre “eu” e “você” as direções apontadas invertem com o sentido da palavra. A artista aponta para alguém no público e diz *“eu”*, para ela mesma *“você”*, esse jogo mistura e aproxima as pessoas. Ao apontar para uma pessoa a artista convida para se discutir a relação com o receptor. Um grande clichê das relações amorosas! Estaria a artista declarando seu compromisso e amor ao público? Ou, deixando claro, que essa relação é tão comum como qualquer outra, que o público e a artista estão próximos e até se confundem? Ou, ainda, que sua relação a ser discutida é a relação com próprio mundo representado pelo público? Mas, continua a artista, *“para falar da nossa relação, no meu caso, a melhor maneira é com a dança”*.

Apresenta seu primeiro “artifício”⁶, a fala, como um instrumento de percepção entre o ser humano e o mundo que o circunda. E, no procedimento artístico em questão, são esses “artifícios” que visam ampliar a percepção de outros sentidos. E esse não será o único “artifício” utilizado. Ela lançará mão também do gesto e irá misturá-los. Pois, a performer quer discutir a sua relação com o público e sua melhor maneira para isso é com a dança. Com isso ela forma um híbrido entre as linguagens do texto e da dança.

Guardiani (2008) nos lembra do híbrido entre literatura e música em que nasce a ópera lírica, que é construída pela “*alternância de recitativo e canto*”. Para ele, quando Cláudio Monteverdi cria melodias que constantemente são harmonizadas aos significados das palavras cantadas, ele atinge um híbrido perfeito. Os hibridismos surgidos no período Barroco foram facilitados pelo enfrentamento entre os velhos manuscritos e as novas impressões oriundas da imprensa. Hoje também se observam enfrentamentos que possibilitam o brotar de novos híbridos.

O cruzamento de duas ou mais linguagens, ou mídias, é hoje conceituado como intermídia. Esse é relativo à fusão das linguagens, que consiste em fundir signos distintos que somente possuem validade estando juntos e quando separados desaparecem. Para Clüver o signo intermídia “*nem faz parte de uma mídia visual nem de uma mídia verbal mas se baseia nos códigos e no poder significativo de ambas*” (p. 210).

É possível detectar assim contaminação, adaptação, cruzamento, interação e fusão. Após uma forte influência da performance e happening dos anos 1960 e 70, onde os elementos da esfera cultural passam a ser incorporados na dança. A palavra é fortemente retomada nas obras de dança em meados da década de 1980, junto ao movimento da dança-teatro alemão de Pina Bausch que retoma não só a palavra, mas também uma tessitura narrativa próxima ao tradicional contar histórias, mas com uma unicidade de narrativa não-linear.

Denise Stutz segue dizendo que quer começar dançando um *pas de deux*, uma dança de dois, aponta para alguém da platéia e diz que ela será a parceira. É uma brincadeira, a relação não vai ser de um processo de recepção participante, ela diz para a pessoa relaxar e todo o público ri, todos relaxaram. Ela diz para o público se preparar que ela também vai se preparar. Vai colocar uma música e ao posicionar uma cadeira se volta para o público e pergunta se se concentrou. Pede que concentre mais um pouco e que imagine, “*só imagina*”. Imaginar que eles começam no meio do palco, ela de um lado e ele de outro. O *pas de deux* se inicia, ela narrando e desenhando o ar com os gestos.

⁶ Termo sugerido por Guardiani, também propõe “artifício humano”, para substituir o *media/meio*. GUARDIANI, Francesco. 2008.

Ali sentada ela convida e dança um *pas de deux* na imaginação de cada receptor, mas no palco ela dança uma dança de dois: movimento e palavra. Ela narra toda a coreografia a ser imaginada: os saltos, os impulsos, a pausa, a mão na cintura, o giro, o escorregar da mão pelas costas, levantar a bailarina, o carregar, o retorno ao centro. Quando a artista reinicia a seqüência agora ela faz um menor uso da sua fala, e isso leva o receptor a ouvir uma fala do que se lembra do já narrado, imaginado. Suas poucas palavras se resumem a “você” e “eu”, retomando ao início do espetáculo, e tirando cada receptor para dançar.

Denise Stutz inicia sua aproximação convidando para se discutir a relação e convidando para dançar um *pas de deux* e parece que vai se configurar uma interação participante onde a obra e as pessoas se interagem. Mas, essa participação ganha outros contornos, quando a interação das pessoas se dá a partir de um convite a se relacionar com o que a artista propõe. Existe a participação, mas essa é provocada pela artista para se dar em uma camada de sensações e imaginação.

É possível perceber que a artista apresenta diferentes procedimentos para se pensar e apresentar processos de recepção. Afirma na sinopse do trabalho que este contém distintas maneiras de se pensar a fruição “em alguns momentos transformando a platéia em parceira, e em outros, convidando o espectador para um olhar de contemplação, imagens e pensamentos”⁷. O seu passeio pelos processos de fruição não possui marcas bem definidas, os momentos estão imbricados.

Durante o espetáculo existem variados momentos em que o público é convidado a uma fruição contemplativa, como um leitor, um espectador, que somente recebe. Não é esperado, nem pensado algum tipo de interação do público. Esses momentos acabam entrecortados por convites a interações ora de compartilhar e questionar, ora de produção de imagens, de sons e pensamentos.

No momento em que ela diz sentir vontade de gritar, ela grita em silêncio. E é preciso fechar os ouvidos para ouvir o seu grito. Ou, tirar o som do grito para que ele seja grito. Ou, ainda, quando o convite é para aproveitar a ocasião e fazer do teatro um espaço novo, construir iluminação específica para a sua próxima coreografia. A artista convida a platéia para construir um novo espaço, um teatro maior, uma luz azul que desce na transversal irá iluminar sua próxima dança, e o público imagina. E, assim, ao provocar imagens em seu público ela os leva a modificar suas sensações corporais alterando de alguma maneira seu eu físico⁸. Ou seja, ao fazer o público participar esse vai vivenciando variadas e novas sensações que alteram e deslocam o lugar inicial e cômodo de seu eu físico.

7 Programa do espetáculo.

8 AZEVEDO, Sônia Machado. *O papel do corpo no corpo do ator*. 2008.

Essa alteração no público o prepara e provoca transformações nele e no seu fluxo de percepção. A artista performer diz que quer dançar para o público, pede um pouco de paciência enquanto ela se prepara. Diz onde vai começar, e que pensa e sente cada gesto, cada passo, cada movimento. Relata que imagina que seus braços são muito maiores, que suas pernas são mais potentes, mais alongadas, que o seu corpo é outro e que seu rosto é outro. *“Eu sou ali, agora, a imagem que eu queria ter sido, eu sou aqui agora o que eu imaginei que vocês queriam que eu fosse”*⁹.

Inicia convidando um a um na platéia para fechar os olhos, até que convida a todos, e se segue um *blackout* (escuro total) do teatro, todos fecham os olhos. A criação da imagem fantasiada da artista com seu corpo alongado e outras formas como ela propôs leva a uma perceptível alteração do público, em especial por se seguir o escuro, a ausência de luz nos olhos e no teatro. Ao convidar a fechar os olhos a artista performer os convida a enxergar, fechar os olhos para ver. Assim, a visão passa da contemplação para o tangível.

Disso se segue o silêncio, o vazio, tanto no corpo da artista performer como no corpo do público sentido pelo escuro provocado pelo *blackout* após fechar os olhos. Para Gil *“só o silêncio ou o vazio permite a concentração mais extrema de energia, energia não-codificada, preparando-a todavia para escorrer-se nos fluxos corporais”*¹⁰. Quando volta a luz a artista entra novamente no palco e tira sua roupa, fica nua assim como estava o palco no início. Tirar a camada de tecido que reveste e afasta o corpo das sensações táteis do mundo circundante.

Ao propor um ponto zero isso provoca uma transformação brusca na percepção do receptor, que quando a artista inicia sua dança crua e nua leva o público a uma interação na categoria de público performer: sentindo, tocando, imaginando, dançando os fluxos que atravessam o seu corpo, dali, sentado em sua poltrona. A visão do público foi trabalhada para ir além da visão óptica e alcançar a visão *háptica*, aquela que permite uma sinestesia, que se configura como a uma sensação em um lugar oriunda de um estímulo em outro lugar¹¹.

*“Por que é que você dança? Qual é o conceito? O conteúdo filosófico, político e social da sua dança?”*¹². São essas as perguntas que a artista faz ainda sentada na cadeira, se levanta e começa a contar uma história, a sua história de/na dança, ou a dança de/na sua história. Mas, essa história é contada entre fala e gesto. A fala vem dançar com o gesto, para narrar uma história inscrita no corpo

9 Texto falado por Denise Stutz durante espetáculo.

10 GIL, 2004, P.19.

11 Dicionário Michaelis in www.michaelis.uol.com.br

12 Fala de Denise Stutz durante o espetáculo, questões que são idéias iniciais do trabalho.

da artista. Ambos interagem para que as memórias e as expectativas não sejam situadas somente no passado ou no futuro, mas para ser construído um aqui e agora para cada um. Pois, é o agora que é compartilhado entre a artista e o público, entre “você” e “eu”.

A fala e o gesto dançam essa fusão para aproximar a história do corpo da artista ao seu mundo circundante e assim lançar um *manifesto contra o esquecimento*. Essa expressão é usada por Hans Ulrich Obrist¹³ enquanto conceitua seu projeto de entrevistas com artistas, onde ele defende que o encontro seria uma espécie de *zona da performance*, e assim não seria uma representação mas sim uma produção da realidade. Denise Stutz em seu encontro com o público também produz uma realidade, e a partir de suas memórias que se relacionam com a história da dança no Brasil desfoca a fronteira entre arte e vida praticamente a tornando ausente.

Toda a história e seus arquivos e monumentos podem ser considerados *manifesto contra o esquecimento*. Mas, sempre há algo de especial em uma história compartilhada pela oralidade, e nesse caso também pela fisicalidade, onde se sente e compartilha as emoções e sensações que carrega em seu discurso o sujeito provocador de ação na sua história.

Denise Stutz traz para a sua obra o conceito da auto-biografia dançada¹⁴. Para isso seu material de trabalho são as suas memórias. Seus procedimentos para criação trazem a tona lembranças. Com isso ela vai apresentando e sobrepondo diferentes formas de se lembrar. Gil descreve o método de Pina Bausch como se esse conseguisse trazer a tona “*camadas soterradas de emoções e de sentimentos*” e que para isso joga com dois elementos o gesto e a fala. Esses mesmos elementos que aparecem como “artifícios” utilizados por Denise Stutz.

Os “artifícios” utilizados para relacionar com o meio circundante são os mesmo utilizados para evocar suas memórias. A artista utiliza-se da fala e do gesto para se relacionar com o público e com o mundo, e dá pistas que são esses mesmos “artifícios” que compõe seu processo de “*trazer a tona*”. É no corpo que se dão os acontecimentos, mas é pela palavra que é externado, muitas vezes, como esses acontecimentos foram sentidos. As memórias antes são corporais, e dessa memória surgem movimentos decorados e até os que foram esquecidos. E, somente, a memória corporal poderia trazer à superfície do pensamento um movimento esquecido, ou ainda, somente evocando essa memória seria possível construir uma auto-biografia contada enquanto corpo.

Sua narrativa parece surgir das camadas de memórias do interior do seu corpo. No conto da Mulher Esqueleto¹⁵, uma mulher muito velha sai pela noite recolhendo ossos de animais mortos,

13 Entrevista no livro Arte Agora! De Hans Ulrich Obrist

14 Ou seria Autografia? Ou história via corpo?

15 ÉSTES, Clarissa Pinkola. Mulheres que correm com os lobos. 2004.

depois os reúne e canta e dança sobre esses ossos até eles ganharem carne e assim uma nova vida. Parece que o processo de Denise é parecido. Recolhe os ossos de memórias já vividas em seu corpo, dança e canta sobre essas memórias para se chegar a uma nova carne, a uma nova arte. Para se reinventar no *aqui e agora*.

Os ossos que a artista performer recolhe em suas memórias aparecem quando começa a contar sua história. Foi dançar em uma grande companhia, pois era um bom lugar para se aproximar, se casou com o grande diretor e coreógrafo, viajou para uma grande turnê internacional. Ficou doente, o marido se apaixonou por outra bailarina e ela por um músico, o casamento se desfez. Ela nos conta que no início era muito dramática e que gostava do expressionismo e da intensidade, acabou por descobrir a dança moderna. Aprendeu com seus professores e coreógrafos que era preciso colocar emoção em cada passo e em cada movimento, que era preciso colocar na dança todos os sentimentos. E, assim, ela dança suas memórias de uma dança com todos os sentimentos, dança sobre esses ossos da dança moderna.

Após mais um convite à imaginação, mais uma dança, surge uma tentativa de reposta sobre o porquê da sua dança e seus movimentos antes fluidos e cheios de emoção passam a ser quebrados e precisos. A artista performer conta que em meados dos anos 80 ela conheceu e passou a admirar os coreógrafos contemporâneos, que para ela eles eram super inteligentes e que diziam coisas que ela não entendia. Eles a ensinaram que o bailarino não fica sentindo que o bailarino pensa. Isso a fez ficar dividida entre a emoção e a razão: *"eu penso, eu sinto"*. Aprendeu assim a pensar cada gesto, cada passo, cada movimento. Descrevendo cada movimento enquanto ela dança e pensando ela dança sobre mais esses ossos.

Ela conta que adora teatro e sempre vê um ator em cena como uma entidade. Diz como Grotowski¹⁶ e Stanislavski¹⁷ a ensinaram que o ator não tem que ficar nem sentindo e nem pensando, que ele usa a imaginação que ele usa a memória. Junto a uma movimentação em que ela dá pequenos tapas no corpo, como se o acordasse, ela relata que descobriu que sua *"memória é a memória dos outros"*. E, assim, Denise Stutz, canta suas memórias que são as dos outros, fazendo um apanhado de várias memórias.

É fazendo esse apanhado de memórias (e ossos) que a artista performer vai construindo uma nova arte, uma nova carne. Produz uma narrativa que poderia ser como a história da dança contada em um livro,

16 Jerzy Grotowski (1933 – 1999) diretor de teatro polonês, figura central no teatro do séc. XX.

17 Constantin Stanislavski, (1863 – 1938) ator, diretor, pedagogo e escritor russo de grande destaque entre os séculos XIX e XX.

mas o que essa narrativa conta está misturada a suas emoções e assim não é uma história ou narrativa linear como a do livro, mas sim de um corpo emocional e real. Sua narrativa busca aproximar e, para tanto, usa variados procedimentos de interação com o público, proporcionando a ele sentir, participar, perceber.

É possível supor que é dada a possibilidade a cada um, no aqui e agora de cada aqui e agora, dar uma nova vida aos ossos das memórias de outras vidas não mais vivas. Assim, como o exercício desse artigo é um processo em constante transformação, pois a busca em compreender o deslocar e provocar que a arte contemporânea pode alcançar faz dançar sobre os conceitos e categorias da arte contemporânea, pelas transformações históricas da dança a partir da formalização letrada pelos livros e corporificada pela artista Denise Stutz. Essa narrativa de memórias não tem um fim, pois tanto a história quanto o ciclo de novas vidas não se encerra, a artista deixa o palco sem dar um fim e sai pela mesma saída em que “você” e “eu” entramos e agora sairemos.

Referências bibliográficas:

- CLÜVER, Claus. *Intermedialidade e Estudos Interartes*. In: Encontro Regional da ABRALIC, literatura, artes, saberes. Organização: Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild: ABRALIC, 2008.
- GIL, José. *Movimento Total, o corpo e a dança*. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- GUARDIANI, Francesco – *Adaptações, contaminações, reescrituras... os media híbridos e os seus efeitos*. In: Encontro Regional da ABRALIC, literatura, artes, saberes. Organização: Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild: ABRALIC, 2008.
- LANGER, Susanne K. – *Poderes virtuais. O círculo mágico*. In: Sentimento e forma. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.
- NORONHA, Márcio Pizarro. *Fruição: da contemplação às formas da interação em dança contemporânea. Uma categorização descritiva (participante, relacional, interatuação e performer) para pensar o espectador contemporâneo*. Anais do 1º Seminário e Mostra Nacional de Dança-teatro – Caminhos da Dança-Teatro no Brasil. Viçosa, MG: 2010.
- OBRIST, Hans Ulrich. *Arte Agora!: em 5 entrevistas / Matthew Barney, Maurizio Cattelan, Olafur Eliasson, Cildo Meireles, Rirkrit Tiravanija*. [tradução Marcelo Rezende]. – São Paulo: Alameda, 2006.
- REY, Sandra – *10 apontamentos sobre arte contemporânea e pesquisa*. In: Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte. V. 7, n.1. Brasília: Editora PPG – Arte UnB, 2008.

- RIBEIRO, Luciana. *Reflexões em torno da prática artística da dança: dos olhares múltiplos às práticas múltiplas provocantes de olhares/acontecimentos transformadores*. In: Anais do XI Encontro Regional da ABRALIC – Literatura, Artes, Saberes. São Paulo, 2008.
- VALÉRY, Paul – *Da dança*. In: Degas Dança Desenho. Tradução de Christina Murachco e Clélia Euvaldo. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2003.
- VILELA, Lilian F., UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas, (Bacharel e licenciada em dança, mestre em educação motora e doutoranda em educação), CAPES, *O corpo que dança: Tessituras de uma história em movimento*. In: http://www.historal.kit.net/artes_-_lilian_vilela.pdf

Apresentação da autora:

Luciana de Medeiros Celestino. Artista, pesquisadora em dança e professora de educação física e dança. Graduada em Educação Física pela PUC/GO – 2007. Especialista em Filosofia da Arte pelo IFITEG – 2010. Pós-graduanda em Pedagogias da Dança pelo CEAFi – PUC/GO. Dançarina, pesquisadora e coreógrafa do ¿por qué? – grupo experimental de dança. Professora efetiva de dança da SEE-GO (Secretaria Estadual de Educação) e professora efetiva de educação física da SME – Goiânia (Secretaria Municipal de Educação). Integrante pesquisadora do grupo: INTERARTES: Processos e sistemas interartísticos e estudos de performance – CNPq/UFG.

PROJETO DANCIDADE: VIVÊNCIAS DE DANÇA
COM O ¿POR QUÁ? GRUPO EXPERIMENTAL DE DANÇA

Adriano Bittar
adriano@studioabittar.com.br
Universidade Estadual de Goiás – ESEFFEGO

Luciana Ribeiro
cianaribeiro@gmail.com
Instituto Federal de Goiás e Universidade Estadual de Goiás

Resumo

Este trabalho diz do Projeto Dancidade realizado pelo ¿por qué? grupo experimental de dança, envolvendo três momentos: uma pesquisa de campo em alguns espaços informais de (con) vivência de dança na cidade de Goiânia, a realização de oficinas para troca e experimentação de conhecimentos de dança e a produção de um espetáculo de dança fruto de todo este processo. A idéia central envolveu a elaboração de uma obra cênica – espetáculo “dançadeira”, a partir da interação entre estes dois universos distintos de produção e apropriação do conhecimento em dança: os espaços informais de vivência da dança e o espaço acadêmico.

Palavras-chave: dança – vivência popular em dança – processos de criação

Abstract

This paper describes the Project “Dancidade”, organized and run by ¿por qué? grupo experimental de dança. “Dancidade” was divided in three different phases: a field research was conducted on informal dance venues in the city of Goiânia; then, workshops were organized with all the participants, formal and informal dancers, in which all of them could democratically dance and experience each other ways of moving; and finally was the creation of a performance based on what was observed and experienced previously. The idea behind the performance named “Dançadeira” was that two distinct dance universes, the formal/academic and the informal.

Keywords: dance – popular experience in dance – criation processes

O que foi?

O ¿por qué? é um grupo de dança de caráter experimental que se configura como um projeto de pesquisa e extensão dentro do Programa LEDA – linha de estudos em dança, da Unidade Universitária de Goiânia-ESEFFEGO/Universidade Estadual de Goiás. O Dancidade foi um projeto de extensão específico realizado pelo grupo que teve como objetivo principal a realização de um trabalho cênico de dança coletivo a partir da interação entre conhecimentos de dança existentes na universidade e nos espaços informais de vivência da dança na cidade de Goiânia. A proposta buscou, através do cruzamento entre estes conhecimentos, efetivar e legitimar espaços de interação e trocas entre universidade e comunidade, e também fundamentar o processo coletivo de criação artística.

Quem somos?

A Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás – ESEFFEGO, transformada, em 2001, em Unidade Universitária da Universidade Estadual de Goiás, tem uma história de mais de 40 anos de formação superior no estado, dinamizando e propagando a Educação Física e os estudos do movimento humano, além de ser um importante espaço de mobilização popular. Atualmente, possui dois cursos de graduação, Educação Física e Fisioterapia e cursos de especialização nestas duas áreas de atuação. Esta unidade desenvolve pesquisas em educação, saúde, cultura e cidadania, consubstanciadas a partir das práticas corporais e da produção e estudo do movimento humano.

A LEDA – linha de estudos em dança é um programa que foi institucionalizado no ano de 2008 e que comporta o estudo do universo da gestualidade e do movimento inseridos e aplicados no processo de construção da dança, a partir do contato com suas vertentes artísticas, educacionais, terapêuticas e sociais. Ele é o amadurecimento e ampliação das ações e produções até então realizadas pelo ¿por qué? grupo experimental de dança. Este foi criado no ano de 2000 e consiste na vivência, reflexão e produção da dança na perspectiva estético-sensível, predominando-se o foco no acontecimento cênico, suas possibilidades sociais e transformações artístico-culturais. Ele é uma ação teórico-prática que oportuniza a vivência e a reflexão em dança e surgiu da necessidade de aprofundamento das pesquisas e dos estudos em dança já existentes na Unidade Universitária – ESEFFEGO e da necessidade de ampliação da vivência e compreensão da dança na cidade de Goiânia, tanto para acadêmicos quanto para a comunidade.

A dança é um fenômeno cultural de criação e celebração que foi se afirmando por vários caminhos no decorrer do desenvolvimento da humanidade. O ¿por qué? é um espaço de pesquisa e experimentação da dança como realidade estético-sensível e tem como finalidade a compreensão crítico-social deste processo na atualidade. Um olhar contemporâneo de dança primando, como pesquisa estética, pela investigação híbrida e pela dança-ação. Uma construção peculiar e contraditória de deleite e celebração onde o corpo e os gestos podem ser vivenciados em toda a sua completude e com todas as suas diferenças e intrigas.

O grupo tem como desafio a transitoriedade e a particularidade corporal dos alunos-dançarinos, características do trabalho. Constrói composições coreográficas e intervenções cênicas enfocando o experimentar/celebrar dança. Apresenta-se, predominantemente, em escolas e espaços públicos propondo trabalhos artístico-culturais diferenciados e coletivos. Pretende democratizar e potencializar o acesso e desenvolvimento da dança na cidade de Goiânia estabelecendo vínculos entre as áreas da dança, educação física e fisioterapia e a cultura popular urbana.

Em sua trajetória extensionista de dez anos, o grupo já se apresentou em vários locais e eventos na cidade, no interior do Estado e em outras cidades do Brasil, realizando também debates e oficinas junto aos espetáculos. Contudo, no Dancidade o grupo quis ampliar e aprofundar sua intervenção envolvendo efetivamente a comunidade, realizando um trabalho cênico de dança com frequentadores de casas de dança e com simpatizantes deste universo.

Como existimos e nos conduzimos?

A presença de instituições que trabalham e incentivam a pesquisa e a vivência de movimentos artístico-culturais, destacando-se aqui a dança, é um dos fatores primordiais que tornam possível o surgimento de criadores e novos grupos capazes de estabelecer identidades e um cotidiano de dança na cidade e no estado, tanto para professores/pesquisadores quanto para o cidadão.

O ¿por qué? prima pela investigação autoral e tem como ponto de partida, para a construção de seus trabalhos coreográficos, as tramas e relações sociais provocadoras e produtoras das experiências humanas. Porém, os espetáculos de dança não se reduzem ao reflexo da realidade objetiva e, por se tratarem de trabalhos de criação, acabam por instaurar uma outra realidade. Para Fischer (2002), a obra de arte deve apoderar-se da platéia não através da identificação passiva, mas por um apelo à razão que requer ação e decisão e que o grupo identifica como consciência e apropriação que leva ao desejo. E é nesta relação com a arte que o grupo acredita, estabelecendo suas propos-

tas de trabalho a partir das problemáticas e desafios advindos da concretude do real. Mesmo que não a explicita diretamente, a dança do ¿por qué? fala do ser humano atual, dando ênfase às suas necessidades, aos seus desejos e às suas faltas, no intuito de fazê-lo se mover, se transformar e transformar a sociedade em que vive.

As construções coreográficas partem da possibilidade de tocar as pessoas, fazê-las não só se sentirem inseridas em um determinado mundo, mas também capazes de transgredi-lo, e até dançá-lo – isto se dando tanto através da extrema sedução até a total repugnância provocada pelas propostas. A condição humana estabelece um conjunto de desejos, angústias e contradições que na arte são evidenciadas na radicalidade, seja da da harmonia ou da discrepância. Como coloca Laban (1978), o artista, o bailarino, confronta o espectador com situações e ações nas quais a grandiosidade ou a pequenez da luta pelos valores, bem como a qualidade dos valores pelos quais se luta, evocam a participação da vida e de outros parceiros.

A ênfase no contexto social como ponto de partida é devido ao entendimento de que a vivência da dança em sua dimensão artística objetiva uma relação específica, sensível, apresentada por um objeto aqui estabelecido em forma de obras coreográficas possuidoras de intencionalidade. É buscada a legitimação da arte e da dança como fenômeno de celebração/interação – em um processo aberto de interação e de expressão. Como coloca Vázquez (1968), a arte revela aspectos essenciais da nossa condição humana, porém esta revelação deve acontecer de modo a ser compartilhada.

Sendo assim, o que o ¿por qué? quer estabelecer é uma relação interessante e interativa com a comunidade/público; um diálogo fomentador de sensações e reflexões, para que o referencial da dança contemporânea em Goiânia se amplie, abrindo nossos olhares para novas e outras estéticas de dança. Tem-se o contexto social não só como ponto de partida, mas também como ponto de chegada, pois se pretende não só que a comunidade perceba, sinta e se aproprie da obra de dança apresentada, como também que esta experiência estabeleça reflexões sobre a realidade vivida e a gestualidade dançada e celebrada pela mesma.

Qual foi o nosso objeto?

O trabalho, em uma tentativa de compreender a *hibridação cultural*, versou sobre o estado de ser da gestualidade existente nos espaços de vivência da dança em Goiânia, investigando o “alfabeto corporal” que compunha as danças das pessoas envolvidas, identificando as gestualidades

estabelecidas e legitimadas. Tratou-se dos processos identitários existentes nas culturas destes locais e, principalmente de como estes se constituíam em danças, pois, como coloca Canclini (2006), ao contrário do que geralmente se afirma, viver em uma grande cidade não implica dissolver-se na massa e no anonimato. Buscou-se encontrar este tempo/espço próprio de dança, ou melhor, esta dança própria, existente nestes locais.

O que queríamos?

Vivenciar a dança estabelecendo uma relação estético-sensível de intervenção artístico-social que se compreende pertencente a todas as pessoas. Democratizar o acesso e a produção de trabalhos artísticos de dança e realizar um trabalho cênico de dança coletivo – acadêmicos e comunidade, a partir da interação entre conhecimentos de dança existentes na universidade e nos espaços informais de vivência da dança em Goiânia.

Quais as nossas ações?

Investigou-se os espaços de dança existentes na proximidade da instituição. Identificou-se as gestualidades existentes e os sujeitos proponentes de tal “vocabulário”. Foram realizadas oficinas entre os grupos: o *¿por qué?* e os frequentadores destes locais. E, por último, como obra de todo este processo, construiu-se um trabalho cênico coletivo, uma obra de dança, entre acadêmicos e comunidade;

O que esperávamos?

Cruzar conhecimentos na área da dança para realizar e fundamentar não só o processo de criação de um trabalho cênico de dança coletivo bem como a constituição de espaços de interação e trocas entre universidade e comunidade.

Como nos organizamos?

O *¿por qué?* até então era composto, predominantemente, por universitários selecionados a partir de critérios públicos condizentes com o perfil do trabalho: ter disponibilidade para a pesquisa

e experimentação em dança, afinidade e adaptar-se à a proposta do grupo. Se configurou em um projeto contínuo formatado com atividades semestrais e anuais, sendo realizada uma avaliação formal todo final de semestre com possíveis adaptações. O trabalho concluía-se anualmente com a avaliação de todos os trabalhos cênicos realizados e com a abertura de novas vagas, caso houvesse necessidade. Para esta proposta específica dividimos o trabalho em três momentos, formatado da seguinte forma:

1º momento – CONTATO-SITUAÇÃO (2 meses):

Realização de uma pesquisa de corte qualitativo, através de visitas livres e direcionadas aos locais de dança existentes nos bairros do entorno da instituição – ESEFFEGO. Investigação do vocabulário gestual e dancístico local através da observação sustentada – descrição, análise e interpretação –, semi-estruturada e participativa estabelecendo e identificando relações e comportamentos complexos (TRIVIÑOS, 2004) e subjetivos que ocorrem no âmbito celebrativo e interativo da dança, bem como os sujeitos que exercem o papel de líder. A coleta de informações pelos acadêmicos participantes-observadores seria através de diários de bordo, fichas de observação, registros áudio-visuais (fotografias e filmagens) e entrevistas semi-estruturadas.

Paralela a esta pesquisa de campo, a realização uma pesquisa teórico-prática referente às danças das/nas culturas populares urbanas e culturas híbridas: técnicas, processos de criação, transmissão e vivência de danças, etc.

2º momento – TROCA-CRIAÇÃO (2 meses):

Construção de situações de troca de conhecimentos entre o grupo da universidade e grupos organizados dos bairros através de oficinas propositivas e laboratórios de criação conduzidos pelos professores-coordenadores, pelo grupo e pelos líderes identificados e legitimados pela comunidade. Estes momentos acontecerão tanto no espaço acadêmico quanto nos próprios locais. As oficinas e laboratórios com caráter de experimentação e de criação cênica serão utilizadas para a composição do trabalho final e com a participação dos alunos-dançarinos e de pessoas da comunidade envolvidas e identificadas com a proposta. A condução privilegiará a participação efetiva dos alunos-dançarinos nas composições coreográficas e também nas discussões emergentes. O trabalho contará com pesquisas temáticas e de movimento estimuladas em laboratórios de criação e fóruns de debates direcionando para um coletivo de dança.

3º momento – COMPOSIÇÃO-AÇÃO (2 meses):

Efetivação do coletivo de dança composto pelo **¿por qué?** e também por pessoas vindas dos grupos locais que participaram do segundo momento e que se identificaram com a proposta e com disponibilidade para a construção cênica envolvendo criação, debates e ensaios. Após discussão e formatação da proposta cênica, realização de ensaios contínuos e sistemáticos, abertos e fechados, até a conclusão do projeto com apresentação do mesmo, retornando aos locais/sujeitos que constituíram a proposta.

Acompanhamento e Avaliação:

Os indicadores para o acompanhamento e avaliação são os sujeitos envolvidos no projeto: a equipe, os alunos-dançarinos e o grupo participante da comunidade, através de encontros pontuais para tal. Realização de um momento de avaliação diagnóstico-propositiva todo final de cada semana, pontuando dificuldades encontradas e avanços cotidianos, envolvendo, o máximo possível, todos os sujeitos do projeto. No final de cada um dos três momentos especificados na metodologia, realização de uma avaliação ampliada englobando obrigatoriamente todos os sujeitos envolvidos e o processo de cada momento, identificando sua finalização e abrindo a nova etapa pontuando/organizando propostas.

O que foi feito?

Relatório Parcial: Com a notícia da aprovação no PROEXTCultura 2007, começamos a preparação para a realização do projeto. Iniciaram-se visitas livres aos locais de dança e estudos teóricos com os seguintes textos: "*Territórios, fronteiras e identidades*", "*Comunicação de massa, gosto popular e a organização da ação social*", "*A erosão das culturas singulares*"¹. Nos dois primeiros meses de implementação do projeto – dezembro e janeiro – nos esforçamos para colocar em funcionamento o primeiro momento intitulado CONTATO-SITUAÇÃO, onde aconteceram os primeiros contatos às possíveis casas de dança. Como já estávamos entrando em recesso para o final do

¹ Primeiro texto em: SCHULER, Fernando L. e BARCELLOS, Marília (org). *Fronteiras: arte e pensamento na época do multiculturalismo*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006. Segundo texto em: LIMA, Luiz Costa (org). *Teoria da cultura de massa*. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. Terceiro texto em: WARNIER, Jean-Pierre. *A mundialização da cultura*. Bauru, SP: EDUSC, 2000.



Casa de Dança Viola de Prata. Janeiro, 2008. Foto: Maiani Gontijo

ano, tentamos finalizar pelo menos este primeiro contato. O que foi identificado de imediato foi a pouca quantidade de casas de dança no entorno da unidade universitária ESEFFEGO. Além de uma primeira, denominada *Casa de Dança Cantoria*, não encontramos mais nenhuma que encaixasse ao perfil do projeto. Desta forma, ampliamos nosso campo de pesquisa para toda cidade de Goiânia e também para o movimento Hip Hop. Finalizamos o mês de janeiro cumprindo as duas primeiras metas do projeto e encerrando o primeiro momento CONTATO-SITUAÇÃO. Investigamos os espaços de dança e fechamos com o *Cantoria Casa de Dança* e com o *Viola de Prata*. Também neste primeiro momento entramos em contato com propensos parceiros para compor a equipe do projeto. O Coletivo Centopéia, união de profissionais de produção visual, foi nossa primeira conquista. Eles participaram na concepção da identidade visual do projeto, bem como na concepção do figurino e cenário do espetáculo. Outra conquista do projeto foi a entrada da professora Mariana Cunha, doutora em Antropologia, docente da UEG/ESEFFEGO. Em janeiro já realizamos discussões em torno da pesquisa etnográfica e a postura do pesquisador diante do sujeito pesquisado. Os alunos-pesquisadores estão produzindo diários de bordo (de campo) que estão alimentando as discussões deste grupo de estudo. Realizamos reuniões de avaliação toda sexta-feira para exposição dos pontos de desenvolvimento e pontos de impedimento do trabalho, além do levantamento estrutural. Além de uma primeira reunião ampliada com todos que compuseram o projeto no dia 31 de janeiro de 2008. Nesta reunião foram apresentados todos da equipe com suas respectivas funções. Avaliamos este primeiro momento e demos início ao segundo momento.

Relatório Final: Na segunda etapa TROCA-CRIAÇÃO, contatamos os sujeitos identificados nas casas de dança e que possuíam as seguintes características: a) uma gestualidade bem peculiar e marcante, b) advinda de suas experiências nas próprias casas de dança e não de um processo formal de ensino-aprendizagem. Ao contarmos estes sujeitos, falamos por alto do Projeto e marcamos reuniões de apresentação do mesmo nos locais pesquisados: Casas de Dança *Cantoria* e *Viola de Prata*. Com o movimento Hip Hop, marcamos um encontro na própria faculdade, pois os mesmos não tinham local e data fixos de experimentação da dança. Nas reuniões apresentamos todo o Projeto e convidamos estes frequentadores para serem oficinairos e ministrar oficina na faculdade, além de convidá-los para participarem das oficinas abertas que seriam realizadas nos locais pesquisados: Casas de Dança *Cantoria* e *Viola de Prata* e Núcleo Cultural Hip Hop ZN. No total foram realizadas seis oficinas concentradas em três finais de semana do mês de março. Três foram realizadas na ESEFFEGO, pelos oficinairos advindos das casas de dança e do movimento Hip Hop, com envolvimento de estudantes e três foram ministradas pelo ¿por qué? nos três locais citados acima,



Oficina 1 – ESEFFEGO, com dançarinos do Viola de Prata. Foto: Maiani Gontijo.



Oficina 2 – ESEFFEGO, com o Núcleo Hip Hop ZN. Foto: Maiani Gontijo.

aos domingos. Foram cinco oficinas das casas de dança e cinco oficinas do Hip Hop. Tivemos uma média de frequência de vinte participantes em cada oficina. Todo final de oficina, expúnhamos o projeto e convidávamos todos a participarem da construção do espetáculo, assinando uma lista de interesse.

Na primeira semana de abril, ao findarmos as oficinas, contatamos os interessados para uma reunião onde realizamos a seleção dos convidados da comunidade a participarem do trabalho cênico. Para esta seleção, fizemos uma conversa com os interessados, a partir das seguintes questões: a) afinidade com a pesquisa do grupo e com o vocabulário gestual experimentado, particularmente nas oficinas; b) interesse no Projeto e no processo de construção cênica; c) disponibilidade para os ensaios. Participaram desta reunião doze pessoas, donde foram selecionadas sete, além de um casal oficinairo que já havia mostrado interesse. Na semana seguinte, estes já se integraram nas aulas e trabalhos do grupo. Os dois últimos meses, da etapa final denominada COMPOSIÇÃO-AÇÃO, foram voltados para a construção do trabalho cênico. Os encaminhamentos principais foram: a) Inserção e envolvimento dos novos integrantes do trabalho; b) laboratórios de criação e c) composição coreográfica. Ao mesmo tempo, ampliávamos a equipe com a composição da trilha sonora, da cenografia, do figurino e iluminação. Tudo apresentado coletivamente, com o envolvimento e participação de todos. A estréia do Espetáculo **DANÇADEIRA** ocorreu nos dias 29 e 30 de maio de 2008, no Teatro Goiânia, com lotação esgotada nos dois dias. Para o grupo foi uma experiência marcante e tivemos um retorno dos convidados participantes e do público extremamente relevante. Todos os objetivos e metas do projeto foram atingidos. No final do espetáculo apresentamos um vídeo-clipe do Projeto. A proposta agora, que se esta na conquista, é a da construção de um vídeo-documentário.

A equipe do projeto que convergiu na construção do Espetáculo DANÇADEIRA:

Direção e Concepção Geral: Prof^a Ms. Luciana Ribeiro

Criação do espetáculo a três corpos:

Luciana Ribeiro, Adriano Bittar e Sacha Witkowski

Dança-deiros ¿porquarianos?:

Alessandra Matos Terra, Danuza Rodrigues, Hilton Jr., Letícia Neves, Lina Reston, Luciana de Medeiros, Marília Nepomuceno, Renato Ribeiro, Thalita Vieira, Viviana Fialho

Dança-deiros convidados:

Lucília Amaral, Lucília Ribeiro, Larissa Cantarino Chagas, Roberto Rodrigues, Maria do Socorro Chaves da Silva, Lívia Fernandes, Raphaela Boghi de Sá, Reginaldo Bezerra, Rosa Deuzeli Nunes de Oliveira.



Espectáculo DANÇADEIRA – Teatro Goiânia, maio/2008



Espectáculo DANÇADEIRA – Teatro Goiânia, maio/2008

Produção Geral: Divina Helena de Camargo

Produção do Espetáculo: Cláudia Fernandes

Assessor de Cultura/Dircom-UEG: Guilherme Wohlgemuth

Direção Audiovisual: Pedro Novaes

Registro Audiovisual:

Luanna Soares Beltrão e Maiani Camargo Gontijo (Curso de Audiovisual-UEG)

Trilha sonora: Thaís Rodrigues

Concepção de luz e iluminação: Rodrigo Assis

Projeto gráfico, cenografia e figurino: Coletivo Centopéia – Daniela Fiuza

Produção Acadêmica: Prof^o Ms. Adriano Bittar, Prof^a Ms. Luciana Ribeiro e Prof^a Dra.

Mariana Cunha

O que lemos?

BITTAR, Adriano Jabur. Educere: pela inteligência do corpo que dança. In: LOBATO, L. **Diálogos com a Dança**. Salvador: Editora P & A, 2004.

_____, Adriano Jabur. **Hibridismos e Interfaces: o estudo de células corporais para o dançarino de uma partitura coreográfica contemporânea**. Salvador: UFBA, 2005. (Dissertação de Mestrado)

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FERNANDES, Ciane. **Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro: repetição e transformação**. São Paulo: Hucitec, 2000.

FISCHER, Ernst (1899-1972). **A necessidade da arte**. 9 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 3 ed. São Paulo: Summus, 1978.

LIMA, Luiz Costa (org). **Teoria da cultura de massa**. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PILATES, Joseph Hubertus. **Your Health – a corrective system of exercising that revolutionizes the entire field of physical education**. New York, 1934.

PILATES, J.; MILLER W. **Return to Life Through Contrology**. New York, J. J. Augustin, 1945.

RIBEIRO, Luciana Gomes. **Os sentidos da dança: construção de identidades de dança a partir da experiência com o ¿POR QUÁ? grupo experimental de dança**. Campinas: UNICAMP, 2003. (Dissertação de Mestrado)

_____. **Dança e Educação Física: diálogos (im)possíveis**. In: Anais do I Encontro Nacional de Ensino de Artes e Educação Física. **Linguagens Artísticas e Práticas Corporais na Educação**. Natal: UFRN, 2004.

_____. **Dança contemporânea em Goiânia: o começo de uma história**. Goiânia: ESEFFEGO, 1998. (monografia de final de curso)

SCHULER, Fernando L. e BARCELLOS, Marília (org). **Fronteiras: arte e pensamento na época do multiculturalismo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. e NETO, Vicente Molina (org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRS/Sulina, 2004.

WARNIER, Jean-Pierre. **A mundialização da cultura**. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **As idéias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

REDEFININDO PRÁTICAS EM ARTE OU “CAÇA NÃO AUTORIZADA”

Ronne Franklim C. Dias
ronnefranklim@hotmail.com
Mestre em Cultura Visual, FAV/UFG
Professor do CEPAV- Candido Portinari-AP

Resumo

Este artigo propõe refletir sobre os fundamentos do ensino em arte como revisão epistemológica. A intenção é verificar se na vida cotidiana há modos educativos transponíveis de adequação, capazes de trazer à tona significados pedagógicos como experiências autônomas. Busca-se, nesse sentido, uma redefinição de práticas do ensino-aprendizagem em arte, para tentar compreender os reais interesses que se quer com esse campo de conhecimento em relação aos diferentes contextos sociais.

Palavras-chave: epistemologia, educação, imagem, inventividade, cotidiano.

Abstract

This paper has come up with thinking over the teaching of art as a epistemological review. The intention is to verify if are there educacional manners transposable for adequacying in the everyday living, capable to bring out pedagogical meanings like selfexperiences. Seeking in this context a redefinition of art learning teaching practices. Trying to understand the real interests that have been wanted with this knowledge field related to different social contexts.

Keywords: epistemology, education, inventiveness, everyday.

1. Introdução

A reflexão inicial, lançada nestas linhas, trata da vivência do ensino de arte e seu funcionamento diante de um mundo contemporâneo complexo e repleto de informações. O professor assume uma posição privilegiada no rol do processo educativo, pela sua capacidade ainda de planejar e operacionalizar o currículo, na unidade escolar. A questão é como o professor reage ao desânimo

profissional e ao desfoque educativo no dia a dia? O que fazer antes que certas práticas pedagógicas em arte se tornem gêneros “maçantes” e “insalubres” para os alunos? Quando se pode perceber que a prática escolar transformou-se do entusiasmo crítico revolucionário (bastante visto na formação inicial docente, inclusive na minha) para a rotina do “politicamente correto” estado de conveniência? Da inquietação destemida para a fleuma desesperança?

A resposta, que acredito, está além do estado de humor, passando por uma permanentemente indagação existencial dos papéis sociais. Algo que me faça escavar na arqueologia do ser agente político. Indagação intimamente ligada com as bases epistemológicas do ensino em arte, que possibilite uma percepção atenta ao contexto cultural. O papel do educador em arte passa pelo sentido que este campo de conhecimento constrói do mundo. Para ter a capacidade de se repositionar entre o aquém e o além das realidades escolares, o educador deve situar-se entre as empolgantes investidas teórico-metodológicas utópicas ou inconsequentes, nem sucumbir à maré da inércia política que varre tantos professores experientes, portanto, estressados, mal remunerados e sem condições dignas de trabalho.

É possível buscar uma fundamentação para o ensino de arte no cotidiano, para que não se torne uma rotina maçante?

2. Epistemologia revisada

A complexidade do mundo é tão volumosa que se faz necessário consultar e redefinir os fundamentos que o ensino em arte se propõe assumir. As cargas de informações que chegam de todos os lados e ao mesmo tempo, sobretudo de imagens, trazem verdadeiros arsenais ideológicos. Todos os dias, essas informações carregam “manuais” de funcionamento de seus produtos endereçadas a clientelas específicas. Quais são os meios de filtragem do ensino de arte diante dessa realidade que se apresenta ao consumo, de forma ora sutil, ora declarada?

Michel de Certeau (2009) levanta aspectos entre as intenções de fabricação e adaptação de usos, ou seja, o autor observa microdiferenças que se deslocam de um emissário sistema ordinário de funcionalidade para uma inventividade no próprio cotidiano. São astúcias criadas entre consumidores que geram uma prática antidisciplinar. Ele se opõe aos que declaram que o cotidiano nada mais é do que uma circulação permanente e intocável de mudanças (para os acomodados talvez isso seja possível). As microdiferenças configuradas como “*artes de fazer*” são pontos sutis que se acumulam compondo redes de sentidos.

Entre as clientela mais disputadas na teia de consumo estão as crianças e adolescentes. Planos estratégicos dos fabricantes são criados para atingirem essa faixa etária estudantil afim de gerarem interesses ao consumo. Certamente tais educandos, enquanto consumidores, também constroem modos particulares e readaptáveis de uso e significado: uma antidisciplina. Perceber as microdiferenças nas práticas dos jovens torna-se o desafio pedagógico a partir do lançamento de problemas ou questões sobre a vida diária.

Para Certeau (2009), “o cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*” (p. 38). A proibição suscita uma busca ao desconhecido, desencadeando a sensação de surpresa ao que se vai encontrar pela frente, especialmente na fase da infância ou adolescência onde a descoberta é naturalmente evidenciada. Motivo que faz de muitos educandos extrapolarem limites ordinários de funcionalidade. A *caça não autorizada* destacada por Certeau, remete-me a prática cotidiana que lida com uma dupla expectativa: “caçador” e “presa”. O anseio que sempre se vive de encontrar, a caça ou objeto de desejo, de qualquer modo, nem que seja por meios ilícitos (e neste caso, nunca ser descoberto), e ainda, antes de qualquer mirada que possamos projetar, já convivemos sob outros olhares. Por mais que se estabeleçam atitudes de orientação ordenada, a inventividade se desprende e cresce sob a condição disciplinar. São afazeres corriqueiros, às vezes, despercebidos, mas geradores de uma dinâmica tática da inventividade.

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção socioeconômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança que se esconde nos processos de sua utilização (CERTEAU, 2009, p. 39).

Pôr em dúvida o que se consome pelos alunos faz da prática pedagógica em arte um atrativo, com intuito de discutir orientações a uma tomada de conscientização cultural. A imagem, por exemplo, é o que há de mais fascinante no processo de aprendizagem. Por meio da imagem se pode perceber gostos e preferências entre alunos capazes de indicar perfis e formações de discursos. Sem falar na liberdade interpretativa problematizada a partir da imagem, como geradora de uma autonomia de pensamento.

As intenções que deliberam uma representação ou obra de arte ou imagem não garantem da mesma forma atender às expectativas de recepção. Esse “desvio de função” – que foge a qualquer parâmetro sintático – torna-se uma máxima da arte. As possibilidades interpretativas da arte podem ser pedagogicamente bem aproveitadas, se trabalhadas de modo responsável.

3. Máscaras de Mazagão Velho: uma experiência em comunidade

Nos anos de 2008 a 2009, desenvolvi minha pesquisa de mestrado em Mazagão Velho (no Amapá), de uma instigante história por se tratar de habitantes trazidos de uma colônia portuguesa ao norte do continente africano. Instalados em 1770, na desembocadura do Rio Amazonas, depois de passarem por Lisboa e Belém do Pará (DIAS, 2009, p. 16-18). Hoje uma comunidade tradicional que mantém práticas sociais híbridas sob as influências africanas, portuguesas, árabes e indígenas (ao chegarem ao Brasil). Meu objeto de pesquisa está na máscara, como requisito imprescindível para dançar o Baile de Máscaras (evento que integra a Festa de São Tiago, realizada no mês de julho).

Com base numa abordagem interpretativa, descrevia e analisava as máscaras, tradicionalmente artesanais, pertencentes à cultura visual daquela comunidade, sobretudo, práticas simbólicas do processo de feitura e uso, assim como os significados circundantes às máscaras: como a dimensão lúdica, papéis identitários, aspectos da memória coletiva, relações de poder, etc.

Ao aprofundar uma investigação relacionada ao processo de aprendizagem, na manifestação cultural do Baile de Máscaras, percebi a desatenção a este fenômeno estético por parte do currículo escolar sediada na própria comunidade. A aprendizagem, neste caso, acontece onde a Festa foi gerada: na participação comunitária e na família. Um potencial simbólico capaz de rearticular práticas e motivar novos significados. Pois o Baile surge, segundo a tradição oral dos mazaganenses, em meio a um conflito político e religioso (cristãos europeus e muçumanos árabes). Os critérios de participação estabelecidos historicamente como estar mascarado, ser do gênero masculino e adulto, fazem deste fenômeno cultural um palco de vigilância permanente. Porém, sob toda atenção, ocasionalmente, alguns critérios são inventivamente quebrados.

Na visão de Canclini (1979) sobre a produção simbólica, os objetos culturais assumem vários significados e, a cada releitura, pode surgir uma nova interpretação. Para ele, o objeto de estudo da estética e da história da arte não pode ser exclusivamente a obra, mas o processo de circulação social em que os seus significados se constituem e variam. Além disso, segundo o autor, é necessário compreender a dimensão simbólica da vida social através de interpretações de imagens, reconhecendo e identificando as várias possibilidades existentes ao redor do objeto. Nesse processo de apropriação de narrativas, o significado das máscaras funciona como uma espécie de jogo simbólico que vive uma força criativa e experimentação.

Hall (1997) descreve uma condição instável do jogo simbólico ao afirmar que há “sempre diferentes circuitos de significado circulando em qualquer cultura, superpondo formações discursivas”.

sivas a partir das quais criamos significado e expressamos o que pensamos” (Apud HERNÁNDEZ, 2006, p. 46).

Intenções e interesses estão em jogo constantemente e não podemos nos deixar levar por qualquer espécie de ingenuidade que a imagem possa pretender aparentar, mesmo nas relações pedagógicas da cultura. Temos o desafio de considerar a importância do contexto sócio-cultural para a educação, pois ele tem provocado uma progressiva tomada de consciência no próprio poder educativo frente ao mundo (EFLAND, FREEDMAN, STURH, 2003). Para Peter Burke, a resistência é a estratégia de defesa das fronteiras culturais contra a invasão. Uma grande aliada é a educação, especialmente quando utilizada para apoiar uma resistência cultural como a elaboração, uso e a aprendizagem das máscaras artesanais pelas novas gerações da comunidade mazaganense. “A resistência não é em vão, porque as ações de resistências terão um efeito sobre as culturas do futuro” (BURKE, 2003, p. 105).

Segundo Hernandez (2007), a cultura visual traz novas contribuições para o processo educativo em artes visuais. Tais perspectivas “permitem refletir em termos dos fundamentos, das finalidades e das experiências para a aprendizagem ‘de’ e ‘pelas’ artes visuais na Escola” (p. 42).

Na perspectiva pós-moderna o objeto não é tomado como centro de atração, isolado na sua matéria ou na sua condição formal. Pelo contrário, é parte constituinte da experiência visual, dos significados culturais construídos numa dimensão dialógica, ou seja, numa relação intérprete-objeto. Na análise desse sistema simbólico – a festa de São Tiago de Mazagão – as máscaras pressupõem uma tomada de posição política que encontra sustentação nos estudos da cultura visual como valorização da própria comunidade.

4. Aprendizagem desnuda

... a experiência educativa pode ser considerada uma experiência inteligente, capaz de alargar os conhecimentos, enriquecer o nosso espírito e dar significação mais profunda à vida. (DEWEY, in OSINSKI, 2002, p. 66).

Quero poder viver uma educação capaz de se aproximar da vida e perceber que ela nunca deveria se afastar demasiadamente. Algo que seja capaz de experimentar uma intimidade diária do despir-se, como o olhar diante do espelho que acompanha o toque das mãos ao corpo nu: sentindo, tocando, descobrindo... uma aprendizagem que se revela todos os dias, como uma tarefa sagrada a existência: o conhecer-se. Dewey traz à tona uma nova discussão para o ensino, não somente de caráter teórico-metodológica, antes ele suscita uma dimensão filosófica da educação com a vida, por serem essas de naturezas indissociáveis.

Dewey discordava das posições radicais das duas maiores correntes que a educação artística vivia: nem aprovava um sistema tradicional imitativo e repetitivo, nem comungava com a pedagogia que desconsiderava as influências externas. Ele desaprovava atitudes inadequadas de professores em pólos extremos: de posição autoritária, como únicas verdades a serem seguidas (no caso da pedagogia tradicional e técnica) e da omissão de responsabilidade na orientação (livre expressão). Indicava que o professor deveria ter uma atitude pedagógica de participação e orientação.

No seu discurso, ele defendia uma arte dessacralizada para conquistar maior espaço na questão educativa: “a arte não cria as formas e sim seleciona, organiza, acrescenta, prolonga e purifica a experiência perceptiva” (DEWEY, in OSINSKI, 2002, p. 67). A proximidade do fazer arte sem temores faz da prática artística um ato de desnudar preconceitos. Uma oportunidade sagrada, sim: a pureza de desvelar-se a si mesmo.

É importante saber que essa prática artística é defendida também como exercício de habilidade manual, entendendo que a arte recebe um valor distinto por ser uma atividade prática por excelência. O ato de formar requer conhecimento, que por sua vez funciona literalmente ao penetrar espaços, texturas, desencadeando sensações táteis, por exemplo, que se acumulam como repertório. Estas, armazenadas no rol de experiências pessoais, serão processadas ou redimensionadas em comparações e análises sempre que forem estimuladas.

Dewey propunha em suas reorientações de parâmetros educativos, modos que privilegiassem a experiência. É pela experiência na vida real que a aprendizagem acontece. Essa “experiência” também diz respeito ao envolvimento social e histórico em que os sujeitos vivem, diferente das “etapas do construtivismo”, de um perfil individual, de autorreferência, ela abrange uma articulação com o passado, na seguinte forma: o conhecimento é tecido pelas experiências da humanidade; o passado como meio (de entender o presente) e não como fim; a tradição deve ser explorada amplamente e não de modo restritivo, pois, limita não só as habilidades técnicas como também a imaginação e o julgamento.

A preocupação de Dewey pela abordagem limitada do passado, não permite a liberação de um potencial criativo e de atuação crítica sobre a realidade vivida.

Para Freire (1998), a aprendizagem é ponto chave em qualquer prática pedagógica e nesse contexto de ideias e ações ele lança a premissa de que, “aprender precedeu ensinar” (p. 26). Para o autor, a aprendizagem é marcada historicamente como uma construção social que, ao longo dos tempos, revelou ser possível ensinar. Freire afirma que a aprendizagem se efetiva em comunhão. Ele chama atenção para a importância do diálogo com o mundo. Segundo Freire, nesse processo,

o aprendiz (que somos todos nós) deve fazer valer sua posição de identidade cultural, sua autonomia. A aprendizagem, para Freire, é contínua, pois o aprendiz deve se considerar um ser inacabado diante de si e do outro.

Para Hernández (2007), é necessária uma revisão das narrativas dominantes na educação das artes visuais. Na atualidade, a cultura visual ganha importância ao “ocupar uma parte significativa da experiência cotidiana das pessoas” (p. 41), de suas construções sociais e das formas de análise da arte e da imagem como “realidades” culturais. Assim, o autor nos adverte para a importância de não descartar nenhuma vinculação dessas realidades com a vida, por mais simples que elas aparentem ser.

A imagem-mundo como realidade múltipla

Durante muito tempo, como bem demonstra o Dicionário Oxford de Arte, a imagem se definia como a imitação da forma exterior de um objeto (CHILVERS, 1993). A imagem como mímese demonstra o domínio sobre a natureza, um resquício da tradição grega difundido por muito tempo na arte ocidental. Hoje a imagem passa a ter referências tanto do intrínseco (da imaginação, do subjetivo e até do inconsciente), como do ambiente e da cultura em constante interlocução.

Ao representar, desenhar ou criar imagens a pessoa constrói relações com o mundo. Quando criança, o sujeito já toma pé de uma realidade concreta na sua experiência inicial e sensível: tecido um jogo de influências simbólicas do eu com o outro e com o contexto. Submetidos a uma realidade múltipla, constituída de pontos de vista distintos, que se mobilizam diferencialmente, mas de modo articulados no tempo e no espaço, os sujeitos ressignificam mundos em relações interdependentes e dialogicamente.

Surgem, então, questões que suscitam outros aspectos educativos que recaem sobre a realidade e os enunciados sobre a realidade. Nesse sentido, as imagens e os modos como as mesmas são proferidas e recebidas dependem, em grande escala, da compreensão de discursos (especialmente educativos) num processo de (re)construção de realidades, através da própria interação social que produz significados.

Resta saber o que é válido nos discursos educativos? É adequado sugerir que há “validade” aos saberes? E como perceber que um determinado conhecimento já não tem mais “validade”? Essa problemática levantada não é direcionada somente ao “sistema educacional e complexo”, sobretudo, para nós educadores, inicialmente. O que privilegiamos ao utilizar do ensino em arte, nessas interlocuções dos aspectos da subjetividade com aditivo simbólico instituído ideológico e

historicamente? É valorizada a “inteireza” do sujeito, ou seja, considerações do plano imaginativo, sensível e social da pessoa? Duarte Júnior (2001) ressalta que mesmo voltando a atenção para a dimensão subjetiva, a educação do sujeito torna-se inviável se desligada do plano social ou comunitário: “hoje, sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível (ou sua corporeidade) deve ser colocada como origem de todo projeto que vise a educá-lo e a fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade” (p. 139).

Quanto às condições de validade, acredito que o conhecimento ganha significado atuante ao conseguir contemplar uma expansão de sentidos. A abordagem fenomenológica, onde as interpretações dos fenômenos são elaboradas em constantes (auto)críticas, provoca novas questões sobre a realidade, não fixa e não unicamente auto-referencial. Entender a realidade como multifacetada, é levar em conta uma dinâmica do conhecimento integrado a mobilização cultural, devido às reformulações construídas de modo temporal e local. Um exercício auto-avaliativo cabendo ao professor perceber o que também escapa ao discurso, o não ensinado, para que possa ser praticado, experimentado.

A imagem-mundo também exerce uma função da imagem que se constrói do mundo através das próprias práticas e sentidos pessoais. A ideia de imagem-mundo é expansiva ao criar combinações em uma cadeia simbólica complexa, que herda, produz e reproduz visualidades. No caso do Baile de Máscaras, da festa de São Tiago em Mazagão Velho, a imagem-mundo percebida através dos artefatos perpassa conhecimentos construídos, refeitos a cada ano na multiplicidade da relação com artesão, usuário e audiência. As práticas culturais que se embasam no jogo imagético desencadeiam procedimentos que se combinam e se transformam segundo regras e interesses próprios.

5. Considerações finais.

Tomar as estratégias de consumo na vida cotidiana problematizado neste artigo, não faz desta questão uma prática auto-suficiente. Qualquer orientação educativa não deve cair na pretensão de construir um cidadão em seu pleno equilíbrio moral. Entretanto, trabalhar modos honestamente viáveis para a pessoa construir-se, ou seja, possibilitar a auto-descoberta de seus potenciais faz do esforço pedagógico em arte um caminho lúcido e significativo.

Ao entender cada vez mais que o conhecimento é dinâmico como a própria cultura, levando reflexões e questões sobre a prática pedagógica em arte e sua expansão na cultura visual, a partir de um consciente papel de mediação: despertando curiosidades com o intuito de estimular não só o interesse ao conhecimento, como também inserir-se ao mundo de modo consciente. A aprendi-

zagem deve ser intercambiada nas diversas dimensões da realidade. Que não privilegie uma visão isolada da imagem chegando ao ponto de uma tradução reservada do mundo ao condicionar o potencial inventivo do ser.

Abordagens pedagógicas tradicionais da imagem podem acarretar aspectos restritivos e não formas esclarecedoras e libertadoras da educação; uma relação linear de ensino-aprendizagem choca-se com as realidades multiformes presentes no mundo.

É possível ao revisar o ensino em arte perceber jogos simbólicos que bailam práticas culturais bem próximas, presentes no cotidiano? O Baile de Máscaras, rico em visualidades, ao ser problematizado traz grandes contribuições aos modos de representação: delibera uma forma instigante de reinventar relações entre si e com o mundo. Redefinir práticas do ensino em arte coexiste a uma escavação nos fundamentos epistemológicos capaz de reorientar espaços, transpor pensamentos e reapropriar práticas educativas.

O autêntico desafio educativo caminha rumo à “porta estreita”, numa tentativa de construção de sentido que situa/posiciona nossa relação com o mundo num processo de tensão entre o que percebemos e projetamos, em contraposição a instabilidades, estranhamentos e incertezas que surgem constantemente e nos acompanham no mundo da experiência vivida, onde convicções individuais e ação humana se entrecruzam.

É pela arte que se manifestam de modo profundo vários aspectos do pensamento e comportamento coletivos. Por meio dela o exercício da cidadania é efetivado como uma porta aberta que testemunha as passagens das condições de liberdade social e das trocas culturais. (DIAS, 2009, p. 73).

6. Referências bibliográficas

CANCLINI, N. Garcia. **A produção simbólica.** Teoria e metodologia em sociologia da arte. Civilização Brasileira, 1979.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer.** 16 edição. (Trad. Ephraim Ferreira Alves). Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

CHILVERS, Ivan. **Dicionário Oxford de arte.** São Paulo, Martins Fontes, 1993.

DIAS, Ronne F. Carvalho. **Mazagão Velho: imagem-mundo de uma festa, um baile e suas máscaras.** 2009. 116f. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

DUARTE JR, J. F. O Saber Sensível. In: **O sentido dos sentidos** – A educação (do) sensível. Curitiba-PR: Criar Edições, 2001, pp. 123-159.

EFLAND, A; FREEDMAN, K; STUHR, P. Teoria Posmoderna: cambiar concepciones del arte, la cultura y la educación. In: **La Educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003, p.39-98.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1998.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Elementos para una génesis de un campo de estudio de las prácticas culturales da mirada e da reprodução**. In: **Visualidades**: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, Vol. 4, n.1 e 2: Jan – Dez/2006, pp. 13 – 62.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª Ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.

OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. São Paulo. Cortez Editora, 2002.

Mini-currículo

Ronne Franklim C. Dias é mestre do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da FAV-UFG. Licenciado em Educação Artística com habilitação em artes plásticas, pela Universidade Federal do Amapá-UNIFAP. É professor do Centro de Educação Profissional em Artes Visuais Candido Portinari - AP e membro da Associação dos Arte Educadores do Estado do Amapá - AAEAP.

REVELANDO A ARTE DA GRAVURA: DO TRADICIONAL AO DIGITAL
PROPOSTA DE ENSINO DE ARTE COM GRAVURA

Francisco Alexandre Neto
franciscoalexandre1@ig.com.br
Arteduca/UnB

Maria de Fatima França Rosa
fatimaprolicen@gmail.com
Arteduca/UnB

Resumo

Este relato trata-se da proposta prática-teórica para o ensino de Artes Visuais, na linguagem da gravura, por meio da Proposta Triangular, aliada às tecnologias de Informação e Comunicação. O projeto foi aplicado na Universidade Nacional de Brasília, no curso de Pró-Licenciatura em Artes Visuais-EAD, na Disciplina Ateliê 3 – Gravura, em 2010. Busca-se investigar a gravura como linguagem, explorando os processos criativos em suporte fotográfico, para a gravura digital, que sirvam de embasamento à reflexão teórica, acerca das poéticas contemporâneas. A hibridação de diferentes técnicas no processo de criação da gravura possibilita-se revelar novas formas.

Palavras-chave: Arte; Gravura; Proposta Triangular; Mídias Contemporâneas.

Abstract

This report is the proposed theoretical practice for teaching the Visual Arts, in the language of print-making through Triangular Proposal and information and communication technologies. The project was implemented at the National University of Brasilia in course of Pro-degree in Visual Arts-EAD in Discipline Workshop 3 – Engraving in 2010. Sought to investigate the engraving as language, exploring the creative processes in photographic support for digital engraving, which serve as a basis for theoretical reflection on contemporary Poetics. The hybridisation of different techniques in the process of creating the engraving makes it possible to find new ways.

Keywords: Art; Engraving; Triangular Proposal; Contemporary Media.

A experiência que relatamos aconteceu no curso de graduação – pró-licenciatura em Artes Visuais-EAD na Disciplina Ateliê 3 – Gravura, no segundo semestre de 2010, na Universidade Nacional de Brasília, onde o projeto está sendo aplicado, para professores com diversas graduações, que atuam no ensino de Artes Visuais. Trata-se de uma prática de ensino de gravura desenvolvida pelos professores Francisco Alexandre Neto e Maria de Fatima França Rosa (atuando como formadores e tutores da disciplina: Ateliê 3 - Gravura, nos Pólos de Ceilândia e Planaltina – DF e no Pólo de Porto Velho – RO).

Nosso papel foi o de despertar nos alunos uma visão crítica da realidade, por meio da proposta do estudo da arte da gravura, empregando os fundamentos da Proposta Triangular e das tecnologias computacionais, como ferramentas de apoio pedagógico. Acredita-se que dessa maneira pode-se promover e despertar, no indivíduo, novos parâmetros, valores e possibilidades de articulação de tecnologias computacionais, meios e materiais para o fazer artesanal e de percepção da produção de imagens no contexto escolar.

Visando ampliar a decodificação da produção de imagens e minimizar o desconhecimento dos alunos pela linguagem da gravura, apresentamos as principais obras e artistas gravadores, contextualizando-os, fazendo leitura reflexiva das imagens e propondo atividades de produção artística.

Na interação entre as técnicas tradicionais da gravura e os recursos das tecnologias computacionais como ferramentas de apoio pedagógico, tais como a pesquisa e utilização de editores de imagem, da Internet e das redes sociais como meio de produção e divulgação, busca-se possibilitar, na mediação do ensino-aprendizagem, a articulação entre: as tecnologias computacionais; as mídias contemporâneas e os processos tradicionais de trabalhar a gravura. Apresentamos aos alunos, os procedimentos técnicos e teóricos envolvidos no processo de elaboração e prática da gravura artística, assim como o desenvolvimento de poéticas individuais, por meio do estudo e prática dos métodos de gravura.

A gravura como linguagem pedagógica

Situa-se como objetivo desse projeto de aprendizagem a exploração da gravura além de simples aprendizado técnico, rumo à constituição de uma linguagem pedagógica. Para Alves (2003, p.76), a importância da pesquisa imagética consiste em dimensionar a produção a partir da vida dos estudantes, de suas escolhas, visando à compreensão de seu contexto social e de explorar por meio da Gravura a construção metodológica de imagens fixas e móveis hibridizando os processos

tradicionais com os digitais. Dessa maneira procura-se refletir a respeito da Gravura como linguagem e a gravura, a fotografia e o vídeo como imagem pedagógica no cotidiano do educando, no ambiente escolar, e, a leitura das imagens produzidas como processo pedagógico de leitura social e cultural.

Essa pesquisa procura ampliar o conceito de gravura além da técnica, nesse sentido é mais importante a criação do que a técnica e a reprodução. Assim procura-se estabelecer a Gravura como linguagem, de acordo com Veneroso (2007, p. 1512).

A atitude dos gravadores nas últimas décadas tem abalado princípios básicos da gravura, como a reprodutibilidade. Assim sendo, a gravura, que desde o seu surgimento teve como pressuposto básico a possibilidade de reprodução, a partir da *Pop Art* transforma-se, mais que uma técnica, em uma linguagem. Quando artistas como Andy Warhol e Robert Rauschenberg introduzem a discussão sobre a cópia única, imprimindo sobre suas telas e combinando impressão e pintura a mão, eles atacam, portanto, um problema central da gravura. (VENEROSO, 2007, p. 1512).

Pode-se explorar a partir da técnica a ampliação da gravura como linguagem, por meio do processo de hibridizar meios e articular códigos, criar uma sintaxe que amplia o que era simples técnica, para o patamar e significação de uma linguagem. Estabelecer a partir dela novas relações, criar novas formas de percepções, ampliar o repertório visual, e o imaginário. No processo de construção do conhecimento é imprescindível a interação do indivíduo com o meio. Relacionando-se com outras pessoas o ser humano vai construindo suas características, seu modo de agir, pensar, sentir e sua visão de mundo, seu conhecimento.

A Proposta Triangular no ensino-aprendizagem da gravura

Para desenvolvermos esse processo de ensino-aprendizagem, nos fundamentaremos na Proposta Triangular sistematizada Barbosa (1991, p.31-32), na qual a arte é concebida enquanto área de conhecimento. Teoria e prática são indissociáveis, a ação educativa deve propiciar um ensino onde interpretar, contextualizar e produzir arte sejam essenciais para uma ampla apropriação e experimentação do conhecimento artístico e estético, levando a um conhecimento libertador e emancipador.

A Proposta Triangular está construída de forma a articular três ações de cunho cognitivo e sensorial, a saber: 1) Leitura de Objetos de fruição estética, 2) Contextualização e 3) Fazer Artístico. A contextualização situa a história da arte e do aluno, articulando o eixo arte e cultura. A partir da Leitura, educa-se o senso crítico e o aluno pode julgar com objetividade a qualidade estética das

imagens; a produção ou fazer artístico desenvolve a criação de imagens significativas em seu contexto social e cultural.

A Cultura Visual na arte-educação

Guimarães (2005, p. 123), na sua abordagem sobre a cultura visual com a arte-educação, traz fundamentos que nortearam, a nossa prática pedagógica. A autora fala que ao entrar em contato com a discussão sobre a cultura visual como arte-educação, percebeu que essa nova proposta abrigava todas as formas e manifestações visuais humanas produzidas e que também vinha de encontro ao “campo expandido” em que buscava trabalhar. Em seu entendimento da cultura visual como projeto pedagógico, Guimarães (ibid, p. 126-127) diz que:

Como projeto pedagógico, a cultura visual só pode ser entendida de forma transdisciplinar, que procura interpretar, analisar e responder ao conjunto de experiências visuais dentro e com a cultura contemporânea. O viés crítico se sobressai e define a cultura visual como uma pedagogia crítica. Essa postura crítica diz respeito a construção imagética tanto do passado quanto do presente. Nesse ponto, a cultura visual busca apoio nas fontes da história das mentalidades. (GUIMARÃES, 2005, p. 126-127).

Desenvolvemos as aulas de gravura, e as análises das imagens de maneira que os alunos possam ver ou reconhecer, no seu próprio processo construtivo ou de criação, vestígios culturais de seus cotidianos, na percepção das imagens, e também no processo de criação de suas gravuras.

Tecnologias Computacionais e Mídias no processo da gravura

Na mediação do ensino-aprendizagem utilizando as técnicas da gravura tradicionais e as tecnologias e mídias contemporâneas, encontramos em Campelo e Guimarães (2009, p. 20-23), o embasamento teórico, para a nossa prática pedagógica. As autoras consideram que a educação está focalizada na efetivação de processos pedagógicos que contemplem ambientes de construção, como essência do trabalho docente. O novo perfil do usuário das tecnologias preside de novas necessidades e de novas funções.

Esses ambientes de construção impõem novas atribuições aos profissionais da educação, as propostas didáticas com suporte tecnológico precisam contemplar o processo ensino-aprendizagem, explorando os recursos, de forma que os usuários sejam beneficiados no processo educacional nas diversas áreas do conhecimento.

Propomos trabalhar com as tecnologias computacionais, e mídias, aliadas as técnicas tradicionais no processo da gravura, buscando despertar nos alunos novos parâmetros, e possibilidades de articulação, entre as tecnologias e os meios materiais do fazer artesanal. Para tanto buscamos identificar a cultura digital dos alunos, no seu contexto pessoal e escolar, assim como possibilitar meios de efetivar a inclusão digital, crítica e reflexiva dos alunos que não possuem conhecimento e habilidades na área.

As reflexões de Almeida (2010, p. 1), em entrevista concedida a Revista Escola, vem de encontro à proposta do nosso Projeto, na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, pois, às vezes o aluno já tem esse contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), até maior que os professores. O que fazemos como professores é apropriarmos das TICs, em nossa prática pedagógica, como um meio, rico em possibilidades, recursos, trocas, interações, enfim um espaço de criação ilimitado, que junto com as práticas de ensino “presencial”, se completam como aliadas.

Segundo Almeida, (ibid, p. 1), *a tecnologia potencializa o trabalho*, e para que isso ocorra é necessário estarmos atentos as mudanças que se processam continuamente, de outro modo, os conteúdos abordados para pesquisa através da Internet devem ser selecionados pelo professor para que a aprendizagem seja significativa.

Com o uso das ferramentas da informática, que consideramos como as ferramentas utilizadas nas técnicas de gravura manual (ou tradicional), pode-se recortar mudar a cor, construir, desconstruir, sobrepor pedaços de uma imagem sobre a outra, entre outras possibilidades. Enfim a liberdade no processo de criação é ilimitada.

Em sua abordagem sobre a imagem digital, Machado (1997, p. 231 – 232), cujo campo de pesquisa abrange as imagens técnicas, a intervenção do computador gera uma margem de ambigüidade: de um lado pelo fato dele dispensar inteiramente à mediação da câmara para a enunciação da imagem, e do outro lado pelas imensas possibilidades de manipulação e de metamorfose que ele abre.

Com a utilização de editores de imagem digitais, podemos interferir na fotografia, criar mundos irrealis, mundos regidos por leis arbitrárias, até o limite da abstração total. Pode se também desintegrar imagens digitais de modo a aproxima-lá dos processos formativos de natureza anamórfica. De acordo com o autor podemos produzir a total destruição, desagregação e anamorfose do visível na obra. As imagens manipuladas ou produzidas, depois de impressas digitalmente são chamadas de gravuras digitais.

Na gravura digital também existe o processo de gravação, que neste caso é feito pela luz projetada, a partir de um original digital, sobre papel fotossensível (fotográfico), gravando neste a imagem, a qual é revelada a partir do processamento químico usual da revelação fotográfica.

Busca-se investigar os processos criativos em suporte fotográfico, para a gravura digital, que sirvam de embasamento a uma reflexão teórica acerca das poéticas contemporâneas, embasada na hibridação de técnicas diversas, buscando revelar formas, valores, latências e estados encobertos, que emergem a superfície dos corpos.

O processo de criação, nesse modo de produzir a gravura, possibilita ao gravador ir além das limitações inerentes as técnicas tradicionais. Pode-se também visualizar a imagem em tempo real, pois não é necessário produzir provas de estado, e com isso poupa-se o tempo e os recursos materiais.

O uso do computador e das mídias se configura em um espaço de criação a mais. É um ateliê virtual. O processo de criação também é alterado pelo sistema. A experimentação, e combinações de formas, cores, texturas, permite que várias “matrizes” sejam criadas, os erros e acertos fazem parte desse processo. A cada recorte e interferência na imagem, surge uma nova cena, e conseqüentemente uma nova imagem. Os elementos se repetem em uma ou outra imagem, mas o cenário pode ter outra representatividade.

As possibilidades de efeitos visuais, nas fotomontagens, e apropriações de elementos com hibridação de uma imagem para outra são ilimitadas. Das interferências produzidas na imagem original, surge uma nova imagem, criada a partir da agregação de objetos, cenários e pessoas. As ferramentas de filtro de softwares de edição de imagem permitem trabalhar diferentes cenas na mesma fotografia, retirando elementos, recortando e sobrepondo em outra imagem, formando uma nova composição, os elementos, as pessoas, objetos migram de uma imagem para outra.

Desdobramento do Projeto - Gravuras: Cartografia de Percurso

Na mediação do ensino aprendizagem, com a produção de Cartografia de Percurso, busca-se construir, uma prática pedagógica de ensino de arte voltada para a cultura visual. Para o nosso embasamento teórico/prático buscamos a abordagem de Guimarães (2005, p.125), que trata da cultura visual no ensino de arte. De acordo com a autora, ao abordar a cultura visual, afirma que sua compreensão está ligada à compreensão de cultura global, que é amplamente abastecida pela economia, atingindo todas as culturas nacionais. Sua atuação se dá através da mídia de massa (te-

levisão, imprensa, rádio, jornais, etc.), e também através da tecnologia de computador, construindo experiências que são compartilhadas, virtual e culturalmente. Está presente nas visões de mundo dos alunos, influenciando em seus julgamentos, decisões, nas narrativas visuais, que marcam a vida cotidiana, nos sentimentos e desejos.

Na proposta do desdobramento do nosso Projeto trabalhamos o processo de criação de "Cartografia de Percurso". Os alunos produziram a sua cartografia de percurso, fazendo uma narrativa visual/textual, estabelecendo relações de identidade com os lugares assinalados nos mapas, buscamos embasamento teórico/prático em autores que tratam sobre a cartografia, nos aspectos conceituais como ciência na área da geografia, e na apropriação da cartográfica como poética na área das artes visuais.

Para Venturelli, (2009, p. 11), no campo da Arte e Tecnologia desde a década de 60, até a atualidade, percebe-se a participação dos artistas, nesses cenários pesquisando, experimentando e apropriando das novas tecnologias, em seus processos de criação como a Arte Postal de Ray Johnson, que através do correio produziu uma arte coletiva, entre artistas localizados em diferentes pontos geográficos do planeta.

As aulas de leitura e interpretação de imagens foram fundamentadas na abordagem de Rossi (2003, p.35), que trata da leitura de imagens a partir da visão de mundo dos leitores, e diz que, essas leituras incluem experiências passadas, expectativas para o futuro, crenças, teorias, intuições e sonhos. As leituras feitas pelos alunos constituem um rico universo a ser explorado pelo professor de arte.

História da Gravura

Para Clímaco (1990, p. 1), A gravura se diferencia dos demais processos artísticos pelo aparato que envolve a composição de um ateliê, a particularidade de seus métodos e pelas características próprias do resultado final do trabalho. O autor traz definições claras e precisas numa linguagem técnica. Define gravura como um processo artístico que consiste em gravar uma imagem sobre uma matriz (que pode ser de madeira, pedra, metal, papelão, gesso ou outros materiais) que será entintada e impressa sobre papel ou outro suporte qualquer.

Nesse Projeto de aprendizagem no ensino de Artes Visuais com a gravura, embasamos nossa pesquisa teórica/prática em Rosa e Clímaco (2005 p.11-19), autores que tratam da utilização de materiais alternativos para trabalhar diferentes métodos nos processos de criação da gravura. Tra-

balhamos com os alunos técnicas que utilizam materiais tradicionais na produção da gravura, como a madeira, o metal, assim como materiais diversos, tais como o plástico, placas de acrílico, isopor, e com as tecnologias e mídias contemporâneas. Não buscamos a substituição de um método por outro, mas sim a junção, de métodos diferentes, que se entrecruzam desvelando outras possibilidades no processo de criação com a gravura.

Metodologia

Em nossa mediação no ensino de Artes Visuais, com a gravura, trabalharemos com os alunos as técnicas que utilizam materiais tradicionais na produção da gravura, com a experimentação de outros materiais, e com as tecnologias e mídias contemporâneas. Propomos a junção, de métodos diferentes, que se entrecruzam, desvelando outras possibilidades no processo de criação com a gravura.

A Teoria e a prática foram desenvolvidas em aulas teóricas sobre a história, as técnicas e processos de criação da gravura, utilizando imagens de gravuras impressas por nos professores, de artistas locais, de outros estados e países, e nas aulas de ateliê de gravura. Consideramos a história da gravura local importante, pois ela está próxima dos estudantes, eles partem do conhecimento do seu meio sócio/cultural, para outros lugares, cidades e países.

Apresentamos as propostas das atividades aos alunos, com orientações por meio de vídeos documentários, tutoriais, pesquisa em sites da internet, debates nos fóruns e participação no blog, criado especificamente para este estudo. Os Blogs: bloggravura.blogspot.com/ e <http://fatimafranca.arteblog.com.br/>, também serão utilizados para troca de informações entre os participantes, depoimentos de artistas gravadores, sugestões de sites de pesquisa sobre o assunto, exibição de vídeos sobre técnicas de gravura e mostra das imagens produzidas pelos alunos. Terá ainda a função de divulgar a técnica por meio de fotos e filmes produzidos no processo de realização dos trabalhos dos alunos.

Ateliê de gravura I

As Leituras de Imagem com a abordagem social, a partir da análise das obras dos artistas estudados nas aulas, possibilitou o embasamento teórico/prático na produção prática das gravuras, em que os alunos experimentaram diferentes métodos. Eles foram orientados a observarem nas obras os

seguintes aspectos: temática e conteúdo; elementos gráficos; instrumentos utilizados (ferramentas), papel, tinta; técnica utilizada; suporte utilizado como matriz; dimensões do trabalho; edição e tiragem; contexto histórico de realização da obra. Desse ponto orienta-se que se possa pensar em sua produção e nas suas escolhas pessoais a partir de sua vivência e a da realidade na qual está inserido.

Nas Aulas teórico/prática fizemos apresentação e experimentação das ferramentas utilizadas na gravação de matrizes e dos suportes para impressão, tais como: isopor, plástico, cobre, madeira, tela de serigrafia, monotipia, frottage, cologravura e as tecnologias digitais de impressão. Impressão de gravuras com cada técnica. Os alunos fizeram os desenhos e as gravações das matrizes, buscando expressar, através da linguagem da gravura, formas imagéticas significativas do contexto sócio cultural em que convivem.

Levantamento e registro fotográfico

A proposta é que os estudantes façam o levantamento e registro fotográfico das visualidades presentes: no bairro, na escola, e na cidade em que moram, ou viveram (fotos guardadas antigas e recentes), e de outros locais em que convivem, traçando a sua cartografia de percurso, fazendo uma narrativa visual/textual, estabelecendo relações de identidade com esses lugares.

Considerações finais

A partir da inserção da apreciação e prática da gravura nas aulas de arte, alguns alunos poderão mudar suas atitudes em relação ao conceito e as possibilidades de produção e construção de conhecimentos teórico-práticos utilizando diferentes técnicas, e processos de se trabalhar a gravura. Assim dizemos pelo fato de que a nossa ação planejada poderá não atingir a todos os participantes do projeto e contribuir com a percepção que o aluno tem de sua realidade e de ser um produtor de imagem, a partir da leitura social e contextualização do seu fazer artístico.

As contribuições da pesquisa, e dos textos estudados nos módulos do curso Arteduca foram de fundamental importância, em nossa formação, como arte-educadores e na construção e desenvolvimento do "Projeto de Ensino de Arte", e na Prática Pedagógica nos contextos de aplicação do projeto Revelando a Arte da Gravura: do tradicional ao digital.

Destaca-se a importância da ampliação do conceito de Gravura, que a partir da hibridização com as tecnologias digitais, da manipulação e da animação pode ser um processo visual rumo a

revelar, explorar a Gravura, como linguagem em imagens fixas e móveis. Assim espera-se o resgate da Gravura no ambiente escolar e despertar o interesse dos alunos e da comunidade escolar, rumo dar visibilidade da linguagem da Gravura, por meio da divulgação, continuação e avaliação desse projeto por meio de redes sociais, tais como o bloggravura.

Atualmente o foco educacional está na efetivação dos processos pedagógicos que favoreçam ambientes de construção do ensino-aprendizagem. Para que aconteçam essas mudanças fazem-se necessárias novas atribuições aos profissionais da educação. A tecnologia como aliada contribui de forma significativa, na construção de propostas de ensino para as artes visuais.

Tudo isso é possível de tornar-se realidade por meio do embasamento teórico, prático e reflexivo sobre a dimensão tecnológica, e a importância de seus desdobramentos tecnológicos na qualidade de vida dos seres humanos em diversas áreas do conhecimento. Buscamos assim explorar as possibilidades de obter resultados nos mais variados contextos, no ensino de artes visuais com a gravura.

Bibliografia

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Currículo escolar e novas tecnologias. Edição 233. 2010, p. 01. Acessado em 30/07/2010, no endereço do site, <http://revistaescola.abril.com.br>.

ALVES, Francisca Elenir. **A imagem como linguagem pedagógica**. Revista de educação CEAP - Ano 11 - nº 41 - Salvador, jun/2003, p. 67 - 79.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991, p 31-32.

BLOG. <http://bloggravura.blogspot.com/>

BLOG. <http://fatimafranca.arteblog.com.br/>

CAMPELLO, Sheila Maria Conde Rocha e GUIMARÃES, Leda Maria de Barros (Organizadoras). **Tecnologias Contemporâneas na escola 2/. Modulo 12**. Rio de Janeiro: Duo Print, 2009, p. 20-23.

CLÍMACO, José César T. de S. **O que é gravura**. Revista Goiana de Artes. 11 (1): P. 1. Jan. / dez. 1990, p. 01.

GUIMARÃES, Leda Maria de Barros. **Entre a Universidade e a Diversidade: a linha vermelha do ensino da arte**, 2005, p. 123- 127. Tese (Doutorado).

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas & Pós-cinemas**. Campinas, São Paulo: Papyrus (Coleção Campo Imagético). 1997 p. 231 – 232.

ROSA, Maria de F. França. (Bolsista/Projetos de Pesquisa na Licenciatura - PROLICEN) e CLÍMACO, José César T. de Sousa, (orientador). **Materiais Alternativos Para o Ensino de Gravura em Escolas Públicas**. Faculdade de Artes Visuais/Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005, p.11-19.

ROSSI, Maria Helena Wagner, **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 35.

VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas. *GRAVURA E FOTOGRAFIA. Um estudo das possibilidades da gravura como uma linguagem artística autônoma na contemporaneidade e sua associação com a fotografia*. In 16^o Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas- ANPAP. Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais – 24 a 28 de setembro de 2007 – Florianópolis. 2007, p. 1512.

VENTURELLI, Suzete. **Arte, Comunicação e Tecnologia**. Arteduca: ArtE, Educação e Tecnologias Contemporâneas. Módulo 8. 2009, p. 11-12.

Mini-curriculo

Autora 1 do texto é graduada em Licenciatura - Artes Visuais, FAV/UFG (2006). Pesquisou materiais alternativos para o ensino de gravura (PROLICEN FAV/UFG, 2005). Está concluindo o curso de Especialização em: Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas. ARTEDUCA/UnB. Professora formadora e tutora, na EAD/UnB e tutora a distancia, no curso de Pro - licenciatura em Artes Visuais, EAD/FAV/UFG.

Autor 2 do texto é graduado em Artes Plásticas (bacharelado) ECA/USP. Professor de Artes Visuais, da Escola de Arte Cândido Portinari. Artista plástico com produções na gravura. Está concluindo o curso de Especialização em: Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas. ARTEDUCA/UnB. Professor formador e tutor no curso de Pro - licenciatura em Artes Visuais na EAD/UnB.

A ARCA DE POTY, OUTROS BICHOS E CENÁRIOS: MÚLTIPLAS E LÚDICAS
LEITURAS DE OBRAS DO ACERVO DO MUSEU OSCAR NIEMEYER

Maria Letícia Rauen Vianna
leticiarvianna@gmail.com

Resumo

O acervo do Museu Oscar Niemayer em Curitiba é composto de cerca de duas mil obras, entre figurativas e abstratas, de duas e de três dimensões, de artistas paranaenses, brasileiros e estrangeiros, numa multiplicidade de temas, gêneros, escolas, estilos, técnicas e materiais. Esta abrangência e diversidade impõem, a qualquer tentativa de abordagem, uma seleção e um recorte. Tomando como ponto de partida o desenho “Arca de Noé”, do artista paranaense Poty Lazzarotto, foram exploradas várias possibilidades de leitura desta e de outras obras figurativas, integrantes do acervo. Como recorte, o projeto de capacitação para monitores do museu, artistas e arte-educadores se ateve a desenhos, pinturas e gravuras de artistas paranaenses, brasileiros e um de nacionalidade portuguesa, cujos temas eram: animais, barcos, marinhas e/ou paisagens de rio. O objetivo era propor amplas possibilidades de leitura de cerca de 20 (vinte) obras figurativas do acervo, com ênfase num fazer artístico contextualizado, facilitando sua apropriação e compreensão pelo público visitante.

Palavras-chave: leitura contextualizada de obras; acervo artístico; capacitação de monitores.

A reflexão sobre a limitação que os locais fechados impõem à difusão da Arte abrigada em museus e sobre os critérios utilizados para exibí-las, desafia as instituições, motiva inúmeras iniciativas para ampliar o conhecimento das obras que abrigam e mobiliza ações que tentam superar tais limitações. A idéia é tornar suas coleções conhecidas, não só por visitantes ocasionais ou turistas, mas também por amplas camadas da população.

Além do mais, já se constatou que não basta facilitar o acesso, aumentando o interesse momentâneo do público pelas visitas. É necessário favorecer a verdadeira compreensão das obras exibidas e influir na elaboração da sensibilidade estética dos apreciadores.

Para tanto, em conformidade com as tendências mais contemporâneas de democratização do acesso à arte, conforme já propunha Canclini (1984), os museus adotam a ‘mediação’ entre a obra e o público, realizada por pessoas treinadas para tanto, os monitores.

Nos últimos anos, no mundo e no Brasil, muito se tem pesquisado sobre este particular e hoje, já é possível dispor não só teorias a este respeito (Ott, 1989; Parsons, 1992; Buoro, 2003; Rossi, 2003; Martins, 2005; Coutinho et alii, 2005, entre outros), bem como contar com excelentes reproduções das obras abrigadas e exibidas e também com outros materiais, ditos 'paradidáticos', que mediam o contato com as obras, facilitando a sua apropriação e fruição.

Por outro lado, desde os anos 90, o ensino de arte no Brasil, mobiliza uma nova proposta pedagógica de integração harmoniosa entre três vertentes: o fazer artístico, a apreciação das obras artísticas e sua contextualização histórica. Essa idéia, denominada "Proposta Triangular", já difundida anteriormente pela arte-educadora Ana Mae Barbosa em seu livro "A imagem no ensino da Arte" (1991), foi reforçada pela "Lei 9394" de 1996 e pelos "Parâmetros Curriculares Nacionais" de 1997. Muito embora estes documentos oficiais não regulamentem as ações educativas em arte realizadas em museus, porque a eles não estão, por lei, submetidos, tais documentos as influenciam indiretamente, especialmente porque estas instituições, além do público em geral, atendem escolas, alunos e professores, ou seja, os espaços educativos e culturais acompanham, por sua vez, as tendências educacionais em vigor.

Diferente do que se praticava anteriormente, hoje, na 'lida com a arte', a ênfase recai mais na "fruição da obra" do que no simples "fazer arte", ou seja, o fazer arte não é mais um fazer descontextualizado, mas sim, intrinsecamente, atrelado à apreciação da obra de arte e ao conhecimento de seu contexto histórico de produção e exibição.

Portanto, não se trata de desacreditar que "muitos, produzindo arte, poderão se tornar artistas", mas de ter certeza de que "fruindo obras de arte, todos poderão se tornar apreciadores de arte", conforme alertou Barbosa (1991). Esta nova forma de considerar o envolvimento com a arte trouxe uma enorme valorização ao trabalho realizado pelos setores educativos dos museus de arte, atribuindo-lhes assim, uma missão com contornos muito mais abrangentes do que os anteriores.

O acervo permanente do Museu Oscar Niemeyer é amplo e variado, composto de quase duas mil obras figurativas e abstratas, de duas e de três dimensões, de artistas paranaenses, brasileiros e estrangeiros, numa multiplicidade de temas, técnicas, gêneros, escolas, estilos e materiais. Esta abrangência e diversidade impõe, a qualquer tentativa de sua abordagem, uma seleção e um recorte.

Sendo assim, tomando como ponto de partida o desenho "Arca de Noé", do artista paranaense Poty Lazzarotto (s.d), foram exploradas várias possibilidades de leitura desta e de outras obras figurativas, integrantes do acervo do MON.

Como recorte, o projeto “Arca de Poty, outros bichos e cenários” se ateve a desenhos, pinturas e gravuras do acervo, produzidas por artistas paranaenses, brasileiros e por um de nacionalidade portuguesa, que tiveram por temas: animais, barcos, e/ou marinhas e paisagens de rio, obras nas quais estão representados diferentes tipos de animais, barcos/navios, rios, praias, mar ou alto mar.

O tema centralizador deste projeto foi, assim, “A Arca de Noé”, conhecida história do Velho Testamento (Gênesis, 6-9) escolhido pela sua presença marcante no imaginário coletivo e, também pelas suas amplas possibilidades lúdicas.

A abordagem das obras que se enquadravam nos parâmetros estabelecidos neste recorte, mobilizou diferentes percepções, através de um fazer com diferentes propostas e materiais, realizado com desenhos, recortes e colagens, expressados em múltiplas operações. A idéia foi estabelecer um diálogo com e entre as obras selecionadas.

A realização do projeto “A Arca de Poty, outros bichos e cenários” exigiu¹: concepção de uma metodologia de leitura específica para as obras selecionadas do acervo; concepção e confecção artesanal de um material paradidático/lúdico correspondente à metodologia criada e, realização de um *workshop* de capacitação dos monitores para aplicação da metodologia e do material desenvolvidos. Houve ainda a organização de uma exposição dos trabalhos realizados pelos participantes do *workshop* e previa a organização de uma publicação -catálogo/livro- com as obras do acervo enfocadas, incluindo suas melhores ‘releituras’, realizadas no setor educativo pelo público participante do projeto².

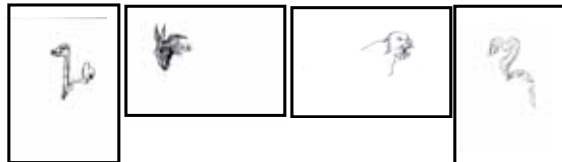
A seguir, apresento detalhadamente as propostas que foram concebidas e realizadas durante a capacitação.

Iniciamos o *workshop* com uma visita à sala onde estava exposta parte do acervo do Museu. Pedi que observassem todas as obras e fizessem, por escrito, uma lista daquelas que representavam animais. Pela sua localização, a última obra a ser visitada foi a Arca de Poty, nossa obra-desencadeadora.

Pedi então que se detivessem diante dela e tentassem identificar todos os animais que havia na arca, listando-os também por escrito. Essa foi a forma que encontrei de levar os participantes a olharem verdadeira e demoradamente a obra em todos os seus detalhes, conforme o que reco-

1 Realizadas nos dois dias de Capacitação de Monitores, que contou também com a presença de professores e artistas convidados, as ações desenvolvidas estiveram baseadas em ‘metodologias de leitura, apropriação, intervenção e interação de e entre imagens’ concebidas pela proponente, em suas pesquisas acadêmicas, sistematizadas em sua Tese de Doutorado (2000), publicadas em diversos periódicos e apresentadas em congressos nacionais e internacionais.

2 Infelizmente, esta última etapa não se concretizou.



menda Anamélia Buoro em seu livro "Olhos que pintam" (2002): "[...] ver significativamente uma imagem de arte", evitando "[...] um olhar rápido, descompromissado ou condicionado", exercitando "[...] um olhar atento e indagador, olhar de quem quer aprender e compreender. [...] olhar de encontro, de descoberta, de percepção intuitiva e curiosa", para não ser apenas um olhar de "[...] simplesmente constatar a existência do objeto". (pp. 40-41)

Proposta I-“Completando os animais de Poty”-Trabalhos individuais com desenho.

Como podemos observar, no desenho “Arca de Noé” de Poty, os animais estão representados, um tanto ‘amontoados’ e, por isso, naturalmente, uns acabam ‘encobrendo’ partes do corpo de outros. Isso ocorre porque o espaço de representação é exíguo para tantos animais e alguns estão localizados mais à frente e, outros mais atrás, em diferentes planos.

Material-base: para este primeiro exercício de leitura aliada ao fazer, os animais foram ‘retirados’ da arca, que, logicamente, a partir desta separação, ficaram ‘incompletos’. Tais ‘pedaços de animais’ foram impressos cada um em uma folha que ficou assim com um ‘começo de desenho’ de algum dos animais de Poty, conforme exemplos abaixo:

Tais folhas foram distribuídas aos participantes do *workshop* e, com o lápis 6B pediu-se que os animais fossem completados, continuando os traços de Poty, desenhando as partes que estavam faltando em cada um deles. Depois, para ser fiel à história de Noé, segundo a qual os animais foram abrigados na arca aos pares/casais, foi pedido que desenhassem o “par” (macho ou fêmea) do animal. Por fim, foi solicitado que representassem um contexto, um *habitat* onde estes animais estariam, imaginando uma situação ‘pré-dilúvio’ ou ‘pós-dilúvio’.

Apresento a seguir alguns depoimentos dos participantes após a experiência.

*Ao identificar os animais presentes na “Arca de Poty”, pudemos analisar como o artista trabalhou o seu processo criativo, compreendendo a forma pela qual compôs a obra. R.

*Brincar com os traços do artista foi uma verdadeira intervenção na obra, uma maneira de aprofundar a percepção dela, visualizando os planos e a dimensionalidade. T.

*O desafio de ‘reconstituir os animais’ levou a perceber seus elementos e detalhes. Se ‘quebraram’ as barreiras entre a obra e o observador! L.



*A 'continuação dos animais' foi um método muito didático de estimular reflexões, questionamentos e, principalmente, obter muita percepção do observador, tornando-o participante ativo da obra. K.

*Ao continuarmos os animais de Poty, deixamos de ser apenas observadores e passamos a participar da obra e compreender melhor os traços do artista. C.

*Reconstruir uma parte da obra, nos deu a possibilidade de 'terminar o que o artista começou'. A.

Proposta II-"A Arca de Poty em cenários fotográficos"-Trabalhos individuais com recorte e colagem.

Material-base: Desta vez preparei diversas imagens da Arca de Poty que fotocopiei, recortei e coleí num fundo preto. Como teríamos pouco tempo para realizar as atividades, colocar a imagem num fundo escuro facilitaria seu recorte pelos participantes. Reproduzi em diferentes tamanhos a imagem da arca com fundo escuro.

Aos participantes, solicitei que procurassem em revistas, páginas com imagens fotográficas grandes, que representassem cenários, lugares interessantes onde a Arca de Poty pudesse estar, ainda que tais lugares parecessem estranhos e/ou impossíveis na 'vida real'. Depois de ter escolhido o 'lugar' mais adequado e interessante da página da revista para inserir a Arca de Poty, os participantes deveriam recortar a imagem da arca no tamanho que considerassem mais adequado à imagem fotográfica escolhida, ficando claro que a imagem reduzida poderia, conforme o caso, estar proporcional ou desproporcional ao cenário escolhido. Os participantes foram alertados de que quanto mais 'estranho' ou 'impossível' fosse o contexto, mais interessante poderia ficar o trabalho. Foram instigados a buscar algo ousado, inesperado, incomum.

*Tirando a obra do seu contexto original e a inserirmos em outro totalmente diferente, faz com que a conheçamos mais a fundo Z.

*Ampliarmos as possibilidades do tema, explorar e experimentar outros contextos favorece outras leituras da mesma obra. R.



Proposta III- “A Arca de Poty em cenários artísticos” Trabalhos individuais com colagem

Material-base: As mesmas imagens em fundo preto de diferentes tamanhos usadas na proposta anterior e fotocópias de obras do acervo representando paisagens marinhas.

Nesta proposta pedi que analisassem reproduções de algumas obras de paisagens do Acervo, escolhendo algumas delas para inserir a Arca de Poty, contemplando assim um novo ‘entorno’, ambiente’ e/ou ‘contexto’ para a arca. Destaquei que ela poderia estar tanto em ‘alto mar’, em ‘pleno dilúvio’, ou ‘ancorada’ em alguma ‘praia’ ou ‘porto’.

Depois de analisar a reprodução da obra escolhida, decidir em qual lugar seria colocada a arca, escolhendo o tamanho ideal para concretizar a idéia. Recortar então a imagem da arca e inseri-la na reprodução da pintura, utilizando o recurso da incisão para conferir mais veracidade à inserção.

*Na ‘reconstrução’ de uma obra já existente, mudando cenário ou local, a obra se torna mais atraente e divertida. D.

Proposta IV- “Outras arcas para os animais de Poty”- Trabalho individual com colagem.

Material-base: o que preparei para esta proposta foi o seguinte: de uma fotocópia da Arca de Poty retirei, com recorte, a arca, deixando somente o Noé, mastros e velas da arca e os animais representados. Como das vezes anteriores, reproduzi a imagem num fundo preto e em diferentes tamanhos.

Solicitei então que procurassem em revistas imagens fotográficas grandes, de ‘coisas ou objetos’ que pudessem ‘substituir’ a arca e que pudessem acomodar todos os animais representados por Poty. Alertei que pensassem em todas as possibilidades e que seria mais interessante que a imagem escolhida ‘não fosse de barco’, mas de uma outra ‘coisa’ ou ‘objeto’, que ‘funcionaria’ como barco/arca.

Instruí também que na imagem escolhida tentassem colocar os animais e o Noé, ‘sobre’ ou ‘dentro’ da imagem fotográfica escolhida, para ‘dar a impressão’ que ela seria, agora, a ‘própria’ arca, a ‘nova’ arca, uma ‘arca diferente’³.

³ Este primeiro trabalho, localizado acima, à direita, apresenta a proposta realizada ‘sobre’ uma obra de arte do acervo (*Estaleiro* de



*A dinâmica em que a arca é tema para diferentes contextos e cenários, possibilita a criação, a manipulação da obra sem medo e preocupação.Y.

*O estímulo criado 'do observador para com a obra' sugere novas sensações visuais, perceptivas e criativas. M.

*A 'conversa' da obra com as imagens de revista me deixou à vontade para explorá-las de diferentes maneiras. M.

*Fomos instigados a criar 'novas leituras'. Modificar o contexto da obra e mexer com seus elementos mostra que não há limites para nossa imaginação. O.



Proposta V - "A Arca de Poty com animais de outros artistas" trabalho único, em grupo, com colagem

Material-base: Para realizar esta proposta, refiz a arca sem os animais. Digo refiz, porque ao retirar, com recorte, os animais, foi a arca que ficou incompleta, pois muitos dos animais, encobriam partes da arca que, assim, restaram subtendidas e necessitaram ser completadas.

Como vimos, além da Arca de Noé de Poty, no acervo do MON existem várias obras que representam bichos, feitos por diferentes artistas, tanto acadêmicos como modernistas. Pedi então, que escolhessem algumas das reproduções dessas outras obras e recortassem os animais nelas representados, de forma a preservar o máximo possível de suas características e dos traços dos artistas. Pedi que não tivessem receio de aproximar a tesoura dos contornos, ainda que, em muitos casos, estes contornos, não estivessem muito definidos; por isso, alertei que usassem o 'bom senso' para recortar.

Depois de recortados, pedi que os colocassem, de forma harmoniosa e 'convicente', sobre a Arca de Poty reproduzida em fundo preto, fazendo, se necessário, 'incisões' na arca, para melhor encaixá-los. Então, solicitei ao grupo que colasse as imagens recortadas, dando a impressão de que, todos os animais estavam, de fato, dentro da arca.

A título de conclusão, apresento mais alguns depoimentos dos participantes, estes de teor conclusivo.



lanelli, 1958) e não sobre imagens fotográficas. Os demais, abaixo, uniram os animais de Poty a imagens fotográficas, conforme a proposta.

*Ao permitir modificar, transformar, reconstruir... a obra se torna flexível e aberta. T.

*Numa obra há vários caminhos e oportunidades para, de uma maneira lúdica, conhecê-la, admirá-la e... extasiar-se. G.

*Experiências que só acrescentam ao nosso desenvolvimento visual, ampliando o vocabulário artístico e a percepção detalhada. C.

*Não apenas apreciar uma obra de arte, mas transformá-la com a ótica de nossas próprias sensações e percepções. R.

*As propostas nos mostram que nada está pronto e acabado; todos podemos navegar pelas obras e desfrutar de novas possibilidades. G.

*Podemos fazer uma avaliação mais detalhada da obra, observar aquilo que, numa visão rápida, não percebemos. M.

*A proposta de combinar 'arte com arte' desafia qualquer imaginação. Uma experiência para guardar no coração! G.

Bibliografia

ARAÚJO, Denize Correa. *Pós-modernidade: uma prática antropofágica?* São Paulo: Revista Significação. Nº. 14, Annablumme, 2000.

ARNHEIM, Rudolph. *El pensamiento Visual*. Buenos Aires: Eudeba, 1973

_____. *Arte e percepção Visual*. São Paulo: Pioneira, 1980.

AUMONT, Jacques. *A Imagem*. São Paulo: Papirus, 1993.

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

BELTING, Hans. *O Fim da História da Arte*. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.

- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, Luis Costa: *Teoria da Cultura de Massa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BERGER, John. *Modos de ver*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- BISBORT, Alan. *Sunday afternoon, looking for the car: the aberrant art of Barry Kite*. Inglaterra: Pomgranate, 1977.
- BUORO, Anamélia. *Olhos que pintam - a leitura da imagem e o ensino da arte*. Educ/FAPESP/Cortez, 2003.
- CANCLINI, Nestor Garcia Canclini. *A Socialização da Arte-teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Cultrix, 1984.
- CATÁLOGO DA EXPOSIÇÃO 1: *O princípio colagem*. 1988.
- CATÁLOGO DA EXPOSIÇÃO 2: *Colagens - Hannah Höch*, 1995.
- CHIPP, Herschel B. *Teorias da Arte Moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- COUTINHO, Rejane; BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloisa Margarido. *Artes Visuais - da exposição à sala de aula*. São Paulo: Edusp, 2005.
- DONDIS, Donis A. *A sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- JORNAL O GLOBO. *A Arte da Apropriação*. S.D.
- LIMA, Sergio F. *Collage: sobre a reutilização dos resíduos fotográficos em nova superfície*. São Paulo: Massao Ono, 1984.
- MARTINS, Mirian Celeste (org.) *Mediação: provocações estéticas*. São Paulo: UNESP, 2005.
- PARSONS, Michael J. *Compreender a arte*. Lisboa: Editorial Presença, 1992
- ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam - leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- SANTAELLA, Lucia. *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?* São Paulo: Paulus, 2005.

SONTAG, Susan. *Sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Arbor, 1981.

VIANNA, Maria Leticia R. *Tesouras Sensíveis: a arte da apropriação e intervenção em imagens*. Curitiba: Revista Tuiuti: Ciência e Cultura, v.24, pp.177-192, 2001. Também disponível em: <http://www.utp.br/tuiuticienciaecultura/FCSA>

_____. *Análise e Produção de Textos didáticos para o ensino de arte*. Curitiba: IBPEX, 2004.

Obras do acervo MON selecionadas e reproduzidas para a experiência:

André de Miranda – Rio de Janeiro, 1957. *Galo Misterioso*, 1996; *Galinha Louca*, 1996

Antonio Parreiras – Niterói, 1860–1937. *Marinha*, 1919

Antonio Poteiro – Portugal, 1925. *Sem titulo*, s.d.

Arcangelo Ianelli – São Paulo, 1922. *Estaleiro*, 1958

Artur Nisio – Curitiba, 1906 - 1974. *Tosquiando ovelhas*, s.d.; *Homem com dois cavalos*, s.d.

Cicero Dias – Pernambuco, 1907. *No emudecer da tarde*, 1929

Emilio Di Cavalcanti – Rio de Janeiro, 1897. *Mulher com flores e cachorro*, 1935

ilvan Samico – Recife, 1928. *O retorno*, 1988; *O sagrado*, 1997

Humberto Espindola – Mato Grosso, 1943. *Miscigenação*, 1981

Poty Lazzarotto. *Arca de Noé*, s.d.

William Michaud – Suíça, 1829 – Paraná, 1902. *Sem titulo*, s.d.

Mini-currículo

Arte-educadora e artista visual. Doutora em Arte pela Escola de Comunicações e Artes da USP. Curso doutorado-sanduíche na Académie de Paris - Sorbonne-Paris V. Bacharel em Pintura (EMBAP) e Licenciada em Desenho (UFPR). Atualmente coordena os Cursos de Mestrado e Doutorado em Artes Visuais da Universidad Paraguaya Del Este-UPE.

A ARTE E A EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO:
O FUNCULTURA EM QUESTÃO

Erton Kleiton Cabral dos Santos
UFPE/CAA1
ertoncabral@hotmail.com

Ana Maria de Barros
UFPE/CAA2
Anamaria.ufpe@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo¹ busca refletir uma experiência situada no âmbito de um projeto cultural, artístico e de cunho social através de sua função pedagógica incentivada pela Lei de incentivo a cultura do Estado de Pernambuco – Funcultura. Dentre as questões que pautam este artigo propomos discutir: Qual o contexto contemporâneo do ensino da arte nas escolas públicas do Estado de Pernambuco? Quais as contribuições que a arte-educação proporciona na formação de protagonismos juvenis? Tece-mos considerações sobre a necessidade de políticas públicas que estimulem a apreciação da arte e formação de professores em área específica, assim como a relevância de editais estatais voltados à cultura para a profissionalização de artistas, estímulo à apreciação e formação de novas platéias.

Palavras chaves: Arte educação. Juventude. Cultura. Educação. Direitos individuais.

Abstract

This paper aims to reflect an experience situated within a cultural, artistic and socially oriented through its educational role encouraged by the Act to encourage the culture of State of Pernambuco – Funcultura. Among the questions that guide this paper we propose to discuss which the contemporary context of art education in public schools of the State of Pernambuco? And what are the contributions that art education provides training in juvenile protagonists? We consider the need for public policies that encourage the appreciation of art and teacher training in specific area, as well

¹ Este artigo recebeu a co-orientação do Professor de Arte Educação Doutor Paulo David, da UFPE/CAA. O resumo em Inglês contou com a tradução do amigo de sempre Wagner Rocha Gomes.

as the relevance of state edicts focused culture to the professionalization of artists and appreciation and creation of new audiences.

Keywords: Art education. Youth. Culture. Education. Individual rights.

1. Introdução

O Estado de Pernambuco é conhecido pela riqueza cultural presente em seu território. Esta diversidade cultural contempla as mais variadas linguagens artísticas: a dança, o teatro, a música, as artes visuais e a literatura são manifestações encontradas em toda sua abrangência regional.

Esta pesquisa, situada no âmbito de um projeto cultural, artístico e de cunho social, através de sua função pedagógica incentivada pela Lei de incentivo à cultura do Estado - Funcultura e Secretaria de Educação - possibilitou vinte e quatro apresentações de um espetáculo teatral por título "Solteira, Casada, Viúva, Divorciada" para estudantes do ensino médio da rede pública de ensino, como também a realização de uma oficina de Arte-educação para arte educadores, professores, artistas e estudantes. Diante disto me propus a pesquisar as seguintes questões: Qual o contexto contemporâneo do ensino da arte nas escolas públicas do Estado de Pernambuco? Quais as contribuições que a arte educação proporciona na formação de protagonismos juvenis? Os objetivos que pautaram esta pesquisa buscaram analisar o perfil dos professores de arte em nossas escolas como também a sua formação acadêmica, além de investigar a compreensão destes no que se refere aos conteúdos de arte trabalhados em sala de aula. Abordamos também a questão de apreciação de obras de arte, através da peça teatral apresentada, recortando os elementos apresentados no debate e discussão.

2. Recorte Teórico

Pensar a Arte-educação requer considerar um elemento importante para a sua compreensão: o sujeito educado através da arte que seja capaz de conquistar autonomia, criticidade frente às questões sociais que o cercam e capaz de promover a construção da sua identidade, na medida em que entendemos que é por meio da arte que o agente transformador e socializador se manifestam.

Deste modo, atribuir responsabilidade à Arte-educação entendida no contexto de um espaço de escolarização é compreender o seu verdadeiro papel. Nesse sentido consideramos que “o ensino da arte é fator contribuinte na formação do cidadão sensível e responsável” (STRAZZACAPPA, 2008, p.88). Desta forma, tornamos aqui matéria de discussão, a compreensão conceitual sobre a Arte-educação, os teóricos que a fundamentam como também os elementos inseridos na perspectiva da educação popular. Tais aspectos contribuem no pensar dos elementos constituintes da cultura, que estão presentes nos processos formativos e educativos na vida dos educandos, os quais por meio do contato com a arte tornam-se capazes de desenvolver habilidades que contribuem num melhor relacionamento interpessoal nas organizações sociais em que estão inseridas.

No âmbito desta discussão a arte é entendida de diversas maneiras. Segundo Augusto Boal (2005) a concepção de arte ultrapassa os limites estéticos e se apropria de outros espaços. Espaços políticos e de politização, que por meio da arte revelam seus conflitos, desejos e angústias. Embora o Teatro do Oprimido seja uma de suas abordagens mais difundidas mundialmente, esta linguagem é apenas uma delas, em que a arte conquista espaço no intuito de formação e promoção à cidadania.

Elliot Eisner, norte-americano com publicações no Brasil sob a organização de Ana Mae Barbosa, comenta “que arte tem conteúdo específico a oferecer, algo inerente às artes” (2008, p.80). Partindo desta discussão, bastante conteudista e intimamente associada a questões voltadas ao currículo, percebemos que a arte tem a sua autonomia e, portanto seu espaço. Seu interesse é pela própria arte, e o que mais dela for criado. Suas manifestações são inerentes ao homem, como Eisner (2008) nos diz: “Existem quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas vêem arte. Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Elas fazem arte” (2008, p.84). Acordando, portanto, com o pensamento proposto por Barbosa (1991), no trato as questões da produção artística, apreciação de obras de artes nos seus mais variados campos, como também a contextualização sócio-histórica.

Diante disto, se faz necessário apresentar dois conceitos fundamentais da Antropologia para a compreensão do que ela propõe. São eles: Educação e Cultura. O primeiro está intimamente relacionado aos processos de práticas educativas que objetivam a transmissão da cultura aos educando. Cultura, portanto são as inúmeras manifestações desenvolvidas pelo homem no seu meio social, entre elas a arte (BRANDÃO, 2006). Deste modo, consideramos estes conceitos para compreender o que Barbosa (1991) propõe ao trabalho com a Arte-educação nas escolas brasileiras que “é a idéia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente” (BARBOSA, 1991, p.24), a fim de que estes se apropriem do que há mais em comum em sua comunidade que

são os seus costumes, valores e crenças manifestas, portanto nos seus fazeres culturais, sendo assim, protagonistas de sua história e de seu povo, formando ou reafirmando sua identidade cultural. Esta argumentação entra em consonância com os princípios que regem a Educação Popular

Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação. As décadas de luta para que os oprimidos possam se libertar da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele. Isto não significa a defesa de guetos culturais ou negar às classes populares o acesso à cultura erudita. Todas as classes populares têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita, porque esses são os códigos dominantes - os códigos de poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mais tais códigos continuarão como um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da sua própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do "outro". A mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais e o entendimento do mundo depende de uma ampla visão que integre o erudito e popular (BARBOSA, 2008. p. 20).

Segundo esta autora, tem sido bastante relevante as atuais discussões sobre o contexto da arte educação a partir desta premissa que possibilita o diálogo entre o popular e o erudito, valorando ambas as manifestações e não supervalorizando uma em detrimento de outra.

Diante disto notamos que discutir o acesso aos bens culturais na contemporaneidade requer considerar elementos problematizados também a partir da perspectiva dos direitos humanos que, segundo Soares (2004):

São aqueles direitos fundamentais, a partir da premissa óbvia do direito à vida, que decorrem do reconhecimento da dignidade de todo ser humano, sem qualquer distinção, e que hoje, fazem parte da consciência moral e política da humanidade (p.43).

Na medida em que a classe popular por meio de iniciativas que visem a uma prática pedagógica com este fim, são levadas a construir um conceito de arte a partir de suas próprias impressões, sem dúvida que estão exercitando a cidadania, característica de uma sociedade democrática. A respeito disto Dallari (2004) nos diz:

Preparar para a cidadania não é, portanto, apenas dar a informação sobre os cargos eletivos a serem disputados e sobre os candidatos a ocupá-los, mas também informar e despertar a consciência sobre o valor da pessoa humana, suas características essenciais, sua necessidade de convivência e a obrigação de respeitar a dignidade de todos os seres humanos, independentemente de sua condição social ou de atributos pessoais. (p.42).

A compreensão de mundo adquirida por meio de práticas educativas voltadas ao campo da arte de um modo geral favorece o despertar desta criticidade, necessária para entendermos com

clareza os modos de organização que regem, sobretudo, a sociedade ocidental. E como tantos outros direitos, comumente negados ao cidadão, o direito ao acesso à arte não poderia fugir a regra.

Garantias ao cidadão do direito ao acesso às artes por meio da apreciação, este é um dos direitos individuais essenciais para a sua formação. E muitos são os documentos oficiais nacionais e internacionais que tratam sobre esta questão como, por exemplo, a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional – LDBEM de 1996 (2006), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s de 1997, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1991) e a Constituição Federal de 1988, no capítulo III do título VIII que trata sobre o direito à cultura, ao desporto e a educação.

Outro documento bastante importante que aborda esta questão trata a Declaração dos direitos humanos proclamada a 10 de Dezembro de 1948 por meio do artigo XXVII que nos diz que: “Todo homem tem direito a participar livremente da vida cultural da comunidade, defluir das artes e de participar de seu processo científico e de seus benefícios”. A partir deste artigo podemos ver que o acesso aos bens culturais por meio das mais variadas manifestações artísticas, trata-se de uma garantia, que compreendendo a formação individual e a promoção da cidadania dentro de uma sociedade tida como democrática quando o acesso a alguns direitos individuais como a educação, saúde, cultura e lazer além de segurança, são assegurados pelo Estado.

Sobre o direito ao acesso a arte por parte de todo e qualquer cidadão, independente de sua crença religiosa, organização política e classe social e econômica Strazzacapa (2008) acrescenta: “Permitir as pessoas que tenham acesso às diferentes formas de linguagem e, conseqüentemente, aos códigos de interpretação dessas linguagens representa um passo na direção da democratização dos bens culturais, logo da arte” (p.88). Na medida em que é oportunizado o acesso a apreciação de espetáculos teatrais a classes menos favorecidas, excluídas socialmente, geograficamente estamos democratizando esse bem cultural.

Mas eis o problema: A serviço de quem o teatro existe? A favor de classes menos favorecidas, que quando politizadas tornam-se capazes de promover uma revolução social e cultural? Ou em favor de uma minoria que detêm o poder em nossa sociedade?

Estas são problematizações importantes para a compreensão da Arte-educação e o seu respectivo trabalho na sala de aula. Quando o arte-educador tem clareza sobre estas questões, o contexto da apreciação de obras de arte adquire um significado importante, na medida em que os educando depois da apreciação forem instigados a discutir as principais questões elencadas e expostas na encenação. A apreciação de peças teatrais não busca apenas explicações para o conceito estético que lhe é peculiar, mas também a formação de sujeitos críticos e capazes de expor suas

opiniões acerca dos mais variados contextos sociais e culturais que tenha acesso. E esta é uma das funções pedagógicas atribuídas ao trabalho de arte nas escolas, e o educador necessita se apropriar disso, para que de fato, tenhamos um trabalho relevante no trato às questões sobre o ensino da arte em nossas escolas.

3. Metodologia

Compreendendo a riqueza de fatos e ações sociais em que estávamos inseridos por meio deste projeto na medida em que convivíamos com professores, arte-educadores, estudantes, artistas como também representantes do Governo Municipal das cidades pelas quais passamos, pensar trajetórias metodológicas tornou-se indispensável a fim de nos fundamentar e direcionar enquanto sujeito pesquisador no campo empírico. Nossa escolha pela pesquisa qualitativa com enfoque no estudo de caso se deu em razão da possibilidade de uma construção de saberes dialogando com a teoria e a realidade. Acerca deste assunto MYNAIO (2000) nos diz que:

Sob este enfoque, não se compreende a ação humana independente do seu significado, que lhe é atribuído pelo autor, mas também não se identifica essa ação com a interpretação que o autor social lhe atribui (...) percebe a relação inseparável entre mundo natural e social; entre objeto e suas questões; entre ação do homem como sujeito histórico e as determinações que a condicionam (p.11,12).

Os instrumentos de coleta de dados pertinentes a esta abordagem metodológica foram: a “observação participante”, pois o pesquisador na medida em que participava como um dos protagonistas nesta ação cultural, também se tornou sujeito pesquisador (GIL, 2008, p.103). Os dados foram coletados por meio de discussões em grupos focais pelas cidades pelos quais passamos. MYNAIO (2000) acrescenta:

Os participantes são escolhidos a partir de um determinado ponto, cujas idéias e opiniões sejam do interesse da pesquisa. A abrangência do tema pode exigir uma ou várias sessões: Essa estratégia de coleta de dados é geralmente usada para focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas, complementar informações sobre acontecimentos peculiares a um grupo em relação a crenças, atitudes e percepções, desenvolver hipóteses de pesquisa para estudos complementares. (p. 129, 130)

Os grupos focais proporcionaram discutir as questões que nortearam esta pesquisa, e a sistematização se dava através de sínteses provisórias discutidas em pequenos grupos, como nas conversas informais entre os participantes durante os intervalos para o coffeebreak, como também durante o processo de articulação que ocorria durante os momentos de pré-produção nestas cida-

des. A participação da equipe envolvida no projeto foi decisiva para a discussão. Estiveram inseridos neste processo, ator, produtores, diretor, técnico de luz, técnico de som e vídeo e contra-regra². O registro no diário de campo foi essencial, para a sistematização dos dados coletados. Nele foram realizadas anotações sobre as principais impressões que me inquietaram como pesquisador, possibilitando maior foco na discussão dos dados.

3.1. O contexto pesquisado

Entre as ações que estavam destinadas através de nosso projeto, apoiado pela Lei de Incentivo a Cultura do Estado de Pernambuco – FUNCULTURA constava a apresentação do espetáculo teatral “Solteira, Casada, Viúva, Divorciada” para atender alunos da rede pública³. Como também a realização de uma oficina sobre arte e educação destinada a professores da rede pública de ensino, artistas e estudantes. Esta turnê teve início em abril de 2009 e foi concluída em Setembro de 2009.

A dinâmica do projeto foi a seguinte: a produção do espetáculo com um mês de antecedência das datas previstas para a passagem do grupo pela cidade dirigia-se por vezes, a secretaria de educação e cultura destas cidades apresentando a proposta e buscando as articulações necessárias a fim de garantir a presença de estudantes com o perfil buscado: aqueles que cursassem o ensino médio em escolas públicas. Também houve recrutamento e seleção de professores a fim de participar da oficina de arte e educação. Nem sempre tínhamos êxito. O diálogo entre gestores da área de cultura e educação destas cidades, com os produtores do espetáculo nem sempre era de fácil acesso e, por vezes, nem havia interesse das cidades em receber o espetáculo. O descaso de algumas gestões municipais no trato ao acesso aos bens culturais de qualidade oferecida aos nossos jovens, principalmente no interior, retrata sua fragilidade em perceber o papel da cultura na formação do cidadão. Políticas públicas voltadas para a juventude quase não existem, e quando existem, geralmente não saíram do papel. Embora esta tenha sido uma dificuldade, acabamos por superá-la.

Quando não tínhamos o apoio necessário, a dinâmica era outra. Procurávamos as escolas estaduais próximas aos locais onde estaríamos realizando as apresentações, entregávamos os ingressos aos diretores e coordenadores pedagógicos, estes totalmente gratuitos, e ali eram selecio-

² A equipe envolvida neste projeto cultural apresenta em sua ficha técnica os seguintes profissionais: Aluizio Guimarães, Maria Alves, João Carlos Lins, Erton Cabral, Waldeperez Barros, Ednilson Leite, Rafael Duque e David Raniery.

³ As cidades contempladas foram: Garanhuns, Limoeiro, Bezerros, Vitória de Santo Antão, Arcoverde, Serra Talhada, Triunfo, Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Petrolina, Recife, Palmares nesta ordem.

nadas algumas turmas de ensino médio e acompanhadas pelo professor da turma naquele horário ao teatro, ou mesmo auditório e salas adaptadas. A propósito, esta também é uma dificuldade que os artistas de teatro encontram quando estão em turnê pelo interior do Estado: Não existem salas de teatro ou quando existem estão em péssimas condições e sem recursos técnicos básicos de qualidade, como iluminação e som. Nas cidades em que não havia teatro, nem auditório, se fazia necessário a adaptação de alguns lugares que foram alugados para o trabalho que seria realizado, e por vezes eram alternativos, como galpões.

Quanto à oficina de arte educação, divulgávamos em rádios e canais de TVs o local e horário e o público a que se destinava. Esta oficina também era gratuita. Geralmente a média de professores envolvidos na oficina era de quarenta pessoas.

3.2. Conteúdo da oficina

A oficina de arte-educação teve por objetivo proporcionar aos educadores uma possibilidade de discussão conceitual sobre o ensino de arte nas escolas públicas do Estado de Pernambuco de um modo geral através da disciplina Educação Artística ou Artes, além de oferecer subsídios ao trabalho realizado por meio das aulas de Teatro em algumas escolas públicas, grupos de teatro e ONGs que atuam na ressocialização através da arte educação, sendo este, portanto o perfil dos educadores que participaram das oficinas.

Os conteúdos específicos abordados referiram-se a uma discussão teórica a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) específico para área de Arte abordando a proposta triangular criada por Ana Mae Barbosa e difundida em seu livro "A imagem no ensino da arte", que busca relacionar três princípios que, segundo esta autora, são importantes para o ensino da arte - o fazer artístico, a apreciação da obra de arte, e a contextualização histórica. A relação existente nestes conceitos propostos como componentes da aprendizagem permite, portanto, refletir e problematizar a questão da aquisição do conhecimento sobre a arte, já que para Barbosa (1998), elas não acontecem individualmente, mas relacionando-se uma as outras, por meio de um novo olhar a respeito da arte na escola e, portanto de seus respectivos conceitos.

Também abordamos as contribuições de Olga Reverbel que discute sobre o trabalho de Teatro nas escolas por meio das atividades de expressão inerentes a todo ser humano e que é papel da escola buscar o seu desenvolvimento nos educando. Estes conjuntos de expressões são: Relacionamento "as atividades de relacionamento favorecem o autoconhecimento e o conhecimento do outro" (REVERBEL, 2006, p.28); Espontaneidade "A espontaneidade pode e deve ser desen-

volvida, sem medo de estar agindo errado... favorece o desenvolvimento de suas capacidades expressivas." (REVERBEL, 2006, p.50); Imaginação "A imaginação é a arte de formar imagens e está diretamente ligada à observação, à percepção e a memória. A imaginação é o produto de uma ação do pensamento, que pode ser representado através das linguagens corporal, verbal, gestual, gráfica, musical e plástica." (REVERBEL, 2006, p.80); Observação "O educador, no trabalho de sala de aula, possibilita o ato criativo através da observação, tornando-o um jogo interessante. Isto facilita o desenvolvimento das capacidades expressivas da criança, desperta nela a consciência de si mesma e do mundo que a rodeia." (REVERBEL, 2006, p.100); Percepção "A percepção está diretamente relacionada com o desenvolvimento dos nossos sentidos, o que exige que o indivíduo participe por inteiro desse processo." (REVERBEL, 2006, p.112).

Nossa opção em tratar na oficina as contribuições fornecidas por Reverbel se justifica pela sensibilidade com que esta autora trata a questão dos jogos teatrais na escola e na sala de aula, como também sua importância na formação da identidade e da autonomia de crianças, mas não só, por vezes torna-se importante esta prática educativa a adolescentes e adultos, já que ela trata questões presentes em qualquer tempo cronológico do desenvolvimento humano.

4. A questão da abordagem da Arte-educação nas escolas públicas

Através da presente pesquisa, pudemos averiguar a questão do ensino de arte em nossas escolas públicas. A partir das discussões, pudemos levantar dados que nos fazem refletir sobre essa questão. Infelizmente, a arte é tida como uma disciplina menor, e em sua maioria os professores que nela atuam, o fazem apenas como complemento de carga horária. Por vezes, estes educadores são formados e especializados em áreas diversas. Geralmente são professores de História, Português e que reconhecem que o conhecimento conceitual que deveriam ter e que deveria ser abordado no ensino da arte, é pouco ou quase não o apresentam. Geralmente usam como base cadernos ou livros indicados por professores que já atuaram nesta disciplina. E por vezes, os conteúdos abordados no mesmo são "clássicos" e difíceis de contextualizar a realidade local. Discussões sobre as manifestações artísticas e culturais de nosso Estado quase nunca são trabalhadas e existe uma dificuldade no trato das linguagens artísticas presentes na contemporaneidade.

A partir das informações coletadas na experiência, observamos que as nossas escolas não estão preparadas para o ensino da arte. Entre os professores que estiveram participando da oficina de arte-educação proposta por este projeto, nas doze cidades onde estivemos atuando, nenhum apresentava

formação em Artes cênicas com as suas variadas habilitações, com exceção de artistas com alguma formação em teatro, e que historicamente fazem parte da cena teatral de Pernambuco e atuam como professores de Teatro em escolas particulares, mas mesmo assim sem formação acadêmica. Dando oficinas durante o ano, geralmente a alunos do fundamental e médio, e que como exigência do contrato feito com a instituição educativa, se faz necessário a montagem de textos teatrais ao término do semestre letivo com estes alunos que participaram das oficinas e que ficam em cartaz em um curto intervalo de tempo para apreciação de pais e parentes, além de professores e demais funcionários. Estas apresentações, também são utilizadas como Marketing do nome da escola, já que para alguns pais ter seu filho em um espetáculo de teatro é sinônimo de status, e na medida em que eles são postos e matriculados naquelas escolas que oferecem em seu currículo aulas de teatro, com este perfil, mesmo que apresentem mensalidades caras, ainda assim são matriculados. E por vezes é isso que as instituições educativas privadas desejam: rendimento financeiro e uma alternativa, sem dúvida, são estas aulas.

Diante do quadro, surgem vários questionamentos: as aulas de teatro inseridas neste contexto para que servem? Quais são os objetivos pedagógicos por traz deste encontro com esta linguagem artística? Será que com estes alunos, estão sendo trabalhadas questões que digam respeito ao desenvolvimento pessoal e humano? Como é despertada sua autonomia através da criticidade e refletividade proporcionada pelas aulas de teatro? Como estes jovens estão sendo apresentados a este bem cultural de qualidade? Estão sendo formados como futuros expectadores do Teatro ou apenas este encontro, é promoção pessoal?

Diante disto podemos perceber que o cenário pedagógico em que a arte-educação está inserida apresenta outros interesses que não necessariamente educativos. Nossos alunos não são apresentados às linguagens artísticas coerentemente. O conceito sobre as artes encontra-se distorcido dentro dos espaços educativos. A formação destes educandos, por vezes está atrelada aos interesses econômicos vigentes, que é a de formação de mão de obra especializada, ou não, já que esta última proporciona baixos salários e maior rendimento/lucro para o mercado. Formá-los artística e culturalmente não são prioridades. Embora esta discussão em muito tenha avançado, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da arte abordam a questão de como deveria ser trabalhado em sala de aula, mas percebemos que os professores desconhecem o conteúdo presente nos PCN's revelando que a leitura que deveria ser obrigatória a todos os professores, de fato não acontece. Fonsêca (2001) nos diz:

O que se tem visto é que os PCN têm chegado aos professores como se caíssem em suas cabeças. Da mesma forma que sua elaboração foi feita sem a participação da maioria dos profissionais da educação, sua implemen-

tação tem se dado sem a devida discussão junto aos professores. Muitos sequer receberam os documentos; outros não tiveram oportunidade nem condições de estudá-los, seja individualmente seja de forma coletiva no ambiente do trabalho. Desta maneira, como atesta Mizukami (1999, p. 53), os PCN “são, ainda, relativamente desconhecidos, porque não são estudados e debatidos sistematicamente, na sua totalidade, pelos professores”. Este fato contribui para que não estejam sendo efetivamente utilizados nas salas de aula. (p.27,28)

As escolas públicas, por sua vez, não apresentam aulas de teatro ou mesmo dança popular e clássica. Não existem profissionais com esta habilitação na rede pública, e segundo concurso público realizado em 2008, apresentou quarenta e sete vagas para professores formados em Artes cênicas, e nenhum contratado para o interior do Estado⁴. Os concursados ficaram apenas na capital do estado, revelando o descaso e mesmo as políticas públicas ausentes que deveriam formar sujeitos agentes de sua cultura, revelando deste modo às desigualdades existentes em todo o Estado no trato à educação e cultura. Por sua vez, o ensino da arte em nossas escolas continua sendo um problema que necessita ser urgentemente repensado, problematizado para possíveis soluções. Uma educação conteudista ou bancária, como Paulo Freire conceitua e que não proporciona a reflexão através de seus bens culturais, acaba impossibilitando a construção da autonomia dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

4.2. Arte-educação e contribuições: O trabalho social realizado por grupos locais

Um dado importante coletado e observado diz respeito ao fato de alguns grupos de teatro e dança popular de referência das cidades pelos quais passamos realizarem um trabalho contínuo com jovens através destas linguagens artísticas. Geralmente a atuação destes grupos é feita predominantemente através do trabalho voluntário de atores, encenadores e bailarinos/dançarinos e músicos. O objetivo das oficinas realizadas com estes jovens, não é necessariamente a formação de profissionais específicos deste campo de atuação, e sim possibilitar a existência de espaços educativos e de socialização. Por meio do contato com a arte, estes jovens são levados a refletir questões sociais, políticas e econômicas, alargando a visão de mundo. E este é um papel importante atribuído ao trabalho de arte-educação. A arte propondo a reflexão sobre a vida. Enxergar a arte como um processo válido que contribui na formação social, principalmente de crianças e jovens.

Algumas cidades merecem ser destacadas pela relevância social de seu trabalho realizado nas comunidades, por meio de oficinas de teatro, dança popular, e música, são elas: Limoeiro – ci-

⁴ Informação publicada em jornais de grande circulação no Estado de Pernambuco como Jornal do Comércio e Diário de Pernambuco.

dade que apresenta grupos de teatro bastante importantes para a cena Pernambucana, sendo que alguns deles já estiveram apresentando-se inclusive na Europa, além de outros estados brasileiros, como é o caso da consultoria de ações culturais. Alguns dos atores destes grupos realizam um trabalho de iniciação teatral e musical com jovens da zona rural. Inicialmente por meio do voluntariado, mas hoje já são remunerados através da Prefeitura local. Observamos semelhanças na cidade de Serra Talhada, através do grupo de dança Cabras de Lampião. Por meio do Xaxado (ritmo folclórico bastante difundido no Sertão), percebemos a presença de jovens entre 14 e 21 anos envolvidos no aprendizado deste ritmo. Muitos destes, já são integrantes fixos do grupo que constantemente realizam viagens a fim de difundir esta manifestação cultural e folclórica nos mais variados festivais de danças folclóricas do país. Bezerros também têm a sua relevância, mas através da linguagem plástica. Por meio das máscaras carnavalescas e de papangús, bastante peculiar à cultura desta cidade, crianças e jovens inseridas neste processo de produção artística, além de encontrarem nela uma forma de sustento e profissionalização, encontram também um espaço de socialização, já que por meio dela, conseguem construir laços afetivos com outros artistas além de conquistarem o respeito da comunidade pelo trabalho que realizam, que é de grande respaldo, diante do contexto cultural do Estado de Pernambuco. Triunfo, também apresenta a sua relevância cultural a partir de espaços de formação por meio da arte-educação, através dos ateliês de máscaras carnavalescas denominadas como os Caretas de Triunfo.

Cidades como Vitória de Santo Antão, Garanhuns, Petrolina, Arcoverde, tem em comum a influência de grupos teatrais importantes para a construção de um processo de arte-educação visando à transformação social e a participação da juventude.

Observamos também a relevância de algumas instituições privadas em algumas destas cidades, que por meio de aulas ofertadas a preços populares, são uma excelente opção para o trabalho de arte-educação e mesmo profissionalização dos jovens. Geralmente os profissionais envolvidos nestas instituições são formados e habilitados em Artes cênicas pela UFPE ou UFBA, revelando que fatores geográficos contribuem nesta escolha como também a relevância destas duas instituições de ensino superior na formação de profissionais com esta habilitação.

Em outras cidades, não foi observada com clareza esta questão, já que nos círculos de debates (grupo focal) realizados percebemos algumas críticas de conterrâneos referentes à valorização cultural local. Denunciam que não é incentivada pelos representantes políticos, ações de criação, permanência ou mesmo continuidade de ações educativas deste porte. E quando acontecem nem sempre apresentam qualidade, pois são baixas as remunerações dos profissionais, ocorrem atrasos

no pagamento salarial dos arte-educadores, promovendo o desestímulo por parte dos profissionais envolvidos, situação que dificulta a permanência na formação destes professores que não enxergam este como um mercado de trabalho concreto, mas esporádico.

5. Reflexões finais

O reconhecimento da arte e, portanto suas manifestações por meio de suas linguagens artísticas nos espaços educativos e formativos legalmente reconhecidos pelo Estado, como a escola, requer estímulos e incentivos, sobretudo no trato as questões de formação de professor, sendo esta uma das dificuldades apresentadas e que explica o descaso e ausências de práticas educativas que objetivam este fim. Infelizmente, as licenciaturas em Pedagogia, por meio de disciplinas voltadas a arte-educação, ainda não são uma realidade constante e consistente na maioria das instituições de ensino superior do país, revelando, portanto, que a formação de pedagogos com esta especificidade é rara. Muitos cursos de Pedagogia oferecem apenas uma disciplina na área de Arte-Educação, o que não garante uma base mínima para o ensino de arte.

Outro elemento que destacamos para fins desta reflexão, diz respeito à formação de profissionais habilitados a atuar nas mais variadas linguagens artísticas. Na maioria das vezes, os artistas que trilham o caminho acadêmico com formação em artes cênicas, geralmente não optam pelo perfil de licenciatura, mas sim do bacharelado. E, portanto, nossas universidades, em sua maioria formam apenas atores, bailarinos, músicos e artistas plásticos, mas quase nunca professores desta área. Os desestímulos desses profissionais podem ter a sua causa na ausência de concursos públicos para esta área, já que no Estado de Pernambuco, a primeira vez que ocorreu concurso para esta habilitação foi no ano de 2008. Faz-se necessário, portanto, por parte do Estado a implementação de proposta clara sobre o ensino da arte-educação em nossas escolas, que requer considerar elementos importantes não só para a valorização da cultura local, mas para a perpetuação desta cultura e que sejam contempladas nas políticas públicas que objetive este fim.

Também para esta reflexão apontamos algumas considerações que dizem respeito à importância de editais voltados ao estímulo da arte e cultura, alternativas para a formação de platéia e também de profissionais, na medida em que os projetos aprovados buscam a valorização profissional, que por sua vez, garante renda aos artistas, sobretudo aqueles que atuam no Nordeste Brasileiro, que realizam sua arte com imensas dificuldades por falta de apoio em suas respectivas produções. Diante disto, consideramos relevante e importante para estes artistas a continuidade de

editais e leis de incentivo com este fim, que promovem valorização profissional e têm função pedagógica. Além disso, é importante a divulgação e estímulo à apreciação de obras de arte, nas mais variadas linguagens, reconhecendo a arte como um patrimônio humano que fortalece, sobretudo, os processos formativos e educativos em que os estudantes geralmente estão inseridos.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular. 2ª Ed. Editora Brasiliense. 2006.

_____. **O que é educação**. São Paulo: SP. Editora Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei no 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais- Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – Arte**. Brasília, 1997.

_____. **Constituição Federativa da República de 1988**. São Paulo: Saraiva, 2005.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

EISNER, Elliot. Devolvendo arte a Arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- FONSÊCA, Fábio do Nascimento. Parâmetros Curriculares Nacionais: Possibilidades, Limites e Implicações. In: PENNA, Maura (org.), CARVALHO, Yara Rosas Peregrino, FONSÊCA, Fábio do Nascimento. **É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Editora Universitária: UFPB, João Pessoa, 2001.
- LANIER, Vicent. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 7º Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MINAYO, Maria Cecília. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2000, p.10.
- OSTETTO, Luciana E. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. 5º Ed. Campinas: SP: Papirus, 2004.
- REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**. Editora Scipione: São Paulo, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Souza Santos. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 10º Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SOARES, Maria Victoria Benevides. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- STRAZZACAPPA, Márcia. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivencia para aprender. In: FRITZEN, Celdon e MOREIRA, Janine (org.) **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: SP: Papirus, 2008.

A CASA DAS MIL CASAS: VIVENCIANDO O PATRIMÔNIO ATRAVÉS DA ARTE

Maria Vittoria de Carvalho Pardal
mvittoria@terra.com.br
docente da UFF

Adriana Russi
adri_russi@yahoo.com.br
docente UFF/Doutoranda UNIRIO

Ana Luiza Cordeiro de M. Barbosa
analuzacmb@yahoo.com.br
discente UFF

Natália Cardoso Gonçalves
natalia_cgoncalves@yahoo.com.br
discente UFF

Resumo

Esse trabalho trata de uma coleção privada¹ de objetos reveladores de um Brasil não mais existente, abrigados num casarão colonial localizado no estado do Rio de Janeiro. Principal ferramenta para ações educativas, a coleção é ponto de partida de um programa de extensão da UFF para dar função social à mesma. Nele conhecer o passado não é um fim em si mesmo, mas meio para transformação social e formação de sujeitos históricos capazes de construir seu próprio futuro. O casarão tornar-se-á um equipamento cultural onde o visitante vivenciará uma experiência significativa com os objetos utilizando-se de diferentes linguagens artísticas.

Palavras-chave: Patrimônio, Coleção, Educação

Abstract

This work is about a private collection of revealing objects of a no longer existing Brazil, sheltered in a colonial large house located in Rio de Janeiro state. Main tool for educative actions, the collection

is the starting point to an extension program of UFF to give social function to it. On it to know the past is not a self accomplishment, but a way to the social modification and to the development of historical citizens capable to build their own future. The old colonial house will turn itself a cultural equipment where the visitor will practice a significant experience with the objects, taking advantage of many different artistical languages.

Keywords: Patrimony, Collection, Education

Introdução

Em 1962 o casal Paulo Pardal e Lully de Carvalho escolheu a pequena vila de Barra de São João no município de Casimiro de Abreu/RJ para a compra de um antigo casarão colonial como casa de veraneio. O péssimo estado de conservação dos casarões coloniais desta vila, cujas belezas naturais já inspiraram poetas como Casimiro de Abreu e Carlos Drummond de Andrade, se apresentou como um bom motivo para abraçar a causa de proteger a beleza arquitetônica do local.

A 'caça as antiguidades' da região, seu restauro e conservação teve então início, assim como o registro iconográfico das paisagens e patrimônio arquitetônico locais. Inúmeras peças que permitem hoje visualizar com riqueza como se vivia e trabalhava foram sendo amealhadas e possibilitam hoje recompor um valioso quadro da vida cotidiana de um Brasil que já não mais existe, mas que sem dúvida ainda influencia nossa história.

Certa vez, ao voltar de uma incursão pelas fazendas da região com objetos e móveis cujo destino seria virar lenha caso não tivessem sido comprados, a filha do casal, na época com quatro anos, perguntou:

- Por que você compra tudo isso e coloca dentro de casa? Já tem tanta coisa...

E seu pai lhe respondeu:

- Porque algum dia nada disso existirá mais, e assim as pessoas poderão ver como as coisas eram.

Embora não entendesse bem, se contentou com a resposta. Hoje, se atordoa com a complexidade que ela suscita.

As formas vivas adoecem, envelhecem, morrem. Artrites, reumatismos, paradas cardíacas. Os objetos, duráveis e sem vida, transcendem aos homens, mortais e transitórios, desde que estes, em suas curtas vidas, os conservem. A rapidez, porém, com que as formas vivas se apoderam das não

vivas é espantosa: brocas, cupins, musgo, capim... O grande desafio, portanto, consiste em conseguir organizar uma sucessão de seres mortais interessados em conservar e preservar as coisas.

De fato, estranhamente, as coisas, que dependem inteiramente do homem para existir, são capazes de superá-lo no tempo e perpetuá-lo na morte.

Mas, preservar também é um ato político. Preservar o que? Para que? De que? O que deve ser lembrado pelas futuras gerações? O que deve ser esquecido? Quais os critérios desta seleção?

Nos últimos seis anos, após o falecimento de Paulo Pardal, aquela menina curiosa de quatro anos vem exercitando a difícil arte de preservar sua coleção. Sem dúvida, este passa a ser um grande desafio para aqueles que, preocupados com a preservação de um patrimônio cultural arduamente organizado por um colecionador, se dispõem a atribuir-lhe uma função social após o falecimento de seu idealizador.

Coleção, museu e patrimônio cultural – alguns apontamentos

Se analisarmos o surgimento do colecionismo após o fim da idade média, perceberemos que, entre outros motivos, estava o declínio da crença na vida eterna. O homem passa então a precisar de outras formas para vencer a finitude da morte. Se perpetuar nas coisas, mantendo-as conservadas, passou a ser uma possibilidade de ligar o visível, presente, com o invisível, ausente.

Como escrevem Mario Chagas e Myrian Santos (2002, p.198) os objetos têm um poder de comunicação que não se resume às suas origens, e mais:

Os objetos têm vida longa e a costura de significados que os constitui muitas vezes ultrapassa a capacidade de compreensão que têm tanto curadores quanto visitantes de museus. Isto acontece, por um lado, porque objetos, à guisa de peregrinos incansáveis, viajam no tempo e no espaço e, por outro, porque as transações humanas que lhes dão vida não são ordenadas de forma evolutiva, contínua e cumulativa.

A coleção de objetos (instrumentos, ferramentas, armas etc), arte popular e pinturas, mobiliário, que se encontra abrigada no antigo casarão colonial em Barra de São João é testemunho de uma época, fruto de um trabalho meticuloso e obstinado de um colecionador e de sua esposa pela valorização e preservação do patrimônio cultural brasileiro.

A palavra patrimônio tem raiz latina, *patrimonium*, usada entre os antigos romanos na referência a tudo o que pertencia ao pai numa perspectiva aristocrática e privada. Na atualidade, entre sociedades ocidentais, a noção de patrimônio cultural é bastante extensiva e aplica-se a bens móveis e imóveis, materiais e imateriais, natural, genético etc, tendo adquirido desde a formação dos estados nacionais, caráter público.

Muitos autores indicam em seus estudos as inúmeras modificações que o conceito patrimônio, bem como a legislação de preservação sofreram ao longo da história ocidental (Funari e Pellegrini, 2006; Silva, 2003; Lemos, 2006; Fonseca, 2005, Castriota, 2009) .

Para José Reginaldo Gonçalves (2009) a categoria “colecionamento” sintetiza, de certa maneira, o processo de formação de patrimônios, entendidos modernamente como coleções de objetos móveis e imóveis, apropriados e expostos por determinados grupos sociais com determinado propósito.

Chagas e Santos (2002) referem-se ao deslocamento dos objetos de seu lugar de origem como prática constituinte de qualquer coleção. No processo de musealização, ou seja, no processo de deslocamento dos objetos de sua origem para espaços museológicos há uma tentativa de reinvenção do passado. Assim, escrevem:

Reinventar ou reescrever o passado pela via dos museus implica a aceitação de que neles os objetos passam a adquirir vínculos territoriais e de significado diferentes. (idem, p.199)

No contexto das políticas públicas nacionais voltadas à preservação do patrimônio, cabe destacar a recém lançada Política Nacional de Museus que entende o museu como lugar de memória e cidadania. O museu é *locus* onde ações e narrativas buscam promover a preservação e fruição do patrimônio cultural brasileiro, representativo da diversidade cultural do país. Ela indica que através do contato com objetos é possível despertar no indivíduo reflexões sobre o universo simbólico neles encerrado.

Como, porém, viabilizar que a coleção de Paulo Pardal e Lully de Carvalho, representativa de um patrimônio cultural, seja preservada e passe a ter uma função social?

A possibilidade de tornar este objetivo exequível se deu a partir da criação de um Programa de Extensão da Universidade Federal Fluminense – UFF² denominado “*A casa das mil casas*”, do qual trataremos adiante. Desta forma, professores, assim como alunos, passaram a contribuir ativamente com este objetivo. Cabe aqui destacar a importância da contribuição teórica da professora Lygia Segala, a possibilidade de criação de um campo de estágio para o curso de Produção Cultural e a existência de bolsas de extensão para alunos envolvidos.

Assim, o casarão tornar-se-á um equipamento cultural que possibilitará narrativas e experiências múltiplas a partir da coleção. Nessa perspectiva, os objetos da coleção são guardiões de outros tempos. Entendidos como vestígios por guardarem sobrevivências do passado, possibilitam a coexistência de diferentes temporalidades, como há muito descreveu Walter Benjamin (1985) e que analisaremos mais adiante.

A coleção Paulo Pardal e Lully de Carvalho

Até o momento foram arroladas 3.000 peças da coleção das quais 1.300 já foram lançadas no banco de dados informatizado. A coleção é composta por mobílias, moedas, instrumentos de trabalho, ex-votos, indumentárias, armas, documentos, objetos de acondicionamento, pesos e medidas, instrumentos musicais, objetos de arte e outros tantos. Essa coleção vem sendo analisada e organizada para tornar-se a principal ferramenta para ações educacionais. Uma coleção privada que se pretende disponível ao público com vistas a atividades que motivem seus participantes a um processo ativo de valorização de sua herança cultural e de construção de subjetividade.

Para a organização do acervo e definição do sistema de numeração mais apropriado, foi feita análise do acervo e sua relação com os objetivos do programa de extensão. A utilização do acervo possibilitará múltiplas abordagens e temas.

O levantamento considerou as seguintes informações sobre cada objeto: o cômodo da casa em que está localizado, a coleção a que pertence, o nome, a temática em que se enquadra, o material e, se necessário, uma observação (por exemplo: se o objeto está precisando de restauro). Também foi estabelecido para cada objeto um número de inventário (corrido e somente numérico) e um número de registro (tripartido, alfanumérico, que informa o local e a coleção do objeto). As informações anotadas em planilhas alimentam um banco de dados informatizado. Cada objeto possui uma etiqueta de identificação, informando o número de inventário (NI) e o número de registro (NR).

O detalhamento dos objetos que constituem o acervo, ainda em fase inicial, consiste na análise desses objetos (sua história, características, origens, procedimentos técnicos etc) e na identificação de elementos que permitam desdobramentos para ações educativas.

As peças foram categorizadas em 10 temáticas: Ofícios da Terra, História Familiar, Barra de São João Antiga, Transformações dos Afazeres Domésticos, Transformações da Luz, Transformações do Som, Transformações das Possibilidades de Uso da Água, Transformações do Mobiliário, Transformações da Medição do Tempo, Peso e Espaço.

Foram identificadas ainda 23 coleções distintas: Armas, Munição, Desenho, Escultura, Estampa, Pintura, Gravura, Objetos Pecuniários, Construção, Acessórios de Interiores, Mobiliário, Utensílio Doméstico, Equipamentos de Trabalho, Insígnias, Comunicação, Documentos, Transporte, Castigo/Penitência, Medição, Artesanato, Porcelana, Amostras/Fragmentos e Instrumentos Musicais.

Para a organização da coleção foi necessária a criação de um banco de dados informatizado. O sistema de gerenciamento do banco de dados criado tem como objetivo principal ser uma pla-

taforma computacional que permita acesso rápido e seguro aos dados do acervo. A partir de um navegador Web, o usuário do sistema pode visualizar detalhes sobre uma peça, tais como fotografia, história, dimensões, material, estado de conservação, entre outros. O sistema permite que o administrador cadastre, exclua e altere peças. É possível também obter diversos tipos de relatórios, como por exemplo, o relatório das peças que necessitam de restauro.

Como porém possibilitar o uso das peças catalogadas de forma socialmente relevante?

A Casa das mil casas

O Programa de Extensão *A casa das mil casas* considera que conhecer o passado, nossas formas anteriores de inventar a vida, não é, entretanto, um fim em si mesmo. O conhecimento do passado é, antes de tudo, um pretexto, um meio através do qual é possível pensar a transformação social e construir sujeitos históricos capazes de inventar seu próprio futuro. Ao conhecer e aprender a preservar o patrimônio, nos tornamos capazes de inventar novos futuros em que política e poética caminhem juntas na busca de uma sociedade mais democrática e justa.

Ao denominarmos o programa como *A casa das mil casas* buscamos expressar a multiplicidade de recortes e abordagens que poderão ser trabalhados a partir do acervo, tanto no que se refere às possíveis temáticas sugeridas pelos objetos e às fundamentações teóricas que lhes confirmam inteligibilidade, quanto às diferentes linguagens artísticas utilizadas. Desta forma a casa, embora uma, torna-se múltipla, pois se transforma de acordo com os diferentes atores sociais que a habitem.

Atende, assim, a toda a riqueza latente na concepção de um verdadeiro Programa de Extensão Universitário, na medida em que é capaz de abrigar projetos de diferentes áreas do conhecimento. No momento encontram-se em desenvolvimento projetos vinculados aos cursos de Produção Cultural e Pedagogia, mas pretende-se que outros cursos da própria universidade em breve se integrem ao Programa.

Um dos principais objetivos centra-se na elaboração de uma proposta metodológica que contemple um conjunto de ações processuais e contínuas, de caráter educativo, social e cultural. Essa proposta visa sobremaneira uma “experiência de qualidade” inspirada na concepção de Walter Benjamin e de John Dewey, a partir do contato do visitante/participante com os objetos da coleção.

Walter Benjamin (1985) em sua análise crítica sobre o desenvolvimento da técnica e sua sobreposição ao homem trata da pobreza das experiências humanas. O homem, “sufocado” com o tipo de vida a que a modernidade o conformou desejaria libertar-se de toda experiência pois:

(...) aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que vêem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência que se basta a si mesma, em cada episódio, do modo mais simples e mais cômodo (...). (idem, p. 119).

Essa subtração da experiência, essa pobreza de experiência da própria existência humana, conduz Walter Benjamin a um questionamento sobre o valor do patrimônio cultural já que a experiência não mais a ele o vincula. É com vistas a desenvolver uma proposta que conduza o visitante/participante da coleção a uma experiência de qualidade centrada não num mero passar d'olhos, numa visita rápida ao casarão e sua coleção, mas num momento de encontro, num momento de memória e construção de subjetividade que o Programa de Extensão da UFF foi concebido.

Benjamin apontou o distanciamento do homem dos objetos do patrimônio. Em geral “mudos” e protegidos do acesso público, os bens culturais guardam “a sete chaves”, para a maioria da população, as informações, sentidos e valores que teriam justificado sua inclusão como patrimônio histórico, artístico, cultural.

Chagas e Santos (2002, p.208) questionam a “capacidade que temos de compreender as relações sociais que constituíram os objetos” expostos num museu. Poderíamos ampliar tal questionamento para outras instituições destinadas à preservação. Objetos, artefatos, mobiliários etc dispostos em exposições representam e expressam processos históricos. Assim, esses autores afirmam que:

Parece razoável admitir que o que faz os objetos saírem do seu silêncio é o interesse do público e que, ainda assim, uma exposição de objetos é mais do que uma exposição de objetos, é também uma mostra de saberes, fazeres, sentimentos, valores, interesse etc. (idem, p.217).

Em sua *antropologia dos objetos*, José Reginaldo Gonçalves explicita a “função social” dos objetos. Diz ele:

Seja no contexto de seus usos sociais e econômicos cotidianos, seja em seus usos rituais, seja quando reclassificados como itens de coleções, peças de acervos museológicos ou patrimônios culturais, os objetos materiais existem sempre, necessariamente, como partes integrantes de sistemas classificatórios. Esta condição lhes assegura o poder não só de tornar visíveis e estabilizar determinadas categorias sócio-culturais, demarcando fronteiras entre estas, como também o poder, não menos importante, de construir sensivelmente formas específicas de subjetividade individual e coletiva (GONÇALVES, 2007, p. 8).

A partir disso, o programa de extensão pretende aproximar visitante/participante dos objetos que constituem a coleção de Paulo Pardal e Lully de Carvalho para que esses bens culturais sejam re-significados e, assim, permitam a compreensão e re-elaboração de seus sentidos.

Está sendo elaborada uma proposta metodológica na área de educação e patrimônio de caráter educativo com uma abordagem sociointeracionista. Sob esta perspectiva de desenvolvimento humano, embasada em Vygotsky, entendemos que o processo de desenvolvimento se consolidará na relação de troca com o outro, através da interação e da mediação simbólica. Assim, para este teórico, o sujeito é por excelência interativo, pois cria e amplia sua forma de agir no mundo através das relações interpessoais e do contato com o meio, que é entendido como social e cultural. Desta forma, as características intra psíquicas do sujeito são formadas a partir das interações interpessoais e são, portanto, impregnadas do coletivo.

Nesta perspectiva, os objetos são vistos como mediadores da atividade humana que, dialeticamente, além de serem criados pelo homem também participam da produção da subjetividade humana. Ao mediar as ações humanas com outros homens e com a natureza, produzem, simultaneamente, uma forma específica de existir no mundo, de viver a existência humana. Desta forma, diferentes povos e em diferentes momentos históricos criaram e utilizaram objetos específicos que, por sua vez, modelaram as formas destes povos viverem as relações sociais, os afetos, a cognição.

Debruçar-se sobre os objetos da coleção permite um mergulho no tempo, um deslocamento tempo/espço que possibilita repensar nossas relações sociais cotidianas atuais. Revisitar os utensílios domésticos do início do século XIX nos remete, por exemplo, a pensar as transformações da condição feminina e de que forma a técnica é capaz de modificar o cotidiano feminino e as relações de gênero.

Com esta finalidade estão sendo pensadas oficinas que se realizarão a partir do segundo semestre de 2010 e acontecerão nas áreas de acesso público do equipamento cultural – galpão e jardins do casarão - e terão a duração de cerca de três a quatro horas. As oficinas demandarão agendamento prévio e envolverão até 30 participantes.

O objetivo principal é, utilizando as peças já catalogadas do acervo, atuar na promoção da construção da subjetividade através da arte, do patrimônio e da relação com o outro, por meio de situações que estabeleçam sentidos e com o recurso de diversas linguagens, tais como a escrita; oral; musical; teatral; corporal; plástica; literária; entre outras.

A arte nesse programa é compreendida como forma de manifestação da cultura humana. Influenciado por Clifford Geertz (1997), tomamos a arte como um sistema melhor compreendido através da apreensão da cultura a que pertence. Nessa abordagem, o significado de um objeto artístico não é um dado natural, mas socialmente construído e compartilhado por códigos estabelecidos entre os membros de cada sociedade humana em que forma e conteúdo compõem uma unidade. Por fazerem parte do curso normal da vida social não cabe entender esses objetos como “meros encadeamentos de formas”.

Dessa forma, na perspectiva de Geertz estudar a arte é explorar uma sensibilidade essencialmente coletiva, cujas bases são a própria vida social. A apreciação da arte (dos objetos, no caso do Programa de Extensão), portanto, inclui habilidades discriminatórias que tanto observador quanto criador têm através da experiência de vida.

A intenção com o Programa é provocar uma experiência de qualidade que pode se dar através da percepção. Para tanto, empregamos o conceito de Dewey (1980) de “ter *uma* experiência” e de sua compreensão sobre a percepção com vistas a suplantar a pobreza da experiência humana criticada por Benjamin (1985) já destacada anteriormente.

Dewey (1980, p. 89) afirma que a experiência ocorre continuamente pois “(...)a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio proceso da vida”. Entretanto, apesar das coisas serem experienciadas não se configuram em “*uma* experiência”, pois as coisas acontecem, uma substituindo a outra. “Há experiência, mas tão lassa e digressiva que não é *uma* experiência.” (idem, p.93).

Procuraremos, com o programa, oportunizar ao visitante/participante “ter *uma* experiência” que para Dewey (idem, p.89) se dá quando o “(...) material experienciado segue seu curso até sua realização. Então, e só então, ela é integrada e delimitada, dentro da corrente geral da experiência, de outras experiências.” Nela a situação é tão íntegra que seu fim é realização e não cessação. Por ser um todo a experiência “(...) traz consigo sua própria qualidade individualizadora e sua auto-suficiência. É *uma* experiência.”

A proposta do programa é possibilitar uma percepção dos objetos. A percepção, segundo Dewey, difere do simples reconhecimento que recai em esteriótipos, esquemas previamente formados, é percepção interrompida antes que essa se desenvolva livremente. A percepção, por outro lado, não é passiva. Permite estudar e “absorver”, é atividade reconstrutora em que a consciência torna-se forte e vívida. Para esse autor, a percepção é um ato, assim descrito:

Este ato de ver implica a cooperação de todos os elementos motores, ainda quando permaneçam implícitos e não se exteriorizam, assim, como a cooperação de todas as idéias acumuladas que possam servir para completar o novo quadro em formação. (DEWEY, 1980, p.102)

E mais:

(...) um ato de percepção processa-se por ondas que se estendem serialmente através de todo o organismo. Não há na percepção, por conseguinte, tal coisa como o ver ou o ouvir e mais a emoção. O objeto ou cenário percebidos ficam completamente penetrados emocionalmente.(idem, p.103)

Essa concepção de Dewey sobre a percepção está na base das oficinas propostas em nosso Programa de Extensão.

A partir do trabalho já desenvolvido com o arrolamento dos objetos em coleções e temáticas estão sendo elaboradas inicialmente cinco oficinas. São elas: 1) O uso social dos objetos, trabalho doméstico e transformação do feminino. 2) Arte popular e Sexualidade: O erotismo mágico. 3) Carrancas, máscaras e o medo. 4) Quanto tempo dura o tempo ao longo do tempo. 5) Poder e dominação: as diferentes formas de subjugar o outro ao longo da história.

O que diferencia as oficinas são a temática, os objetos e os recursos escolhidos. As diferentes oficinas, contudo, seguem um roteiro que as estrutura – recepção, proposição, vivências e encerramento.

Na recepção, momento inicial, todos os visitantes, depois de acolhidos, permanecem juntos. Nesse momento são apresentados ao Programa, seus objetivos e metodologia.

Durante a proposição serão observados e percebidos os objetos. Nesse momento também são explicitadas as vivências que serão realizadas nos laboratórios e as informações sobre a temática específica da oficina. Nele o objetivo principal é elucidar as questões relevantes para que os participantes possam aprimorar o “olhar”. É o momento da percepção, fundamental para o próximo momento que é o das vivências.

Para as vivências, os participantes são divididos em sub-grupos para a participação em dois laboratórios – o de literatura e linguagem e o de artes. Serão os momentos de realizarem atividades com diferentes modalidades artísticas – literatura, artes visuais, música, dança, teatro. Nestes Laboratórios, a temática e seus desdobramentos são os norteadores para que ocorra *uma* experiência.

No “Laboratório de Literatura e Linguagem”, o trabalho será realizado através da leitura e estudo de textos de referência, como por exemplo, trechos de livros literários, poesias, poemas, crônicas, reportagens, biografias, trechos de filmes e curtas metragens etc. Além disso, haverá um espaço de reflexão e discussão acerca da temática e do conhecimento prévio trazido pelos envolvidos. Em seguida, todos farão uma produção de texto individual, cuja forma e conteúdo ficarão a critério de cada participante. O objetivo nesse momento é estimular a produção da linguagem escrita e promover nos participantes um momento de construção textual prazeroso e significativo. O que se defende, aqui, é um trabalho que foque nas práticas de leitura, produção e reflexão de textos orais e escritos, como uma ação mais participativa e propiciadora de sujeitos ativos.

No “Laboratório de Artes” o momento da vivência se dará a partir de diferentes linguagens artísticas (artes visuais, música, dança, teatro). Desta forma procura-se trabalhar com manifesta-

ções que estabeleçam uma melhor relação com a temática da oficina em questão e possibilitem um fazer artístico numa experiência em que a prática, a emoção e a cognição não estejam dissociados.

No encerramento, último momento, todos os participantes se reúnem novamente no galpão para uma reflexão sobre os laboratórios e a oficina como um todo. Nessa ocasião será evidenciado o que foi experienciado por todos numa socialização de opiniões e sensações.

Partindo do pressuposto que arte é trabalho humano, no sentido marxista da palavra, buscou-se que cada oficina não passasse por caminhos reducionistas do mero reconhecimento. Pretende-se, simultaneamente, compreender historicamente as obras selecionadas e desenvolver a sensibilidade, a criatividade e a imaginação dos participantes, levando em consideração que cada pessoa manifesta suas percepções, emoções e idéias de maneiras diferentes.

Para cada oficina está sendo organizado um portfólio. O objetivo é catalogar todos os materiais, recursos e estratégias que podem ser utilizados e, assim, obter flexibilidade para a execução da oficina com diferentes públicos (crianças pequenas, adolescentes, estudantes do Ensino Fundamental, universitários, moradores de Barra de São João, empresários e trabalhadores locais etc).

Apontamentos finais

Importante frisar que, no momento, as atividades do Programa envolvem dois cursos de graduação da UFF - Produção Cultural (Polo de Rio das Ostras) e Pedagogia (Faculdade de Educação). Para a Produção Cultural tornar o casarão colonial um equipamento cultural auto-sustentável é estudo de caso de disciplina obrigatória do currículo, numa intervenção prática que envolve os discentes. Com os discentes de Pedagogia o programa funciona como campo de pesquisa teórico-empírico para a realização de monografias e elaboração de materiais educacionais e jogos educativos a partir dos recortes temáticos do acervo que poderão ser utilizados nas oficinas.

Por fim, possibilitar o acesso público a uma coleção privada, nesse caso a coleção de Paulo Pardal e Lully de Carvalho, visa contribuir no processo de democratização cultural. Espera-se que as ações educacionais desenvolvidas a partir dos objetos da coleção permitam experiências significativas e estimuladoras de processos sociais de produção de sentidos, significados e funções a eles associados.

1. A coleção a que se refere o artigo foi constituída por Paulo Pardal e sua esposa Lully de Carvalho. É composta por móveis, instrumentos, carrancas, objetos de arte e outros tantos e fica abrigada num casarão colonial em Barra de São João (distrito de Casimiro de Abreu/RJ).

2. Integram o programa a Faculdade de Educação – FEUFF, o Laboratório de Educação Patrimonial – LABOEP, coordenado pela professora Lygia Segalla e o curso de Produção Cultural do Pólo Universitário de Rio das Ostras – PURO/UFF.

Bibliografia

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CASTRIOTA, Leonardo B. *Patrimônio Cultural: conceitos, políticas, instrumentos*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte, IEDS, 2009.

CHAGAS, Mario e SANTOS, Myrian. A vida social e política dos objetos de um museu. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. 34, 2002.

DEWEY, John. A arte como experiência. In: *Experiência e natureza; Lógica: a teoria da investigação; Arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores)

FUNARI, Pedro e PELEGRINI, Sandra de C. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Vera Mello Joscelyne (trad.). Petrópolis: Vozes, 1997.

GONÇALVES, José Reginaldo S. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina e CHAGAS, Mario (Org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

GONÇALVES, José Reginaldo. *Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios*. Rio de Janeiro: IPHAN/DEMU, 2007.

LEMOS, Carlos A.C. *O que é patrimônio histórico*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PARDAL, Paulo. *Carrancas do São Francisco*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SILVA, Fernando F. *As cidades brasileiras e o patrimônio cultural da humanidade*. São Paulo: Peirópolis: EDUSP, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Mini-curriculum

Maria Vittoria de Carvalho Pardal – doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestre em Psicologia Social pela Fundação Getúlio Vargas. Docente da Faculdade de Educação da UFF, é uma das coordenadoras do programa de extensão.

Adriana Russi – doutoranda em Memória Social pela UNIRO, é mestre em Antropologia Cultural pela PUC/SP e graduada em Educação Artística. Docente do Curso de Produção Cultural da UFF no Polo de Rio das Ostras, é uma das coordenadoras do programa de extensão..

Ana Luiza C. de M. Barbosa – discente do Curso de Produção Cultural da UFF, é bolsista do programa de extensão.

Natália C. Gonçalves – discente do Curso de Pedagogia da UFF, é bolsista do programa de extensão.

A CIDADE E SEUS FLUXOS: ARTES E CULTURA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Aparecido José Cirillo
josecirillo@hotmail.com
CNPQ/FAPES/Universidade Federal do Espírito Santo

Maria Regina Rodrigues
mregina.r@uol.com.br
FAPES/Universidade Federal do Espírito Santo

Rosa da Penha Ferreira da Costa
rosapenha2004@ig.com.br
PPGA/Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

Este trabalho é o relato de atividade formativa com professores da educação especial no Espírito Santo, num programa de formação continuada em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo. Compreendendo que para que o professor possa atuar de modo significativo ele deve vivenciar processos de criação próprios, essa proposição metodológica tem como objetivo interagir o conceito de lugar em suas múltiplas dimensões: o lugar do “eu”, da identidade, a eco-identidade; o lugar da casa, do eu-grupo, eu biosocial; e o lugar da cidade, do coletivo, do social, da esfera da cultura e de seus fluxos na cidade.

Palavras-chave: Formação de professores; educação especial; arte e cultura; cidade

Abstract

This work reports activities with teachers of special education at Espírito Santo, Brazil, It's part of a continue education program in partnership with the Federal University. Understanding that teachers learning is a personal experience the propose deal with a methodological and vivencial program whose objective are interact and works with the concept of space in their multiple dimensions: the place of the me and my identity, eco-identity; the place of de group; and yhe coletive place of house and its immertion in the space of cities.

Keywords: Teaching learning; Special education; art and culture, city

Introdução

A formação de profissionais do ensino da arte requer não só uma titulação e qualificação de qualidade, mas a continuidade dessa formação para além da graduação e, principalmente, ao longo da prática profissional. Deste modo, pode-se criar um ambiente mais favorável ao compartilhamento de experiências e à atualização para a prática docente. Para tanto, é necessário que o profissional estava vinculado sempre a atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, buscando desenvolver atividades teóricas e práticas que dinamizem seu cotidiano escolar e sua formação continuada, qualificando ainda mais para a atuação na rede de ensino ou em equipamentos culturais.

Neste sentido, é inegável o crescimento do uso das metodologias e tecnologias por parte de escolas e dos professores em busca de práticas inovadoras que possam tornar o trabalho diário mais significativo. Fazendo parte desse cenário, estamos aplicando a metodologia de trabalhar com Projetos de Aprendizagem da Arte e Cultura, uma prática baseada na construção do conhecimento a partir da experiência e da cultura pessoal e suas interfaces com os espaços coletivos da cidade, entendida como um organismo em rede.

É nesse contexto metodológico que desenvolvemos uma ação formativa com professores da educação especial – um grupo formado por educadores ligados à coordenação da Regional Espírito Santo da APAE.

Uma metodologia auto-diretiva: o corpo, a casa e a cidade

Nosso trabalho é desenvolvido com educadores das APAE's no Espírito Santo, dando continuidade ao trabalho de formação continuada iniciado em 2007. Assim, organizamos o trabalho em seis momentos ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2008.

Antes de iniciarmos o relato dessa experiência é necessário evidenciar qual é a formação teórica que sustenta a prática pedagógica nesses anos de atuação como professores de arte. Como dissidente de uma escola tradicional onde a concepção é embasada na teoria empirista/instrucionista, ou seja, de transmissão de conhecimento, o conteúdo desenvolvido é determinado pelo professor, pois é esse quem tem o poder de “ensinar” e, ao aluno, resta simplesmente receber o conhecimento pronto. Na caminhada em direção à necessidade de superar essa concepção pedagógica, buscamos outras teorias que explicam aprendizagem, ou que se colocasse como uma alternativa mais significativa da relação ensino-aprendizagem.

Estendemos esses professores – agora alunos – como atores de um processo de subjetivação que dialoga consigo, com o outro e com o contexto sócio-cultural do entorno. Buscamos assim, desenvolver um procedimento colaborativo, que parte da realidade e história de cada indivíduo para construirmos o próprio procedimento de aprendizagem da sala de aula. Com isto, esperávamos poder mostrar para esses profissionais que uma prática pedagógica centrada na aprendizagem significativa deve partir da história de cada um, da compreensão de si como agente da própria ação no mundo sensível.

Na apropriação da metodologia, tivemos a oportunidade de refletir sobre a teoria que embasa sua aplicação, a aprendizagem centrada na pessoa de Karl Rogers, compreendendo que o papel do professor é outro, não mais fundamentado no paradigma empirista/instrucionista onde tudo é determinado por ele. Nesse formato proposto a eles, os alunos/professores, é o próprio construir-se como sujeito no mundo que constitui os procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos em conjunto com o facilitador desse processo de aprendizagem.

Esse procedimento de formação continuada dos professores da APAE-ES teve como tema central o desenvolvimento das relações com o espaço em três dimensões existencialistas: o corpo, a casa e a cidade. Para tal, o tema foi abordado a partir de uma estrutura metodológica maleável e não concebida como única ou como modelo, mas principalmente como experiência sensível do sujeito no mundo sensível – o que poderá ser transposto para a relação diária de trabalho de modo significativo. Para tal, partiu-se da própria *construção da cultura*: cultura pessoal e social; cultura e memória; e da noção de interculturalidade.

Em seguida, incluiu-se a noção de espaço. *Espaço e cultura*: espaço do corpo; o ver e ver-se (auto-retrato); noções do corpo no espaço; espelhamento: o outro no mundo. A partir dessa relação com o mundo, instituiu-se o *espaço da casa*; a casa como representação da sua casa (desenho); a casa tridimensional, maquete. O real e o imaginário se misturaram em busca de uma percepção sensível de si no contexto do corpo subjetivo e do corpo social.

Nessa etapa, partiu-se para a ampliação para a cidade. *Da casa à cidade*: Percursos pela cidade. O que da cidade? Estabeleceu-se uma proposta de percurso (mapa mental) da jornada diária de cada um daqueles alunos/professores no seu dia-a-dia na cidade. Como esse coletivo se constituía era o foco dessa etapa. Para tal, para os modos de relação com o espaço e a memória urbana, lançamos mão de Zora, de Ítalo Calvino em seu livro *Cidades Invisíveis*. Memória em construção, dinâmica rizomática em fuga do esquecimento. Assim, estruturou-se a última etapa: a *construção da cidade*: ma nova geografia, uma ampliação da percepção da cidade; a construção de objetos cujo

tema é a cultura material e imaterial de cidades de origem de cada participante (ES); assim, uma nova cidade – maquete coletiva dos mapas mentais e culturais.

O projeto: relato da experiência

O projeto de formação continuada em artes para professores, ligados às reflexões da inclusão social de portadores de necessidades especiais, tem sido uma meta do Laboratório de Estudos e ensino da Artes – LEENA/ UFES, e está em desenvolvimento desde 2005, numa ação dos professores do Centro de Artes, José Cirillo, Regina Rodrigues e Gorete Dadalto, em parceria com a Federação da APAES do Espírito Santo. Desde sua primeira fase, a proposta educativa em questão tem como meta a formação psicossocial do educador com um sujeito sensível e integrado com os saberes e fazeres da dinâmica do ensino-aprendizagem na educação básica. Seu alvo é a construção da percepção das interações entre identidade e cultura no ambiente escolar. Assim, as ações desenvolvidas buscam estabelecer as bases teóricas e práticas para a prática pedagógica centrada na constante reflexão entre construção da identidade do professor e dos alunos e suas práticas sociais cotidianas, tanto aquelas já constituídas na história social dos grupos, quanto aquelas em construção no cotidiano de práticas sociais integradas.

Deste modo, as ações propostas neste trabalho visam às relações espaciais, entendidas de modo amplo, e a cultura. O conceito de espaço aqui trabalhado tem como referência inicial o espaço do “eu”; o corpo que demarca a existência biopsicológica da identidade; locus inicial da percepção do mundo. Passa, também, pela noção da casa, locus do sujeito em interação com outros sujeitos na dimensão do conforto psicológico da noção de família. Essa noção inicial de espaço encontra-se plena na dimensão coletiva da organização da cidade; locus do social e das interações plenas com o outro.

Sendo assim, o projeto *A cidade e seus fluxos...* tem como tema o ESPAÇO – buscando interagir o conceito de lugar em suas múltiplas dimensões: a) o lugar do “eu”, da identidade, da eco-identidade; b) o lugar da casa, do eu-grupo, eu biosocial; e c) o lugar da cidade, do coletivo, do social, da esfera da cultura e de seus fluxos. É, então, um projeto de ação educativa que parte do local da percepção espacial do sujeito: seu corpo, sua morada e as interações geradas pela cidade.

O presente texto trata da apresentação dos resultados obtidos na ação educativa desenvolvida pelos Professores José Cirillo e Regina Rodrigues, em 2008, com um grupo de professores na sede da APAE de Venda Nova do Imigrante (ES); ação cujas metas foram alcançadas a partir do desenvolvimento de um trabalho norteado pelos seguintes objetivos gerais e específicos propostos

:dar continuidade ao processo de formação continuada proposto pelo grupo, e neste caso, centrado especificamente no ensino da arte; propor e avaliar as melhores estratégias para o desenvolvimento de atividades de arte educação com alunos da educação básica; disponibilizar aos professores de arte, ou não, de escolas do ensino regular ou de instituições de educação informal, curso de curta duração para instrumentalizá-los para o trabalho de artes centrado na valorização da cultura pessoal, local e nacional; identificar junto ao grupo como se dão as interações entre o campo da expressão verbal e da expressão visual; possibilitar o contato com o desenvolvimento de procedimentos técnicos e artísticos a partir das necessidades de cada participante e compartilhados em um processo de aprendizagem centrado no grupo.

O programa de formação continuada desenvolvida seguiu uma estrutura que buscou a melhor interação entre os alunos e a proposição metodológica proposta. Assim, cada etapa teve a seguinte tessitura: a) **A construção da cultura** - atividade de reflexão teórica e de fundamentação do conceito de cultura. A atividade desenvolveu os conceitos de cultura pessoal, social e das interações entre os sujeitos e os diferentes grupos social. Partiu-se do debate sobre o texto das irmãs Amala e Kamala e a noção de isolamento social. Fechando com a reflexão de que cultura é procedimento adquirido no convívio com o grupo, sendo este determinante das ações de cada indivíduo.

b) **Espaço e cultura : espaço do corpo** - a atividade iniciou-se na reflexão sobre as interações do espaço com a cultura a partir da noção de espaço de existência do indivíduo. Assim o lugar do corpo é o local da identidade. Para tal, a atividade foi dividida em etapas: a) a origem, significado e apreciação do nome de cada participante; b) o auto-retrato com espelho; e c) o mapa do corpo. *O nome: significado, apreciação e origem:* para essa etapa o grupo foi colocado em um grande círculo. Cada participante falou sobre o que sabia de seu próprio nome: como ele surgiu, que referências tinha desse nome, e quais as relações afetivas estabelecidas com seu próprio nome. Além dessa relação individual, cada um pode falar também de como os pais chegaram ao nome, o porquê da escolha. Foi interessante, e mesmo revelador, a dimensão como o grupo em questão se envolveu com a atividade, revelando fatos desconhecidos mesmo por colegas de trabalho. Essa etapa foi eminentemente verbal, nenhum tipo de registro escrito ou visual foi gerado. Porém, partimos do princípio de que o papel da memória de cada um e a do grupo foi fundamental para que todos pudessem perceber a importância do que estavam tornando coletivo.

O auto retrato com espelho: essa segunda etapa da atividade buscou uma outra reflexão da identidade de cada participante. Pensada a particularidade de cada nome, como este nome se encontra com a imagem do "eu"? No primeiro momento a proposta era se olhar, prestar a atenção a



Figura 1 – exercício de auto-retrato: representação por desenho da imagem do espelho

si-mesmo; se ver; se perceber. Olhar a si e representar-se. Como se ver? Como tentar representar a si-mesmo? Após algum tempo para olhar-se, cada um recebeu papel e caneta para desenhar-se. O objetivo do uso da caneta era impossibilitar que o erro fosse “apagado”, assim as linhas teriam que ser revistas, mas nunca esquecidas ou apagadas.

Terminados, os retratos foram colocados na parede em um grande painel para que todos pudessem ver e comentar a representação que cada um de sua própria imagem. Nos depoimentos ao logo das análises dos retratos realizados, alguns manifestaram uma certa decepção com a imagem construída de si mesmo, porém buscamos evidenciar que apesar do espelho, a imagem do desenho não tinha como meta ser uma fotografia de cada um, mas uma referência pra buscar se identificar, encontrar a particularidade de sua identidade. Essas reflexões fizeram com que fossem buscadas imagens de auto-retratos realizados por artistas a serem apresentadas na manhã seguinte. Assim, antes de iniciar as atividades previstas para o sábado, apresentamos ao grupo uma série de imagens de auto-retrato de artistas famosos de várias épocas e estilos artísticos; o objetivo era evidenciar que o auto-retrato não é necessariamente uma fotografia de si, mas evidenciar a particularidade, aquilo que é único em cada um.

O mapa do corpo - nesta fase deu-se continuidade ao espaço do “eu”, o corpo. Aqui, o exercício era compartilhado por um colega; com o auxílio de uma parceiro, cada participante recebeu uma grande folha de papel na qual se deveria fazer o contorno do corpo do colega, na posição que este determinasse. Uma vez recortadas, essas “peles” foram sendo reconstruídas para constituir uma outra imagem de si-mesmo. Essa reconstrução, feita pelo dono da corpo recortado, foi realizada de memória, nenhum artifício como espelhos ou fotografias foram usados. Apenas a imagem mental que cada um tinha de si, auxiliada pelo recorte do seu corpo.

Esse novo retrato, um mapa do corpo de cada um deles, foi posteriormente preenchido, expressão e vestimentas, por meio de técnicas escolhidas por cada um dos participantes. Após este processo, cada “boneco” pronto, retrato, foi colocado em um corredor, como que espectadores de si mesmo. O corpo real (do professor) e seu duplo (mapa do corpo) frente a frente.

Percebeu-se que nesta fase da atividade, embora não estivessem utilizando nenhum recurso para copiar a imagem de si-mesmo, todos os participantes do grupo tiveram mais facilidade em se representar a partir de um “contorno” de seu corpo. Esta observação foi amplamente debatida com o grupo. Forma apresentados partes dos retratos anteriores feitos com o uso do espelho, e agora somente com auxílio do “recorte”. Eles perceberam que a imagem mental resultante da memória que cada um tem de si, é mais útil na representação que a própria imagem do espelho. Considerou-se



Figura 2 – o corpo no espaço da escola: corredor povoado

juntamente com o grupo que o fato de ter-se uma espécie de mapa de si dado pelo recorte do corpo no papel, permite à memória lembrar-se da imagem que tem do próprio corpo que ocupa. Assim, pode-se perceber a importância do espaço do corpo para a construção da identidade de cada um.

Essa etapa foi reveladora dos mecanismos que se utiliza para a construção da imagem que cada um tem de si; de como representá-la; de como incorporar a um mapa do corpo a identidade, a personalidade que caracteriza a particularidade de cada um. Essa etapa permitiu uma maior reflexão sobre a identidade que cada um constrói para si.

Espaço da casa: – O que é prioritário?

A atividade inicial dessa etapa foi a representação do espaço do coletivo da família; o espaço primeiro do compartilhamento em grupo: a casa, espaço da segurança, do conforto e da tranquilidade do eu. Debateu-se um pouco o conceito de casa em Bachelard, no seu livro *Poéticas do Espaço*. Em seguida cada participante representou a imagem mental que tinha de seu primeiro desenho de casa. A etapa seguinte teve como meta a construção de uma maquete da própria casa; para tal, iniciou-se com a elaboração de uma planta baixa da casa de cada um deles.

A partir dessa imagem planar da organização interna do espaço da casa, cada um iniciou a construção em argila dessa residência que congrega o real e o imaginário. O procedimento inicial foi a transcrição da planta na folha de papel para uma superfície em argila (placa maleável). Essa experiência de construção se deu de diferentes maneiras em cada um dos participantes: alguns redesenharam a planta inteira na argila; outros iniciaram a construção direta, porém entre estes, alguns o fizeram de dentro para fora e outros de fora pra dentro.

Da casa à cidade: Percursos pela cidade

Tendo em vista que a etapa previa um caminhar pela cidade, o que foi realizada ao longo da semana, na atividade programada, conversou-se sobre a importância deste olhar para o local pelo qual passamos cotidianamente sem percebê-los devidamente. Debatesmos um pequeno trecho do Livro *O Olhar*, e discutimos a necessidade que olhar ativamente para o meio no qual vivemos, colocar intencionalidade em nossa percepção do que nos envolve. A partir disto, deu continuidade às atividades para a construção de uma nova proposta de percurso (um mapa mental) da cidade: entre a casa e o trabalho, entre a casa e o curso, enfim os fluxos de cada um pela cidade.



Figura 3 – maquete da cidade. Do mapa mental à cidade em busca das relações e fluxos



Figura 5 – maquete da cidade.

A seqüência da atividade determinou que, partindo dos percursos individuais (próprios mapas mentais de seu fluxo pela cidade) todos deveriam formar grupos e interagir os fluxos. Assim a idéia era que cada grupo pudesse reconstruir a cidade a partir da interação dos caminhos e necessidades de cada elemento do grupo: uma construção coletiva. Essa atividade estendeu-se por todo o sábado, sendo imprescindível para a finalização do curso e a compreensão das relações entre identidade, sujeito, cultura e os fluxos das cidades como fluxos interativos dos sujeitos que vivem e fazem a cidade, sua história e sua cultura.

As atividades que se seguiram foram resultantes dessa reflexão sobre os espaços interativos das cidades. Atividades anteriores, como a construção da maquete da casa de cada um passou a fazer parte integrante nessa nova geografia da cidade. Essa atividade propiciou não só a ampliação da percepção da cidade, mas, sobretudo a ampliação da dimensão da participação de cada sujeito, seu papel individual e coletivo. Evidenciando como a cultura material e imaterial de uma comunidade é fruto das reflexões e interações dos diferentes sujeitos que habitam essa geografia íntima que permeia as cidades. Essas maquetes de Venda Nova se constituem como construções que evidenciam o caráter coletivo da cidade, resultado de mapas e percursos dos diferentes atores sociais que vivem e constroem essa nova cidade.

As experiências compartilhadas nessas oficinas evidenciaram o grande potencial criador inerente a todos os sujeitos e, embora evidente. Muitos professores de artes, em particular os grupos de educadores que lidam com alunos portadores de necessidades especiais tem o hábito de seguir modelos previamente determinados que afastam-nos de nós mesmos e de nosso papel ativo na determinação do meio social. Compreender o corpo e o espaço, o corpo como espaço, o espaço como corpo é uma atitude transformadora capaz de inserir um novo fluxo no processo de ensino-aprendizagem na educação especial.

Destacamos, finalmente, que o trabalho continuado com esses professores ao longo desses anos vem evidenciado não só o papel transformador de uma ação educativa centrada na experiência do sujeito, mas principalmente da necessidade de um acompanhamento contínuo com os profissionais da educação; papel social que devem as universidades assumirem como política de responsabilidade social com seus egressos. Um novo fluxo educativo, numa nova perspectiva de engajamento dos profissionais da educação.

Bibliografia

COLOMBO, Fausto. Os Arquivos Imperfeitos. São Paulo ; Perspectiva. 1991

GÓES, Dilma. Dilma Góes: sua história e seu processo criativo. 2009. Entrevista concedida a Carla Viviane Roncarati, Vitória, 19 mai. 2009.

GRANDO, Ângela; CIRILLO, José (Org.). Arqueologias da Criação. Estudos sobre o processo de criação. Belo Horizonte: C/Arte. 2009.

SALLES, Cecília Almeida. Crítica Genética: uma (nova) introdução. São Paulo: Educ, 2000.

_____. Gesto inacabado: processo de criação artística. São Paulo: Fapesp/ Annablume, 1998.

_____. Crítica genética. Fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. São Paulo. Educ. 2008.

ZULAR, Roberto (Org.) Criação em processo: ensaios de crítica genética. São Paulo: Iluminuras, 2002.

Mini-currículo

Aparecido José Cirillo. É pesquisador e artista plástico, vinculado ao grupo de pesquisa em Processo de Criação do Programa de Mestrado em Artes da UFES. Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em processos criativos, Teorias e História da Arte. Desenvolve pesquisas sobre a Arte Contemporânea no Espírito Santo, com apoio da FAPES e do CNPq.

Maria Regina Rodrigues. Ceramista e pesquisadora, é professora do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo.. Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, desenvolve pesquisas sobre a cerâmica no Brasil e sobre cultura popular no Espírito Santo, com apoio da FAPES.

Rosa da Penha Ferreira da Costa. Pesquisadora e professora do Departamento de Arquivologia da UFES, graduada em Artes Plásticas e Arquivologia; pós-graduada em Gestão do Conhecimento. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Artes da UFES.

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA CONSERVAÇÃO ARTÍSTICO CULTURAL
PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE – A RECUPERAÇÃO
DO MURAL DA UFG, DE D. J. OLIVEIRA

Emílio Caetano Ferreira
emiliovertigo@hotmail.com

Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Artes Visuais

Edna de Jesus Goya
ednajgoya@yahoo.com.br

Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Artes Visuais

Resumo

O estudo consiste em acompanhar, registrar e documentar a recuperação da obra “Mural da UFG, de D. J. Oliveira” com a finalidade de elaboração de material didático para a orientação do professor de artes visuais sobre conservação do patrimônio artístico e cultural. A pesquisa está em andamento e várias fases já foram desenvolvidas. A necessidade do estudo se justifica por se entender não ser suficiente apenas se qualificar o professor para formar o fruidor/consumidor, produtor e mediador de arte e cultura, ou o freqüentador de espaços artísticos e culturais, mas que este também esteja qualificado para a formação de uma consciência de conservar, para não restaurar.

Palavras-chave: mural, arte-educação, conservação, restauração.

Abstract

The study consists of monitoring, recording and documentation of recovery work “Mural UFG, D. J. Oliveira” for the purpose of preparing materials for the guidance of professor of visual arts on the conservation of artistic and cultural heritage. The research is ongoing and several phases have been developed. The need of the study is justified because it is understood that not enough qualified teachers to form the spectator/consumer and producer of arts and culture, or the frequenter of artistic and cultural spaces, but it has also possibility to consider in their training classes an awareness to preserve, not restore.

Key-words: mural, art education, conservation, restoration.

Apresentação

No ano de 1971 o ensino de artes passa a ser oficializado, na escola regular, na Segunda Fase do Ensino Fundamental (5ª à 8ª séries), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71. Com a obrigatoriedade do ensino de arte surge a necessidade de se formar profissionais para atender a demanda. A partir de então se criam, no Brasil, em 1973, os primeiros cursos de formação do professor de artes, com as Licenciaturas Curtas, passando posteriormente à licenciatura plena, em nível de graduação.

Todavia, é importante lembrar que o primeiro curso para formar professor de arte, em Goiás, acontece na Universidade de Goiás (PUC/GO), com o curso de Professorado de Desenho, um dos primeiros cursos registrados no Brasil. O curso nasce da reforma na EGBA, para atender à Lei n.º 4.464 de 9 de novembro de 1964, que propõe uma reorganização didática dos cursos, classificando-os em:

- a) Curso de formação (graduação);
- b) Curso de especialização profissional (curso livre em que o aluno se especializava em uma modalidade artística), e
- c) Cursos extraordinários.

Por meio da criação do Curso de Arquitetura, a instituição buscava fortalecer as Artes e resgatar a Arquitetura, que havia sido desvinculada da ENBA, mesmo contra a vontade de diversos professores, como Jordão de Oliveira e Lúcio Costa.

Os alunos do curso de Formação de Professorado de Desenho, regulamentado pelo MEC, é criado sob Parecer n.º 599/66, que regulava as disciplinas voltadas para a formação educacional: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática Geral, Didática Especial e Complementos de Matemática, na Faculdade de Filosofia.

No Instituto de Artes da Universidade Federal de Goiás, atual FAV/UFG, o curso de formação de professores de arte começa em 1974, com a Resolução nº 333 do CCEP, que fixa o currículo pleno do Curso de Licenciatura em Educação Artística. No currículo foi observado que os assuntos conservação e recuperação não fazem parte da grade curricular.

De 1973 para cá muitas mudanças ocorreram nos currículos de Licenciatura, inclusive em relação à nomenclatura do curso, que passa de Educação Artística para Ensino de Arte, a partir de 2005. Conseqüentemente acontecem mudanças quanto à Grade Curricular. Mas os assuntos conservação e recuperação continuam a não fazer parte das grades dos cursos de formação de professores de arte da FAV/UFG e de muitos cursos do Brasil.

Também acontecem mudanças no que se refere à normatização desse ensino na escola regular, que passa a ser considerado como área de conhecimento e não mais “Atividade” dentro do Currículo de Comunicação e Expressão, como deliberava a antiga LDB/1971. Com a LDB nº 9.394/96, a arte torna-se área de conhecimento, como qualquer outra área, portanto obrigatório, nas escolas oficiais, de Segunda Fase do Ensino Fundamental e Médio.

Todavia, embora se perceba que os currículos que tratam da formação do professor de arte tenham sofrido várias alterações desde sua criação e tenha avançado, em meados da década de 90, ainda assim serão necessárias novas mudanças. No novo currículo da FAV/UFG, implementado a partir de 2001, muitas inovações aconteceram, com a inclusão de questões novas, pertinentes à formação desse profissional, a exemplo do aumento da carga horária de estágio, que passa de 128 horas (de 1 ano) para mais de 416, passando para dois anos e meio ou 5 semestres, privilegiando a escola pública, formal e informal.

Também foi acrescentado ao currículo à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que proporciona ao aluno maturidade, pois lhes permite elaborar um projeto de ensino de arte e colocá-lo em ação na escola. Também é inserido no currículo o termo Cultura Popular antes Folclore Brasileiro, entre outros assuntos. Todavia, se percebe ainda que outros temas precisam ser inseridos no currículo do curso de formação de professores de artes visuais, a exemplo de noções de Antropologia da Arte, Psicologia da Arte, Teoria e Crítica de Arte, Sociologia da Arte. Outro assunto que não pode ser esquecido e que merece fazer parte do rol de disciplinas que tratam da formação do professor é freqüentação, responsável pela formação de hábitos, atitudes e comportamento frente aos espaços artísticos e culturais. Além disso, é importante que o professor tenha conhecimentos e noções de conservação e recuperação de obras de arte e bens relacionados.

Analisando os cursos de artes, oferecidos pelas Universidades Federais e Estaduais, de 26 estados brasileiros, e um do distrito Federal, constatamos um total de 71 Universidades entre Federais e Estaduais, e constatamos que em apenas onze (11) são oferecidos o curso de Artes Visuais – Bacharelado ou Licenciatura. Destas, apenas duas (2), a Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e a ECA/USP têm em seu currículo, matérias relacionadas aos Elementos de Museologia, tema que trata do armazenamento e conservação de obras de artes. Também foi constatado que dos três estados formadores da região Centro Oeste nenhuma Universidade ou Faculdade, Federal ou Estadual, apresentam nos seus cursos de licenciatura, em artes, matérias direcionadas a Elementos de Museologia, o que obriga aos futuros professores de artes, ou interessados na área da conservação de obras de artes do estado de Goiás a se deslocarem para outros estados à procura de especializações e cursos técnicos na área.

A necessidade desses assuntos é para dar orientações ao professor, para que ele possa discutir esses temas, em sala de aula, pois além de desenvolver no aluno atitudes para a freqüentação de espaços artísticos e culturais poderá dar noções sobre Conservação e Preservação do Patrimônio Artístico e Cultural, pois é ao profissional da arte-educação que cabe não apenas a responsabilidade de fazer, pelos conteúdos e pela visitaçã, a mediação dos bens artísticos e culturais à escola, para formar o consumidor de arte e cultura, mais também um conhecedor, preservador e produtor mais atuante e crítico.

O tema Conservação e Preservação do Patrimônio Artístico e Cultural, elementos da Museologia têm papel fundamental para se desenvolver no futuro professor, conseqüentemente no aluno de arte, a consciência de que os bens Artísticos e Culturais são patrimônios públicos, portanto, pertencentes a toda a sociedade. São produtos socialmente construídos, mas para serem apreciados/fruídos/visitados especialmente pelas sociedades futuras será necessário que se conserve. Por isso, entendemos que seja importante a disponibilização de recursos, para os professores da rede pública, do nosso estado, discutam sobre patrimônio e suas relações com os habitantes e vice versa.

A necessidade de uma formação, nesta área, para o professor, dá-se por se ver muitas obras de arte, na capital goiana, sendo destruídas, a exemplo do Mural de D. J. Oliveira, da Praça Universitária. Esta obra, no decorrer de sua existência, sofrera várias intervenções, físicas, inclusive destrutivas, por parte de vândalos, por desconhecerem a importância dessa obra, e de muitas outras, para a memória cultural da cidade. Observa-se ainda que outros bens como os da arquitetura da cidade de Goiânia, em estilo Art Decò, encontram-se comprometidas pela mesma sociedade que a produz e a contempla. Embora a apreciem/fruam também as destroem por não saberem conservá-la ou não compreenderem o seu significado.

Com orientações nesta área o professor de arte estaria atento para incluir em seus programas de curso, no ensino Básico: Fundamental e Médio, este assunto tão importante para a sobrevivência do patrimônio artístico cultural, ao formar um público não apenas capaz de apreciar/fruir a arte/cultura, mas também capaz de conservar a sua riqueza cultural e memória coletiva.

A proposta do projeto é acompanhar e documentar o processo de recuperação da obra para se produzir material didático para se discutir o assunto, uma forma de recuperar a lacuna que existe no atual currículo que trata da formação do professor de arte, elaborado pela FAV/UFMG/2000 e implantado em 2001. Também queremos dar aos alunos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura a oportunidade de ter contato direto com essa área problemática da arte e levá-lo a conhecer e adquirir experiência, ainda que teoricamente neste assunto.

Quer-se colocar o aluno em contato com o trabalho do restaurador, para que conheça, de perto, o procedimento de recuperação de uma obra: os propósitos, os meios, os diferentes métodos, os materiais, os conceitos e a problemática que envolve um trabalho dessa natureza. Para tanto, o aluno bolsista, deverá acompanhar os passos do processo de trabalho a ser desenvolvido pelo responsável pela recuperação da obra: discutir, registrar e fotografar os procedimentos, para que com os dados ele possa construir um texto que sirva de referência para o aluno do curso de arte e para os professores.

É claro que não se pode esquecer a necessidade de se formar um professor com uma visão mais abrangente, e que seja interessado pela pesquisa, sem se esquecer da capacidade dele de articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essa experiência permitirá ao professor compreender o processo e mediar com mais segurança os seus conhecimentos.

Com a pesquisa o aluno/professor poderá ampliar os seus conhecimentos, conseqüentemente os seus gestos/ações de educar, ou seja, poderá descobrir pelo ensino possibilidades para a pesquisa e para a produção de novos saberes. Outra preocupação que nos leva a explorar a experiência de recuperação do mural na formação do professor é despertar o aluno para esta área do conhecimento que é a restauração, intrinsecamente relacionado à arte e seu ensino.

A recuperação do Mural da UFG vem ressaltar ainda a preocupação e o esforço da Faculdade de Artes Visuais, da Universidade Federal de Goiás, para com a preservação do patrimônio cultural, não só da UFG, mas de toda a cidade, já que a obra – o Mural - faz parte dos bens imateriais da cultura goiana. Considera-se importante que a experiência de recuperação do Mural da UFG sirva de aprendizado para os alunos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, haja vista a raridade de se ter a oportunidade de tal aprendizado.

Além do desgaste natural e temporal da obra ela sofre o desgaste decorrente de agressões, físicas, praticadas por pichadores, pessoas que ainda não se atentaram para o valor das obras artísticas e para o patrimônio arquitetônico exposto na cidade de Goiânia e pelo país afora. Por não entenderem que o patrimônio pertence a todos é muito comum, em nosso país, visitantes de espaços culturais levarem para suas casas um “pedacinho” da obra visitada como lembrança.

Espera-se que a partir do acompanhamento do trabalho de recuperação da obra, que deverá ser feito in loco, e da elaboração do relatório, seja possível se desenvolver material didático, para a realização de ações educativas, em favor da educação para a compreensão e conservação do patrimônio artístico e cultural. As palestras, elaboradas a partir do relatório, serão realizadas para alunos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, e professores e do Ensino Básico: Fundamental e Médio, que atuem no ensino de arte.

Objetivos

Por meio do acompanhamento, registro e documentação do processo de recuperação da obra “Mural da UFG, de D. J. Oliveira” pretende-se construir material didático para a orientação do professor de artes visuais sobre conservação do patrimônio artístico e cultural, ao se entender que não basta qualificar o professor para formar o fruidor/consumidor, produto de arte e cultura ou o freqüentador de espaços artísticos e culturais, mas também conservar para não restaurar. Achamos necessário que o professor entenda a complexidade que envolve a conservação da arte e as relações entre produção, veiculação, ensino, pesquisa e conservação.

Objetivos específicos

- a) Realização de visitas à obra para averiguação das condições físicas da mesma;
- b) Acompanhar e documentar por meio de relatório e fotografias os procedimentos de recuperação/restauração do Mural da UFG, de D. J. Oliveira, para conhecer e adquirir embasamento, teórico e prático, sobre o tema, para partindo do material de registro elaborarmos um texto para fins de orientação didática, para orientar alunos de Licenciatura, professores e alunos do ensino regular – Manutenção do Blog;
- c) Levantamento de escolas da rede pública para divulgação e apresentação do projeto;
- d) Ampliar através de produção de textos os recursos didáticos para consulta por parte de professores de artes do ensino Básico: Fundamental e Médio, e licenciandos sobre restauração e conservação, tema elementos de Museologia;
- e) Participação nas reuniões da Comissão.
- f) Realização de palestra para alunos da FAV (Faculdade de Artes Visuais).

Metodologia

O método de trabalho desenvolvido na pesquisa é o de acompanhamento, observação e registro de dados, por meio de fotografia e anotações (relatórios), para posterior elaboração de texto didático/pedagógico, para ser utilizado na produção de material para a orientação de professores do ensino de artes visuais, da escola pública e para os alunos da licenciatura. O trabalho de estabilização (recuperação) da obra será organizado em momentos diferenciados:

- a) Levantamento bibliográfico sobre restauração e patrimônio (constante em função da manutenção do blog).

- b) Registro dos diferentes procedimentos do processo de recuperação /restauração do Mural da UFG, por meio de fotografias e relatório;
- c) Produção de material teórico para fins didáticos/pedagógico;
- d) Visita a escolas da rede publica (Municipal ou estadual) para orientação dos professores e divulgação dos conhecimentos;
- f) Apresentação dos resultados da pesquisa – em eventos científicos;

Análise preliminar dos dados

Este projeto, que está em andamento desde agosto de 2007, e foi renovado até agosto de 2011, ampliando as possibilidades de realização de seus objetivos que é o acompanhando, registro e documentação do processo de restauração e realização das palestras nas escolas. A recuperação da obra demanda muito tempo, planejamento, elaboração de laudos. Estamos em fase de processo de licitação, elaboração de projeto arquitetônico para proteção da obra, sendo posteriormente realizada a compra de materiais e contratação de mão de obra altamente especializada, que são os restauradores. Neste momento estamos dependendo de uma alta quantia em dinheiro (500.000,00 mil reais aproximadamente), motivos pelos quais ainda não foi possível concluí-lo. O projeto é de abrangência complexa, conseqüentemente envolve polêmica por parte da sociedade, especialmente da área artística e cultural goiana, fato que levou a criação da comissão de acompanhamento. A lentidão no andamento da pesquisa decorre da burocracia e falta de verbas, situação que está contribuindo para a degradação da obra, que está em más condições, muito deteriorada. Outro aspecto a considerar é que a mesma só nos permite tocá-la no período de seca (de agosto a outubro). Com o término do primeiro semestre de 2010 e a chegada do fim do ano, que coincide com o início do período chuvoso, as obras provavelmente serão realizadas no ano de 2011.

Resultados parciais e/ou previstos

Apesar das obras de restauração não terem sido iniciadas, diversas ações já foram desenvolvidas e devidamente acompanhadas e registradas, como:

- Verificação das condições da obra pela restauradora da UFG, em 2007;
- Elaboração do laudo técnico para restauração, em 2007;
- Frotagem da obra para conservar os traços gravados, em 2007;;

- Armazenagem dos documentos de frotagem, em 2008;
- Criação da Comissão de acompanhamento pela Reitoria, em 2008;
- Criação do projeto arquitetônico de proteção da obra, em 2009;
- Além do acompanhamento e registro dessas ações, diferentes atividades foram desenvolvidas para disponibilização de informações sobre a pesquisa e sobre os temas conservação, restauração, patrimônio, mural e sobre o artista D. J. Oliveira:

1. Produção do Blog - material didático, desde 2009;

Atualmente, é bastante popular a criação de blogs, que são páginas da internet, que podem ser atualizadas pelos usuários de forma bastante simples e rápida, sendo que muitas delas possuem informações importantes e produções científicas. O acesso a esse tipo de página é feito normalmente, procurando-as pelos sites de busca ou pelos seus endereços. Desse modo, o acesso é bastante fácil e essas páginas podem ser acessadas de qualquer computador com acesso a internet. Tendo em vista as facilidades de acesso às informações, foi pensada a criação de um blog, para os professores da rede pública e interessados, em geral, à arte e a cultura, já que uma grande quantidade de escolas possui laboratório de informática.

Esse espaço virtual para divulgação do andamento da pesquisa foi então criado e vem sendo mantido. Disponível no endereço <http://muraldjoliveira.blogspot.com> o blog é sempre atualizado, com textos que refletem sobre aspectos específicos da obra de D. J. Oliveira, patrimônio, e sobre as atividades do nosso projeto em geral. Conta-se hoje com mais de 2 mil visitantes, sendo, em média, dez (10) visitantes por dia. Essa é a realização de um dos compromissos do projeto, que consiste na disponibilização para a comunidade escolar de material didático e fontes para pesquisa.

Procedimentos para manutenção do blog

Pesquisa bibliográfica: Para a realização e manutenção do Blog é necessário um levantamento bibliográfico constante, dado que as postagens englobam conceitos e tema, sobre patrimônio, conservação e restauração, muralismo, com visitação a museus, dentre outros, como a biografia do artista D. J. Oliveira que produziu o mural. Desse modo, a cada postagem é necessário construir um texto que trata de uma especificidade de determinado tema, e por isso envolve pesquisa bibliográfica para produzi-lo. Esses conceitos são pesquisados e incluídos em textos explicativos, disponibilizados on-line no blog. As referências sobre o assunto podem ser encontradas tanto nas publicações de museus (como no caso

de modos apropriados para visitação), quanto em artigos na internet, livros e periódicos. O blog tem seu link no site da Faculdade de Artes Visuais e a intenção é disponibilizar seu link em vários outros locais.

Divulgação do acompanhamento e registro do mural: Foi disponibilizado todo o processo de preparação do mural, com os primeiros esboços, as dificuldades iniciais do artista em elaborar a temática e o desenrolar do processo de restauração. Também consta um levantamento amplo sobre outras obras do artista, que inclui as pinturas e suas gravuras. Temos a preocupação de acompanhar exposições de suas obras, que aconteçam ocasionalmente, ou as permanentemente expostas em lugares públicos, como no caso dos murais. Por fim, o blog também divulga as movimentações que cercam o mural, como o andamento do processo de recuperação e as discussões e notícias sobre ele, como por exemplo, a divulgação de seu tombamento, os projetos de proteção do mural, etc.

No blog também registramos as apresentações que fazemos do projeto aos professores de arte das escolas da rede pública, as palestras na Faculdade de Artes Visuais e outros eventos científicos.

2. Visitas às escolas da rede pública

Nas visitas às escolas da rede pública foram mostradas imagens e conteúdos a respeito do andamento da restauração e informações sobre D.J. Oliveira, com novidades sobre novas postagens no Blog. Outro dado importante a ser considerado é que, nas visitas às escolas, é que a maioria dos professores de arte nunca ouviu falar de D. J. Oliveira, mesmo o artista tendo trabalhando a maior parte da vida em Goiás e sendo um dos pioneiros da arte moderna de Goiás, uma das peças chave no desenvolvimento da arte em Goiás. Os professores alegam que há poucos lugares onde encontrar informações a respeito de arte goiana. Como muitos professores não são formados na área, sentem dificuldade de procurar material. Assim, os pontos fundamentais das visitas são: a) Incentivar os arte-educadores para que conheçam e abordem sobre a importância de se preservar o patrimônio artístico e a complexidade que isso envolve; b) A abertura da possibilidade para o arte-educador conhecer e orientar sobre arte goiana; c) A disponibilização aos arte-educadores de orientações e conteúdos que os ajudem em suas aulas sobre arte: conservação, patrimônio, muralismo e arte goiana.

3. Elaboração de um vídeo documentário

Tradicionalmente, a despeito das contradições e ambigüidades, um documentário é visto como uma narrativa documental, ou seja, não-ficcional, que documenta algo "real". No caso desta pesquisa em específico, a elaboração de um vídeo documentário visa registrar as falas dos mem-

bros da *Comissão de Restauração*, as divergências e convergências do posicionamento de cada um frente a restauração do Mural. Além disso, o documentário lança em debate as próprias concepções sobre patrimônio, estimulando debates e reflexões sobre o tema. Desse modo, o filme tem um caráter didático e aberto, sem pretender impor uma verdade única sobre a restauração e sobre o conceito de patrimônio. Por fim, o filme respeita a opinião de todos os entrevistados, além de procurar um espaço para que os entrevistados falem sobre o mural em caráter mais íntimo, ligando-o a suas memórias e vivências.

Conclusões

Nosso esforço tem sido no sentido de produzir material didático na forma de fontes de pesquisa e textos acessíveis para a comunidade tanto acadêmica quanto da educação básica. Mesmo com a demora para as obras de restauração do mural estamos produzindo material didático. As dificuldades que vemos no processo de restauração refere-se apenas reforça nossa convicção de que a preservação e conservação devem fazer parte de uma consciência coletiva, portanto, de todos. Uma vez danificada uma obra, ela nunca mais será a mesma

Bibliografia

CANCLINI, Néstor García. **O Patrimônio Cultural e a construção imaginária do nacional**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília: Iphan; n° 23, p. 94-115, 1994.

DUC, Eugene Emmanuel Viollet-I. Restauração. São Paulo: Ateliê, 2000.

FERREIRA, Maria Letícia Mazzucchi. **Patrimônio: discutindo alguns conceitos**. Disponível em: <<http://www.uem.br/dialogos/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewDownloadInterstitial&path%5B%5D=88&path%5B%5D=pdf_71>> Acesso em agosto de 2010.

FILHO, José Tavares da Silva. **Conservação preventiva de acervos bibliográficos**. Disponível em: <<http://www.forum.ufrj.br/biblioteca/artigo.html>> Acesso em 19 de Março de 2009.

FUNARI, Pedro Paulo A. **Os desafios da destruição e conservação do patrimônio cultural no Brasil**. Disponível em <<<http://www.ufjf.br/maea/files/2009/10/texto1.pdf>>> Acesso em agosto de 2010.

RAMOS, Fernão Pessoa. **O que é documentário?** Disponível em: <<<http://www.bocc.uff.br/pag/pessoa-fernao-ramos-o-que-documentario.pdf>>> Acesso em agosto de 2010.

RIBEIRO, Wagner Costa. **Visões do patrimônio.** Disponível em <<http://www.uem.br/dialogos/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewDownloadInterstitial&path%5B%5D=89&path%5B%5D=pdf_72>> Acesso em agosto de 2010.

RUSKIN, John. **Las Siete Lamparas de la Arquitectura.** Buenos Aires: Imprenta de F. y M. Mercatali, 1956.

SÁ, Ivan Coelho de. **Oficina de conservação preventiva de acervos.** Porto Alegre: Museu Militar do Comando Militar do Sul, 2001.

TAMAYOSSI, Iara Clara da Silva. **GUIA de museus brasileiros.** Comissão de Patrimônio Cultural/USP. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2000.

The British Library (2003): Bibliotecas - **Medidas de segurança**

Segurança em museus, arquivos e bibliotecas: um guia prático. – London: Resource, 2003. Disponível em: <<http://panucarmi2.wikidot.com/conservacao-preventiva>> Acesso em: 25 de Janeiro de 2009.

Mini-currículo

Emílio Caetano Ferreira é graduando em Artes Visuais – Licenciatura. É orientando da bolsa de pesquisa do Programa bolsas de licenciatura (PROLICEN-UFG) e estudante na Faculdade de Artes Visuais, da Universidade Federal de Goiás.

Edna de Jesus Goya é professora doutora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. É orientadora no Programa bolsas de licenciatura (PROLICEN-UFG) da Universidade Federal de Goiás.

ARTE PÚBLICA E MÍDIA COMO ELEMENTOS DIDÁTICOS EM ARTE – EDUCAÇÃO

Martha Rodrigues de Paula Manrique
martharmanrique@hotmail.com
IFG (Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás)

Resumo

O artigo proposto tem por objetivo analisar a utilização da arte pública mais especificamente a Instalação e sua repercussão nos meios midiáticos como fator pedagógico relevante no processo histórico da arte – educação. Apontando os princípios que caracterizam estas produções artísticas e em simultâneo examinar sua utilidade dentro do processo ensino – aprendizagem em arte. Nesta forma de proposição artística o acesso ao público acontece de forma mais democrática e imediata, através de ações interventivas e participativas, normalmente em espaços de grande circulação popular, fator que facilita a fruição.

Palavras-chave: Ensino de arte, Arte Pública, Instalação.

Estamos inseridos em uma sociedade onde a publicidade é sem dúvida um fenômeno cultural, consumimos imagens a todo instante, sendo assim aproveitar esta forma de veiculação na mídia pode se tornar um fator relevante no processo ensino – aprendizagem em arte, ações onde o artista leva seu trabalho a locais públicos, e mesclam com a realidade local, convida o espectador a questionar sua realidade, e retira - o da sua inércia habitual, propondo situações de liberdade de pensamento, inserido elementos simbólicos que propõe a desalienação da cultura dominante.

Neste sentido estas ações artísticas trabalham com o perceptível, transformando o ambiente em que se instalam, questionando uma sociedade dominada pelo capital.

Apresentarei algumas obras de grande dimensão que podem ser discutidas sob diversos ângulos dentro do ambiente escolar, possibilitando o trabalho interdisciplinar e também o aproveitamento dos artefatos visuais expandidos dentro do contexto social.

Vamos tratar aqui da obra *Salvai as Nossas Almas* do artista Siron Franco, é um trabalho que debate a violência contra a mulher, produzido com reportagens de jornais sobre esta questão, foi apresentado em Brasília e Goiânia em formato de cruz, e continham também na sua composição roupas femininas, objetos que nos remetem à violência, que na opinião do artista vem sendo come-

tidos desde os tempos primórdios, e ainda persistem em nossa comunidade os valores machistas e excludentes contra a mulher. A obra tinha uma dimensão de 20 metros de comprimento por 30 de largura, ao todo foram usadas 2.200 peças de roupas femininas e infantis, foi um trabalho que provocou uma boa interação por parte do público, que se sentia a vontade para caminhar sobre ela, ler e observar os elementos que a constituíam.

Infelizmente temos que salientar que os dados sobre a violência contra a mulher no Brasil, são alarmantes, a grande maioria das agressões são praticadas no interior dos seus lares. Qual é, portanto o nosso papel como integrantes de uma sociedade, o estado precisa criar mecanismos de conscientização deste e de outros problemas que mostram velados, ocultos, pois as vítimas destas agressões rotineiramente permanecem mudas, não denunciando seus algozes. Estima – se que somente 10 % das mulheres agredidas prestam denúncia contra este tipo de violência. Não silenciar – se torna – se relevante para conseguirmos diminuir estes números tão agravados, propor o diálogo nas escolas, nas famílias, para que aconteça a mudança cultural do homem em relação a mulher. A igualdade entre homens e mulheres é um direito nato.

Esta Instalação contribuiu na abertura do espaço na comunidade através da participação direta do espectador com a obra de arte e também através da sua repercussão na mídia, instigando o debate sobre este dogma cultural.

Este artista sendo levado pra sala de aula é relevante por que suas obras associam temas contestadores, com um conjunto expressivo que singulariza o contexto brasileiro e regionalizado.

Sua proposta é atingir através da linguagem todas as camadas da população que não podem por motivos diversos, inerentes a um país em desenvolvimento, freqüentarem Museus ou Galerias de arte, através de qualquer forma de produção, quando utilizamos também recursos imagéticos da mídia, conseguimos mobilizar de forma mais integradora as diversidades encontradas em sala de aula, pois se tratam de linguagens mais populares, mais acessíveis, todo o grupo tem conhecimento do problema ali debatido.

Pode – se discutir a questão, de diversos pontos de vista, do estético, do político, filosófico, social, propondo de forma inequívoca a alteração da realidade, caracterizando uma percepção e uma busca de um novo modelo social, que não seja representado por ações com tamanho grau de violência e discriminação.

Esta ligação entre arte e realidade para Siron Franco ocorreu logo no princípio da sua trajetória criativa, qualificando sua produção e ultrapassando os limites das categorias, fundamentando o trabalho do artista brasileiro e goiano, não somente no contexto regional, mas no âmbito de toda arte brasileira.

Esta instalação aqui apresentada relata uma sociedade conflituosa, violenta, banalizada, em razão de muitas formas de exclusão, violência social, preconceitos, elementos que o artista apresenta de forma aberta, causando profunda comoção e sensibilidade histórica.

As Instalações em geral usam a realidade urbana como ambiente, permitindo o diálogo e a interação com o espaço escolhido, sendo diretamente afetados pela utilização do mesmo.

É um trabalho que pode ser analisado através da sua visibilidade, da sua temática, e da relação específica que produz com o espaço ambiental. A paisagem urbana, onde é feita a recepção da obra é modificada, buscando o reposicionamento do espectador, estimulando a consciência crítica a partir da relação entre arte e comunidade.

Outro aspecto que podemos assinalar nas Instalações, é o entranhar-se com o fenômeno, não há distinção entre realidade e produção, possibilitando sempre novos posicionamentos do público, desta forma experiência estética e questões urbanas passam a outro nível de significação.

O artista evidencia de forma crítica que qualquer tema pode ter representação simbólica, podendo ser deslocado da realidade para o campo representativo.

A assimilação e os conflitos culturais advindos destes processos estabelecem uma produção singular, profícua em perceber o momento vivenciado. A temática destas produções públicas são extraídas das narrativas do cotidiano, da aplicação da realidade, da existência histórica e cultural, são trabalhos que trazem autenticidade, e vinculam a realidade nacional e regional.

Portanto trazer para a sala de aula estas proposições vinculam a realidade regional, e por outro lado demonstra outra forma de aplicação da linguagem artística, em particular da estratégia da Instalação, para avaliar questões que afligem a sociedade que estamos inseridos, podemos além de usar o foco estético e material da obra, propor a discussão da disposição da produção artística no interior da comunidade, e fazer uso da propagação destas ações através da mídia.

Estabelecendo por um lado a conexão entre arte e sociedade, e por outra vertente, a relação entre a produção e a formação cultural do aluno, sobretudo ressaltando a intensa materialidade perceptível nestas produções.

O artista Siron Franco, acima sugerido como fio condutor deste projeto, retira os elementos básicos da sua obra no mundo concreto vivenciado por ele, busca na realidade do seu dia – a – dia, os subsídios para estabelecer seu discurso artístico.

Este fator contribui para que o aluno se sinta identificado com a obra, e participante do mesmo contexto social, alcançando uma identidade cultural estabelecida nas problemáticas cotidianas através da arte.

Assim o intercâmbio entre a manifestação artística e a cultura de massa se torna uma realidade bastante evidente, pois proporciona neste momento a preocupação estética e também o caráter sócio-político das suas ações.

São documentos visuais dos flagrantes da vida pública brasileira, ironizando fatos, evidenciando certo senso de humor em alguns casos, para criticar eventos que nos assolam diariamente através da mídia.

Ressaltamos o discurso político desta produção, pois através da visualidade cria um espaço de debate, que poderia estar distanciado da população, se suas reflexões fossem concedidas no interior de uma galeria ou dentro de um museu, revertendo a quadro da histórica falta de fruição estética da população brasileira em relação à arte.

Bibliografia (Provisória)

Alvarez, Denise. Barraca, Renato. *Introdução a Comunicação e Artes*. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 1997.

Amaral, Aracy. *Arte e Sociedade no Brasil*. Vol. 2.3. São Paulo : Instituto Callis, 2005.

_____, Aracy. *Artes Plásticas na Semana de 22*. São Paulo: Editora 34, 1998.

Archer, Michel. *Arte Contemporânea : Uma História Concisa*. Tradução Alexandre Krug, Valter Lelis Siqueira . São Paulo : Martins Fontes, 2001.

Argan, Giulio C. *Arte Moderna*. São Paulo: Cia Das Letras, 1989.

Bastide, Roger. *Arte e Sociedade*. Tradução Gilda de Mello e Souza. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1971.

Benjamin, Walter. *A Obra de Arte na época de suas técnicas de produção*. In: Os Pensadores. Tradução Jose Lino Grunnewald. São Paulo : Abril Cultural, 1980.

ARTE/EDUCAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR
DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS

Clécio Ernande da Silva
clecioernande@bol.com.br
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

O estudo apresentado trás um diálogo que vem sendo construído com a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, no sertão pernambucano, a qual possui como uma das fontes de subsistência a produção de artesanato. Este artesanato é uma produção artística que tem possibilitado a esta comunidade reafirmar os traços culturais da presença africana no Brasil e fortalecer a identidade quilombola. É deste contexto sócio-político-cultural que buscamos compreender como os elementos presentes nos objetos artísticos e estéticos produzidos na comunidade quilombola têm dialogado com o ensino das artes visuais na educação formal.

Palavras Chaves: Prática Pedagógica. Educação Quilombola. Ensino de Artes. Interculturalidade.

Abstract

The study presented behind a dialogue that has been built with the Maroon community of Conceição das Crioulas in the interior of Pernambuco, which has as one of the sources of subsistence production of handicrafts. This craft is an artistic production that has allowed this community to reaffirm the cultural traits of the African presence in Brazil and strengthen the identity Maroon. It is this socio-political-cultural we seek to understand how the components of the artistic and aesthetic objects produced in quilombo have conferred with the teaching of visual arts in formal education.

Keywords: Pedagogical Practice. Education Quilombola. Teaching Arts. Interculturalism.

O estudo apresentado trata-se de uma pesquisa, em andamento, que vêm sendo desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, cujo campo de investigação compreende a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas.

Conceição das Crioulas é uma comunidade remanescente de um quilombo, que está localizada a 43 km do município de Salgueiro, no sertão pernambucano, contando com uma população aproximada de 4 mil habitantes. Possui como fonte econômica a agricultura e produção de artesanato, utilizando como matéria-prima, o barro e as vegetações típicas da caatinga, como a fibra do caroá e a macambira. Este artesanato é uma produção artística que vem recebendo reconhecimento social, tanto no âmbito nacional e internacional, pela sua alta qualidade estética. Esta produção artística tem possibilitado a esta comunidade reafirmar os traços culturais da presença africana no Brasil e fortalecer a identidade quilombola.

A educação na comunidade de Conceição das Crioulas vem indicando alguns avanços em relação à oferta do ensino, cabendo ressaltar que é disponibilizada toda a Educação Básica e é a única comunidade quilombola no Estado de Pernambuco que oferece o Ensino Médio.

É no contexto social e político dessa experiência, que tem me suscitado uma série de questionamentos, tais como: Esta produção artística tem se caracterizado como um elemento de sobrevivência econômica ou de resistência cultural e social de um grupo étnico excluído historicamente pela sociedade brasileira? Qual a recepção desses valores estéticos, políticos e sociais na educação formal dessa comunidade? Como o ensino de artes visuais da educação formal tem dialogado com essa produção estética?

Partindo do princípio que a prática pedagógica é formada pela ação de diferentes sujeitos no ambiente escolar, tais como professores, gestores, pais, alunos, compreendemos que as concepções trazidas por estes sujeitos influencia, interfere e dialoga diretamente com a prática educativa. Isso significa dizer que este estudo está inserido no campo das práticas pedagógicas a partir dos estudos da Arte/Educação, cujo objetivo reside na idéia de reforçar e valorizar a herança cultural, artística e estética dos alunos com base nas inter-realidades em que ele conhece ou possa vir a conhecer. Com base neste objetivo, Efland afirma:

O propósito da arte/educação, então, é contribuir para o entendimento dos panoramas sociais e cultural habitados pelo indivíduo. As crianças do amanhã precisam das artes para capacitá-las a compreender e a comunicar-se com os termos de sua sociedade, para que eles possam ter um futuro nessa sociedade. (EFLAND, 2005, p.183).

Nesta direção, esta pesquisa propõe desenvolver na linha de pesquisa “Formação de Professores e Prática Pedagógica”, um projeto de pesquisa que tem como objetivo: Compreender como os elementos presentes nos objetos artísticos e estéticos produzidos em comunidades quilombolas dialogam com o ensino das artes visuais na educação formal das comunidades remanescentes de quilombos. Na busca pelo cumprimento de tal objetivo, julgamos ser necessário também:

- Identificar os objetos artísticos e estéticos produzidos nas comunidades quilombolas;
- Identificar nas aulas de artes visuais na educação formal a presença/ausência/diálogo intercultural com os elementos estéticos e artísticos produzidos em comunidades quilombolas;
- Analisar como se caracteriza a “arte/educação baseada na comunidade” desenvolvida nos grupos sociais remanescentes de quilombos.

Conforme explicitamos nos objetivos, o foco desta pesquisa está relacionado ao campo de ensino de artes, denominado “arte/educação baseada na comunidade”. Conforme os estudos de Bastos (2005b), esse termo é uma tradução de *Community-Based Art Education*, que designa as práticas educacionais de ensino de artes que derivam de comunidades. Nesta direção, este campo de conhecimento busca privilegiar a arte que já existe na comunidade em que a escola se situa, valorizando, neste sentido, a cultura local e os recursos existentes e disponíveis na comunidade. Dentro dessa compreensão Bastos (2005b, p. 71) irá afirmar:

Através deste movimento, novas maneiras de se ver e pensar a arte podem ser descobertas. Esta concepção mais fluída possibilita aproximações entre arte e experiência cotidiana, criando espaços de reflexão e investigação sobre o que constitui arte, suas diferentes formas e funções. Questionando os fundamentos de visões tradicionais, propondo valorizar as interpretações daqueles que experimentam arte. Não se trata de desbancar a arte consagrada, mas de repensá-la.

Desta forma, este estudo se insere dentro de um conjunto de produções no campo da Arte/Educação brasileira, que vem buscando compreender e requalificar o papel da interculturalidade na cultura, na arte e na educação, tais como os estudos de Barbosa (1998, 2005a, 2005b), Richter (2002, 2003, 2004), Azevedo (2002a, 2002b).

Apesar da presença desses estudos, Barbosa (2005c) irá afirmar que ainda é muito reduzido o número de pesquisas que buscam compreender no campo da Arte/Educação questões sociais relacionadas a gênero, etnia e a interculturalidade. Nesta direção, esta deve constituir-se uma temática prioritária de estudo para os pesquisadores dessa área de conhecimento, como se propõe contribuir esta pesquisa para o cenário da educação nacional.

Segundo Barbosa, “o compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte-Educação Pós-moderna” (2002d, p. 19), através da “idéia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente” (BARBOSA, 2002b, p. 24). Nessa direção, tanto Richter (2002; 2003) como Barbosa (1998; 2002a) vêm, ao longo dos anos, produzindo diferentes estudos sobre a diversidade cultural no ensino da arte. Segundo as referidas autoras, definir diversidade cultural pressupõe evocar diferentes termos, tais, como multiculturalismo, pluriculturalidade, inter-

culturalidade, que, na atualidade, aparecem como sinônimos no ensino de arte. No entanto, Barbosa (2002a) e Richter (2002) nos alertam que o termo mais adequado para designar a diversidade cultural no ensino da arte é a “interculturalidade”.

No livro “Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte”, Barbosa nos explica que, “enquanto os termos ‘Multicultural’ e ‘Pluricultural’ pressupõem a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo ‘Intercultural’ significa a interação entre as diferentes culturas” (2002b, p. 19).

Defendendo essa idéia, Richter afirma que “esse termo seria, portanto, o mais adequado a um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais” (2002, p. 86).

Portanto, uma Arte/Educação que está preocupada com o desenvolvimento cultural deverá possibilitar aos alunos o contato com artistas da comunidade local e da região, como, também, com artistas de expressão nacional e internacional, das mais diferentes partes do mundo; artistas de diferentes épocas, estilos, gêneros, raças, etnias e linguagens; arte feminista, arte do cotidiano, arte do inconsciente, arte da criança, arte indígena, arte rupestre; arte clássica, erudita, popular, modernista, contemporânea. Conforme nos indica Efland (2005), esses conhecimentos artísticos devem ser organizados a partir do ensino que privilegiem narrativas múltiplas.

Corroborando com o princípio da interculturalidade no ensino da arte, Azevedo esclarece:

Convém destacar que a concepção contemporânea de Arte/Educação parte do seguinte princípio: a Arte é uma forma de produção cultural que deve ser estudada em seu contexto histórico, social e cultural, sendo importante construir uma noção mais ampla, no âmbito da educação escolar, de leitura, incluindo, no repertório das aulas de Arte, as obras e os objetos de passado e a produção artística contemporânea, portanto, as tradições e os experimentos artísticos de diversas culturas permeadas de seus contextos (AZEVEDO, 2005, p. 2).

No campo das políticas públicas educacionais para a inclusão da população negra e, principalmente, a sua permanência no sistema educacional brasileiro, contamos com dois marcos legais importantes: o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica e a Resolução CNE n. 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Mesmo com avanços significativos em torno da educação inclusiva, percebemos no que se refere à educação em prol da valorização da população negra brasileira, ainda verificam-se inúmeras resistências. Exigindo a identificação de políticas públicas que atendam as necessidades dessa de-

manda populacional, que não se vê representada e valorizada nas experiências educacionais. No caso específico da população remanescente de quilombos, precisamos avançar muito mais, posto que, entre os afro-brasileiros, este grupo soma os maiores índices de exclusão educacional (Botelho, 2000).

É importante que educadores e alunos reconheçam a legitimidade dos diferentes saberes presentes na sociedade e percebam que cada grupo étnico contribui para a formação da identidade cultural do país. Diante desta percepção, tornam-se imprescindíveis novas práticas didático-pedagógicas que resignifiquem os conteúdos curriculares e as atividades de sala de aula, por meio de recursos diferenciados de ensino, como os presentes nas comunidades quilombolas. Como prevê a legislação brasileira, que garante “igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros” (Resolução CNE n. 01/2004).

Desde 2003, a Lei n. 10.639/2003, permite uma ação mais contundente para a valorização da cultura negra brasileira e africana. Para subsidiar esse exercício de promoção de cidadania é preciso compreender

(...) a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (Brasil, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p.7).

É importante lembrar que ações afirmativas são importantes para a garantia de uma sociedade democrática. Contudo, muitas são as resistências às políticas públicas educacionais dirigidas a população afro-brasileira, em especial, aqueles relacionados com os chamados excluídos sociais – negros, quilombolas, mulheres, indígenas, deficientes físicos e outros. No entanto, se faz necessário, que estas políticas públicas sejam, de fato, incorporadas e consolidadas a fim de garantir a equidade racial e de gênero na nossa sociedade.

Escolheremos como campo de investigação da nossa pesquisa o ensino das artes visuais desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da comunidade quilombola “Conceição das Crioulas”, no Estado de Pernambuco. Essa comunidade foi escolhida como campo de investigação por possuir uma produção artística de alta qualidade estética, reconhecida socialmente, e também, porque é exatamente essa produção artística que tem possibilitado a esta comunidade reafirmar os seus traços culturais e identidade étnica, conforme já havia anunciado anteriormente na introdução.

Para obtermos uma compreensão do objeto investigado em sua totalidade, adotaremos diferentes instrumentos e procedimentos de investigação. Dessa forma, a coleta de dados será realizada a partir da observação de campo, da pesquisa documental e da entrevista.

Serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores e alunos, que, depois de gravadas em fitas de áudio, serão transcritas, formando, ao final, protocolos de entrevistas.

Serão realizadas também observações participantes e não-participantes das aulas de artes visuais. As observações da prática de ensino serão registradas em fita de áudio e em um caderno de campo. Posteriormente, as informações serão registradas e transformadas em relatórios de observação.

Assim, a observação constitui-se como um instrumento que possibilitará obter informações sobre a realidade e o contexto dos sujeitos envolvidos no processo de investigação, por possibilitar um contato direto com o fenômeno a ser observado.

Utilizaremos como procedimento para organização, tratamento e análise dos dados coletados, as técnicas da análise de conteúdo, sistematizada a partir dos estudos de Bardin (1977), mais especificamente a técnica de análise temática.

Desta forma, a nossa análise será operacionalizada a partir de quatro operações básicas: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados obtidos; e a interpretação dos resultados, a partir da inferência.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, F. A. G. de. Multiculturalidade: linguagens artísticas e o público especial. Educação, arte e inclusão. 1º Congresso Internacional Arte sem Barreiras. Rio de Janeiro, n. 2, p. 28-31, mar. 2002a.

BARBOSA, A. M. (Org.). Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005a.

BARBOSA, A. M. Arte na educação: interterritorialidade, interdisciplinaridade e outros inter. In: Visualidade: Dossiê Ensino de Arte, Goiana, V. 03, n. 1, p. 39 –69, jan./jun. 2005b.

BARBOSA, A. M. Pesquisa em Arte/Educação: recorte sócio-político. In: Educação & Realidade: Dossiê

Arte e Educação – Arte, Criação e Aprendizagem, Porto Alegre, V. 30, n. 2, p. 291 – 301, jul./dez. 2005c.

BARBOSA, A. M. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições70, 1977.

BASTOS, F. M. C. Celebrando autorias: arte, comunidade e cotidiano em arte-educação. In: Visibilidade: Dossiê Ensino de Arte, Goiana, V. 03, n. 1, p. 70 –85, jan./jun. 2005a.

BASTOS, F. M. C. O pertubamento do familiar: uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, A. M. (Org.). Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005a.

BOTELHO, D.M. Aya nini (Coragem): Educadores e Educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares. São Paulo e Havana. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Distrito Federal: SECAD/MEC, 2004.

DANIEL, V. A. H.; STUHR, P. L.; BALLENGEE-MORRIS, C. Questões de diversidade na educação e cultura visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo. In: BARBOSA, A. M. (Org.). Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005a.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

RICHTER, I. M. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. (Org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHTER, I. M. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

Curriculo do autor

Arte/Educador. Pedagogo. Especialista em Planejamento e Gestão Educacional. Proponente de projetos de Oficinas de Arte. Professor/formador em programas de formação continuada nas redes públicas de ensino e em Organizações Não-Governamentais. É aluno do curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua em movimentos sociais e populares desde 1994.

ARTESANATO & PATRIMÔNIO: CAMINHOS NA EDUCAÇÃO

Adriana Russi
adri_russi@yahoo.com.br
docente UFF/doutoranda UNIRIO

Adolfo de Oliveira
joaodasilva99@gmail.com
docente UESC

Aureo Mendonça
aureo.guimendona@gmail.com
docente UFF

Gilmar Rocha
gilmarocha@yahoo.com.br
docente UFF

Débora Parente
Marcus Bonato
Sonia Maciel
discentes UFF

Resumo

Esse artigo é resultado parcial de uma experiência¹ que articula ensino/pesquisa/extensão e envolve docentes e discentes de graduação, preponderantemente de Produção Cultural. Construído em rede² por vários autores, partiu das políticas culturais, patrimoniais e educacionais em escala nacional em consonância com o processo de desconstrução da dicotomia arte/artesanato. A investigação concentra-se nas práticas de produção artesanal tradicional no município paraense de Oriximiná e das contribuições para a extensão e ensino voltados para o patrimônio cultural local. Nesse texto dispomos alguns princípios teóricos que balizam essas ações e fazemos um relato de recente atividade de formação continuada com educadores.

Palavras-chave: Artesanato, patrimônio, educação

Abstract

This article stems from a teaching-research-community work experience involving lecturers and undergraduate students, mainly from the area of cultural production. Written, network-mode, by several authors, the article discusses cultural, heritage and education policies in a national scale with the aim of deconstructing the dichotomy art/handcraft. The focus is on traditional handcraft production practices in the county of Oriximina (Pará state), and in the contribution for community work and teaching focused on local cultural heritage. In this work, the authors present some theoretical principles that orient such community and educative actions and describe present-day activities of continued training with educators.

Keywords: Handcraft production, cultural heritage, education

Introdução

Nesse artigo destacamos algumas relações entre as políticas públicas educacionais e culturais praticadas no Brasil e suas conexões com o patrimônio cultural, base do programa de extensão "*Implicações socioeducacionais do artesanato em Oriximiná/PA*" sobre o qual discorreremos na parte final deste artigo.

Para tal vamos destacar sucintamente alguns aspectos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no. 9394 DE 20/12/1996 (destaque para modificações em sua redação resultantes da Lei 10.639 DE 09/01/2003³, por sua vez modificada pela Lei 11.645 de 10/03/2008⁴ e pela recém redação da Lei 12.287/10⁵), dos Parâmetros Curriculares Nacionais - volume Pluralidade Cultural, da Política Nacional de Cultura⁶, particularmente no que tange à criação de uma Secretaria de Identidade e Diversidade Cultural (SID) - e do novo direcionamento que vem seguindo, nos últimos anos, a Política de Preservação do Patrimônio Cultural, especialmente a ênfase dada ao patrimônio imaterial.

Constatando, pois, que a questão da diversidade cultural tanto para as políticas educacionais quanto para as políticas culturais está na base dos documentos supracitados, desenvolveremos nossa análise a partir deste pressuposto. Assim, da análise das políticas – educacionais e culturais - passamos, em seguida, à reflexão sobre arte, artesanato e educação. E, por fim, apresentamos,

parcialmente um breve apontamento do programa de extensão que temos desenvolvido e de uma recente atividade de formação continuada com educadores de Oriximiná.

Políticas educacionais, arte-educação e patrimônio cultural – algumas articulações

Iniciamos nossa reflexão a partir da LDB e de alguns princípios contidos nos artigos 26 (parágrafo 2º.), 26-A (parágrafo 1º.), 32 (inciso II) e 36 (inciso I), atualmente com a seguinte redação:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, **a ser completada**, 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 de 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 12.287/10)

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e **cultura afro-brasileira e indígena**.(Redação dada pela Lei 11.645/08)

§1º. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos **aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira**, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a **cultura negra e indígena brasileira** e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei 11.645/08)

§2º. Os **conteúdos** referentes à história e **cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros** serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de **educação artística** e de literatura e história brasileiras. .(Redação dada pela Lei 11.645/08)

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a **formação básica do cidadão**, mediante: (Redação dada pela Lei 11.274/06)

II - a **compreensão do ambiente** natural e **social**, do sistema político, da tecnologia, **das artes** e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Art.36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:
I –destacará a educação tecnológica básica, a **compreensão do significado** da ciência, das letras e **das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;** a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (grifo nosso).

Ora, notamos que a preocupação com uma educação multicultural, que considere as diferentes matrizes socioculturais que contribuem para a formação da nação brasileira, fica explícita com as recentes inserções no âmbito dos conteúdos programáticos do ensino básico e médio, da história e cultura dos povos negros e indígenas no Brasil.

Vale salientar, contudo, que tais contribuições para serem melhor compreendidas e explicitadas no contexto escolar exigem dos educadores uma razoável formação sobre essas questões. Nesse sentido, destacamos a relevância da formação continuada docente.

Nesse artigo não pretendemos discorrer acerca da formação docente, em particular do docente da área de Artes. É preciso, contudo, salientar que parte da responsabilidade pela garantia da implementação da obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” cabe à área de educação artística⁷ e aos profissionais que nela atuam.

Além disso, salientamos ainda a necessidade da produção de materiais didáticos e paradidáticos que incorporem as contribuições citadas nos parágrafos destacados acima da LDB.

Como apontamos mais adiante, os aspectos socioculturais são fundantes para a compreensão da produção artística. Dessa forma, não cabe isolar o ensino das Artes em seus aspectos puramente formais e técnicos. É fundamental que os saberes e fazeres em artes sejam assentados em sólida base sociohistórica e no conhecimento das manifestações culturais de um determinado grupo social que são consideradas patrimônio.

A justificativa para isso consiste na necessidade de formulação de uma visão crítica e total da cultura brasileira, por parte dos professores e alunos, sem perder de vista a especificidade cultural local.

Com isso, passamos ao outro documento analisado, os Parâmetros Curriculares Nacionais, volume Pluralidade Cultural⁸ que traz consigo a questão das diferenças culturais e de suas interrelações.

De fato, a criação cultural é fruto de uma coletividade – a sociedade na qual se insere o indivíduo. Esse documento indica a relevância da participação do educando no cotidiano escolar de forma a compreender sua própria realidade cultural e perceber a existência de múltiplas outras realidades.

Recomenda, dessa forma, a possibilidade de o aluno levar para a sala de aula seu próprio repertório linguístico e cultural (falas, costumes, saberes, tradições) que servirão de base para a ampliação de informações sobre outras culturas.

Os repertórios, construídos nas relações familiares e comunitárias, trazem elementos culturais diferenciados cujo reconhecimento se faz necessário para construir no educando o respeito e a tolerância por suas matrizes culturais e pelas outras. Esses elementos culturais ou manifestações culturais podem ser identificados e/ou considerados patrimônio cultural.

As manifestações culturais revelam visões de mundo, hábitos, costumes e valores da cultura à que pertencem. Ao referir-se à cultura humana, esse volume dos Parâmetros Curriculares aponta sua multiplicidade, plasticidade e dinâmica, cujas formas diversas se modificam através do tempo e do espaço. Essa característica dinâmica da cultura humana foi destacada pela oficina de formação continuada com educadores de Oriximiná.

Políticas culturais, patrimoniais e diversidade cultural

Sobre a política nacional de cultura gostaríamos de salientar que a atual gestão aprovou em 2003 a reestruturação do Ministério da Cultura – MinC - assumindo como discurso o reconhecimento da cultura, em suas diferenciadas representações, como um direito social básico pensando as políticas sociais como ferramenta de ação nas políticas culturais.

Transferem-se as buscas culturais da essencialidade brasileira “à função universal da cultura e à efetivação de um novo sentido de desenvolvimento, definido como a realização plural das potencialidades do homem, que não é marcado simplesmente por uma face econômica” (DOMINGUES, 2008).

Esse direcionamento se concretiza no desenvolvimento pragmático de uma Política Nacional de Cultura, com a consequente articulação do Sistema Nacional de Cultura, através da criação de diretorias estratégicas e de gestão interna⁹ e no desenvolvimento de programas e políticas socio-culturais como o Cultura Viva e o Brasil Plural.

Destaca-se a atuação da Secretaria de Identidade e Diversidade (SID), responsável pelo *Programa Identidade e Diversidade Cultural: Brasil Plural* que tem como objetivo políticas de acesso ao financiamento público de grupos e expressões culturais historicamente desassistidas pelo governo¹⁰. Para que se efetivem essas políticas foram travadas uma série de parcerias com as outras secretarias do corpo do Minc, atuando por exemplo em direcionamentos especiais dentro do Programa Cultura Viva¹¹, da Secretaria de Cidadania Cultural; com os órgãos associados como o IPHAN, lançando pautas de discussões e diretrizes de trabalho; com outros órgãos governamentais; Sistema S; patrocinadores; e com diversas entidades da sociedade civil (Rede Povos da Floresta; Associação Guarani Tenonde Porá; Rede das Culturas Populares; Comissão Nacional de Folclore; Rede Cultura Infância).

Essa atuação motivou que outras esferas de governo, estadual e municipal, também tomassem como pauta a questão da diversidade, tanto na criação de secretarias/diretorias específicas quanto no lançamento de editais regionais de financiamento.

Nesse sentido, a diversidade cultural é reconhecida como patrimônio comum do brasileiro e em termos mundiais de toda humanidade que por isso deve ser preservada e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

Para compreendermos a posição central em que se encontra hoje o patrimônio cultural nas políticas culturais, bem como as ações de preservação, particularmente aquelas que dizem respeito às ações educativas, destacamos, a seguir alguns de seus aspectos históricos.

Do âmbito privado e aristocrático na Roma antiga, como escrevem Funari e Pelegrini (2006) o termo patrimônio passou a ser empregado no âmbito coletivo na referência aos bens públicos, na época da formação dos estados nacionais¹².

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, como relatam diversos autores (Fonseca, 2005 e 2009; Gonçalves, 1996; Oliven, 2009, Chagas, 2009), a preocupação com a construção de uma identidade nacional, aliada à inquietação de intelectuais e artistas do modernismo brasileiro pela preservação de certos bens culturais, fez o presidente Getúlio Vargas promulgar o Decreto-Lei no. 25 em 30/11/1937.

Se por um lado durante o Estado Novo enfatizou-se o carácter mestiço do brasileiro, por outro a ênfase em práticas preservacionistas, pautadas na supracitada lei, recaiu sobremaneira no patrimônio edificado através do processo de tombamento. Considerada uma política conservadora e elitista, o patrimônio a ser preservado deveria ter características excepcionais artísticas ou históricas e centrava-se nos bens materiais móveis ou imóveis. Revelava padrões estéticos hegemônicos: de experiências vitoriosas da etnia branca, da religião católica, do Estado e da elite política e econômica do país.

Contudo, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 216, reverteu esse quadro ao ampliar a definição de patrimônio cultural brasileiro, especialmente nos incisos I-V. Assim, como patrimônio cultural brasileiro passaram a ser considerados:

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.

Maria Cecília Londres Fonseca (2005 e 2009), pesquisadora da política federal de preservação do patrimônio brasileiro, ressalta a importância da inclusão da preservação do patrimônio imaterial, sem o qual uma gama de bens e manifestações culturais significativos como referências de grupos sociais poderiam desaparecer sem deixar nenhum vestígio.

No Brasil, uma reorientação da legislação voltada para a preservação do patrimônio cultural incorporou o patrimônio imaterial e passou a vigorar com a publicação do decreto no. 3.551, de 04/08/2000¹³.

Foi considerando a importante função que cumpre o patrimônio cultural imaterial como fator de aproximação, intercâmbio e entendimento entre os seres humanos, que a UNESCO lançou em 2003, a “Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial”, estabelecendo em seu artigo 2º. a seguinte definição:

Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto 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. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana(...).

Para Mario Chagas (2009), a preservação de bens culturais tangíveis ou materiais assenta sua justificativa não na materialidade dos objetos, e sim nos saberes, técnicas, valores e funções significativos que estes representam e acupam na vida social.

Vários documentos ressaltam a relevância das ações de caráter educativo para garantir a preservação do patrimônio cultural. Para as autoras Horta, Grunberg e Monteiro (1999) a Educação Patrimonial¹⁴ é uma metodologia voltada a uma ação educacional centrada no uso e apropriação dos bens culturais.

Certamente, existem várias abordagens metodológicas que tratam do patrimônio e educação em ambientes formais ou informais e que enfatizam mais ou menos a arte educação. A partir de algumas de nossas experiências temos tentado trilhar um novo caminho que se funda na pesquisa do artesanato tradicional, na coleta de dados orais e na articulação de trabalho por projetos na escola, numa perspectiva multidisciplinar .

Artesanato – A desconstrução de um conceito

Procura-se nesta parte do trabalho partir da atividade da desconstrução teórica, entendida aqui como um processo de reflexividade em torno do conceito de artesanato¹⁵. Assim, o conceito de artesanato está condicionado em seu surgimento, pelo olhar renascentista que propunha uma

perspectiva hierarquizante que desvalorizava o produto do artesão. Desconstruir, aqui, implica em desvelar, para além dos limites impostos pelo percurso histórico ocidental, uma outra face dessa produção artesanal que não aquela legitimada pela tradição. Afinal, nos lembra Boas (1996), “o olho que vê é o órgão da tradição”.

Se até o século XIV o intelectual não se diferenciava do artesão, a partir do século XV as artes liberais se afastam das artes mecânicas de forma a estabelecer entre elas uma hierarquia que colocou esta última em posição de inferioridade e atribuiu à primeira reputação e prestígio social¹⁶.

Partilhamos, com Clifford Geertz (1997), que a arte é um sistema melhor compreendido através da apreensão da cultura a que pertence. O significado de um objeto artístico não é um dado natural, mas socialmente construído e compartilhado por códigos estabelecidos entre os membros de cada sociedade humana. Para esse autor, forma e conteúdo compõem uma unidade e, por fazerem parte do curso normal da vida social não cabe entendê-los como “meros encadeamentos de formas”. Estudar a arte, com isso, é explorar uma sensibilidade essencialmente coletiva, cuja base é a própria vida social. A apreciação da arte, portanto, inclui habilidades discriminatórias que tanto observador como criador possuem através da experiência de vida. Portanto, a definição do que é arte ou artesanato deve ser pensada à luz da cultura enquanto sistema de significados.

Voltando ao nosso ponto inicial podemos confirmar como esse processo de desconstrução do conceito de artesanato possibilita que enxerguemos para além dos atributos impostos tanto à atividade artística quanto à atividade artesanal que tomou a orientação burguesa de arte como parâmetro a ser seguido. Ao buscarmos garantir o espaço próprio do artesanato estamos também levantando a questão da democratização do acesso aos equipamentos culturais de que dispõe ou deveria dispor a população do nosso país, e mesmo do resto do mundo. Arte e artesanato devem ser parte de um mesmo processo de comunhão com a vida e de desvelamento do mundo¹⁷.

Na realidade, para escapar ao elitismo vicioso representado pelos meios artísticos vinculados às classes dominantes, o único caminho parece ser, na realidade, o da “socialização da arte”, entendida como uma possibilidade de estender a muitos a oportunidade de se iniciarem no fazer artístico e, assim, estarem aptos a fruir do prazer estético diante da produção de arte. (AMARAL, 1987, p. 25)

Em nosso compromisso com o outro, nessa relação de alteridade, arte e artesanato podem representar uma das formas necessárias de inclusão cultural. Nesse ponto temos que reforçar o papel da arte educação como garantia de ampliação desse campo e a certeza de ser um dos principais resultados esperados pelo programa do qual tratamos nesse momento.

Arte, artesanato e educação – a abertura do campo

Se concebemos o ato criador como a capacidade de compreender, isto significa que estamos imputando ao campo educacional a tarefa primordial na formação de seres realmente criativos. O compromisso de educar para a arte carrega esta chancela a de investir o sujeito com o poder de reflexão e de agir carregado de *poiesis* e assim ser capaz de desnudar o mundo à sua volta e, preferencialmente, aquilo também que se encontra para além do seu entorno, pois a arte, já sabemos, nos prepara para rompermos muitas fronteiras.

O estudantado seria visto assim em sua função criativa, como o grande transformador com a missão de converter em questões científicas, através de posicionamento filosófico, as ideias que costumam despertar antes na arte e na vida social do que na ciência. (BENJAMIN, 2002, p. 41-42).

Constatar que Walter Benjamin já indicava esse caminho muito antes das atuais teorias de inserção da arte na formação dos indivíduos, comprova que essa questão é mais antiga do que pode parecer em um primeiro momento.

A agonia das coleções é o sintoma mais claro de como se desvanecem as classificações que distinguiram o culto do popular e ambos do massivo. As culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis e portanto desaparece a possibilidade de ser culto conhecendo o repertório das “grandes obras”, ou ser popular porque se domina o sentido dos objetos e mensagens produzidos por uma comunidade mais ou menos fechada (uma etnia, um bairro, uma classe). Agora essas coleções renovam sua composição e sua hierarquia com as modas, entrecruzam-se o tempo todo, e, ainda por cima, cada usuário pode fazer sua própria coleção. As tecnologias de reprodução permitem a cada um montar em sua casa um repertório de discos e fitas que combinam o culto com o popular, incluindo aqueles que já fazem isso na estrutura das obras: Piazzola, que mistura o tango com o jazz e a música clássica; Caetano Veloso e Chico Buarque, que se apropriam ao mesmo tempo da experimentação dos poetas concretos, das tradições afro-brasileiras e da experimentação musical pós-weberiana. (CANCLINI, 2008, p.277)

Esta longa citação de Canclini nos ajuda a relativizar o quanto o caráter hierarquizado das culturas, além de inexato, prefigura uma inconsistência revelada no cotidiano das sociedades contemporâneas. E o papel da arte educação deve ser o de procurar trabalhar a partir desse hibridismo narrado por Canclini, compreendendo arte e artesanato como manifestações que se entrecruzam constantemente dificultando qualquer tentativa de assegurar possíveis “purezas” culturais passíveis de hierarquização. Tal perspectiva contribui para a relativização do mito da pureza da arte e do artesanato.

Os estudos envolvendo a recuperação de nosso patrimônio e que trazem para perto dos indivíduos o acervo de arte/artesanato até então não catalogado nas diversas regiões do Brasil, tem um significado cuja dimensão só pode ser bem avaliada quando inserido como parte dos currículos de nossa educação básica e mesmo na superior. Como arte educadores somos responsáveis por estimular e/ou nos envolvermos diretamente nesse campo de pesquisa, que além de seu caráter esclarecedor ainda permite que nos aproximemos de nossa própria realidade com um novo olhar, discernindo melhor quem somos e nos concedendo os instrumentos necessários para que possamos intervir em nosso espaço, transformando-o. Além disso, essa forma de educar através da arte/artesanato tem um caráter ativo, que redimensiona os próprios estudos teóricos, enriquecendo conceitualmente as ideias que construímos ao longo de nossa vida.

Quando olhamos de perto nossos aparelhos educacionais chegamos à conclusão de que a atividade de desconstrução proposta pelo filósofo Derrida deveria ser promovida também em nossas práticas pedagógicas, que continuam distantes dessa interação teoria/prática que estamos defendendo para a arte educação. Mas acreditamos que existe um grande esforço por parte de educadores e pesquisadores no sentido de reverter esse quadro.¹⁹

Do Programa de Extensão Implicações Socioeducacionais do artesanato em Oriximiná/PA – algumas considerações

O ponto a ser destacado, nesse momento, é a observação de José Reginaldo Gonçalves quanto a “função social” dos objetos. Diz ele:

Seja no contexto de seus usos sociais e econômicos cotidianos, seja em seus usos rituais, seja quando reclassificados como itens de coleções, peças de acervos museológicos ou patrimônios culturais, os objetos materiais existem sempre, necessariamente, como partes integrantes de sistemas classificatórios. Esta condição lhes assegura o poder não só de tornar visíveis e estabilizar determinadas categorias sócio-culturais, demarcando fronteiras entre estas, como também o poder, não menos importante, de construir sensivelmente formas específicas de subjetividade individual e coletiva (GONÇALVES, 2007, p. 8).

O artesanato parece preencher todas essas condições sugeridas por Gonçalves em sua proposta de antropologia dos objetos. O artesanato pode ser pensado como “fato social total” o que significa apreendê-lo como parte de um sistema de significados com implicações econômicas, políticas, estéticas e, em nosso caso, principalmente, sociais e educacionais na medida em que remete ao campo de reflexões em torno da educação patrimonial²⁰.

Tendo como objetivo superar as visões dicotômicas entre arte e artesanato, ou ainda, entre o saber e o fazer, do ponto de vista socioeducacional o estudo do artesanato representa um método, um caminho através do qual se pode apreender um conjunto de representações e práticas que envolve desde os processos de transmissão e valorização do saber cultural às técnicas corporais, os gestos, os movimentos, inscritos no processo de produção cultural. Enquanto um tipo de bem cultural, o estudo do artesanato funciona como suporte metodológico no processo pedagógico de sistematização e da transformação da cultura local em conteúdo escolar. Esse é exatamente o caso do programa de extensão *Implicações socioeducacionais do artesanato em Oriximiná (PA)*.

Implementado pela Universidade Federal Fluminense desde 2008, em linhas gerais, o programa tem como objetivo principal produzir um inventário da produção artesanal em diferentes comunidades (indígenas, quilombolas, ribeirinhas e urbanas) na região de Oriximiná (PA)²¹. Trata-se de um programa de preservação do patrimônio cultural que visa proporcionar a aproximação entre os bens culturais e os sujeitos envolvidos no inventário.

Nesse sentido, um dos objetivos é o inventário do artesanato tradicional. Esta é uma das ações centrais do projeto, por considerarmos que esse saber fazer local, essa manifestação artística, possibilita desdobramentos educacionais não circunscritos apenas à área de artes.

Em particular, atenção especial é dedicada à formação continuada dos educadores da rede pública daquele município. Proporcionar ferramentas para a construção de ações educacionais voltadas para o patrimônio cultural local, numa perspectiva multidisciplinar, perpassa conhecimentos de história oral (para abordar a memória social e a preservação do patrimônio cultural local), bem como conhecimentos da arte educação e trabalhos por projetos.

Assim, como maneira de ilustrar a reflexão desenvolvida nesse artigo, apresentamos brevemente alguns aspectos de uma oficina de formação continuada que realizamos em julho/2010 com educadores em Oriximiná.

Dessa oficina, denominada *Educação e Patrimônio Cultural*, participaram 63 professores quilombolas e indígenas de várias comunidades do interior do município de Oriximiná, cada qual com suas características próprias. Partimos de um diagnóstico de conhecimento prévio dos professores sobre o conceito de patrimônio.

Privilegiamos a questão das identidades e de suas diferenças e recorrências, com intuito de fortalecer e garantir o direito às formas de expressão como referência para a construção de uma memória coletiva que garanta os princípios já estabelecidos na Constituição Federal de 1988 em seus artigos 215 e 216.

A oficina, conduzida pelos universitários bolsistas de extensão, sob a supervisão de alguns docentes desse programa, teve resultados surpreendentes. Incitados a elaborar atividades educacionais sobre patrimônio cultural local, os participantes se viram desafiados a refletir sobre suas práticas educativas e contextos socioculturais. Misturados em equipes com professores de diferentes comunidades, eles puderam vivenciar experiências no contato com o diferente, nas discussões no grupo, e avaliar seu papel enquanto mediadores desse processo.

Durante as atividades desenvolvidas, percebemos que a maioria dos participantes entendia a preservação das manifestações culturais como um processo de “engessamento”, em que não cabiam incorporações de elementos novos. A partir dos conceitos apresentados, suscitamos uma discussão a respeito do dinamismo das manifestações culturais. Alguns dados do inventário do artesanato serviram para ilustrar relações com seu contexto cultural. Dessa forma, evidenciamos que alguns elementos do cotidiano podem ser selecionados como representantes da cultura local e podem vir a ser denominados “patrimônios culturais” locais. Com isso, ao final da oficina, os professores escolheram uma manifestação cultural de sua comunidade e com ela elaboraram uma atividade multidisciplinar no viés de projetos de trabalho.

Assim, para ilustrar, destacamos uma das atividades concebidas pelos professores baseada no *tipiti* (artefato cesteiro usado na confecção da farinha de mandioca, base da alimentação). Para tal atividade, a ser realizada com seus alunos começará com uma visita na escola, durante a aula de Artes, de uma pessoa idosa da comunidade, que falará sobre a importância deste aprendizado pelas gerações futuras e também fará uma espécie de “workshop” de confecção do *tipiti*. Os desdobramentos desse primeiro contato a partir dos estudos da matéria prima (nas aulas de Geografia e Ciências), poderão incluir aulas-passeio aos locais de retirada do material e discussão sobre manejo controlado. Nas aulas de Matemática, os alunos serão desafiados a criar problemas que envolvam as quatro operações, a partir do número de talas utilizadas e da organização do trançado. No estudo da Língua Portuguesa, os alunos participarão de produções textuais a partir dos relatos das atividades realizadas. Como encerramento desse projeto poderá acontecer uma exposição com desenhos, poesias, textos diversos, além de um almoço com toda a comunidade escolar com alimentos feitos a partir da mandioca.

Acreditamos, então, que a partir de um inventário dos bens culturais bem como da formação continuada dos educadores locais poderemos contribuir para a formulação e implementação de políticas (municipais e/ou estaduais) de preservação do patrimônio cultural bem como subsidiar políticas futuras na área da Educação, Turismo, Economia.

1. Trata-se do Programa de Extensão Implicações socioeducacionais do artesanato em Oriximiná/PA, que mantém parcerias interinstitucionais. Realizado no âmbito da Universidade Federal Fluminense, é coordenado pelos docentes Adriana Russi e Gilmar Rocha(UFF), tem entre os membros da equipe docente Áureo Mendonça (UFF) e Adolfo de Oliveira (UESC).
2. A experiência da pesquisa cooperativa e da produção de textos em rede colaborativa vem sendo influenciada por autores como GRIAULE, Marcel, 1957. Acerca da abordagem das pesquisas antropológicas francesas e das experiências em redes de cooperação ver também L'ESTOILE, Benoît, 2003.
3. Lei no. 10.639 de 09/01/2003. Altera a LDB 9394 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira".
4. Lei no. 11.645 de 10/03/2008. Altera a LDB 9394, modificada pela Lei 10.639/03 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena".
5. Lei 12.287/10 altera a LDB e estabelece as Diretrizes e Bases no tocante ao ensino de artes.
6. Política Nacional de Cultura – Disponível em <http://www.cultura.gov.br/site/categoria/politicas/identidade-e-diversidade/side-identidade-e-diversidade-politicas/sobre-a-side>
- 7.. A discussão acerca da nomenclatura da área suscitou amplo debate no Brasil por ocasião da aprovação da LDB em 1996. Já nessa época a antiga denominação "educação artística", muito criticada, passou a vigorar como "artes". Entretanto, na redação da Lei 11.645/08 volta a expressão "educação artística" em seu parágrafo 2º. Por outro lado, na Lei 12.287/10 vemos a expressão "ensino da arte". Aqui não trataremos desse assunto, senão queremos apenas sinalizar para inconsistências nas redações de textos legais.
8. BRASIL, 1997, p.54-67.
9. Secretarias de Fomento e Incentivo à Cultura; Políticas Culturais; Cidadania Cultural (inicialmente de Programas e Projetos Especiais); Identidade e Diversidade Cultural; e Articulação Institucional.
10. A saber: segmentos sócio culturais (cultura popular, grupos étnicos e comunidades tradicionais, grupos etários (crianças, jovens e idosos), movimentos sociais (GLBT) e das articulações transversais (cultura e saúde, cultura e trabalho).
11. A exemplo dos editais de Pontinhos de Cultura, que funcionam numa lógica semelhante aos Pontos de Cultura mas que trabalha com a cultura da/para infância.
12. A seleção de certas práticas culturais, monumentos, edificações e lugares como patrimônio nacional a ser exaltado e preservado auxiliava esse processo social de construção das identidades nacionais.
13. O Decreto no.3.551, de 04/08/2000 instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que integram o patrimônio cultural brasileiro. Esse decreto criou ainda o Programa Nacional de Patrimônio Imaterial e determinou o seu registro através dos livros: I – Livro de registro de saberes; II – Livro de registro das celebrações; III - Livro de registro das formas de expressão; IV – Livro de registro dos lugares.
14. A metodologia da Educação Patrimonial foi introduzida conceitualmente no Brasil em 1983, durante um seminário realizado no Museu Imperial (Petrópolis/RJ). Tem como princípio a experiência direta dos bens e fenômenos culturais para se chegar à sua compreensão e valorização e pode ser empregada a qualquer evidência material de manifestação da cultura. Estrutura-se em quatro momentos: 1. observação, 2. registro, 3. exploração e 4. apropriação.
15. CULLER, Jonathan. Sobre a desconstrução (1997).
16. Às considerações de Lévi-Strauss em torno do pensamento abstrato e pensamento concreto desenvolvidas em O Pensamento Selvagem (1989) joga luz sobre a distinção entre arte e artesanato, mas essa é uma questão a ser aprofundada em outro momento.
17. Com o objetivo de superar a visão dicotômica arte/artesanato, o pesquisador Ricardo Lima apresenta a seguinte sugestão: "Minha proposta é que reservemos o termo artesanato para nos referir ao processo de produção do objeto, à tecnologia que, predominantemente executada com as mãos, dá forma ao objeto, independente do fato de serem mãos eruditas ou populares. Assim, tanto a rendeira de bilro e o oleiro quanto o escultor ou o pintor consagrados, para realizar seu trabalho lançam mão de uma tecnologia em que a manualidade é da maior importância. E isto é artesanato. E eles são artesãos" [E continua o autor] "Num outro plano, podemos discursar sobre este mesmo objeto, preocupados em desvelar questões de estética, de equilíbrio de massas, de proporções, de

contrastes entre forma e fundo, de ritmo, de cores. De conteúdos simbólicos, de sistemas de significados, expressos ou latentes. De representações. Aí, estamos falando de arte. Não importa se o objeto é o pote de barro de Benita ou a escultura em bronze de Ana Maria. Se a jóia de Gustavo ou a colcha tecida por Fatinha. Se erudito ou popular (p.9).

18. Trabalhar com crianças e adolescentes com a execução de projetos pode ser uma boa estratégia para manter teoria e prática sempre em sintonia, inclusive pensando na possibilidade dos estudantes vivenciarem, na medida do possível, o andamento das pesquisas que tratam do tema arte/artesanato.

19. Ponto de partida para se pensar uma ação de educação para o patrimônio. Ver Horta et al (1999), para quem a educação patrimonial é “um instrumento de ‘alfabetização cultural’ que possibilita indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico temporal em que está inserido” (p.6).

20. Numa breve caracterização, o município de Oriximiná situa-se na região oeste do Estado do Pará cuja sede municipal localiza-se à margem esquerda do rio Trombetas, é o segundo maior município do país em extensão territorial, com uma área de 107.604,40 km². Com uma população estimada em 58.683 habitantes, segundo dados do IBGE, configuram-se comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, rural e urbana e possui relevante patrimônio natural com áreas de preservação estadual e federal. Com uma grande diversidade na base econômica, Oriximiná conta com a extração vegetal (castanha-do-pará, mandioca e seus subprodutos), a pecuária com criação de gado de corte e a extração mineral (principal produto é a bauxita), contribuindo assim para que o município ocupe o status de maior arrecadação do oeste paraense; representando mais de 20% do volume da receita global do município.

Referências bibliográficas

AMARAL, Aracy A. *Arte para quê?- a preocupação social na arte brasileira 1930-1970*. São Paulo: Nobel, 1987.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2002.

BOAS, Franz. *Arte primitiva*. Lisboa: Fenda, 1996.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas – estratégias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

CHAGAS, Mario. Memória política e política da memória. In: ABREU, Regina e CHAGAS, Mario (org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CULLER, Jonathan. *Sobre a Desconstrução* Rio de Janeiro, Record-Rosa dos Tempos, 1997.

DOMINGUES, João. *Programa Cultura Viva: políticas culturais para a emancipação das classes populares*. Rio de Janeiro: UERJ/PPFH; dissertação de mestrado, 2008.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. 2a. ed. Rev. Ampl. Rio de Janeiro:Ed. UFRJ; MinC – Iphan, 2005.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina e CHAGAS, Mario (org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

FUNARI, Pedro Paulo e PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Vera Mello Joscelyne (trad.). Petrópolis: Vozes, 1997.

GONÇALVES, José Reginaldo. *A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/IPHAN, 1996.

GONÇALVES, José Reginaldo. *Antropologia dos Objetos – Coleções, Museus e Patrimônios*. Rio de Janeiro, Garamond, 2007.

HORTA, Maria de Lourdes, GRUMBERG, Evelina, MONTEIRO, Adriane. *Guia básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

L'ESTOILE, Benoît. O Arquivo total da humanidade: utopia enciclopédica e divisão do trabalho na etnologia francesa. *Revista Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 9, no. 20, p.265-302, outubro de 2003.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Tânia Pellegrini (trad.). Campinas: Papyrus, 1989.

LIMA, Ricardo. Artesanato e arte popular: duas faces de uma mesma moeda?. Disponível em http://www.cnfcp.gov.br/interna.php?ID_Secao=96

LIMA, Ricardo. Entrevista Ricardo Gomes Lima em <http://www.acasa.org.br/ensaio.php?id=266&modo>, acessado em 01/07/2010.

MEIRELES, Cecília. *Artes plásticas no Brasil: artes populares*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1968.

OLIVEN, Ruben George. Patrimônio intangível: considerações iniciais. In: ABREU, Regina e CHAGAS, Mario (org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

UNESCO. Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial. 2003.

Currículo dos autores

Adriana Russi – doutoranda em Memória Social pela UNIRO, é mestre em Antropologia Cultural pela PUC/SP e graduada em Educação Artística. Atualmente é docente do Curso de Produção Cultural da UFF no Polo de Rio das Ostras.

Adolfo de Oliveira – doutor em Antropologia pela Universidade de St. Andrews (UK), é docente da Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus/BA.

Aureo Mendonça – graduado em História pela UFF e em Pedagogia pela FERP. É mestre em História e Crítica de Arte pela UFRJ e doutor em Literatura Comparada também pela UFRJ. Atualmente é docente do Curso de Produção Cultural da UFF no Polo de Rio das Ostras.

Gilmar Rocha – doutor em Antropologia Cultural pelo IFCS/UFRJ, mestre em Sociologia pela UFMG e graduado em História. Atualmente é docente do Curso de Produção Cultural da UFF no Polo de Rio das Ostras.

Débora Parente – graduanda do curso de Produção Cultural da UFF, bolsista do Programa de Extensão Implicações Socioeducacionais do Artesanato em Oriximiná/PA.

Marcus Bonato - graduando do curso de Produção Cultural da UFF, bolsista do Programa de Extensão Implicações Socioeducacionais do Artesanato em Oriximiná/PA.

Sonia Maciel – graduanda do curso de Produção Cultural da UFF, bolsista do Programa de Extensão Implicações Socioeducacionais do Artesanato em Oriximiná/PA.

CONTEXTOS E VIVÊNCIAS DE UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA VOLTADA PARA O PATRIMÔNIO CULTURAL

Genilda da Silva Alexandria
genilda.alexandria@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual – Mestrado – FAV/UFG

Resumo

O presente texto traz discussões e percepções delineadas por políticas culturais voltadas para o patrimônio e sobre a mediação pedagógica que, a partir das mesmas, se estabelece. Fundamenta-se em reflexões sobre a prática educativa voltada para a preservação do patrimônio, desfiliando conceitos e noções tradicionalistas e aproximando-se do lugar de aprendizagem como lugar do viver, conhecer, socializar e ser. Apresenta um exemplo prático, o projeto “Portas e janelas vão se abrir” e implica em rever práticas pedagógicas com aporte nas concepções da cultura visual.

Palavras-chave: políticas culturais, patrimônio, educação, cultura visual.

Abstract

This text provides insights and discussions outlined by policies aimed at cultural heritage and on the mediation which, from them is established. It is based on reflection on educational practice dedicated to the preservation of heritage, reviewing concepts and notions traditionalists and approaching the place of learning as a place to live, learn, socialize and be. It presents a practical example, the project “Portas e janelas vão se abrir” and involves reviewing teaching practices with investments in the concepts of visual culture.

Keywords: cultural policy, heritage, education, visual culture.

Assim como o memorar, nem sempre lineares são os caminhos que tecem o percurso do campo profissional. De forma impressionante, essa não linearidade pode ordenar os fios dessa tessitura em tramas de repertórios “multicontextuais” (AGUIRRE, 2009). Neste trabalho, penso a própria formação do sujeito inserido nesse processo, que passa pela investigação e pela reflexão.

Rosi Braidotti ao escrever o prólogo¹ *Il ricordo de um sonho* (2000) exprime de uma forma muito tocante as provocações e a inerência entre a história pessoal e a prática profissional:



Figura 1: Concebido como uma linha gráfica, o Kit de valorização do patrimônio Art Déco de Goiânia compunha-se de souvenirs, de postais e de um guia de visitação do acervo arquitetônico orientado pelo estilo art déco – inspiração das primeiras construções da nova capital, na época recém-tombado como patrimônio nacional. Produzido inicialmente para o projeto de final de curso de Design Gráfico da UFG, turma 2002, o material e a pesquisa que o subsidia, foram planejados pela autora em parceria dos então colegas de turma: Cláudio Aleixo Rocha e Suelene Rodrigues dos Santos. No ano seguinte, 2003, a Agepel – Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira, produziu e distribuiu o kit, por indicação do Iphan, além de veicular outdoors com a mesma orientação gráfica. No mesmo ano, a empresa de telefonia Brasil Telecom produziu um cartão telefônico comemorativo que também seguiu a identidade visual fruto da pesquisa dos graduandos.

Nunca basé mis conceptos únicamente em el terreno experimental, aunque cuanto más pienso en esta historia familiar, tanto más feliz me siento de que alguien haya inventado o posmodernismo, porque, ¿de qué otro modo podría contarse esta historia, tan colmada de desplazamientos y de fragmentación?

Si la linealidad y la objetividad fueron aún la ley, yo ni siquiera habría podido comenzar a relatar mi historia: □ Soy fragmentada, luego existo! (BRAIDOTTI, 2000, p.23)

Venho de uma graduação em Artes Visuais e habilitação em design gráfico que me impulsionou, desde os anseios de produzir o trabalho de conclusão de curso, para a temática cultural, quando tive os primeiros contatos com meu objeto de pesquisa: o patrimônio, compreendido como manifestação da memória. Essa primeira aproximação descende do olhar curioso de quem quer descobrir a própria cidade em que vive, em que nasceu. “Mas a cidade é, ainda, *sensibilidade* (...). Cidades são, por excelência, um fenômeno cultural, ou seja, integradas a esse princípio de atribuição de significados ao mundo” (PESAVENTO, 2007, p.14). Imagine quem não traz consigo um detalhe, um cenário, um lugar impregnado de significados da sua cidade de origem, construções imaginárias tão cuidadosamente guardadas...

Mas como uma cidade se transforma num lugar passível de lembranças? Talvez essas visibilidades sensíveis, suas imagens construídas socialmente, que conduziriam a uma sutil configuração de identidades, poderiam expressar afinidades. Mais que aglomerados urbanos de certa forma ocasionais ou fruto de planejamento as cidades hoje são “os processos culturais e os imaginários dos que o habitam” (CANCLINI, 2008, p.15).

Nessa busca de construção de sentidos, o design configurou-se como minha primeira ferramenta de apropriação do patrimônio cultural da cidade de Goiânia, pela exploração das formas, cores e texturas. Não que a existência da ferramenta facilitasse assim, de pronto, esse processo. Mesmo parecendo ser algo que denota surpresa, as primeiras inseguranças e barreiras materializaram-se no próprio ambiente de aprendizagem. Os colegas da Faculdade de Artes Visuais não demonstravam interesse pelo tema e os professores mais próximos, das disciplinas específicas de Design Gráfico, agiam da mesma forma.

Com uma intensa curiosidade pelo assunto, foi necessário buscar referências fora da Faculdade. Dessa forma, já depois de alguns meses de pesquisas, a palavra patrimônio fez-se presente no meu vocabulário. Faz-se instigante pensar que é bem provável que seu entendimento, seus sentidos já estivessem presentes antes mesmo do uso mais frequente do vocábulo, uma vez que o processo de apropriação dos lugares de memória, das manifestações culturais com as quais me identifico não é estanque. As relações que as pessoas estabelecem com a arte, a cultura e o patrimônio ultrapassam as definições que se intenta determinar.

Junto com a descoberta da palavra, de uma forma conectada, veio o interesse pela cidade e por sua história. O que também, naquele momento (idos de 2002), não foi simples de se descobrir. Mais adiante, já na busca de referências e estudos para a fundamentação da pesquisa dentro do Programa de Mestrado (em 2009), fui refletir sobre esta questão, sobre o acesso à informação com relação ao patrimônio, quando encontrei aporte na fala de Imanol (Aguirre, 2008, p.10,11),

Cada cultura o sistema cultural dispone, como el próprio Geertz indica, de instituciones culturales que cumplen el rol social de describir, delimitar, atribuir y transmitir significados o legitimar interpretaciones; em definitiva, el rol de mantener y preservar cada uno de los sistemas simbólicos que la constituyen. En el caso del patrimonio las instituciones culturales encargadas socialmente de esta tarea están conformadas por historiadores, conservadores artísticos, arquitectos, museólogos, coleccionistas, críticos de la cultura, etnólogos, etc.

Este ponto é uma válvula de propulsão para a discussão que gostaria de trazer. A política patrimonial, movida por instituições encarregadas da identificação, preservação e difusão do patrimônio, é conduzida por personagens especializados em determinadas áreas do saber, donde sobressai a história, a arquitetura, a arqueologia e, de forma mais amena, a etnologia e a antropologia. Esta questão aponta para o fato de que as decisões que se toma no âmbito da preservação muito se conformam com os critérios próprios das disciplinas citadas. E, para participar deste entendimento, seria necessário um mínimo domínio dos códigos característicos destas mesmas disciplinas e dos critérios que delas são originados. Como observa Aguirre (2009, p.11), não haveria necessariamente nenhum problema na condução destes processos de *patrimonialização* serem guiados por especialistas, se os critérios utilizados (e por eles determinados) não tendessem à identificação da excepcionalidade.

El problema estriba en que, con frecuencia, las mencionadas instituciones, al amparo de una idea prefijada y estática de los 'valores culturales', no resultan permeables a las dinámicas sociales y terminan por convertir la legitimidad que les otorga el próprio sistema cultural en un instrumento de poder para la imposición de los criterios de especialista.

O desafio está em construir uma representação da sociedade, por meio do patrimônio, que considere a pluralidade cultural e propicie um sentimento comum de pertencimento, resultado de decisões do conjunto sociedade e instituição.

Considerando as fraturas que irrompem as definições do campo patrimonial na atualidade, estamos diante de um outro tempo e de outras configurações de valores ligadas à concepção de artefato patrimonial. As escolhas do catálogo patrimonial que se constituiu com as primeiras intervenções preservacionistas que privilegiavam o excepcional, enalteciam o privado, sobretudo nas

coleções particulares, já não se identificam com as articulações sociais, históricas e culturais do hoje. A mediação que age nesse campo político de valores culturais precisa considerar estes posicionamentos e trabalhar pelo acesso democrático ao patrimônio. Isso porque, como nos diz Fonseca (2005, p.28), “uma política de preservação é uma prática bem mais ampla que um conjunto de atividades visando à proteção material de determinados bens”.

É importante considerar que uma política de preservação traz consigo problematizações e tensões derivadas tanto dos campos de estudos específicos (da arte, da história e outros) onde a prática se fundamenta, quanto da complexidade do processo de apropriação simbólica por parte da sociedade. A democratização do patrimônio que se almeja deve ultrapassar a mera difusão empreendida por seus mediadores institucionais. Interessa-nos os diferentes usos que são feitos dos bens, reflexos do papel do patrimônio na construção das nações e de suas culturas.

Entre ideias e representações: a educação

O interesse pautado na mediação patrimonial vem da necessidade de voltar um olhar crítico sobre a minha própria prática que, da produção de material didático se estende à execução de oficinas pedagógicas voltadas para o incentivo da preservação. Considero que este processo culmine numa espécie de alfabetismo crítico que, segundo Hernández (2009, p.206), “pode ajudar a redefinir o papel do sujeito no processo de interpretação. A partir da mudança da pergunta ‘o que você vê?’ para ‘o que você vê de si nesta representação’.” Compete lembrar Paulo Freire (2009) que afirma que a educação é uma forma de intervenção no mundo repleta de comprometimento e envolvimento pessoal - subjetividades.

Há no aporte das concepções da cultura visual a possibilidade de confrontar visões e implicações que privilegiam uma cultura artística elitista dificultando a apresentação e a apropriação democrática do patrimônio. Dentro do universo dessa reflexão corroboro com a fala de Fernando Hernández (2009, p. 207), quando diz que:

Meu ponto de vista é que a cultura visual é uma coleção de aportes intelectuais sobre as práticas visuais, na vida cotidiana, particularmente, sobre essas manifestações que nos brindam uma imagem de nosso tempo e que nos permitem repensar as narrativas dominantes sobre o passado.

Cabe dizer que o eixo comum das ações educativas voltadas para a preservação do patrimônio no Brasil está direcionado para uma metodologia de *alfabetização cultural – educação patrimonial*, uma prática educativa que vê como indissociável a cultura e a educação. Partindo desse entendimento, os

bens culturais tornam-se fonte de conhecimento e de reencontro consigo mesmo, um exercício de cidadania e fortalecimento da auto-estima individual e coletiva, uma ponte poética que liga indivíduo e bem cultural. Inserindo-se no ambiente escolar, no currículo do ensino formal, a *educação patrimonial* apoia-se no tema transversal *Pluralidade Cultural* dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*2:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (...)

O reconhecimento da complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica é o primeiro passo. Tal reconhecimento aponta a necessidade de a escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas para questões que vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, quando não ignoradas por um silencioso constrangimento. Esta proposta traz a necessidade imperiosa da formação de professores no tema da Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica, na formação docente, é exercício de cidadania. (1997)

Em paralelo a essa discussão pedagógica, alinham-se a essa dimensão as considerações que partem dos próprios órgãos responsáveis pela preservação do patrimônio no Brasil. Em São Cristóvão/SE, no ano de 2005, o I Encontro Nacional de Educação Patrimonial direciona algumas práticas para ações educativas apresentadas a seguir, por meio de uma junção entre o diagnóstico elaborado durante a reunião técnica de Educação Patrimonial realizada em Pirenópolis-Go em dezembro de 2004 e os resultados do encontro:

Pontos em comum entre o diagnóstico de Educação Patrimonial e os resultados do 1º encontro nacional.

- 1 – universalização sistematizada de critérios gerais, assim como o apoio técnico a ações pontuais e / ou projetos especiais que atendam a questões localizadas territorialmente;
- 2 – efetivo intercâmbio entre as unidades do Iphan para a construção de uma rede de educação patrimonial;
- 3 – disponibilizar por meio da rede conhecimentos produzidos sobre o patrimônio cultural existente no Iphan, nas universidades, nos museus e outras instituições;
- 4 – integração com o Ministério de Educação no sentido de constituir um protocolo de intenções para a inserção de práticas de Educação Patrimonial nas escolas;
- 5 – criação de mecanismos para a capacitação de professores do ensino fundamental e médio, por meio de convênios entre MEC/ Secretaria de Educação a Distância, Iphan e Universidades;
- 6 – incluir ações educativas desenvolvidas sobre o patrimônio não consagrado;
- 7 – identificação de uma demanda social de orientação e normatização por parte do Iphan nas ações de Educação Patrimonial;
- 8 – criar no portal do Iphan ícone para troca de informações a partir de eixos temáticos, criar um fórum de discussão;

- 9 – estimular os governos estaduais e municipais a desenvolverem propostas de educação patrimonial;
- 10 – realizar um levantamento de diferentes atores sociais que desenvolvem ações de educação patrimonial e criação de uma rede;
- 11 – formar um comitê gestor MEC – Iphan para a discussão sobre Educação Patrimonial;
- 12 – propor para a TV Escola programas de Educação Patrimonial à distância;
- 13 – criar um grupo de trabalho no Iphan para identificar e sugerir critérios de avaliação das ações de Educação Patrimonial. (2005)

É possível identificar entrelaçamentos e pontos em comum na forma de pensar e propor políticas educacionais e culturais no Brasil no decorrer dos últimos anos. O debate e o exercício do pensamento crítico nesse sentido vêm tomando força no cenário intelectual e pronunciando-se nas discussões acadêmicas, o que torna mais que oportuno o olhar engajado voltado para as contribuições advindas das experiências adquiridas. Configura-se assim um dos pontos vitais desse exercício de reflexão, para o qual proponho agora voltar os olhos para uma experiência em particular.

“Portas e janelas vão se abrir”

Simultaneamente às reflexões e estudos que fui empreendendo no programa de mestrado, realizei no ano de 2009 um total de nove (9) oficinas de educação patrimonial em nove (9) cidades diferentes, dos estados de Goiás (Aparecida de Goiânia, Corumbá, Pires do Rio, Santa Helena de Goiás, Santa Cruz de Goiás, Jaraguá e Silvânia) e Tocantins (Porto Nacional e Arraias), atendendo à uma demanda do Iphan, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. A proposta, por mim mesma delineada, fundamentava-se no trabalho com a poética do patrimônio na escola, despontando como um desafio e uma esperança de que o patrimônio representasse pontes, janelas e portas poéticas que comunicam, permitem descobertas e contam histórias transcendendo tempos, lugares e grupos sociais.

Mais uma vez, a necessidade da educação patrimonial ou da utilização dos bens culturais como objeto de estudo dentro da escola se desdobrava numa preocupação eminente e uma frente de ação constante para o Iphan no âmbito da Superintendência em Goiás. Entretanto, a condição específica em que eu me encontrava (desenvolvendo o pensamento crítico direcionado ao mesmo tema) provocava dúvidas e inquietações quanto à minha própria prática em desenvolvimento.

No caso específico das oficinas citadas, o público alvo tratava-se de professores do ensino fundamental, num primeiro momento da rede municipal, devido à parceria com as prefeituras das referidas cidades. No entanto, quando da execução das oficinas o interesse demonstrou-se ta-



Figura 2: Envelope com fichas de atividades. Conforme se avançava nos temas da oficina, as fichas eram trabalhadas como atividades em grupo.

manho que atendemos professores também da rede estadual e profissionais ligados à educação sem estarem necessariamente em sala de aula (diretores, coordenadores pedagógicos, dinamizadores...), o que confirma a popularização do tema também no âmbito educativo.

A escolha das cidades contempladas partiu da orientação do Iphan-GO em desenvolver ações dessa natureza para locais em que pouco havia sido realizado nesse sentido. Enquanto criadora do projeto, sustentei a ideia de que é possível trabalhar a dinamização dos mais diversos patrimônios, nos mais diversos contextos. Daí a explicação do nome que o projeto recebeu: *Portas e janelas vão se abrir*.

Além do material gráfico que foi desenvolvido, a estrutura do projeto contava com um contato oficial entre o Iphan e as cidades, com as Secretarias Municipais de Educação, quando em seguida os professores eram convidados a participar de uma oficina do qual se trabalhava conteúdos relativos à prática da preservação patrimonial, bem como o uso dessas noções na escola.

As oficinas, que foram aplicadas como aulas expositivas, com propostas de interatividade entre os participantes e uso de diversas mídias (filmes, slides, animações) como recursos didáticos, também se apoiou num material didático lúdico produzido para uso exclusivo na oficina e composto por fichas de atividades, como se pode observar na figura 2.

Os professores que participavam da oficina recebiam os envelopes com as fichas de atividade em grande quantidade, esse era o elo de ligação da oficina com a posterior prática na escola. A orientação era que o material fosse utilizado com os alunos, que cada ficha representando uma atividade deflagrasse os conteúdos abordados na oficina e pudessem ser utilizados no cotidiano escolar.

A dinâmica da oficina

Em dois dias de trabalho, a sequência de atividades da oficina apresentava-se da seguinte forma: o primeiro dia iniciava às 8 horas, através de uma abertura oficial com presença dos secretários municipais de cultura e educação e autoridades locais. Após a apresentação dos participantes, palestrantes e do material didático, iniciavam-se as atividades através da discussão a respeito das noções de patrimônio, cultura e identidade, levando à reflexão de todos sobre a necessidade de se pensar um futuro sustentável, preservando o passado.

Em seguida, era proposto um trabalho prático aos presentes: o exercício do olhar através da construção de um mapa resumido no qual ficasse caracterizado o percurso de cada um deles até o local da oficina, salientando-se o que se percebia em cada um desses percursos. Tal atividade visava à reflexão sobre as formas de percepção e sobre o quanto acurado encontra-se o olhar de cada parti-

cipante, para com os aspectos de seu meio ambiente. Como complemento ao ato da construção do mapa, voluntários narraram aos demais os panoramas encontrados em seus respectivos percursos. Nesse momento a subjetividade desprendia-se dos desenhos cartografados e explorar esses sentidos provocavam diferentes resultados. Alguns professores começavam a descrever seus percursos com aromas e sabores, o que fez perceber que o ver não se limita ao sentido orgânico da visão.

O objeto como fonte de conhecimento. Esse foi o ponto focado depois do exercício do olhar de cada um. Salientou-se o quanto a memória humana privilegia determinados objetos, que permanecem evidentes na vida das pessoas, mesmo depois da perda do contato direto, como é o caso da ficha com a imagem de um telefone de modelo antigo. Lembranças afetivas ajudavam no processo de ampliação do entendimento do patrimônio e anunciava uma aproximação entre indivíduo e bem cultural, objetivo das ações educativas.

Já no final do período matutino, visando dar continuidade ao processo de reflexão sobre os objetos como referências da memória, foi projetado o filme *La Maison en Petits Cubes*³, uma animação que, com um roteiro simples, apresentava a vida de um senhor vivendo num local inóspito, onde quase não restavam mais casas por ter água por toda a parte. Sempre que o nível da água subia, o velho senhor construía um pavimento acima, resgatava seus poucos pertences com nítida ligação afetiva e se mudava. Num desses episódios ele perde um cachimbo que cai na água, quando a imagem do vídeo mostra o cachimbo afundando não só diversos pavimentos submersos são revelados, mas também outras casas, uma cidade toda submersa. Ao mesmo tempo em que se revelam as materialidades submersas, no momento em que o senhor mergulha em busca do velho cachimbo, suas afetividades e memórias vão sendo também reveladas.

O objetivo foi chamar a atenção para os valores que agregamos aos objetos, uma discussão que revela a própria constituição da *patrimonialidade* como discutido no primeiro capítulo. Enfim, as atividades da manhã do primeiro dia tinham a finalidade de construir interpretações sobre cultura, patrimônio cultural, memória, objeto enquanto referência de memória, etc.

No retorno, após o intervalo de almoço, a atividade de construção de mapas, sempre rendia mais alguns comentários, vez que foi proposto a cada um, que, ao andar pela cidade, novas observações de cenário fossem feitas. Logo depois, trabalhava-se uma atividade em grupo denominada “os objetos contam histórias?” como podemos ver na ficha correspondente, na figura 2. Cada grupo elegia um objeto e em seguida seus participantes se viam instigados a explorarem através da pesquisa suas origens, características, propriedades e significados, revelando descobertas ou pontos de vista sobre os mesmos.

“Baú de lembranças” era a simbologia utilizada para tratar de arqueologia, em seguida, também amparada pela ficha de atividade. Noções sobre a importância dessa ciência na preservação cultural eram passadas aos participantes. Na sequência falava-se sobre convenções, patrimônio material e imaterial, com exercício prático de descobertas através da associação de bens culturais com suas respectivas origens geográficas, com especial enfoque para os conceitos de regionalidade e universalidade (local/global).

O próximo assunto tratava de aspectos e potenciais da cultura local, enfatizando-se os aspectos históricos regionais (história do Estado de Goiás), com o intuito de se estabelecer uma introdução à questão da história dos municípios em questão. As divergências nesse ponto eram muitas, revelando dificuldades no acesso a informações históricas regionais, mesmo dentro da educação formal.

Em seguida, falava-se do Iphan (origens, estrutura, abrangência) e de sua Superintendência Regional em Goiás. Assim encerrávamos o primeiro dia de oficina. Nesse momento eu travava uma luta contra o entardecer para conseguir fotografar a cidade e me aproximar um pouco mais do local, da sua dinâmica, visto que várias dessas cidades eu não havia visitado anteriormente. Dessa maneira conseguia compreender um pouco melhor como abordar as questões planejadas para o dia seguinte.

No segundo dia de oficina, após as questões de organização, em regra reservadas ao início dos trabalhos, passava-se ao tratamento da política de preservação do patrimônio cultural, dando-se especial ênfase para seus aspectos técnicos, haja vista o desconhecimento generalizado quanto a conceitos como tombamento e registro, seus níveis e efeitos legais, legislação patrimonial e outros.

Entendendo ser pertinente para o contexto abordado, era projetado o filme *Narradores de Javé* 4 no final da manhã do segundo dia. A obra cinematográfica mostra com leveza e bom humor, o quanto são relativas as versões da história de uma comunidade, cada uma influenciada pelos ângulos de visão e até pelos interesses individuais de seus membros. O filme trata de Javé, um povoado fictício, que está prestes a ser inundado para a construção de uma hidrelétrica. Para evitar que Javé se perca nas águas, seus moradores resolvem escrever sua história, identificada como a riqueza da comunidade, para tentar o título de patrimônio histórico, que sequer poderia ser tocado. O único adulto alfabetizado do povoado é incumbido de recuperar a história e escrevê-la, de forma “científica” para ser aceita pelas autoridades. Até aquele momento a história de Javé existia apenas na memória de seus moradores. E assim persistiu, pois o intento da escrita acaba não se efetivando e o povoado é inundado. Buscando uma reflexão posterior, posso dizer que trazer para o contexto da oficina o filme *Narradores de Javé* reforçou o discurso da preservação pela ameaça da perda, tão presente nas ideologias modernistas do âmbito do patrimônio.

Seguindo o planejamento de atividades, novamente falava-se dos aspectos e potenciais da cultura local agora, complementando as questões gerais abordadas no dia anterior, propunha-se construir narrativas a partir das imagens que se apresentava (aquelas, feitas no entardecer do dia anterior). Muitos professores se surpreendiam por não ter percebido antes alguns dos motivos das fotos apresentadas. O anseio por alguém que viesse simplesmente fornecer conteúdos, sobretudo históricos, era quebrado quando por vezes eles se viam nas imagens e refletiam no sentido de que são peças fundamentais na história da comunidade.

Ainda com o aporte das imagens tratava-se também das formas de morar que vão demarcando tempos e configurando estilos de construção para os espaços urbanos.

Em seguida falava-se da prática da educação patrimonial na escola, assunto esperado por todos os participantes, como referência para um início de trabalho nesse sentido. Um vídeo sobre a experiência goiana (Cidade de Goiás) na questão da educação patrimonial sucedia a explanação. Projetos anteriormente desenvolvidos pelo Iphan em Goiás foram expostos como experiências de tratamento do tema.

O curta-metragem *O Toque do Tempo*, filmado em Pirenópolis, era tomado como exemplo ao documentar processos de restauro em monumentos na cidade ao mesmo tempo em que trazia depoimentos de moradores e detalhava ações de difusão do patrimônio, assim, sintetizava os temas abordados, cujo fechamento se dava após as avaliações por parte dos participantes.

Os professores, então, foram convidados a tratar o tema em suas aulas com o objetivo de despertar o olhar para a própria cidade e também perceber o patrimônio numa perspectiva de aproximação, algo seu, próximo e passível de apropriação.

Vislumbramentos e possibilidades

Já no momento das oficinas conflitos eram apresentados, reflexos da minha própria postura, por já estar envolvida no universo dos estudos da cultura visual e começava a confrontar práticas, problematizando o posicionamento de educador. Meu posicionamento crítico diante das atividades deflagrou várias reflexões, tanto no âmbito da mediação e coordenação da ação, quanto na aplicação do material didático produzido.

Talvez o mais proveitoso da atividade fosse o interesse pelo pesquisar, pela descoberta, que muitos professores demonstraram e comentavam.

O grande desafio da oficina era desprender-se da intensa difusão de conhecimentos com base em concepções tradicionais tão arraigadas ao campo do patrimônio. Com essa preocupação, procurei

incentivar a abertura da interpretação relativa aos bens patrimoniais procurando estimular uma relação aberta e passível de ser construída entre as pessoas e o seu patrimônio como “condensados de experiência humana” (AGUIRRE, 2009, p.17), articulados de forma acessível e democrática.

Bibliografia

AGUIRRE, Imanol. **Imaginando um futuro para a educação artística**. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009, p. 157-186.

_____. **Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio**. En Aguirre, I. (dir) El acceso al patrimonio: retos y debates. Pamplona: Cuadernos de la Cátedra Jorge Oteiza (UPNA), 2008.

BRAIDOTTI, Rosi. **Sujeitos nômades: corporización y diferencia sexual em la teoria feminista contemporânea**. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos; Apresentação dos Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

_____. **Imaginários culturais da cidade: conhecimento / espetáculo / desconhecimento**. In: COELHO, Teixeira; A cultura pela cidade. São Paulo: iluminuras: Itaú Cultural, 2008

_____. **O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional**. Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional, n.23, p.94-115, 1994.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Da alfabetização visual ao alfabetismos da cultura visual**. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009, p. 189-212.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias**. In: Rev. Bras. Hist., v. 27, n. 53, São Paulo, jan.-jun, 2007.

1º Encontro Nacional de Educação Patrimonial – Relatório Técnico - <www.iphan.gov.br/forum> acesso em: 10 set. 2009.

Mini-curriculum

Genilda Alexandria cursa Mestrado em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (UFG), possui graduação em Design Gráfico pela mesma Universidade (2002) e especialização (2008) pelo Programa de Especialização em Patrimônio do Iphan/Unesco.

1 Rosi Braidotti escreve um texto repleto de valores simbólicos para compor o prólogo da edição espanhola do livro *Sujeitos nômades: corporización y diferencia sexual em la teoria feminista contemporânea*.

2 Diretrizes organizadas pelo Governo Federal para orientar a educação no Brasil.

3 O curta de animação "La maison en petits cubes", do diretor japonês Kunio Kato foi o vencedor da categoria melhor animação do Oscar 2009.

4 *Narradores de Javé* é um filme brasileiro de 2003, dirigido por Eliane Caffé.

DA ARTE EGÍPCIA À ARTE TUMULAR NA CIDADE DE JOÃO PESSOA

Ana Lúcia Dias Cavalcanti
anahlucia@hotmail.com

Centro Experimental Estadual De Ensino E Aprendizagem Sesquicentenário (SESQUI)

Resumo

Seguindo o conteúdo programático das aulas de Artes (Arte Egípcia), o trabalho foi iniciado através de uma sondagem com o alunado. Com base no que eles sabiam sobre o Egito, foram apontados assuntos como vida pós-morte, pirâmides, múmias e faraós. Foi uma maneira de poder ajudá-los a perceber a arte egípcia destinada aos ricos e poderosos, através das pirâmides onde eram enterrados os Faraós e suas famílias, uma forma de mostrar a diferença social. Logo traçamos um paralelo entre a Arte Egípcia e a Arte Tumular. A grande minoria dos alunos (as) tinham ido a um cemitério, e o viam como um lugar mórbido e assustador. Pondo em prática visitamos o cemitério Boa Sentença. A grande admiração foram as esculturas dos túmulos, esse projeto finalizou com grande instalação, de túmulos confeccionados por eles.

Palavras-chave: Pirâmides, Túmulos, Esculturas, Instalação.

Abstract

Following the syllabus of the classes of Arts (Art Egyptian), work was initiated through a debriefing with the students. Based on what they knew about Egypt, issues were identified as the afterlife, pyramids, mummies and Pharaohs. It was a way you can help them understand the Egyptian art for the rich and powerful through the pyramids where they buried the pharaohs and their families, a way of showing the social difference. Soon we drew a parallel between the Egyptian Art and Art Tumular. A large minority of students (as) had gone to a cemetery, and saw it as a morbid and scary place. Practising visited the cemetery Good Judgement. The great admiration were the sculptures of the tombs, this project ended with great facility in tombs made by them.

Keywords: Pyramids, Tombs, Sculpture, Installation.

Introdução

Este trabalho relata uma experiência pedagógica realizada nas aulas de Artes de uma Escola Estadual na cidade de João Pessoa, reconhecida como um Centro Estadual Experimental de Ensino e Aprendizagem Sesquicentenário. É uma escola que conta com um programa de formação continuada que possibilita intercâmbios entre universidades e escolas públicas. Com os seguintes Objetivos:

Objetivo geral:

- Estabelecer relações e comparações entre a arte egípcia e a arte tumular em várias partes do mundo e no cemitério “Boa Sentença”, na cidade de João Pessoa, relacionando passado e presente.

Objetivos específicos:

- Comparar a arte egípcia com a arte tumular
- Diferenciar túmulos de classes sociais diferentes
- Identificar túmulos de épocas diferentes (antigo, moderno e pós-moderno)
- Apontar tipos de esculturas em séries presentes nos túmulos
- Identificar esculturas e arquiteturas dos diversos túmulos
- Comparar decorações de túmulos de várias classes sociais
- Realizar uma intervenção artística envolvendo a arte tumular

Desde 1996, quando a escola passou a ser parceira do Projeto Arte na Escola-Pólo UFPB, iniciamos um processo de valorização dos conteúdos nas aulas de Artes. Fui, ao longo do tempo, acumulando informações obtidas nos cursos promovidos e me servindo do banco de imagens fixas e dos vídeos com apoio para as aulas.

Seguindo o conteúdo programático dos 6º anos (arte egípcia) em um encontro com assessoria comentei da necessidade que sentia de introduzir os conteúdos de uma forma mais prazerosa, motivadora e que pudesse fazer um paralelo com o mundo atual. A escola tem 2h aulas e tenta mantê-las germinadas para favorecer o aprofundamento dos assuntos.

Estava assumindo essa série depois de seis anos, mas não queria repetir fórmulas do passado. Precisava de novas idéias. Não me passava pela cabeça em explorar a arte tumular em sala de aula. Apesar de conviver com a morte, pouco se comenta sobre ela. Existe um medo, um mistério

que contribui para que seja tratada de forma superficial. No máximo, enfatiza-se que um determinado personagem da história morreu, mas não se entra em detalhes sobre isso.

Relato

1) A arte egípcia com mote para diálogo inicial

Para não fazer do mesmo jeito o trabalho educacional que há seis anos realizava, achei melhor começar com uma sondagem com alunado, com o objetivo de buscar respostas e de obter sugestões a partir do conteúdo proposto (Arte Egípcia). Não queria descartar o que estava previsto no programa curricular. O desafio era abordá-lo de outromodo, mais próximo do cotidiano do alunado, especialmente porque se tratava de um assunto tão antigo. Algumas questões me provocaram: como falar do passado sem ficar no passado? Como associar o passado da arte egípcia com o presente?

Como primeiro passo, resolvi conversar com o alunado de modo a fazer uma sondagem sobre arte egípcia. O objetivo era recolher informações acumuladas sobre o assunto, especialmente porque estavam estudando temática similar na disciplina de história.

Na conversa, sobressaiu a vida pós-morte, pirâmides, múmias e os faraós.

Aproveitando as palavras mencionadas e me servindo de diversas imagens, comecei contextualizando a arquitetura egípcia, ressaltando as construções das pirâmides.

2) Analisando a Arte Egípcia

Comparei a estruturas das pirâmides egípcias mais conhecidas com as “faces lisas” com as mais antigas, conhecidas como pirâmides em degraus. Chamei a atenção que, desde muito tempo, as pirâmides causam admiração, devido sua grandeza, foi considerada uma das sete maravilhas do mundo. Ressaltei que as pirâmides eram grandes túmulos de pedras, que abrigavam o corpo e os bens dos reis mortos. Também mostrei as esfinges egípcias, considerando esculturas que complementam a arquitetura.

3) Desenhando a partir da Arte Egípcia

Com o objetivo de explorar o potencial criativo do alunado e considerando que pediam muito para desenhar, sugeri que representassem graficamente uma pirâmide interferindo de modo diferente. A intenção era mostrar outra possibilidade para criação do desenho. Em seguida, circularam na sala para ver o que os colegas tinham feito. Aproveitei para perguntar se tinham gostado das atividades. Disseram que sim, e sugeri que, depois, guardassem os trabalhos no portfólio.

4) Planejando outras possibilidades a partir da Arte Egípcia

Reuni-me com assessoria da escola. Estávamos discutindo, como introdução, o texto de Rubem Alves, intitulado Avaliação da Performance da Escolas, disponível em <http://www.rubemalves.com.br/avaliacao.htm> (Acesso em 26.07.2006). O texto questiona a ineficiência do sistema escolar a partir do esquecimento dos conteúdos estudados ao longo do tempo na vida do alunado. Impressionou-me quando o autor conclui o texto atribuindo aos conteúdos poucos significativos, comparados às salsichas, como parte importante da ineficiência do sistema escolar. Eis o trecho conclusivo do artigo do autor.

...Acho que dos 100% de saberes que a escolas tentaram enfiar dentro de mim só sobriariam uns 10%. Você depositaria suas economias mensalmente, num fundo de investimento, por dezessete anos, se você soubesse que depois desses dezessete anos você iria receber só 10% do que você depositou?

Alguns concluíram que a culpa é dos professores. Outros que a culpa é dos alunos. Não creio que a culpa seja dos professores ou dos alunos. Acho mesmo que a culpa é da carne que se põe da máquina: ela esta estragada. As salsichas cheiram mal. O nariz as reprova. Se comidas, produzem perturbações gástricas. O jeito é vomitá-las. Concluo: a performance das escolas melhorará se a carne estragada for substituída por uma carne que produz salsichas apetitosas...

Pensei inicialmente nos objetos usados pelos egípcios da pos, tais como pulseiras, colares, etc. Até que resolvi me centrar na característica principal da arte egípcia, reconhecendo-a como uma arte tumular. Neste momento, ma pergunta surgiu: Ainda existe arte tumular nos dias atuais? Onde posso encontrá-la?

Comecei a ver a possibilidade de explorar a temática “Arte Tumular” na sala de aula, tentando explorá-la, também em prováveis visitas nos principais cemitérios de João Pessoa. Lembro-me que uma outra professora tentou me advertir, alegando se teria realmente coragem de tratar do assunto e de planejar visitas ao cemitério. Não tive, naquele momento, qualquer receio.

5) Relacionando a Arte Egípcia com a Arte Tumular

Ainda preocupada em tornar as aulas mais significativas e envolventes, lancei outra pergunta, a intenção era fazê-los participar mais das aulas.

Na aula seguinte, lancei a pergunta: o que vocês acham do cemitério? Alguém já teve oportunidade de frequentá-lo?

Ao responderam, constatei que pouquíssimos alunos (as) tinham ido ao cemitério. Também via como um lugar mórbido, espantoso e assustador. Mesmo com clima meio tenebroso, continuei tentando despertar a curiosidade sobre a arte tumular. Sugerir que representassem por meio do desenho

um túmulo de uma pessoa rica e outro de uma pessoa pobre. Foi uma maneira de poder ajudá-los a perceber a arte egípcia como destinada aos ricos e poderosos, também contrastando com os túmulos de hoje, nos quais é visível a diferença na configuração da arte tumular para ricos e pobres. Em seguida, fizeram uma análise comparativa dos dois desenhos, destacando os pontos comuns e as diferenças.

Foi um momento de grande entusiasmo quando estavam apresentando seus trabalhos, em seguida perguntei se tinham gostado da aula. Foi unânime a aceitação e os elogios à aula.

Neste momento, uma pergunta surgiu: ainda existe arte tumular nos dias atuais? Onde podemos encontrá-la?

Comecei a ver a possibilidade de explorar a temática “arte tumular” na sala de aula, tentando explorá-la, também em prováveis visitas nos principais cemitérios de João Pessoa”.

6) Contextualizando rituais fúnebres e arte tumular

Tal como aconteceu na aula anterior, comecei com uma pergunta: vocês lembram quando falamos no Egito, quais foram as palavras mais destacadas?

Disseram: a palavra “múmia”. E lancei outra: o que é múmia?

“Baseando-se nos filmes egípcios, responderam: “ uma pessoa que já morreu toda enfaixada e assustando outra.”

Então comecei a esclarecer que isso tudo parte de um ritual de preparação dos mortos. Servindo de imagens que ilustravam o processo de mumificação, comentei que somente reis, rainhas e nobres podiam dar-se ao luxo do tratamento completo. Falei dos primeiros passos dos embalsamadores, todo o processo. Depois da explicação com mostra de imagens, o olhar das “carinhas de surpresas”, sugeri que confeccionassem máscaras objetivando a percepção das expressões faciais. Após as confecções, começaram a brincar com elas.

Combinei fazermos uma pequena mostra da atividade realizada.

7) Fundamentando e contextualizando a Arte Tumular

Na aula seguinte, trouxe um texto da internet, divulgado no diário do Grande ABC, com o tema: “Doutor do cemitério desvenda túmulos”. O artigo informa que Eduardo Rezende- professor de geografia da Universidade Bandeirantes, em São Bernardo/SP- conta que visitou 400(quatrocentos) cemitérios em 20 (vinte) países diferentes. Sua paixão começou na infância. Ele não via cemitério e lá era o seu quintal, onde corria, empinava pipa. Depois, especializou-se na área. Só de olhar, identifica obras de arte, esculturas, materiais usados, artistas tumulares e detalhes pitorescos.

Iniciei lendo um parágrafo e perguntava o tempo todo se queriam que parasse. Pediam que continuasse, pois estavam achando a história muito curiosa. Após essa leitura, notei carinhas de surpresas e espanto, pois estava sendo realizado com crianças de 10 e 12 anos.

Em seguida falei um pouco da história e o motivo porque criaram os cemitérios. Em seguida falei um pouco da história e o motivo porque criaram os cemitérios, também comentei como eram feitos os enterros, antes de existir cemitérios. Chamei a atenção que o cemitério da Consolação em São Paulo/SP. E outras cidades do país, os cemitérios fazem parte do roteiro turístico. Os turistas os visitam vendo-os como uma “galeria a céu aberto”.

Notando o interesse por tantas descobertas sobre o assunto, programei a próxima aula na sala de informática, a fim de que pudessem navegar pelos sites sobre arte tumular, observando as belíssimas imagens do cemitério da Consolação.

8) Analisando as imagens da arte tumular na internet

Na aula seguinte, dirigimo-nos ao “laboratório de informática”. Chegando lá, orientei para que observassem as imagens relacionadas com a arte tumular e anotassem as principais curiosidades. Isso ajudou a observar mais longamente as obras, percebendo detalhes e os elementos estéticos dos túmulos. Na aula seguinte, o objetivo foi comentar o que tinham observado. Comecei fazendo um levantamento das curiosidades. Disseram-me que atentaram mais para as imagens de esculturas com nus masculinos e femininos. Levei em conta a idade em que se encontravam. (fase das descobertas e interesse pelo corpo e pela sexualidade). Ao concluir a aula, sugeri que desenhasse um túmulo diferente, explorando a imaginação.

9) Preparando a visita ao cemitério “Boa Sentença”, na cidade de João Pessoa, pra apreciar arte tumular

Na aula seguinte, comecei perguntando: quem gostaria de visitar um cemitério? A grande maioria manifestou interesse, já perguntando quando iríamos. Foi daí que comecei a organização da visita ao cemitério “Boa Sentença”, localizado no centro da cidade de João Pessoa.

Primeiramente, falei com a diretora da escola. Ela se mostrou um pouco assustada, preocupando-se com a provável reação dos familiares. Mas, apoiou o desafio da nova experiência. Ainda cuidando dos preparativos da visita, fui ao cemitério, para fazer o agendamento e solicitar apoio, principalmente de segurança. Solicitei um ofício da escola e comecei a elaborar o comunicado para entregar aos familiares, falando do projeto que estava desenvolvendo na escola.

Na aula seguinte resolvi dividir a turma em grupos para distribuição dos temas que iriam ser trabalhados na visita:

_Grupo A: Identificar túmulos de épocas diferentes (antiga, moderna e pós-moderna).

_Grupo B: Distinguir formas e materiais dos diferentes túmulos.

_Grupo C: Diferenciar os padrões de túmulos de várias classes sociais.

_Grupo D: Tipos de decoração utilizada nos túmulos das autoridades políticas e das pessoas consideradas santas.

_Grupo E: Tipos de esculturas mais freqüentes e as que não se repetem.

_Grupo F: Esculturas e arquitetura de maior destaque (maior) e qual a personalidade enterrada nela.

Organizei uma equipe de profissionais para acompanhar cada grupo de alunos (as) divididos por temas, afim de orientá-los e apoiá-los nas atividades a serem desenvolvidas e nas fotografias que deveriam realizar. Fiquei encarregada da supervisão pedagógica geral de todos os grupos.

10) A visita ao cemitério “Boa Sentença” e seus desdobramentos

No dia da visita, estava chovendo, mas ninguém desistiu. Lotamos três ônibus e um transporte escolar. Logo de início, assim que entramos, alguns alunos(as) ficaram assustados, pois tinha algumas ossadas expostas, devido à falta de tampas de proteção em um ou outro túmulo. O guia do cemitério explicou que tinham sido roubadas. Procurei fazer com que desviassem o olhar e fossem observar os temas propostos. Todos mostram muito interesse pelas esculturas. Terminando a visita, tivemos a preocupação de orientar-los para que não se esquecessem de tomar banho e vestir roupas limpas. Quando voltamos os pais estavam a esperam.

11) Discutindo a visita ao cemitério

No encontro seguinte, começamos a apresentação dos grupos. Apresentaram relatórios, imagens e fotografias. Quem não teve acesso ao recurso da máquina fotográfica, mostrou os desenhos realizados. Foi bastante animada a aula.

12) Planejando a instalação sobre “Arte Tumular” na escola

No próximo encontro, o objetivo inicial foi mostrar artista cujas obras representassem a morte. Mostrei imagens do artista Candido Portinari, especialmente, “Mãe com filho morto”(1955).

Depois expliquei a noção de instalação. Servi-me de alguns catálogos de instalações ocorridas em João Pessoa e imagens tiradas da internet.

Após demonstrarem que compreenderam a noção de instalação usada na arte, sugeri que cada um(a) criasse um esboço de um projeto para instalação envolvendo a temática da arte tumular. A idéia era pensar de forma inusitada, planejar túmulos bem diferentes. Depois, fizeram a apresentação dos esboços. Como eram muitos, resolvemos escolher as melhores idéias.

Os selecionados por votação deles foram. Túmulos de personagens diversos:

Túmulo da boneca Barbie, do jovem punk, túmulo de espaçonave, do guerreiro com sua espada, túmulo pirâmide(em homenagem aos egípcios), túmulo decorado com “rosinhas” além do túmulo “pegadinha”.

13) A exposição da instalação “Arte Tumular” na semana cultural da Escola

Na aula seguinte, foi a etapa da confecção dos túmulos projetados com materiais diversos (caixas, isopor, cartolina, papelão e outros). Depois de confeccionados os túmulos, planejamos o local da exposição. Resolvemos expor durante a realização da Semana Cultural da Escola. A exposição seria montada na área próxima ao portão central da escola. Junto com a instalação, num varal, expomos as fotos da visita ao cemitério da Boa Sentença, relatórios das aulas, desenhos, e os esboços dos projetos dos túmulos confeccionados pelos alunados ao longo do projeto.

Fizemos também um pequeno texto apresentando a instalação. O objetivo era ajudar para que os pais, mães e responsáveis e demais visitantes a compreender a finalidade do projeto. Na montagem da instalação, procuramos deixar espaços entre um túmulo e outro de modo a permitir que o público pudesse observar e se locomover. Um dos túmulos, o chamado “Túmulo Pegadinha” contou com muita participação, Alguns alunos entravam nele e se escondiam. Quando chegava um ou mais visitantes, abriam as tampas e tentavam provocar um susto, causando risos nos que participavam e nos que assistiam a cena. As crianças de toda a escola puderam interagir e brincar com os túmulos.

Durante toda a semana cultural, a escola ficou aberta para a visita dos trabalhos. A proposta da instalação do cemitério foi um dos grandes comentários da mostra. A visualidade e o colorido que os alunos deram aos túmulos chamou a atenção.

Ainda hoje muita gente comenta sobre o trabalho exposto. Alguns dizem que uma temática como essa poderia ser trabalhada em sala de aula. Foi uma aventura pedagógica que resultou do desejo de fazer um trabalho associado ao cotidiano do alunado

Bibliografia

MILLARD, Anne. O Mais Belo Livro das Pirâmides. Editora Melhoramentos.

BAINES, John e MÁLEK, Jaromir. O Mundo Egípcio. Deuses, Templos e Faraós. Edições Del Prado.

SCHIMIDT, Mario. Nova História Crítica. São Paulo. Editora Nova Geração, 2002.

MAZZO, Aline. "Doutor Cemitério" desvenda túmulos. Texto divulgado no Diário do Grande ABC.

ALVES, Rubem. Avaliação da performance das escolas. Disponível em: <http://www.rubemalves.com.br/avaliacao.htm>

REVISTA CARCASSE. Disponível em: <http://www.carcasse.com/revista/lunatus/a_morte_varrida/index.php> . Acesso em 14.mai.2006

http://portal.prefeitura.sp.gov.br/empresas_autarquias/servico_funerario/historia0001

Mini-currículo

Autor do texto é graduado em Educação Artística (Artes Plásticas) pela UFPB/PB. Professora de Educação Básica 3DV, do Estado da Paraíba. Participou da construção coletiva do mural "A arte registra a história" "prêmio de honra ao mérito" em 2003 (arte na escola) na escola Centro Estadual Experimental de Ensino de Aprendizagem Sesquicentenário.

DESENHOS/POSTAIS: VISÕES DE PATRIMÔNIOS URBANOS EM GOIÁS

Leda Guimarães
ledafav@gmail.com
UFG (Universidade Federal de Goiás)

Genilda da Silva Alexandria
genilda.alexandria@gmail.com
UFG (Universidade Federal de Goiás)

Resumo

Este texto analisa cinco desenhos/postais representando cidades goianas resultantes de uma ação de educação para o patrimônio cultural desenvolvida em 2009 pelo Iphan-Go. O projeto planejado para professores do ensino fundamental, constituiu-se de 9 oficinas práticas sobre o tema patrimônio e educação e teve como objetivo a apropriação de diferentes manifestações culturais, lugares e espaços das cidades. Com isso esperava-se promover a reflexão de políticas patrimoniais e culturais em construção. As atividades resultaram na seleção de um desenho/postal por cidade, organizados em um calendário que foi distribuído nas cidades de origem. Refletimos como os discursos imagéticos revelam lógicas sociais e culturais das cidades representadas.

Palavras-chave: Desenho; patrimônio; cidade; cultura visual.

Abstract

This paper presents a reflection upon Goiás cities' drawings resulting from an action of education for cultural heritage developed in 2010. Our intent is to consider how the visual representations are discourses about the city as cultural heritage, from the perspective of visual culture, exploring issues of identity, and belonging. The drawings were transformed into post cards calendar chosen representing each city. The children's drawings suggest connections between local / global and other identity issues. Taking the city as object of reflection constitutes imagistic discourses that reveal social and cultural logics.

Keywords: Drawing; heritage; city; visual culture.

Este texto apresenta fragmentos de uma experiência em educação patrimonial que utilizou a temática cidade para trabalhar questões de identidade e cultura local numa ação educativa voltada para a preservação do patrimônio. Em 2009 o Iphan, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, em Goiás, no projeto *Portas e Janelas vão se abrir* produziu um conjunto de postais a partir de desenhos infantis resultado de uma ação educativa voltada para a preservação do patrimônio. Os desenhos foram utilizados na composição de um calendário, distribuídos pelo Iphan principalmente nas cidades que receberam o projeto. Nosso interesse neste texto é refletir sobre os mesmos desenhos e a cidade como artefatos culturais: que representações trazem? Como podemos dialogar com o que trazem em termos de composição formal/visual, sem perder de vista o contexto no qual foram gerados? O exercício reflexivo aqui desenvolvido está estruturado da seguinte forma:

a) apresenta a proposta da ação educativa ressaltando a proposta e detalhando objetivos e procedimentos metodológicos, uma memória da ação.

c) reflete a cidade, tema da ação educativa patrimonial, como artefato cultural, considerando a urbe como geradora de práticas sociais, que pede um olhar “apreciador” mais preparado esteticamente. Apresenta os desenhos selecionados misturando a leitura das representações gráficas à leitura do contexto de cada lugar;

e) finalmente, num exercício convergente, retomamos a discussão sobre ação educativa patrimonial, as atividades de desenho e representação gráfica problematizando o uso da segunda pela primeira. Discute o desenho como representação do mundo, como ato cognitivo e cultural, e também, como uma atividade construída que precisa do desenvolvimento de um “olhar especialista” e de um repertório técnico especializado, ambos pouco trabalhados tanto na escola como em ações educativas não formais. Como proposição, sugerimos ações interdisciplinares entre educação patrimonial e ensino de arte, a fim de potencializar ações educativas em contextos formal ou não formal, que envolvam discussão sobre identidade cultural por meio processos situados nas abordagens contemporâneas tanto de ensino de arte (BARBOSA, 1999) quanto de educação patrimonial (CHAGAS, 2004).

Contextualizando a prática

As iniciativas de se trabalhar a poética do patrimônio na escola reproduzem-se em atividades que têm por objetivo promover uma aproximação entre indivíduo e lugares de memória, manifestações materiais e imateriais fruto da relação do homem com o meio ambiente e o tempo vivido. A

prática desponta como um desafio e uma esperança de que o patrimônio represente pontes, janelas e portas que comunicam, permitem descobertas e contam histórias transcendendo os tempos, lugares e grupos sociais. Segundo Mário Chagas (2004, p.145), “interessa compreender a educação como prática social aberta à criação e ao novo, à eclosão de valores que podem nos habilitar para a alegria e a emoção de lidar com as diferenças”.

Dentro desse pensamento, O projeto *Portas e Janelas vão se abrir*, planejado para professores do ensino fundamental, constituiu-se de 9 oficinas práticas sobre o tema patrimônio e educação. Proposto pelo Iphan - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - o projeto atendeu cidades dos estados de Goiás e Tocantins por meio de parcerias com as secretarias de educação municipais. A proposta desenhada relaciona-se à possibilidade de se apropriar das mais diferentes manifestações culturais, nos mais diversos lugares e espaços, abrangendo cidades com políticas culturais em construção e necessidade de preservação emergencial e eminente.

“De acordo com previsões da OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico), durante o século XXI, três quintos da população mundial viverá em cidades...”. Segundo Gómez-Granell e Vila (2003) a “crise da cidade está extremamente ligada à perda de sua função comunitária, educativa ou civilizadora. Para estes autores “na cidade coexistem dinâmicas e forças contraditórias e diante das dinâmicas desestruturadoras que acentuam a desigualdade e marginalização existem oportunidades econômicas e sociais e culturais que podem fazer dela um lugar privilegiado para viver” (p.18). Diante desses dados podemos entender a proposta do Iphan ao escolher a cidade como tema para esta ação educativa.

As oficinas foram direcionadas para o trabalho com o professor do ensino fundamental, protagonista da ação, revelando o interesse e objetivo de disseminação da valoração afetiva do patrimônio na comunidade a partir do ambiente escolar, enquanto processo de construção e afirmação de identidades. Como proposta interdisciplinar, as oficinas tinham o objetivo de sugerir práticas e exercícios educativos com possibilidades de conexão com o próprio currículo já planejado e em execução, sem a pretensão de se tornar apenas um acréscimo ou o incômodo de mais uma tarefa no dia-a-dia do professor. Propunha-se a necessidade de posicionar-se como cidadão, conhecer e estar aberto para as descobertas. Isso pelo entendimento de que tudo que tem valor marcante para uma pessoa, uma família, para uma comunidade é um símbolo histórico, é memória é identidade, é patrimônio.

As atividades práticas entre os professores foram realizadas numa condição incomum: a reunião de diversos professores, das mais diversas formações e atuações representando um grupo significativo no contexto das cidades em questão. Dentre estas, de forma essencial foram traba-

lhados exercícios de percepção, para aguçar o olhar, através da construção de mapas de lugares percorridos e atividades de rememoração. Partindo do objeto como fonte de conhecimento, foram esboçadas etapas de estudo que perpassam a observação, a exploração e o registro, na busca de uma apropriação significativa que permitisse releituras e novas construções de sentido a partir das descobertas. Assim, temas curiosos, importantes e ao mesmo tempo desconhecidos por grande parte do público, como a arqueologia, puderam ser abordados.

Acima de tudo, entendemos importante ressaltar que a grande motivação da oficina estava na construção (e ao mesmo tempo desfiliações) de conceitos, muitas vezes já pré-concebidos, relacionados à cultura, identidade, memória e patrimônio. Foi proposto que a prática pedagógica tivesse como objeto os diversos artefatos culturais como fonte de conhecimento e potencial 'contador de histórias', o que ressalta o compartilhamento da responsabilidade, narrativas antes inerentes ao ser humano, compartilhadas com os objetos. Ainda nesse sentido, o propósito é incitar o desejo de conhecer, pois se entende este como o ponto de partida para a relação afetiva que pode existir. Pensa-se que desse modo o fomento a uma das ações mais caras ao patrimônio, a de preservação, soasse como algo natural e não impositivo. Dessa forma, a oficina como parte importante dessa relação dialógica, procurou estimular a necessidade da pesquisa como ferramenta fundamental nesse processo incessante de busca pelo conhecimento.

Um convite à observação e à produção de cartões postais - Desenhar algo representativo

As oficinas contaram com um material didático de apoio elaborado especificamente para atender a ação. Constituído de um envelope com fichas distribuído entre os professores, contendo propostas de atividades a serem realizadas junto com os alunos, o material tinha o intuito de despertar a percepção, identificar expressões e significados simbólicos tantas vezes não considerados, refletir sobre os modos de viver no passado, no presente e o que se espera do futuro, assim como valorizar e apropriar-se de um patrimônio que se vê próximo, iniciando da própria escola.

Uma dessas atividades propostas alinha-se ao tema central deste texto. A proposta da produção de um cartão postal. A ficha didática correspondente a essa atividade, compunha-se do exercício de reproduzir através de desenhos algo representativo da cidade foco da prática, tanto relacionado a imagens da cidade quanto a valores subjetivos dos "alunos desenhistas". Os professores que participaram dessa oficina realizaram esta atividade e prepararam-se para realizá-la com

seus alunos. A proposta era que houvesse todo um trabalho pedagógico relacionado aos temas que envolvem a noção de patrimônio, voltado para o contexto da cidade em que vivem, para então produzirem o postal.

A proposta da atividade culminaria na seleção de um desenho/postal por cidade participante e, este desenho seria impresso em larga escala, veiculado em um calendário e num conjunto de postais, voltando para ser distribuído em sua cidade de origem. Tal possibilidade causou grande expectativa para os professores, que aplicaram a atividade com seus alunos e, com comentários orgulhosos, remeteram ao Iphan seus resultados. Em cada cidade, a Secretaria Municipal de Educação ficou responsável pela organização do processo de seleção e envio dos postais. Antevendo esse processo, cada escola promoveu uma pré-seleção da sua produção. Ainda assim, acima do processo de seleção, algumas escolas montaram exposições dos postais e convidaram a comunidade para observar reproduções da cidade e de sua cultura representadas nos desenhos das crianças.

Cidades - matrizes geradoras de representações visuais e sociais

Os desenhos compõem narrativas singulares e aqui nos propomos entendê-los como representações imagéticas do exercício de olhar a cidade. Isso porque as cidades não são apenas um território ocupado, os sentidos e os não-sentidos do urbano tomam forma quando o imaginam os desenhistas para os quais convidamos a conhecer. Não é nossa intenção discutir facetas do desenho infantil nem avaliar resultados estéticos das representações, mas indagar de que maneira os desenhos aqui representados, resultantes de um projeto de educação patrimonial ao tomar a cidade como objetos de reflexão se constituem em discursos imagéticos que revelam um conjunto de "lógicas sociais". De acordo com Montlibert (1995), in Pesavento "estes processos implicam julgamentos sociais, vivências, lembranças e posições estéticas em cuja base se encontra a operação prática do *habitus* de que fala Bourdieu".

Os desenhos selecionados trazem as cidades através das representações gráficas, revelando o fenômeno urbano como um acúmulo de bens culturais e suas práticas como uma rede de significados socialmente estabelecidos (Argan, 1992 e Geertz, 1981 apud PESAVENTO, 1995). As representações da cidade são diversas, plurais, contraditórias, desmanchando estereótipos entre interior e capital, cidade pequena e cidade grande, rural/urbano, local/global, tradição/modernidade.

Algumas cidades não se contiveram em enviar um único postal como foi acertado, envia-



Figura 1: Desenho de Gabrielly de Almeida Gomes, Escola Municipal Valdir Gonçalves de Aguiar, Aparecida de Goiânia-GO

ram vários, ansiosos por apresentar sua produção. Esses postais originais foram enviados para entidades ligadas ao Iphan, em todo o Brasil, como um cartão de natal e divulgando a ação voltada para a apropriação e valorização do patrimônio. Dos desenhos enviados à Superintendência do Iphan, sete foram reproduzidos como postais, e doze montaram o calendário, dentre eles trazemos aqui cinco desenhos que representam o imaginário das cidades de Aparecida de Goiânia, Jaraguá, Santa Cruz de Goiás, Santa Helena de Goiás e Silvânia. Dentro de uma pluralidade de motivos temos hábitos, lugares de memória, tradições, expectativas da modernidade e conflitos representados em lápis de cor.

Aparecida de Goiânia

A cidade de Aparecida de Goiânia é caracterizada pela condição de entorno da capital Goiânia, assim, beira à metrópole, provocando tensão aos limites por uma explosão demográfica. Vê-se fluir as noções de centro e as fronteiras, embora polêmicas em termos legais, criando sentidos de unidade, são diluídas e fragmentadas, tênues e móveis, pois as vivências se aproximam e se distanciam num hibridismo de sentidos. Nos seus aspectos geográficos, Aparecida de Goiânia limita-se com os municípios de Goiânia, Senador Canedo, Hidrolândia e Aragoiânia, estando situada a 18 quilômetros da capital do Estado. Sua população estimada em 2009 era de 510.770 habitantes. Sendo o segundo maior colégio eleitoral do estado e segundo município mais populoso, perdendo somente para a capital. A cidade contemporânea de hábitos noturnos traz em seu centro original traços dos idos de 1925, quando da doação de terras que viriam a dar lugar ao povoado.

Gabrielly utiliza o espaço total da folha de papel para criar uma superfície chapada da fachada de um bar, com telhado, uma porta larga de duas folhas, janelas ou cartazes com figuras femininas, mesas e cadeiras numa calçada e uma figura masculina, provavelmente um frequentador. O recurso de representação das mesas tem o efeito do rebatimento de perspectivas. Os cartazes provavelmente aludem a publicidades de cerveja onde aparecem jovens em poses sensuais. A escrita no desenho, que também é discurso, deixa claro o “bem vindo ao bar”, numa familiarização de um espaço público que coexiste, num esforço contemporâneo e híbrido, com a vocação religiosa dos que nomearam a cidade por força da fé e devoção à santa. No entanto, o desenho de Gabrielly demonstra o romper de um vínculo e “o deciframento de que estamos à luz do que não somos mais” (AUGÉ, 1994, p. 29).

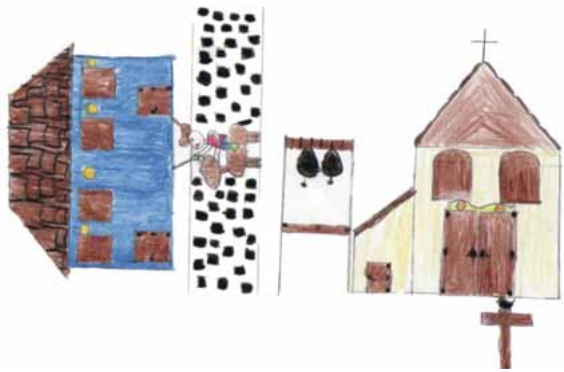


Figura 2: Desenho de Isadora Maria Godoi, da Escola Municipal Maria Catarina de Freitas, Jaraguá-GO

Jaraguá

Surgindo com o ciclo do ouro numa região goiana ainda pouco explorada, não se sabe ao certo a data de início de povoamento de Jaraguá. É um Município emancipado de Pirenópolis e se inclui na Microrregião de Anápolis, no Vale do São Patrício, conhecido por seu patrimônio cultural. Sendo uma das cidades mais antigas do estado é considerada o maior pólo de confecção do Centro-Oeste. Sua população estimada em 2004 era de 35.901 habitantes. Seu casario colonial, suas lendas que povoam o imaginário urbano e suas tradições religiosas marcam fortemente as identidades em formação da cidade. O desenho de Isadora nos mostra a Igreja do Rosário, palco de grandes acontecimentos e, sobretudo das festas religiosas. A rua de pedra em que passeia o cavaleiro margeia um casarão azul de amplas janelas, cuja fachada, hoje, já quase não se consegue ver, devido ao muro que o cerca.

O desenho rico em detalhes gráficos tais como a textura do calçamento da rua, os sinos com os pêndulos, a porta da igreja com os dobrões de ferro, a demarcação das telhas, o colorido das roupas do cavaleiro nos mostram uma criança com olhar investigativo na construção desse desenho para o concurso. Infelizmente não sabemos se a criança foi estimulada a observar, ou se fez de memória.



Figura 3: Desenho de Sebastião Siqueira Junior, Escola Municipal Celina Leite Guimarães Mattos, Santa Cruz de Goiás-GO

Santa Cruz de Goiás

A cidade de Santa Cruz regozija-se de ser considerada uma das primeiras povoações do Estado de Goiás. Em 29 de abril de 1884, passou à condição de cidade, quando o município já abrigava engenhos de açúcar, tecelagens, oleiros, fabricantes de telhas, alfaiates, carpinteiros, sapateiros, ourives, lojas, cabarés... Até os dias atuais, com pouco mais de 3.500 habitantes (sua população estimada em 2004 era de 3.577 habitantes), seus traços culturais fortemente influenciados pela religião católica são marcantes. As festas de temas religiosos, com destaque para a festa do Divino Espírito Santo e as Cavalhadas, atraem visitantes e pesquisadores das mais diversas localidades e alimentam os anseios da população que parece assim celebrar sua experiência de vida, através de alegres festejos.

A figura do cavaleiro mouro das Cavalhadas é marcante para o aluno Sebastião, que o retrata com detalhes que ora lembram a riqueza de ornatos das indumentárias características da festa, a vestimenta vermelha e os adereços do cavalo, ora lembram a postura enérgica de um coronel da

República Velha, o imponente bigode e o revólver preso ao cinto. Em Santa Cruz tivemos a oportunidade de conversar com os professores envolvidos no processo de produção dos desenhos. Constatamos que todos fizeram visitas ao centro histórico após explanações teóricas sobre a cidade e seu patrimônio. Assim, com estímulos visuais, as crianças produziram os desenhos. Curioso notar que esse desenho, em destaque, não parece utilizar-se de recursos visuais como fotos ou mesmo a própria observação, parece ser proveniente do imaginário do desenhista.

Santa Helena de Goiás

Santa Helena tem história recente e destaca-se na produção agrícola, sua população estimada em 27 de novembro de 2007 era de 35.027 habitantes. Hoje, novas culturas convivem com as tradicionais lavouras e a diversificação aliada às novas tecnologias parece exercer influências nas percepções e no imaginário dos habitantes da cidade que experimenta um vertiginoso crescimento. Santa Helena de Goiás que já foi considerada a capital nacional do algodão, vem ganhando destaque no cenário nacional com uma significativa produção de uva.

Neste desenho Wilhian Henrique estrutura o espaço em três campos, espaço aéreo com helicóptero, asfalto no espaço intermediário e a cidade propriamente dita, ou o próprio aeroporto, no plano de base da folha de papel. Os elementos da modernidade, asfalto, carros, edifícios, antenas se sobrepõem à natureza representada pela única árvore da imagem.

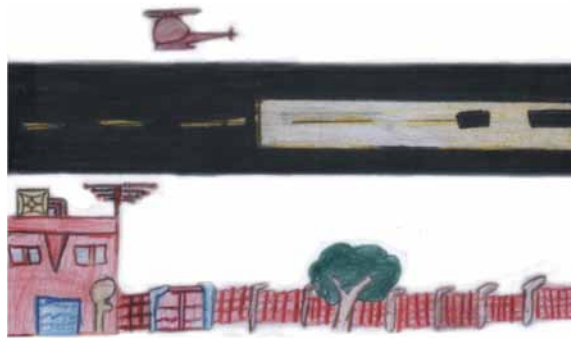


Figura 4: Desenho de Wilhian Henrique de Oliveira, Escola Municipal Wilmar Vieira Arantes I, Santa Helena de Goiás-GO

Silvânia

Uma fornada de pães-de-queijo! Provavelmente sejamos assim recebidos num dos casarões de esquina de Silvânia. O representação do forno ocupa a maior parte do espaço da folha, sobressaindo a estrutura do seu corpo de tijolos vermelhos (base), forno com a lenha queimando no seu interior e a cúpula que faz a cobertura desse objeto tão característico da cultura de herança rural de toda a região Centro-Oeste. A figura feminina também tem destaque no desenho e a ação de retirar a fornada de pães de queijo é informada pela mancha que representa a alta temperatura dos biscoitos recém-assados. Há uma harmonia compositiva entre objetos, ação e a executante.

A cidade que também tem suas origens na árdua época da exploração aurífera, mantém até os dias atuais um centro histórico bem conservado, Silvânia teve início por volta do ano de 1774. Localiza-se na denominada "Região da Estrada de Ferro", estima-se que sua população chegue a



Figura 5: Desenho de Mateus Nascimento, do Ginásio Anchieta, Silvânia-GO

pouco mais de 19 mil habitantes. A cidade destaca-se ainda na história da educação em Goiás, com seus tradicionais colégios que formaram personagens de importância na história do estado. O turismo é atrativo enlevado por seus bens culturais imponentes como: a Igreja do Senhor do Bonfim, com mais de duzentos anos, e regiões marcadas pela exploração do ouro, como crateras originadas de tal exploração, além Igreja de São Sebastião, que fica no bairro que leva o mesmo nome e a estação do trem-de-ferro. No entanto nosso desenhista selecionou o aspecto mais doméstico da cidade, o lado interno das moradias, possivelmente nos quintais das casas. Encontramos em Bourdieu (1982) que as

representações do mundo social, assim constituídas, que classificam a realidade e atribuem valores, no caso, ao espaço, à cidade, à rua, aos bairros, aos habitantes da urbe, não é neutra, nem reflexa ou puramente objetiva, mas implica atribuições de sentidos em consonância com relações sociais e de poder. (apud PESAVENTO, 1995)

Desenhos e desenhistas – representações e representantes de urbes

A atividade de desenho tem sido a favorita de educadores para trabalhar com infância e ou pré-adolescência tanto em contextos de educação formal como em contextos de educação não formal, como é o caso da experiência base dessa reflexão. No entanto essa atividade nem sempre foi compreendida como interesse “natural” de crianças e mais ainda, de crianças em situação escolar. A presença do desenho tanto na escola quanto no espaço doméstico tem um percurso de construção progressiva nas sociedades ocidentais, respaldada por fenômenos da construção da concepção de infância e da crescente disponibilização de materiais gráficos como artefatos culturais relativos à infância. A combinação desses e outros fatores constroem um imaginário de usos de técnicas representativas que passam por diversas abordagens do percurso do ensino de arte na escola: da extrema diretividade das metodologias tradicionais a extrema liberdade da livre-expressão.

A familiaridade com o formato cartão postal pode ter influenciado nossos desenhistas que escolheram casas, edifícios, bares (pedra e cal) nos desenhos de Aparecida de Goiânia, Jaraguá e Santa Helena. O postal de Santa Cruz apresenta um patrimônio imaterial como a festa da cavalhada, mas colocando o cavaleiro como apelo forte nesse contexto. Em recente visita a cidade por ocasião das cavalhadas pudemos verificar a idade precoce dos *cavalheiros brincantes*, entre 10 a 15 anos. Nesse contexto, o desenho pode representar uma posição a que muitos meninos almejam, ou mesmo uma experiência de suas vivências na cultura local.

Não sabemos até o momento como estas propostas foram desenvolvidas nas escolas. A intenção era a de que os professores pudessem utilizar no contexto escolar os mesmos procedimentos (ou adaptando) pelos quais passaram: mapeamento, *rememorações*, confronto visual com fotografias, etc. Elliot Eisner, afirma que para levar aos educandos a arte em toda sua profundidade é imprescindível que o ensino tenha uma estrutura e sequência. Nesse sentido, Azevedo (2005) enfatiza que:

Eisner observa que a mudança aleatória e constante de técnicas e conceitos não permite o domínio de procedimentos e conteúdos. Trabalhar um dia com giz de cera, o seguinte com gouache, o outro com nanquim, e assim por diante, dificulta o processo de internalização das experiências. Do mesmo modo em relação aos conceitos. Discutir barroco, depois arte grega, e depois romantismo, sem que haja um fio condutor estruturando as idéias estudadas significa um eterno recomeço. A ausência de continuidade não mobiliza os conhecimentos adquiridos anteriormente pelos educandos.

O mesmo autor, no texto no texto *Um olhar apreciador não se ganha de presente* apresenta a importância social que há no ensino de arte que articula a contextualização histórica, a apreciação e o fazer artístico. Estas três operações são a base da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa que deflagra proposições pós-modernistas para o ensino de arte no Brasil. Essa proposta concebe a arte como produção cultural possível de ser decodificada por meio da contextualização dos fatores que cercam as produções / representações visuais. Ainda com Azevedo, uma tendência pós-modernista no ensino de arte propõe uma relação entre a obra de arte (ou as diversas imagens que nos cercam) e o apreciador (ou o intérprete) para além da catarse emocional. Os professores de artes visuais na contemporaneidade são desafiados a desenvolver propostas inteligentes que considerem a inteligência dos seus educandos “dentro de um complexo formado entre o sentir, o pensar e o contextualizar.”

Estamos tomando aqui os desenhistas como “espectadores/consumidores da urbe” e os desenhos como discursos sobre a mesma. De acordo com Pesavento (1995, p.8) o tocante a estes “espectadores da urbe”,

Há que distinguir entre o que se poderia chamar de “cidadão comum” ou “gente sem importância”, que constitui a massa da população cidadina, e os que poderiam ser designados como “leitores especiais da cidade”, representados pelos fotógrafos, poetas, romancistas, cronistas e pintores da cidade. Naturalmente, há uma variação de sensibilidade e educação do olhar entre os dois tipos de consumidores da urbe.

Neste trabalho tivemos vários atores envolvidos na produção desses desenhos: agentes patrimoniais, representantes dos poderes locais, professores da rede pública e seus alunos que podem

ser considerados “leitores especiais da cidade”. A proposta da elaboração do desenho sobre a cidade (discurso) foi trazida pelos agentes patrimoniais que desenvolveram a oficina com os professores que produziram desenhos e que por sua vez, levaram a proposta para os seus alunos. No relatório da proposta encontramos que houve a preocupação de não formatar, não interferir e deixar livre a produção de crianças e adolescentes. Mas, o que seria mesmo essa *liberdade e não interferência*? As crianças e adolescentes vivem num mundo de visualidades e certamente o que produzem, por iniciativa própria, ou por demanda escolar ou se projetos (como este), terá influências do contexto cultural e das representações visuais às quais tem acesso.

Tentamos mostrar nesse texto como as ações educativas do ensino da arte e de patrimônio cultural podem estabelecer intercâmbios mais frutíferos em projetos que preparem professores, agentes culturais e alunos a serem “leitores especiais da cidade” por meio da aquisição de repertórios visuais, imagéticos, técnicos, etc. Trabalhando dessa maneira podemos pensar como a educação estética, artística e patrimonial pode propiciar à novas gerações a possibilidade de construir junto com os outros saberes da educação escolar a consciência e a experiência de identidade cultural.

Os desenhos são narrativas ou discursos visuais que pedem ações de contextualização das condições técnicas, sociais, ideológicas, afetivas de suas produção. Podem compor narrativas singulares, mas geradas num contexto de determinadas situações culturais. Conceitos representativos são invenções, conquistas e descobertas de meios de representação visual. Os primeiros conceitos representativos não são camisas de força, mas formas indispensáveis de concepções iniciais que se tornam mais complexas com a experimentação num constante movimento de sedimentação e rupturas de soluções.

Se mudarmos nossa concepção de ensino de arte na educação escolar para a educação da arte e cultura visual, poderemos perceber que esta mudança promove uma ampliação de campo, pois abrange os diversos sistemas de imagens presentes na organização simbólica de cada sociedade. Para Martins (2008, p. 30) “a cultura visual aborda e discute a imagem a partir de outra perspectiva, considerando-a não apenas em seu valor estético, mas, principalmente, buscando compreender o papel social da imagem na vida da cultura”. Assim, sugerimos aqui a importância da incorporação dessa preocupação nas ações patrimoniais que se valem de recursos de representação visual. A formação de conceitos representativos diferencia um olhar “acostumado” de um olhar curioso, investigativo do seu próprio local. Foi com esse olhar que nos propusemos a dialogar com os desenhos/postais que nos revelaram práticas do ver a cidade.

Bibliografia

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Alegre: Artes Médicas, 1996.

ARNHEIM, Rudolf. El pensamiento visual. Buenos Aires:EUDEBA, 1973.

AUGÉ, Marc. Não-lugares: Introdução a uma Antropologia da Supermodernidade. Trad. Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte-Educação: Leitura no subsolo. 2a Ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 89.).

CHAGAS, Mário. Diabruras do Saci: Museu, memória, educação e patrimônio. In MUSAS - Revista brasileira de museus e museologia, nº1. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2004.

GARDNER, Howard. As artes e o desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ-GRANELL E VILA (2003). A Cidade como Projeto Educativo. Porto Alegre, Artmed. 2003.

MARTINS, Raimundo. Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos.in MARTINS, R. (org.). Visualidade e Educação. Coleção Desenredos. Goiânia, Funape, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Muito Além do Espaço: por uma história cultural do urbano. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.8, n.16, 1995, p. 279-290.

PILLAR, A. D. Desenho e construção de conhecimento na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Sites consultados (acesso em 5 de maio de 2010):

http://pt.wikipedia.org/wiki/Aparecida_de_Goiânia

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Jaraguá_\(Goiás\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Jaraguá_(Goiás))

http://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Cruz_de_Goiás

http://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Helena_de_Goiás

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Silvânia>

Mini-currículo

Leda Guimarães é professora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade de Goiânia onde é Coordenadora das duas licenciaturas em Artes Visuais na modalidade à Distância. Coordena a parte brasileira do intercâmbio em Arte/Educação da UFG e The Ohio State University e Universidade de Cincinnati. Escreveu o livro *Desenho, desígnio, desejo: sobre o ensino do Desenho*. Teresina:EDUFPI, 1996. Fez doutorado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. É representante do Brasil no Conselho Latino Americano de Educação pela Arte da INSEA. É membro da Diretoria da FAEB. Tem organizado vários Encontros em Arte/Educação e Cultura Visual.

Genilda Alexandria cursa Mestrado em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (UFG), possui graduação em Design Gráfico pela mesma Universidade (2002) e especialização (2008) pelo Programa de Especialização em Patrimônio do Iphan/Unesco.

EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E ARTE: INTER-RELAÇÃO ENTRE COMUNIDADE
E ESCOLA NA PRODUÇÃO E CRIAÇÃO DO PATCHWORK

Sandra Borsoi
borsoi.sandra@gmail.com
Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR

Ana Luiza Ruschel Nunes
analuizaruschel@gmail.com
Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR

Resumo

Esta experiência educativa em Artes abordou as práticas vividas pelos educandos e comunidade na prática popular na criação e confecção de "Patchwork", possibilitando o contato com culturas e formas diferentes de vivenciar o seu cotidiano. Todos os trabalhos foram organizados a partir da imaginação que os educandos permitiram aflorar e pela mediação do professor, representando formas diversas de expressão de algum momento já vivido por eles. A expressão plástica construída valeu-se dos aspectos relacionados à prática do cotidiano, pois cada fragmento desta, se constituiu numa "colcha de retalhos", costurada a partir da história da cultura de cada grupo.

Palavras chave: Arte-educação, Multiculturalismo, Patchwork

Abstract

This educational experience in Arts addressed the practices experienced by students and community in popular practice in the creation and production of "Patchwork", enabling contact with different cultures and ways of living their daily lives. All papers were organized from the students' imagination that flourished and by the mediation of the professor, representing different ways of expressing a moment in time already experienced by them. The plastic expression built drew on aspects related to the practice of everyday life, as each fragment of it, constituted a "patchwork coverlet" sewn from the cultural history of each group.

Keywords: Art education, multiculturalism, Patchwork

Este artigo partiu de um estudo que se insere na Linha de Pesquisa em Educação e Arte e investiga os conceitos e/ou significados sócio-culturais de mães da comunidade escolar e alunos de 5ª à 8ª séries da Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Beltrame - Santa Maria/RS. Como o espaço de pesquisa foi projetado para além do espaço escolar, a investigação tem sua continuidade atual, através de um ateliê comunitário, na produção, pesquisa e criação da arte como linguagem, cultura e como manifestação e representação cultural no coletivo da comunidade, através de expressões artísticas. O propósito maior foi, e é verificar, se através da recriação artística do patchwork, os sujeitos, conseguem expressar e converter suas histórias de vida retomada através de suas memórias, para registro da identidade através da criação em patchwork, de maneira significativa, dando novo "sentido" a suas vidas. Assim, algumas questões que norteiam a presente pesquisa, como: 1) É possível transformar histórias significativas vividas e revividas através de expressões artísticas em patchwork? 2) Como os sujeitos manifestam suas experiências? 3) Os sujeitos utilizam sua realidade vivida para a produção criativa em patchwork? 4) Houve representação das manifestações sociais da realidade vivida, na criação do patchwork? 5) Como construir uma prática educativa multicultural crítica através da expressão criativa do patchwork? É possível fazer uma intervenção na realidade investigada?

Pode-se dizer que a arte faz parte de todas as culturas humanas, o que precisa acontecer é que se respeite as diferenças e que se estabeleça nas manifestações, seja ela popular ou erudita, o respeito a essa diferença como uma arte própria de uma cultura. A falta de experimentação olhando as diferenças entre o popular e o erudito, é posta pelos valores da classe dominante, que mantém o poder econômico e a hegemonia do capital cultural. Para tanto é importante desmistificar o popular e o erudito, pois a arte não é um domínio particular, não está reservada a grupos restritos. A arte é do povo, seu destino não é de uma pequena elite enraizada, mas pertence a todas as classes trabalhadoras. Ser livre e criativo é do processo dinâmico.

Nesse sentido, ao desenvolver a pesquisa, envolveram-se dezoito sujeitos, dentre esses sujeitos, dez são mães da comunidade escolar e oito alunos de 5ª a 8ª série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Beltrame (E.M.E.F.M.B), sendo o espaço da pesquisa o Centro Comunitário Pierina Morosine, localizado na Vila Presidente Vargas, em Camobi-Santa Maria/RS. Investigou-se através das representações artísticas, como esses sujeitos rememoram e como representam suas experiências, vividas através de uma prática educativa revendo-se como sujeito de uma cultura, inseridos em multiculturas, pela Educação Multicultural através de expressões artísticas do patchwork. Para tanto, fez-se necessário o planejamento de atividades possíveis, mediante

a articulação das três áreas do conhecimento artístico: a contextualização, a produção e a leitura de imagens, sob a perspectiva simbólico-cultural-social, e pela perspectiva da estética.

Desta maneira, realizou-se a análise do conhecimento dos sujeitos envolvidos, sobre a prática criativa na perspectiva artística do patchwork, percebendo assim, se os sujeitos conseguem expressar aspectos significativos das experiências do cotidiano, na dimensão subjetiva, em sua complexidade. Assim, buscou-se oportunizar o desenvolvimento da capacidade crítica de analisar fatos e acontecimentos, através de uma prática artística relevante, revendo a memória de experiências passadas significativas e vividas dos sujeitos, e as implicações que trazem para suas vidas, na contemporaneidade. Construiu-se desta forma, uma prática educativa multicultural crítica pelo viés da expressão artística do patchwork.

Para tanto, faz-se necessário conhecer o percurso metodológico desta pesquisa, Haguette (1990,16) na sua visão contemporânea nos diz que a dialética passa a existir em toda a realidade: na natureza, na história, na mente, no método e no partido e que esta realidade pode ser cultural, racial, epistemológica, política adquirindo uma solidez existencial para além do sujeito e seu íntimo tonando-se espectadora, passiva, receptiva.

A dialética destaca a força das idéias, suscetíveis de inserir as mudanças nos alicerces econômicos que as originou, produzindo alterações valiosas nos fundamentos materiais dos grupos sociais. Permite-nos ainda, que entendamos outros conceitos: sociedade, formações sócio-econômicas, estrutura social, cultura. Angels a partir de Triviños (1987) define o materialismo dialético como a ciência "das leis gerais do movimento e desenvolvimento da natureza, da sociedade humana e do pensamento" (p.53). As três categorias propostas do materialismo dialético: matéria, consciência, prática social, justificam a busca pelo método dialético, do qual, disponho de aspectos de uma mesma natureza; todos são indivisíveis do pensamento e da realidade.

Situamos ainda esta pesquisa como pesquisa participante (BRANDÃO, 1987,52), em que Boterf diz: " não existe um modelo único de " pesquisa participante", pois trata-se, na verdade, de adaptar em cada caso o processo às condições particulares de cada situação concreta (recursos, as limitações, o contexto sócio-político, os objetivos a serem percebidos, etc..) "O processo pedagógico onde o pesquisador é o formador e ao mesmo tempo aprendiz, conduz tal processo numa forma de trabalho *transmissiva*: consistindo transmissão de saberes, valores, normas, formas de pensar, de perceber, de agir e bens culturais. A forma de trabalho *incitativa*: produz efeito ao nível de intenções dos motivos, buscando desenvolver uma experiência inicial do que aprendeu. Não uma pedagogia como indivíduos passivos, mas como um processo de apropriar o conhecimento por parte das

pessoas em formação. E, a forma de trabalho apropriativa; mediação no ato de formação, como um começo e um fim, apropriando-se no processo de adquirir conhecimento do real. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados são: observação participante, diário de campo da pesquisadora e dos sujeitos da pesquisa, pesquisa sócio antropológica, portfólio, entrevista semi-estruturada com patchworkers. E, sendo assim, percebeu-se e constatou-se em um primeiro momento, que existe uma preocupação em relação a estética do trabalho, demonstrando que não é apenas técnicas de desenvolvimento, que não é um simples fazer por fazer, entretanto os saberes que os sujeitos trazem demonstra que não possuem um corpus teórico que balize e possibilite aos fazedores, um real sentido a criação de patchwork, com intencionalidade e consciência estética. Sua visão é ainda na sua concepção espontânea, e do senso comum. Em uma vasta revisão teórica, pode-se verificar que a arte é capaz de mexer no campo psíquico, emotivo, educacional e social, com possibilidades para despertar no receptor, maior interação e sensibilidade com a sociedade na sua complexidade sócio-cultural e do mundo globalizado.

Assim, a arte é de fundamental importância para a formação da pessoa como cidadão e cidadã, pois a arte exerce o papel de mediadora entre o “nós-eu” no mundo, configurando os envolvidos através de elementos construtores e criadores da sociedade coletiva individual, pois como nos diz Vogotsky (1992) de que primeiro somos sujeitos de linguagens culturais, históricos-sociais e posterior individuais, que através da cultura vivida construímos a educação da sensibilidade, da imaginação, do pensamento e da expressão crítica e criativa.

Nesta direção compreende-se o quanto são necessárias a educação e sua fundamental função social, que é integrar o ser humano no mundo artístico, social, cultural e de trabalho e, ainda, verificar que a escola sozinha não está dando conta da formação humana educadora e que precisamos expandir para outros espaços educativos institucionais urbanos e/ou rurais como apelo para construção de cidades educadoras para novas realidades, de uma humanidade em transformação para todos, quanto a qualificação de homens e mulheres, numa sociedade do conhecimento artístico, científico, tecnológico e informativo. E, na prática educativa em arte, o conhecimento da arte se faz necessário não apenas na perspectiva formalista-moderno, mas da possibilidade teórica pós-formalista ou seja, pós-moderna, da alternativa que quebra com a concepção de que só a arte erudita ainda modernista de ensino é a verdadeira, mas da concepção de que sendo a arte social e cultural, existem outras expressões e espaços de arte em sua multiculturalidade sobre a estética do cotidiano cultural das diferentes culturas nas quais a convivência intercultural e multicultural, é ou deveria ser, o propósito de uma educação para todos. Do mesmo modo, a arte proporciona um

momento educativo e cultural que busca o desenvolvimento do humano, valorizando aspectos intelectuais, sociais e estéticos, despertando a consciência sócio-individual, integrando o educando ao grupo em que vive.

A arte proporciona momentos educativos ao passo que o educando interage, se comunica e convive com seu contexto sócio-cultural. A perspectiva da educação multicultural coerente com a dialética crítica não pode estar dissociando o biológico do social no processo de aprendizagem, como nos argumenta Vigotsky (1992), pois superar o inatismo e o empirismo se faz necessário para o ensino de arte na contemporaneidade, pois ainda esta sendo os pressupostos teóricos que balizam a prática de ensino dos arte-educadores, o que precisa ser revisto e superado. Deve-se considerar que, o fio condutor sempre será de que, o homem é fruto das suas relações sociais e que, através da sua cultura e suas relações com outros, transforma a natureza, a sociedade em que ele vive e principalmente a ele mesmo. Nesse sentido a intencionalidade da pesquisa, na relação pesquisador/pesquisado/pesquisador, foi de compreendê-los como sujeitos históricos, integrantes de uma cultura, de uma sociedade que troca e recebe informações e mais do que isso, também é aprendiz de saberes e construtor e produtor de conhecimento, formando e estruturando as multiculturas. Esta estruturação, tem como visão as criações através da expressão e patchwork, e sua relação com a cultura percebido, concebida dos sujeitos da pesquisa, como necessidade de mediação enquanto professoras/pesquisadoras, através da prática educativa da linguagem artística interferindo pela linguagem cultural, a práxis do desenvolvimento do conhecimento teórico e prático, numa dimensão de trocas compartilhadas e colaborativas no ensinar e aprender com sujeitos, envolvendo-os numa nova história de grupo e valorizando os conceitos cotidianos, para a capacidade de resolver problemas, produzindo e criando desta forma novas maneiras de expressão, dentro do próprio palco da vida na qual se desenrolam os fatos vividos e experienciados, desses sujeitos culturais.

Diante do exposto, com o intuito de contribuir com uma pequena comunidade como alguém que está criticando a sua primeira policromia em colcha de retalhos e, como docentes comprometidas com os saberes docentes, para a criação de outras alternativas na área de produzir conhecimento e também respeitar subjetividade, com o patchwork enquanto arte e enquanto cultura. Assim, partiu-se do objetivo de investigar através da prática educativa multicultural em arte, na comunidade escolar, como mães e alunos da E. M. E. Fundamental Miguel Beltrame, expressam seu cotidiano através da produção artística do patchwork, transformando-as em representação e manifestação de produção de sentidos do mundo real-vivido-contextualizado. Para tanto, se tenta superar, a li-

mitada visão de que a arte é somente para a elite, trazendo a tona arte popular através da cultura popular carregada de significados, que tem um saber e um fazer significativos norteados para uma estética que é sem dúvida reflexo da estética do cotidiano vivido por sujeitos sócio-culturais. Este quadro amplo, permitiu-nos desenvolver um estudo abrangente onde os envolvidos construíram e reconstruíram, tanto a própria realidade cultural e os conhecimentos para compreensão crítica dos mesmos e do mundo, bem como capacidades de resolver os problemas. Reconstruíram produzindo de forma prática-teórica-prática-reflexiva, modificando-se e provocando mudanças em suas concepções como nos demais sujeitos com quem eles interagiram, estas relações permitiram que refizessem seu cotidiano e desenvolvessem a sua produção criativa de *patchwork*, contribuindo assim, como determinante para sua vida cotidiana futura.

Nesta direção, passando de um comportamento de submissão e dependência, valores impregnados culturalmente por serem do gênero feminino, como elas mesmas explicitaram. A partir da pesquisa e seu processo buscaram sua autonomia e desenvolveram também nas crianças este valor, e resolveram problemas, mas mais do que isso se emanciparam, e enquanto trabalho compartilhado em criação e produção em arte do *patchwork*, criaram a “Oficina de Criação em *Patchwork*”, na comunidade, e cada sujeito assumiu mais um participante como aprendiz. Nesta Oficina, os sujeitos pesquisadores/ pesquisados construíram o regimento de funcionamento no coletivo do grupo, e buscaram através de projetos de ações sociais, os recursos para a sua concretização, recebendo do Banco do Povo e Empresas Comerciais o necessário para dar continuidade de forma concreta. Veja o que uma das mães disse: “de empregada doméstica virei costureira e já posso criar em *Patchwork*, e ainda, junto com a minha filha”. Outra fala é pertinente destacar: “Eu tinha uma relação horrível com minha filha e aqui mudou tudo, porque aqui acreditei e confiei nela, aprendemos juntas e em casa trocamos idéia, agora convivemos bem e somos grandes amigas, e ela depois que veio aqui melhorou muito, na escola, para aprender”.

Sendo assim, e de acordo com o raciocínio de Paulo Freire (1996), a cultura é um processo dinâmico, possível de transformação e os determinantes são os sujeitos envolvidos na sociedade. Na concepção de Freire (1996), o homem culto é aquele que possui consciência do mundo e que pode transformar o mundo existente, alterando assim a sua cultura.

Desta maneira, devemos inferir que a cultura está organizada e manifesta-se por conceitos, crenças e princípios de ação e interação, a partir dos membros sociais que a compõe. A cultura não é uma homogeneidade interna, mas uma organização de diferenças internas. Warnier (2000) convenientemente destaca que as culturas têm uma heterogeneidade real. Frente a este processo

cultural, como educadoras, buscamos desenvolver, ambientes adequados. As aulas foram desenvolvidas no Centro Comunitário Pierina Morosoni, localizado no seio da comunidade escolar, na qual os educandos sentiam-se inseridos, promovendo desta forma a aprendizagem, proporcionando uma alfabetização cultural em diferentes códigos, mas de convivência comum. Isto permitiu a identificação do contexto em que a escola se insere como segmento de instituição formal, abrindo espaço para uma educação não formal, pois a escola deve também desenvolver capacidades específicas, voltando-se para uma atuação em comunidade que podem sim tornarem-se educadoras, com suas multiculturas.

Pode-se considerar que a educação multicultural é uma realidade complexa, dentro da qual se desenvolvem diversos olhares. Sendo assim, utilizamos alguns aportes teóricos para fundamentar-inserir o multiculturalismo e uma educação intercultural, para uma compreensão crítica da arte do patchwork, mas também como possibilidade de processos de criação e para uma compreensão crítica da própria concepção de arte numa sociedade contraditória socialmente e culturalmente. Mas sabe-se que é preciso buscar mediações necessárias, e assim articulou-se a educação multicultural em relação as concepções do que se entende por cultura e culturas, entre as distintas definições revisitadas e de alguns significados que estão em constante ebulição, mais uma vez Barbosa (1988) corrobora com suas reflexões dizendo que: “a educação multiculturalista permite ao aluno lidar com a diferença de modo positivo na arte e na vida” (p.95).

A educação multicultural e intercultural é um conceito complexo que assume uma variedade de crenças, políticas e práticas em educação, que pretende buscar conhecimentos e atitudes numa sociedade multicultural, e para além desta. Esta arte não pode ser entendida como uma mera soma modista, aos conteúdos, no currículo escolar. Deve sim buscar a implementação de uma pedagogia cultural pluralista, que assuma a diversidade cultural em todas as propostas educativas, recorrendo a múltiplas “raízes” que o multiculturalismo apresenta em uma dada sociedade. A educação multicultural é uma educação na qual todos os aspectos estão envolvidos, com a vivência dos membros da sociedade multicultural, de muitas culturas e formas diferentes de viver, possibilitando o intercâmbio intracultural (respeitando as diferenças internas de uma mesma cultura) e intercultural (respeitando e convivendo com as diferenças das diversas culturas da sociedade), como desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares e como mediação em todo o processo educativo e de convivência social.

Portanto, toda a comunidade escolar e não escolar deve estar envolvida com a construção de uma cidade educadora, aliando arte, educação e cidadania, onde novas atitudes e valores devem sub-

siar o conhecimento e a aprendizagem. O grande objetivo da educação multicultural é proporcionar habilidades para que o educador possa elaborar o conhecimento adquirido, de maneira competente dentro de múltiplas culturas, de acordo com um intercâmbio de relações entre escolaridade e uma sociedade democrática. Segundo Barbosa (1988) “o que precisamos é manter uma atmosfera investigadora, na sala de aula, acerca das culturas compartilhadas pelos alunos, tendo em vista que cada um de nós participa no exercício da vida cotidiana de mais de um grupo cultural” (p.93).

Um caminho apontado pelo multiculturalismo crítico é para que nos tornemos seres mais críticos em busca de uma sociedade mais justa, para isso, precisamos desenvolver uma consciência e ações críticas em nossa sociedade, buscando através da escola e para além dela, condições de encontrar esses caminhos que nos conduzam á situações sociais humanas e justas. Peter McLaren (1987) aponta-nos, alguns caminhos abertos pela educação multicultural a partir de uma concepção crítica do multiculturalismo.

Objetivando uma aprendizagem significativa, a pretensão da prática educativa das aulas de arte do patchwork é a interação, enriquecendo a reflexão crítica, permitindo assim que os alunos tenham contato direto com a arte e tenham-na como objeto de conhecimento. Neste aspecto, tornou-se relevante no decorrer das aulas, desvelar alguns conceitos que partilham da necessidade dos educadores, para maior apreensão e entendimentos frente a composição plástica e/ visual e os processos de criação . Dentre os quais, a organização dos elementos plásticos que a compõe, no qual tanto o figurativo como o abstrato exige o conjunto de elementos de forma organizada/de-sorganizada/organizada na construção cromática e das formas num conjunto de elementos visuais. Elementos estes que se fazem presentes na arte milenar de emendar retalhos, pois esta arte seja ela utilitária ou como obra de arte popular e erudita, que se encontra nos quilts, não é uma arte morta, pois ainda é feita por sujeitos ativos-criativos-críticos que buscam satisfazer as necessidades decorrentes do processo de industrialização ou como forma de expressão artística em vários pontos do mundo, hoje em processo de globalização.

Ainda há algumas concepções por parte dos arte-educadores e mesmo de artista de que o patchwork é um velho artesanato do campo (artesanato esta associado a cultura popular que resiste até nossos dias, como uma prática que vem do interior das cidades), como chamou Bolton em 1995, e que tornou-se uma “maravilha” que emprega e faz gerar o novo na dimensão estética, sendo apropriado pela classe dominante. Nos coloridos quadrados do *patchworkes*, esta lenda, história e a arte de um povo, retratando técnicas e elementos existente no cenário que hoje, lhes são estranhos e totalmente novos, que despertam curiosidade e vontade de ir ao fundo em pesquisas que

retratam a época neles representada. E aqui, é interessante destacar, o papel da arte no processo não só de ser investigada mas a arte imagem como pesquisa para outros fenômenos e campos de conhecimento, ou como até podemos dizer a “arte em pesquisa” e não só a “pesquisa em arte”. Pelo fato de ser humano ser criativo e sua produção e construção intelectual ser dinâmica, a partir de uma cultura historicamente, o patchwork evoluiu, tomou novas formas, não só como prática artística, mas pelos padrões refinados que começam aparecer e que são transmitidos de geração para geração não apenas copiando, mas enriquecidos de novas formas e poéticas criativas. Algumas pessoas e mesmo em alguns lugares, foram desenvolvidas técnicas próprias e exclusiva geralmente típicas de uma região, acompanhando a cultura de cada povo em seus diferentes contextos, e que para compreender esta história faz-se também leituras e releituras destas imagens conhecendo a própria cultura e culturas expressas, de um tempo e uma cultura de um tempo e em diferentes contextos. Hoje o, *patchwork* superou as características do início ou origem de sua criação e veio transformar-se num, dentre os meios de expressão artística. Mas, também como apropriação da indústria cultural da moda, de confecções em geral, como: casacos, edredons, lençóis, bolsas... muito das nossas tradições de acolchoar, contemporaneamente, são produzidas a partir dos modelos e da miscigenação de culturas na América Meridional.

A princípio historicamente a meta da produção em *patchwork* para todas as culturas, era manter aquecidos os membros de suas famílias, registrar a história familiar, representar jornadas pessoais, religiosas, suas convicções e ser criativo, trazendo satisfação pessoal e reconhecimento financeiro como pagamentos, retribuindo o resultado almejado, numa esfera comercial que apenas eram homens que ocupavam.

No entanto, quando se fala em educação sempre esta de uma maneira ou de outra incutida a teoria do conhecimento, ou seja, as múltiplas maneiras que o homem processa para melhor conhecer o mundo em que esta inserido. Assim, é preciso compreender que o desenvolvimento histórico e estético, não se refere apenas e necessariamente a arte ; refere-se também a integração mais intensa e profunda do pensamento, do sentimento e da percepção. Pode-se desta maneira, suscitar maior sensibilidade em face de educação. Duarte (1958, 59) que, “durante a experiência estética o pensamento (conceitual) não se dá de forma idêntica ao seu desempenho na experiência cotidiana: ali ele está em equilíbrio com a imaginação e sentimento”. A beleza encontra-se na relação que se estabelece com o mundo, entre a consciência e o objeto (estético), a beleza participa da relação. Esta pratica educativa multicultural, desenvolvida através de diversas experiências e expressão criativa em arte, visando focar aspectos significativos vividos na sociedade, e também a compre-

ensão da pluralidade cultural e seu valor, bem como a identidade de cada sujeito que a constrói ou cria. Encontram-se desta forma, caminhos que valorizam a suas origens étnicas, de classe social de gênero, proporcionando o respeito ao outro e ao aprendizado.

Concluindo, tanto as mães da comunidade escolar, quanto os alunos da E.M.E.F.M.B, ambos sujeitos da pesquisa, demonstram através da rememoração das histórias de vida e da criação de patchwork, a exteriorização de suas identidades de forma significativa, baseadas em seus contextos sócio-culturais.

Percebendo assim, que estão impregnadas na arte popular, os fazeres cotidianos e a estética do cotidiano, e estes sujeitos evidenciaram expressões através de conceitos espontâneos, ainda que carregados de seus saberes, e portanto manifestaram eles mesmos o desejo e a necessidade de mediação dos pesquisadores/professores, para um saber mais qualificado e portanto mais elaborado, de forma artística e estética sem desconsiderar o contexto cultural e social dos sujeitos alunos, atores do processo de construção e criação de patchwork. Para tanto, a contextualização e produção artística despertou a interação e a sensibilidade para o contexto social, apresentando uma práxis mais reflexiva e criativa, fecunda na escola. No contexto sócio cultural da comunidade escolar, manifestaram-se experiências, na construção de trabalhos com retalhos e nestes a produção de patchwork, onde surgiram bolsas, almofadas, colcha de retalhos, coletes tapetes e outros.

Está prática educativa resultou pela observação e atuação nessa experiência e manifestação desses educandos, sujeitos da pesquisa, em sala de aula desenvolveram relações com a produção e o cotidiano identitário vivido. Analisa-se na teoria do conhecimento epistemológico, o saber e a produção artística, em relação a arte, percebe-se que todas as experiências artístico-culturais dos educandos somam-se a sua ação, refletindo as experiências vividas de forma significativa. Inclui-se, então, que o ser humano não se retrata de forma fragmentada, mas, une-se pelas articulações de extensão em proporções que o tornam capaz de ações próprias e diferenciadas; determinando o ser humano como uma fonte de reflexão sobre si próprio com suas representações de idéias, ideais e sentimento de forma criativa. Sendo assim, é imprescindível que o educador compreenda o verdadeiro sentimento do fazer artístico, que não é apenas uma maneira de ocupar-se de forma prazerosa, apenas para descontração. Percebendo que o percurso artístico de criação, produção e leitura de imagens, permite que se percorra trajetórias de aprendizagens, favorecendo para conhecimentos mais elaborados, tornando-se mais crítico em relação ao mundo social em que vive e mais exigentes na estética da processualidade criativa.

Para que se tenha uma prática educativa multicultural em arte é preciso que o professor e sua ação pedagógica de verdadeira importância as vozes e suas narrativas, bem como a visão de mundo

de cada sujeito, baseadas em suas experiências de vida. Assim, o professor estará valorizando o conhecimento organizado a partir do cotidiano dos alunos, de sua família e da sua cultura. Ao partir da vivência do educando, significando e resignificando, o professor conjectura a valorização do conhecimento nesse processo e oportuniza-se a atividade em relação a ele. Sendo assim, torna-se imprescindível que se construa programas curriculares a partir de uma visão mais abrangente e viva de cultura. É indispensável a valorização de outras culturas e portanto multiculturas, para a partir delas compreender a realidade, nas quais, a expressão artística emerge de diversos e em focos e de diversos contextos.

Desta forma a educação multicultural nos levou á análise e crítica da complexidade tanto da formação da identidade pessoal num contexto multicultural, quanto da relação entre sujeitos de culturas diferentes. Entretanto, na maioria das vezes, as relações entre sujeitos e entre culturas diversas, estas são consideradas a partir de uma lógica binária, como índio x branco, dominador x dominado, arte menor x arte maior, homem x mulher, normal e deficiente, urbana x rural, centro x periferia, que não permitem compreender a complexidade dos agentes e das relações, subentendidas em cada um dos pólos, e nem compreende a reciprocidade das inter-relações, nem da pluralidade e a variabilidade dos significados que são produzidos nessas relações. A perspectiva multicultural foi apontada pelos pesquisadores como uma proposição conceitual de Educação Multicultural “como processo pelo qual uma pessoa desenvolve competências em múltiplos sistemas de esquemas de percepção, pensamento, e ação, ou seja em múltiplas culturas”. E foi assim que os pesquisadores encontraram mediações para uma prática e expressão no ensino multicultural, das artes visuais, inter-relacionado no espaço comunitário, a escola e a comunidade, propiciando um ensino das artes visuais, tendo um conceito de arte inclusiva subsidiada pela antropologia, sociologia, e história, estabelecendo conexões entre a prática artística e estética do cotidiano das mães e a dos alunos da escola, tendo em vista suas experiências em seu contexto vivido.

Isto permitiu criar uma relação entre arte, educação e vida, para a vida a partir das diversidade, e também das tensões, tornando a convivência da prática artística do patchwork um processo ativo e dinâmico em que as diferenças e o diferente são a positividade, da possibilidade de transformação social, pois a vida dessas mulheres mães e de filhos na escola mudou substancialmente pela Prática e Expressão Artística do patchwork e da processualidade com que cada um, como sujeitos da pesquisa, foi respeitado em seus espaços de atuação e ação, em seus ritmos e tempos, seus fazeres e suas possibilidades e suas concepções estéticas bem como da compreensão de mundo e da cultura. Entretanto a prática artística não ficou apenas na observação, constatação e expressão

das diferenças, e aqui pode-se tecer uma das considerações fundamentais para uma educação multicultural, a de que a identidade cultural é construída sobre a égide da diferença, e sendo assim, esta sendo excluída, o ego cultural tende a desaparecer. É por este motivo que Ana Mae Barbosa (1999) destaca em suas reflexões que a busca por uma identidade cultural e a educação multicultural não se fazem por processo aditivo, mas se manifestam por uma complexa inter-relação, e ao multiculturalismo, às perspectivas dominantes e retorna á forma neocolonialista de educação.

Referencias Bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BOLTON, Janet. **A colcha de Retalhos da Sr. Noé**. São Paulo: Editora Ática, 1994–1995.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisando a Pesquisa Participante**. Ed. 3ª, São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DUARTE, João Francisco J.. **O que é Beleza: experiência estética**. São Paulo: 3ª ed.. Editora Brasiliense, 1998.
- HAGUETTE, André *et al.* **Dialética Hoje**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- McLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**. Uma Introdução à Pedagogia Crítica nos Fundamentos da Educação. Educação Teoria e Crítica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- McLAREN, Peter. **Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: 2ª ed. Editora Artes Médicas, 1997.
- NUNES, Ana Luiza Ruschel. **Pressupostos Teóricos para o Ensino das Artes Plásticas na Escola Brasileira**. Dissertação de Mestrado, UFSM. Centro de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria. R.S., 1990.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Lev S.. Pensamento e linguagem. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991-2005.

WARNIER, Jean Pierre. **A mundialização da Cultura.** Ed. EDUSC. Bauru, São Paulo. 2000.

Currículo dos autores

Sandra Borsoi: Graduada em Educação Artística Habilitação em Artes Plásticas pela UNOESC-SC. Pós Graduação em Criatividade: Arte e tecnologias pela UNOCHAPECÓ- SC. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria-RS. Atualmente professora em atuação no Curso de Licenciatura em Artes Visuais do setor de Ciência Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PontaGrossa/PR.

Ana Luiza Ruschel Nunes: Ana Luiza Ruschel Nunes. Graduada em Licenciatura em Artes Plásticas, Mestre (PPGE-UFSM/RS) e Doutora em Educação(PPGE-UNICAMP/SP). Professora e pesquisadora do Departamento de Artes e atua no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, Coordenadora da Linha e do Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura- GEPAVEC- CNPq/PROPESP-UEPG, membro associada da ANPAP, e membro associada da FAEB.

GENTILEZA GERA GENTILEZA: OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DO ENSINO DE ARTE
NUMA COMUNIDADE DA PERIFERIA URBANA DA CIDADE DO RECIFE

Emília Patrícia de Freitas
emiliapatricia@uol.com.br
Mestranda em Educação na UFPE/ NEIMFA

Flaviana Ferreira da Silva
flaviana_hj@hotmail.com
NEIMFA

Resumo

O presente artigo é um relato de experiência, realizado em uma organização da sociedade civil da periferia urbana da cidade do Recife/PE, o Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA). A partir da produção artística/social do Profeta Gentileza e tendo como proposta metodológica a Abordagem Triangular do Ensino de Arte, a oficina propôs aos seus participantes o diálogo da arte brasileira contemporânea com o contexto sócio-cultural da Comunidade do Coque, possibilitando materializar ações de intervenção artística e cultural na comunidade e uma reflexão sobre os desafios e as possibilidades de se construir relações humanas autônomas, dignas e felizes.

Palavras-chave: Profeta Gentileza; Ensino de Arte; Comunidade do Coque

Abstract

This article is an experience report, conducted in a civil society organization on the outskirts of the town of Recife / PE, the Educational Center Friars Minor of St. Francis of Assis (NEIMFA). From the artistic production/social Prophet's Kindness and having as its methodological approach Proposed Triangular Art Education, the workshop participants proposed the dialogue of contemporary Brazilian art to the socio-cultural Community of Coque, allowing actions to materialize intervention in the arts and cultural community and a reflection on the challenges and possibilities to build human relationships autonomous, dignified and happy.

Keywords: Prophet Kindness, Art Education, Community of Coque.

Introdução

Tem sido cada vez mais difícil compreender a arte no/do cotidiano. Mais que isso, atualmente parece improvável perceber a arte que está fora dos campos formais e institucionalizados. Assim, o desafio de nosso trabalho é promover um processo “contra a morte da arte” (GULLAR, 1999) que destaca o quanto devemos estar atentos às manifestações da arte e, mais especificamente, das artes visuais, que estão presentes em nosso cotidiano.

É importante perceber que a arte está presente no cotidiano do homem desde os tempos mais primordiais. Da pré-história, passando pelo Renascimento, pelos Movimentos Modernistas e chegando as propostas Contemporâneas, a arte tem se apresentado como atividade fundamental do ser humano. Desse modo, as manifestações artísticas não estão presentes apenas nos Museus ou Galerias de Arte. Segundo Proença (1997) a arte está próxima de tudo que realizamos e apreciamos: do modo de vestir, passando pelas opções musicais e pela decoração de nossa casa, estamos sempre nos cercando de coisas não apenas úteis, mas também belas.

Nosso intuito é de contribuir para a produção de novas formas de relação com a arte. Mais especificamente, contribuir, através da arte, para a criação de relações humanas mais criativas, fazendo de nossa existência uma estética e da arte uma estilização da vida. Compreendemos, portanto, que a arte não pode ser isolada do contexto social que se insere e dos mais variados aspectos da vida.

Este artigo, portanto, trata de um relato de experiência realizada com jovens de uma periferia urbana da Cidade do Recife-PE. Nossa experiência, concretizada na forma de um projeto sobre ensino de arte, foi fundamentada e embasada pelas “produções artísticas” do brasileiro José Datrino, mas conhecido como o Profeta Gentileza. A trajetória de vida do Profeta Gentileza nos ofereceu respaldo para podermos superar as dificuldades e os limites no campo da arte que se faz na vida ou de uma vida que se queira estética/artística.

A Comunidade do Coque

A Comunidade do Coque é uma favela da periferia urbana da cidade do Recife/PE. O Coque é, na verdade uma ilha (Ilha de Joana Bezerra), com 133 hectares de área e uma população estimada em 48 mil habitantes. A qualidade de vida do bairro e o atendimento às necessidades básicas de infra-estrutura, saúde, educação, alimentação e emprego são precários. Cerca de 80% da população vive de estado de pobreza crítica, sobrevivendo com renda média entre ½ e 01 salário mínimo.

Para melhor ilustrar o quadro de exclusão em que vivem os moradores do Coque apresentamos, como exemplo, uma pesquisa que realizamos com os nossos beneficiários no início do ano de 2008. A referida pesquisa teve como objetivo conhecer o acesso dos moradores do Coque as salas de cinema da Cidade do Recife. Os dados revelaram que cerca de 81% dos entrevistados, até o ano de 2008, nunca tiveram acesso as salas de cinema no Recife. Corroborando com esses dados o guia Brasileiro de Festivais de Cinema, por exemplo, divulgou, recentemente, que dos 72 filmes brasileiros produzidos em 2006, 32 não atingiram a marca de 10 mil espectadores. Dados do IBGE, de 2001, mostram que 92% dos municípios do País não tinham, na ocasião, nem sequer uma sala de cinema. Fora isso, a UNESCO divulgou uma pesquisa em 2004 com a informação de que 60% dos jovens brasileiros de 15 a 29 anos nunca foram ao cinema.

Esses dados comprovam o desequilíbrio entre os bens culturais que são produzidos no Brasil e aqueles que chegam a ser acessados pela população. Nesta direção, Barbosa afirma que “um país só pode ser considerado de alta cultura quando você tem a produção e a recepção dessa produção também ativa, viva e crítica” (BARBOSA, 2008, p. 6). Nesta perspectiva, a arte/educação tem um papel central na democratização da arte e dos bens culturais. Não é por acaso que o ensino de artes nas ONGs, vem sendo considerado um dos componentes fundamentais em seus programas educativos, conforme apresentado nos estudos de Castro (2001). Corroborando com essa idéia Barbosa elucida:

No Brasil, todas as ONGs, que têm obtido sucesso na ação dos excluídos, esquecidos ou desprivilegiados da sociedade, estão trabalhando com arte e até vêm ensinando às escolas formais a lição da Arte como caminho para recuperar o que há de humano no ser humano (BARBOSA, 2005, p. 291).

Entretanto, um dos principais problemas da Comunidade tem sido o aumento significativo da violência, motivada pela expansão do narcotráfico na localidade. Nesse contexto, crianças, adolescentes e jovens têm sido público crítico, pois vêm sendo sistematicamente cooptados pelos grupos de narcotráfico presentes na Comunidade, o que tem sido motivo de grandes preocupações pelos moradores, pelos grupos e instituições que atuam na área e pelos Conselhos de Defesa e Tutelares da Criança e do Adolescente do Município.

Apesar de sua localização privilegiada, no centro do Recife, a Comunidade do Coque não está integrada à vida da cidade. Há uma espécie de “barreira invisível” (FREITAS, 2005), que funciona como bloqueadora dos projetos de crescimento da Comunidade. Percebida como comunidade violenta, o Coque viu-se enredado um ciclo extremamente perverso: ninguém ajuda, pois a comunidade é violenta; a comunidade é violenta, por isso ninguém ajuda. A falta de investimentos tanto da iniciativa privada, quanto dos poderes públicos só contribuíram, ao longo do tempo, para consolidar essa situação.

Neste contexto, encontramos o Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis que há mais de 20 anos busca amenizar as muitas formas de privações e de violências vivenciadas pelos moradores do Coque.

O Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis

O Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA) vem adotando um modelo formativo que articula educação, arte, formação cultural e profissionalização, constituindo-se hoje de uma das poucas organizações que conseguiram “sobreviver” nesse ambiente, atuando há 24 anos sem sofrer interrupções em seu trabalho.

A organização conta com uma equipe de voluntários formada por pedagogos, psicólogos, advogados, médicos, enfermeiro, atrizes, atores, artistas plásticos, arte/educadores, educadores comunitários, educadores sociais, educadores holísticos, entre outros profissionais. Reconhecida pelas lideranças locais e pela comunidade, conseguiu nos últimos anos mobilizar ações de proteção social para as crianças e adolescentes, visando à reversão ativa dos problemas enfrentados pela Comunidade.

Nesta direção o NEIMFA, hoje, tem entre as suas principais finalidades a promoção e a defesa dos direitos das crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade, como também, o desenvolvimento de ações sócio-educacionais, através de projetos de desenvolvimento comunitário voltados à reversão das causas geradoras de exclusão e miséria e, ainda, a promoção dos direitos humanos, do voluntariado e do associacionismo como dever social, exercício pleno da solidariedade e formação para a cidadania.

Atualmente, o NEIMFA está organizado em núcleos de trabalho, sendo estes: o Núcleo de Direitos Humanos e Cultura de Paz; o Núcleo de Educação e Cidadania; o Núcleo de Articulação Comunitária; o Núcleo de Gênero e Saúde; e o Núcleo de Arte e Cultura. Juntos, esses diferentes núcleos de trabalho beneficiam, diretamente, a um número total de 300 pessoas, tendo como seu público alvo direto as crianças, adolescentes, jovens e mulheres da Comunidade.

O Núcleo de Arte e Cultura

Reconhecendo a necessidade de reverter esse quadro de exclusão cultural o NEIMFA materializa na sua estrutura administrativa-pedagógica o *Núcleo de Arte e Cultura (NAC)*, que tem como objetivos estratégicos a promoção do desenvolvimento cultural das crianças, jovens e adultos, atra-

vés da valorização de seu repertório artístico e estético; o planejamento, a execução e a avaliação de programas e projetos à produção de bens simbólicos e culturais; o desenvolvimento de ações e experiências formativas nas áreas de música, dança, artes visuais, teatro, circo, literatura, entre outras, para crianças, jovens e adultos.

No entanto, para que esses objetivos estratégicos fossem materializados através de práticas sociais no chão da comunidade do Coque, o NAC, no ano de 2005 criou o *Programa de Arte/Educação Casa da Criatividade*. Desta forma, a *Casa da Criatividade* é o programa responsável pelo desenvolvimento de ações voltadas para a educação cultural e estética, através do ensino de arte como mediação cultural e social.

As oficinas de arte da *Casa da Criatividade* têm como eixo uma prática educativa de ensino dentro de uma orientação da arte/educação baseado em comunidade e nos princípios da interculturalidade, que busca privilegiar os direitos humanos, em defesa das lutas sociais relacionados, por exemplo, as questões de gênero e raça.

Em relação às oficinas de arte, em todos os semestres são oferecidas oficinas em diferentes linguagens artísticas, tais como dança, artes visuais, teatro e poesia. Cada oficina atende, em média, 20 beneficiários e possuem uma carga horária total, média, de 30 horas. As oficinas são finalizadas com uma *Mostra de Arte*, que mobiliza toda Instituição, os pais e a Comunidade, onde são apresentados os resultados obtidos no decorrer do processo educativo.

Vale ressaltar que todas as oficinas são ministradas pelos arte/educadores que estão participando dos cursos de formação oferecidos pelo Programa, o que se constitui numa das condições primordiais. Assim, só pode ministrar oficinas de arte que está participando do processo formativo e só participa do processo formativo quem está desenvolvendo uma tarefa educativa no *Programa de Arte/Educação Casa da Criatividade*. É neste intercruzamento que se estabelece a relação de interdependência e reciprocidade dos cursos de formação de arte/educadores com as oficinas de arte. É no curso de formação que as oficinas nascem, são acompanhadas e são avaliadas. Desta forma, a prática educativa desenvolvida nas oficinas de arte se constitui em conteúdos para a formação dos arte/educadores, ou seja, são pontos de partida e chegada para a formação dos arte/educadores do NEIMFA.

Em números o *Programa de Arte/Educação Casa da Criatividade* apresenta índices significativos. Em cinco anos de atividade ela ofereceu 25 oficinas de artes em diferentes linguagens artísticas (artes visuais, dança, teatro e literatura). Ao longo desses anos foram beneficiados nessa ação mais de 400 alunos, entre crianças, adolescente, jovens e mulheres da Comunidade do Co-

que. O interesse e a procura pelas oficinas tem sido superior a capacidade de absorção das vagas oferecidas. Por exemplo, quando se divulga uma oficina de dança, na qual são oferecidas 20 vagas, a procura é (em média) três vezes maior. O índice de evasão total nas diferentes oficinas é inferior a 15%. Já em relação aos cursos de formação de arte/educadores o índice de evasão tem sido inferior a 10%.

A Oficina de artes visuais Gentileza Gera Gentileza

A Oficina de Arte *Gentileza Gera Gentileza* que nos propomos a relatar foi realizada dentro do *Programa de Arte/Educação Casa da Criatividade* no primeiro semestre do ano de 2010. Duas arte/educadoras foram responsáveis pela oficina: Auvaneide Ferreira de Carvalho e Flaviana Ferreira da Silva, ambas com Ensino Médio completo. Ambas participando ativamente das atividades realizadas pelo NAC desde 2005, como também, atuando nos demais núcleos de ação do NEIMFA.

A oficina foi realizada no período de 02 de Março à 16 de Junho de 2010 e atendeu a 22 adolescentes e jovens entre 14 a 18 anos de idade. As aulas aconteceram todas as quartas e quintas, no horário da manhã e teve uma carga total de 64 horas/aula.

A oficina teve como proposta eixo o estudo da produção artística do brasileiro José Datrino, mais conhecido como o Profeta Gentileza. Isso porque a trajetória de vida do Profeta Gentileza nos proporciona uma lição de como podemos superar as dificuldades e os limites pessoais, nos envolvendo com o bem estar da sociedade onde estamos inseridos.

O Profeta Gentileza foi um homem que tinha família, casa, dinheiro e vivia muito bem até que na década de 60 um fato lhe chama a atenção: um grande incêndio no *Gran Circus Norte-Americano*, na cidade de Niterói (RJ). Cerca de 500 pessoas morreram nessa tragédia e, a maioria, eram crianças. José Datrino, diante daquele fato, abandonou a vida que tinha até então e passou a divulgar e evocar a gentileza e a bondade dos seres humanos, tornando-se assim, o Profeta Gentileza.

A partir desta experiência do Profeta e de seus atos e produções, estruturou-se a proposta da Oficina de Artes Visuais *Gentileza Gera Gentileza*. O principal objetivo da oficina era o de despertar os alunos e a Comunidade do Coque para a importância da (re)construção dos vínculos humanos e dos valores da justiça, da bondade e do respeito entre os seres humanos.

No que se refere às aprendizagens da oficina, destacamos: conhecer aspectos da vida e da obra de José Datrino, o Profeta Gentileza; compreender o conceito e multidimensionalidade do que se configura a arte contemporânea; compreender e experienciar intervenções artísticas; pesquisar

e relacionar fragmentos da História da Arte mundial, nacional e regional com a obra do Profeta Gentileza e com os desafios e possibilidades de vida na Comunidade do Coque; experimentar/experienciar diferentes materiais e técnicas artísticas, tais como a xilogravura, a colagem, a pintura, a modelagem, a construção de cartazes, a grafiteagem, entre outras.

Para concretizarmos tais aprendizagens, foram utilizados os pressupostos teóricos/metodológicos da Proposta Triangular do Ensino de Arte, difundida no Brasil nos anos 80 por Ana Mae Barbosa. Compreendemos que Abordagem/Proposta Triangular é uma tendência que defende a arte como objeto de conhecimento e a inserção do trabalho do aluno no universo da produção artística, tendo por base um trabalho integrado de três vertentes do conhecimento em Arte, sendo essas:

O fazer artístico, onde o aluno vivência o produzir e exercita as possibilidades e limitações das linguagens expressivas; a leitura da obra, apreciação da produção do aluno ou dos artistas, seus múltiplos significados e criando interpretações possíveis; a contextualização histórica, contextualizar a obra no tempo e explorar suas circunstâncias, percebendo que a arte não está isolada do cotidiano, não está separada da economia, da política e dos padrões sociais que operam na sociedade (BARBOSA, 1990, p.24).

As estratégias didáticas incluíram: atividades de rotina (onde fazíamos um acolhimento do grupo), a hora da novidade (com o uso de dinâmicas), exposições dialogadas, pesquisas na internet, revistas e catálogos de arte, leituras de textos e leitura de imagens, debates, exercícios em grupos e algumas experimentações/produções de imagens, textos e construção de objetos diversos, entre outros.

Uma importante ação foi realizada no dia 25 de maio de 2010. O grupo foi levado a materializar a primeira intervenção pelas ruas da Comunidade. Foram compradas 220 rosas nas cores brancas e vermelhas. No percurso entre o prédio do NEIMFA e a Estação de Metrô Joana Bezerra, as rosas eram distribuídas pelos alunos aos moradores e passantes.

O relato de uma arte/educadora, retirado de seu diário, diz:

Para mim foi uma experiência maravilhosa, porque eu estava muito insegura, apesar de ser um ótimo gesto de carinho e solidariedade com o próximo. Mas eu estava com medo da reação das pessoas, pois infelizmente não estamos acostumados com esse tipo de gentileza, mesmo sendo uma ação boa... principalmente vindo de pessoas desconhecidas. Mas eu não podia fraquejar diante dos alunos. Nós nos encontramos às 8 h. e 30 min. no NEIMFA. Tiramos os espinhos e dividimos as rosas. Em seguida, saímos. Um dos alunos deu "de cara" com um senhor e sua esposa que mora em frente ao NEIMFA e ele entregou uma rosa branca e deu um abraço nele. Depois entregou uma rosa vermelha para ela. As rosas eram para serem entregues no Terminal do Metrô... era o que a gente imaginava; era o que estava planejado. Mas, de repente, as coisas mudaram... no percurso até chegar na Estação, eles (os alunos) iam entregando as rosas pela Comunidade e os moradores adoraram!!!

Pessoas que estavam nos ônibus e nos carros, também receberam as rosas. Quando eu vi aquele gesto, para mim as aulas já valerem a pena. A oficina, mesmo que ainda tivéssemos atividades a serem materializadas, já teria alcançado seu objetivo final. Nunca me senti tão feliz e útil como arte/educadora como naquele momento. Tivemos a presença da imprensa que também foi um ponto muito positivo e ao término da intervenção, ficamos muito felizes... um pouco tristes porque as rosas tornaram-se poucas; mas o que nos consolou foi saber que as pessoas entenderam os nossos objetivos com aquele gesto. Espalhar a gentileza.

Como descrito no diário da arte/educadora, a imprensa dirigiu-se até o local, fez entrevistas com os alunos e com as pessoas que recebiam as flores. A notícia foi divulgada através da televisão e de jornais locais. Um deles destacou: *Lições do Profeta Gentileza foram colocadas em prática por alunos de uma escola do Coque, ontem, na Estação Joana Bezerra. Flores contra o maior estigma do bairro: a violência* (Diário de Pernambuco. Recife, 26 de maio de 2010).

A crítica ao Jornal acima fica para um fragmento do texto: *uma escola do Coque*. Por pressa ou desatenção essa descrição não foi correta. A ação foi materializada por uma Organização da Sociedade Civil, o NEIMFA, que há mais de 20 anos vem tentando reverter o quadro de violência e exclusão vivenciados pelos moradores da Comunidade. Um outro Jornal publicou:

Grupo dissemina a gentileza no Recife. Um bom dia, um sorriso e uma rosa foram os presentes distribuídos ontem por 14 jovens de 15 a 18 anos aos passageiros que embarcavam e desembarcavam no Terminal Integrado de Joana Bezerra, no Recife. A entrega das 220 flores foi uma atividade desenvolvida pelo grupo, que participa do curso de Economia Solidária, promovido pelo Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), que atua há mais de 20 anos na Comunidade do Coque, em São José, Recife. “Nas aulas de Arte abordamos o trabalho do Profeta Gentileza (artista popular que espalhou mensagens de paz pelas ruas do Rio de Janeiro na década de 80) e decidimos homenageá-lo com essa ação, o *Dia da Gentileza*, destacou a monitora do curso, Flaviana Ferreira. Várias pessoas que estavam no terminal de ônibus e no saguão da estação de metrô de Joana Bezerra seguiram viagem com rosas brancas ou vermelhas nas mãos. Para a coordenadora pedagógica do NEIMFA, Lúcia Ferreira, o *Dia da Gentileza* mostra que o Coque não aceita continuar estigmatizado como violento. (Folha de Pernambuco. Recife, 26 de maio de 2010).

O processo de avaliação das aprendizagens aconteceu de forma contínua e processual no decorrer das aulas. Os aspectos de frequência e pontualidade dos alunos eram acompanhados por fichas específicas. Quanto à participação nas atividades, postura de respeito com os colegas e arte/educadores, ao término de cada aula, era realizada uma avaliação oral das atividades do dia, onde eram colocados as situações que agradaram e/ou desagradaram ao grupo ou a alguém especificamente. As arte/educadores, através da escuta e da observação, registravam as colocações feitas pelos alunos, como também, descreviam suas próprias impressões num diário. Ao término

da oficina, no dia 16 de junho de 2010, os alunos realizaram uma avaliação escrita, apontando as aprendizagens, os limites e as expectativas quanto à referida oficina.

Um mês após o encerramento das aulas, o grupo voltou a se encontrar para materializar a última intervenção artística na Comunidade. Foram previamente montadas placas de papelão, onde cada aluno criou e montou uma frase. Após um tempo de negociação, ficou acordado que poderia ser utilizado o muro do metrô da Estação Joana Bezerra na execução da proposta. Munidos de tinta, pincéis, spray e as frases já vazadas no papelão, o grupo de alunos se encaminhou para o local da intervenção.

Desta vez, nosso maior objetivo era marcar a Comunidade onde vivemos com frases sobre o amor, sobre a gentileza, sobre a possibilidade de tornar o ser humano cada vez mais humano. Revelar, através de palavras e frases, que somos capazes de mudar nossas vidas para melhor e de sermos felizes em qualquer lugar onde estivermos, sob as condições de vida que temos.

Os moradores da Comunidade apresentaram muito interesse na ação que estava sendo realizada, observando, fazendo perguntas e parabenizando pelo resultado que viam. Assim, tal como fez o Profeta Gentileza, tentamos fazer emergir nos moradores da Comunidade do Coque, nos passantes e em nós, o sentimento de amor e respeito com o próximo, seja esse um igual, ou um diferente de nós. Que essa intervenção, de alguma forma, ajude a mudar para melhor a vida das pessoas. Temos a consciência de que foi um pequeno gesto diante dos muitos desafios que a Comunidade ainda tem que amenizar, mas esse foi o modo como os alunos da oficina *Gentileza gera Gentileza*, do Programa de Arte/Educação Casa da Criatividade, do Núcleo de Arte e Cultura do NEIMFA encontrou para transmitir ações e energias positivas a todos.

Alguns depoimentos

A Oficina de Artes Visuais *Gentileza Gera Gentileza* que nos propomos a relatar e que foi realizada dentro do Programa de Arte/Educação Casa da Criatividade e teve como proposta eixo o estudo da produção artística do brasileiro José Dadrino, mais conhecido como o Profeta Gentileza.

A oficina encerrou no dia 16 de junho do ano de 2010 e foi assim descrita por uma de suas arte/educadoras:

Para mim esta oficina foi muito especial, pois, pude perceber que todos se envolveram nos processos na hora de executar as atividades propostas e com isso podemos ver as dificuldades da nossa comunidade de frente e ver algumas possibilidades para melhorarmos como pessoa. (Fragmento da avaliação de uma arte/educadora. Registros e Relatos das Oficinas de Arte/2010. Arquivo da Casa da Criatividade).

Ao término de cada aula, era feita uma avaliação oral ou escrita com os alunos. Nesta avaliação eram colocadas as aprendizagens do dia, as dúvidas, o que foi bom, o que não foi bom e sugestões para os próximos encontros. Seguem alguns relatos:

As aulas e intervenções me ajudou muito a conviver em paz e união com as pessoas, e gostar das pessoas do jeito que elas são. (B. S., 15 anos. Registros e Relatos das Oficinas de Arte/2010. Arquivo da Casa da Criatividade).

O curso me ajudou a ser mais participativa e falar na escola. (A. M., 15 anos. Registros e Relatos das Oficinas de Arte/2010. Arquivo da Casa da Criatividade).

Das intervenções, a que mais gostei foi a das rosas, porque depois daquele momento olhei para as pessoas tranquilas, sem raiva. (D. G., 17 anos. Registros e Relatos das Oficinas de Arte/2010. Arquivo da Casa da Criatividade).

Hoje, na escola, eu tenho argumentos sobre o que é arte, e que ela pode sim mudar o mundo. (N. F., 16 anos. Registros e Relatos das Oficinas de Arte/2010. Arquivo da Casa da Criatividade).

O simples fato de ter levado flores e palavras de gentileza para as pessoas já valeu todo o trabalho. (J. S., 15 anos. Registros e Relatos das Oficinas de Arte/2010. Arquivo da Casa da Criatividade).

Sobre a intervenção com as rosas acima descrita, foi possível coletar o relato de alguns passantes. Segue abaixo um deles:

Adorei ter recebido rosas, apesar de ser homem eu também gosto de receber rosas, apesar de nunca ter ganhado antes, muito bom a iniciativa. (Morador da Comunidade. J. P., 28 anos. Registros e Relatos das Oficinas de Arte/2010. Arquivo da Casa da Criatividade).

Tais relatos, entre tantos outros, demonstram que além do conhecimento sistematizado, histórico e conceitual, arte/educadoras e alunos aprenderam a olhar o outro como um indivíduo repleto de potencialidades e com uma humanidade a ser, ainda, valorizada e plenamente vivenciada.

Considerações finais

A partir da observação em lócus e da escuta dos depoimentos sobre a prática educativa desenvolvida na oficina é possível afirmar que a mesma vem se baseado em uma concepção de ensino da arte que favorece o desenvolvimento cultural do aluno, tomando como base o seu meio ambiente, dentro dos princípios da interculturalidade, da interdisciplinaridade e na aprendizagem dos conhecimentos artísticos a partir da inter-relação entre o fazer, ler e contextualizar arte.

Segundo a avaliação das arte/educadoras e da equipe da *Casa da Criatividade* a oficina teve bons resultados, pois conseguiu materializar várias intervenções, que marcaram não apenas as paredes e muros da Instituição e da Comunidade mas, sobretudo, marcaram e as fizeram refletir sobre suas próprias vidas. Tais ações buscaram conscientizar o ser humano da importância de seus atos, de seus gestos e levando-os a perceber que, através da arte, podemos conhecer novos horizontes e despertar em nós potências criativas, vivas e humanas.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **A arte ensinando a pensar**. Boletim ZH na sala de aula. Porto Alegre, nov./dez., 1990;

_____. Pesquisa em Arte/Educação: Recorte sóciopolítico. In: **Educação e Realidade: Dossiê Arte e Educação – Arte, Criação e Aprendizagem**, Porto Alegre, V. 30, n. 2, p. 291 – 301, jul./dez. 2005;

_____. Conversa. In: **Continente Multicultural: 68 - ano em que as utopias desafiaram o poder**, Recife, Ano VIII, n. 89, p. 4 – 7, mai. 2008;

CASTRO, Mary Garcia; et al. **Cultivando vida desarmando violência**. Brasília: UNESCO; Brasil Telecom.; Fundação Kellogg; Banco Internacional de Desenvolvimento, 2001;

FREITAS, Alexandre Simão de. **Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana: um estudo sobre o papel das redes associacionistas**. 2003.395f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005;

GULLAR, F. **Argumentações Contra a Morte da Arte**. Rio de Janeiro, Revan, 1999;

NEIMFA. **Registros e Relatos das Oficinas de Arte**, 2010. Arquivo da Casa da Criatividade, Recife, 2010;

PROENÇA Graça. **História da Arte**. São Paulo Ática, 1997.

Currículo das autoras

Emília Patrícia de Freitas é formada em Educação Artística/ Habilitação em Artes em Artes Plásticas pela UFPE (2001) e especialista em História da Arte pela UFRPE (2003). É professora do Ensino

Fundamental do município de Jaboatão/PE e atua desde 1986 em organizações da sociedade civil. Cursa o Mestrado em Educação na UFPE, investigando sobre a formação dos arte/educadores que atuam com o ensino de arte no Terceiro Setor.

Flaviana Ferreira da Silva é formada em Magistério (2004) no Colégio Municipal Reitor João Alfredo. Participa das atividades desenvolvidas pelo NEIMFA desde o ano 2000. Já atuou como formadora do Núcleo de Direitos Humanos e Cultura de Paz e da Unidade Produtiva Cor do Coque. Desde 2005 atua como arte/educadora do Núcleo de Arte e Cultura do NEIMFA, com particular interesse nas linguagens artísticas do Teatro e das Artes Visuais.

MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA A VALORIZAÇÃO
DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL DE BRASÍLIA E PLANALTINA

Érika Guedes da Conceição
kika_guedes@yahoo.com.br
Arteduca- Ida/UnB

Helga Valéria de Lima Souza
helgaarte@gmail.com
Arteduca- Ida/UnB

Lucilene Alves Vitória dos Santos
lucy.vitória@gmail.com
Arteduca- Ida/UnB

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo estimular a valorização do patrimônio histórico-cultural do Distrito Federal pelos estudantes. Para tanto, pretende-se desenvolver e aplicar métodos de mediação ligados a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e a Estética do Cotidiano de Ivone Richter, entre outras fundamentações teóricas, visando à construção de práticas que valorizem a memória cultural, a identidade e a democratização dos bens culturais dos sítios que compõem o patrimônio das cidades de Brasília e Planaltina.

Palavras chaves: patrimônio material, cidadania, cultura, história.

Abstract

This research aims to foster the appreciation of historic and cultural heritage of the Federal District by the students. To this end, we intend to develop and implement methods of mediation related to Triangular Approach Ana Mae Barbosa and Aesthetics of Everyday by Ivone Richter, among other theoretical predictions in order to build practices that value cultural memory, identity and the democratization of property cultural sites that make up the heritage of the cities of Brasilia and Planaltina.

Keywords: material heritage, citizenship, identity, culture and history

Apresentação

A importância da democratização da arte e da cultura tem sido objeto de pesquisa por parte de inúmeros teóricos. Estes defendem o contato direto com o patrimônio histórico e artístico como um dos pontos fundamentais para a construção da identidade cultural dos cidadãos. O acesso à arte e a cultura é um direito previsto pela constituição. Para que esse direito seja concretizado, faz-se necessário criar ações e programas para que o indivíduo possa exercer sua cidadania. A escola deve ser um dos locais mais para o desenvolvimento de ações que promovam o acesso aos bens culturais e a apreciação da arte.

Desta forma, com o objetivo de estimular a valorização do patrimônio histórico-cultural do Distrito Federal –DF– por seus estudantes, foi desenvolvido e proposto o presente trabalho que consta da aplicação de métodos de mediação referentes à visita dos ambientes que compõem o patrimônio das cidades (Regiões Administrativas) do DF.

Dentre o patrimônio existente no DF, além da cidade de Brasília, houve simultaneamente a valorização da cidade de Planaltina neste estudo. Esse processo ocorreu devido ao fato de que a cidade de Planaltina tem sua existência datada anteriormente ao Distrito Federal, além de ter tido grande importância no processo de construção da nossa capital.

Como ação, foi elaborado um roteiro de visita pelas cidades, partindo de Planaltina e seguindo para Brasília. Dessa forma, objetivava-se proporcionar aos estudantes um contato direto com o acervo artístico das cidades, acompanhados pelas professoras de artes, componentes deste grupo e mediadoras no processo de aprendizagem.

A mediação é um processo pedagógico que deve ocorrer embaçada em uma proposta de formação de uma consciência crítica. Uma conscientização crítica constitui-se a partir de estudos teóricos, debates, análises e vivências. Além dos estudos teóricos preliminares as visitas, entendemos o ato de visita do patrimônio material socialmente construído das cidades de Brasília e Planaltina, como vivência estética indispensável a todo esse processo, não bastando pois, os estudos teóricos ocorridos dentro de sala como fonte de conhecimento.

Relato

Durante todo o ano de 2010, esta sendo comemorados os 50 anos da cidade de Brasília através de uma extensa programação cultural (apresentações musicais, teatro, exposições, palestras,

filmes etc). Nesse ano, falou-se muito sobre a importância da capital nos meios de comunicação. Apesar da constante repetição “Brasília, 50 anos”, observou-se que a maioria dos estudantes, que vive nas Regiões Administrativas (antigas cidades satélites), nunca entrou nos principais monumentos arquitetônicos e não conhecem seu acervo artístico.

A cidade de Brasília é considerada Patrimônio Cultural da Humanidade pela Unesco, porém esse significado ainda é desconhecido por parte de muitos estudantes. Se esse desconhecimento ocorre em relação à famosa capital, com as Regiões Administrativas, a desvalorização é ainda maior, como é o caso da cidade de Planaltina. Segundo o arquiteto Jefferson Tavares, “Lucio Costa não se opunha ao passado e não via contradição em ser ao mesmo tempo defensor do patrimônio, como funcionário do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), e criador de uma cidade do amanhã”.

As primeiras idéias sobre a transferência da capital para o interior do Brasil remontam ao século XVIII. Mas, apenas no século XIX foram dados os primeiros passos para colocar essa idéia na prática, quando, em 1892, foi enviada a Missão Cruls ao Planalto Central para estudar a área onde deveria ser construída a nova capital do país. Nessa época, a Missão Cruls passou por Planaltina, quando a cidade ainda se chamava Mestre D’ Armas.

Em 1917, foi criado o Museu Histórico e artístico de Planaltina, situado na casa mais antiga da cidade. A criação desse museu se deu pela necessidade de valorização de sua história e da retomada das tradições por parte dos moradores. Porém, parte de seus habitantes ainda não entende a importância da preservação de sua arquitetura e tradições. Apesar desse problema e da efetiva descaracterização ocorrida na cidade, ainda é possível ver vestígios do passado em alguns casarões do século XIX que ainda estão preservados.

Em 1922, no ano do centenário da independência do Brasil, foi inaugurada a Pedra Fundamental da futura capital no Morro do centenário, a 9 km de Planaltina. Com a inauguração de Brasília em 1960, e com a exaltação da modernidade da cidade, Planaltina foi perdendo sua identidade cultural. Muitas de suas casas centenárias foram descaracterizadas ou completamente destruídas.

O contraste entre a modernidade de Brasília e a estética colonial existente em Planaltina torna oportuno um trabalho que explore essas características visuais, além da conscientização de que é possível conciliar tradição e inovação, como defendia o próprio responsável pelo projeto urbanístico de Brasília, Lucio Costa¹.

¹ Segundo o arquiteto Jefferson Tavares, Lucio Costa não se opunha ao passado e não via contradição em ser ao mesmo tempo defensor do patrimônio, como funcionário do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), e criador de uma cidade do amanhã. Fonte: revista veja edição especial Brasília 50 anos – O nascimento de uma nação. Novembro de 2009.

A história do Instituto Federal de Brasília² também faz parte do legado da história da capital, tendo sido idealizada pelo presidente Juscelino Kubitschek, e inaugurada em 1959. A implantação da instituição também ocorreu de acordo com a história da região de Planaltina, pois foram oferecidos cursos ligados à tradição agrícola da cidade e do estado de Goiás, local onde o ciclo do ouro durou pouco tempo e a atividade mineradora foi substituída pela agropecuária desde o século XIX.

Sabe-se que a educação patrimonial é de suma importância no processo de valorização do patrimônio, contudo apenas o estudo teórico, sem um contato direto com os bens que compõem nossa herança cultural, pode não ser suficiente. Da mesma forma, a visitação sem uma preparação dos estudantes e sem uma mediação pode tornar a visita um mero passeio. Acreditamos ser a educação juntamente com a prática da visitação do patrimônio uma das formas mais eficiente para aproximar o estudante de sua herança cultural.

A necessidade desta pesquisa decorreu por se entender que é a partir das possibilidades geradas pelas escolas, tais como visitas ao patrimônio material local, visitas estas acompanhadas e teorizadas pelos professores de artes, que se torna possível o processo de mediação para a construção de uma visão crítica e questionadora das artes e cultura, visão necessária e fundamental na formação do cidadão brasileiro.

Acreditamos que para que a valorização do patrimônio ocorra, faz-se necessário não só ter conhecimento verbal – nome, endereço, datas, etc. Ou conhecimento visual – imagens sem a real dimensão, cores e textura, por meio de livros ou *internet*, mas que se deve vivenciá-lo esteticamente, para que o educando possa a partir de então compreender melhor sua própria história e desenvolver-se como cidadão crítico e ativo dos processos sociais e culturais.

Considerações Finais

Este projeto, que se iniciou por meio de uma proposta de trabalho de conclusão para o curso de pós-graduação do Arteduca³, se apresenta agora, em fase final tendo como um dos seus pontos

2 O Instituto Federal de Brasília é uma escola de ensino técnico profissionalizante. Começou como instituição federal em 1959, depois foi transferida para o governo do GDF com o nome de Colégio Agrícola de Brasília. Voltou para a esfera federal em 2008. Atualmente, o Instituto Federal oferece os cursos Técnicos em Agropecuária e Agroindústria, integrados ao Ensino Médio ou subsequente. Há também um curso superior tecnólogo em Agroecologia.

3 O curso Arteduca: Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas, oferecido pelo Grupo Arteduca, do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Esse grupo promove educação à distância como pós-graduação *latu sensu* e Licenciaturas em Artes Visuais, Música e Teatro.

de destaque, o desenvolvimento de um projeto de pesquisa em grupo, pelo sistema *online*, visando uma aplicação prática em escolas do sistema formal, o que se constituiu de uma experiência inovadora e rica.

Para o desenvolvimento desse processo de estudos no curso, fez-se necessária a formação de grupos de trabalho por afinidades de idéias e de propostas de ações pedagógicas, que só puderam ser percebidas por meio de uma estrutura própria do Arteduca, que visa promover a comunicação entre os alunos por meio de trabalhos colaborativos, fundamentados na interação em ambientes virtuais de aprendizagem. Esta estrutura, entremeada de textos, fóruns, *chats*, e espaços de livre comunicação (cafés) possibilitou a escolha de parceiros para as atividades e para a reunião da equipe responsável pela elaboração deste projeto, o que foi altamente positivo.

Apesar de residirem na mesma cidade, as autoras deste projeto atuam em escolas com realidades diferentes - duas públicas e uma particular. Estas realidades foram percebidas como um fator determinante para as escolhas feitas pelo grupo, que conduziram as indagações sobre qual o melhor local para o desenvolvimento do projeto. Esta percepção, e posterior decisão, foi avaliada como um ponto decisivo para uma bem sucedida aplicação da proposta.

Este projeto interdisciplinar partiu inicialmente de duas indagações distintas: a primeira diz respeito aos programas educativos e, a segunda, à falta de valorização e desconhecimento do patrimônio cultural.

A partir desses questionamentos, delimitou-se o tema de pesquisa: A mediação da aprendizagem nos espaços culturais e a educação patrimonial. A partir da delimitação do tema, optamos por aplicar a pesquisa no Instituto Federal de Brasília – *Campus Planaltina*, por entendermos que se tratava de um campo adequado às questões com as quais queríamos trabalhar.

O trabalho se desenvolveu com base em proposta de pesquisa prática desenvolvida e aplicada individualmente em atividades do curso. Esta fase de estudos foi fundamental para o aprendizado e entendimento dos métodos de pesquisa aplicados neste projeto.

Até o presente momento, foi desenvolvido o esboço de um possível material educativo sobre a cidade de Planaltina, que deverá ser aperfeiçoado, porém novos materiais poderão ser desenvolvidos para o roteiro de Brasília a partir do próximo semestre.

A intenção é de que esse projeto se estenda para outras turmas nos próximos anos, e poderá contar com parcerias de professores de outras áreas, tais como: geografia e biologia, além de organizações que lutam pela defesa do patrimônio, como por exemplo, a associação *Amigos de Centro Histórico de Planaltina e Fundação SD*, que costuma fazer palestras sobre o patrimônio de Brasília.

Vale ressaltar ainda que, devido às impossibilidades comuns ao cotidiano escolar, surgidas na fase inicial de aplicações práticas, tais como: carência de tempo disponível e de transporte dos alunos para viabilizar as visitas, as mesmas não ocorreram, o que nos levou a considerarmos que estamos concluindo apenas a etapa teórica, ao apresentar este projeto, ornando-se necessário empreender esforços para que essas dificuldades sejam superadas ao longo do próximo ano.

Entendemos que todo esse percurso foi desencadeado no início do curso, por meio de leituras, debates e trabalhos desenvolvidos, e encontra-se em andamento, no momento em que apresentamos esta proposta interdisciplinar, parte conclusiva do curso, mas não desta experiência. Este momento é por nós entendido como fator organizador e fortificador da nossa formação profissional, tanto para a nossa atuação em sala de aula, como professoras, e também para nossa atualização e desenvolvimento fora do trabalho, por meio da conscientização da importância da prática da pesquisa e do fortalecimento da cidadania.

Referências bibliográficas

ALTMAN, Fábio. **“Era um Risco e Pulsava”**. Revista Veja: Edição Especial Brasília 50 anos. Ano 42, Volume 2138, p 72 – 80, novembro. 2009.

BAHL, Miguel, et al. **O Turismo como força transformadora do mundo Contemporâneo: Coletânea do XXV CBTUR, Congresso Brasileiro de Turismo 2005** - São Paulo: Roca, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

COUTO, Ronaldo Costa. **Brasília Kubitschek de Oliveira**. Rio de Janeiro: Afiliada. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Gabriela Guimarães. **Reminiscência de Planaltina II**. Uberaba: Plubli, 2006.

GOYA, Edna de Jesus. **A Importância do Estudo da conservação do Patrimônio Artístico Cultural na Formação do Professor de Artes: Recuperação do Mural da UFG, de D. J. Oliveira**. Goiânia: FAV/UFG, 2008.

GUIMARÃES, Silva Helena. **Os Monteiro Guimarães na História do Planalto Central.** Goiânia: Kelps, 2009.

MOURÃO, Ronaldo Rogério de Freitas. **Luiz Cruls : O Homen que Marcou o Lugar.** Qualidade, Brasília. 2003.

Patrimônio Mundial no Brasil. Brasília: UNESCO, Caixa Econômica Federal, 2002.

PEREIRA, Kátia Helena. **Como Usar Artes Visuais na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2010.

O sentido dos sentidos - a educação

RICHTER, Ivone. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

Ruas de Planaltina: inventário do Patrimônio Cultural de Planaltina. Brasília: Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico do DF, 1998.

Currículo

Érika Guedes da Conceição. Pós Graduação – Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas – UnB, 2010. Graduada -Artes Plásticas - Licenciatura - UnB 2007. Coordenadora de exposições no Museu Nacional da República, 1999 – 2010. Área de Atuação: SEDF 2010- CEDUC , 2009. Atriz profissional. Atuação em festivais: Brasil, Chile, Argentina, Perú e Uruguai.

Helga Valéria de Lima Souza. Pós Graduação - Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas - UnB, 2010. Pós e Extensão UnB: A Teoria Crítica da Tecnologia, 2010. Curso Form. de Mediadores e Professores- Mediadores, Porto Alegre 2009. Aluna Especial Mestrado em Artes UnB (início 2009). Graduação em Licenciatura em Artes Visuais-UFG- 2008.

Lucilene Alves Vitória dos Santos. Pós Graduação - Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas - UnB, 2010. Graduação em Licenciatura em Artes Plásticas – UnB, 2006. Professora do Inst. Fed. de Educ. Ciências e Tec. de Brasília, Campus Planaltina. Professora Colégio Militar D. Pedro II , 2006 e 2007.

O ENSINO DE ARTE NO CND: CONTEXTOS (IM) POSSÍVEIS

Cláudia Regina dos Anjos
creginaa@gmail.com
Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

Resumo

Este artigo configura-se num ensaio a partir da atuação enquanto integrante da equipe da assessoria pedagógica ao Programa Cidadão Nota Dez, pela Universidade Federal de Minas Gerais, com o olhar particular às manifestações artísticas e estéticas e alfabetização dos sujeitos envolvidos. O objetivo foi promover a formação e acompanhamento dos articulares, coordenadores e educadores, viabilizando e subsidiando sua condição para o trabalho com aos alfabetizandos. A abordagem metodológica foi sócio-culturalista, em especial, a freireana, para a realização de uma alfabetização libertadora e dialógica. Os resultados estão sendo sistematizados em cada acompanhamento, ao final será publicado em formato digital

Palavras-chave: Arte, ensino e alfabetização

Abstract

This article sets up a test from the action as part of the team of pedagogical support to the Program Note Citizen Ten, Federal University of Minas Gerais, with a particular look to artistic expression and aesthetic literacy and the subjects involved. The aim was to promote the training and monitoring of joint, engineers and educators, allowing and subsidizing their condition to work with the learners. The methodological approach was socio-culturalist, in particular, freireana, for the realization of a liberating literacy and dialogue. The results are systematized in each monitoring, the end will be published in digital format

Keywords: Arts, education e literacy.

Este artigo tem intuito discutir o espaço/tempo de aprendizagem em arte no Programa Cidadão Nota Dez – CND. Este Programa, dentre suas diversas características, agrega o Projeto Brasil Alfabetizado (política de alfabetização de jovens e adultos do governo federal). O seu objetivo, entre



Foto 1: Painel da turma de Ilha Grande I. Autora: Cláudia Regina dos Anjos



Foto 2: desenho turma de Ilha Grande I. Autora: Cláudia Regina dos Anjos

outros, é contribuir para a elevação do IDH nos Vales do Jequitinhonha, Mucuri, São Mateus, Região Central e Norte e Nordeste de Minas Gerais, por meio da redução do analfabetismo absoluto e funcional de cidadãos acima de 15 anos. O CND é integrante da política de atendimento do governo estadual, gestado pelo Instituto de Desenvolvimento do Norte e Nordeste de Minas Gerais.

A partir dessa premissa passo a indagar: em que contexto está se dando o ensino de arte a partir do objetivo de alfabetizar jovens, adultos e idosos que por motivos diversos não foram alfabetizados na infância? E quais expressões artísticas e como estão sendo desenvolvidas pelas educadoras neste Programa?

É recorrente a indagação do que é arte é para que serve a arte, sobretudo, na Educação de Jovens e Adultos. Esses sujeitos foram impedidos de acessar ou dar continuidade aos seus processos escolares. Mas carregam consigo as marcas de uma cultura escolar excludente que teve e tem acesso por meio de seus filhos, netos, vizinhos etc. Carregam, também, cobranças de uma sociedade letrada e desigual no aspecto de acesso e sucesso. Dessa forma, a aquisição da leitura, escrita e cálculos matemáticos muitas vezes sobrepõe às outras áreas do conhecimento, principalmente, a arte.

Em uma turma do CND na cidade de Catuti/MG havia um painel com desenhos dos educandos. Estava contemplando a exposição quando a educadora imediatamente declarou: _ É, mas eles não gostam muito de desenhar não, acham que estão perdendo tempo. É comum esse tipo de declaração na educação de jovens e adultos, pois esses sujeitos não tiveram acesso a esse ensino e, menos ainda, aos bens artísticos e culturais produzidos pela humanidade.

Essa concepção de ensino esvaziada de conteúdos, portanto, difundida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 5692/71. A "atividade artística" não pressupõe um planejamento, uma continuidade para que o educando acompanhe e reflita sobre o seu processo. Geralmente são atividades isoladas e descontextualizadas e, na maioria das vezes, sem objetivos claro, mas, como pudemos perceber ainda persiste no imaginário dos educandos e muitas vezes, dos educadores, principalmente aqueles que não tiveram acesso a esse ensino de forma mais significativa. Em muitos casos o ensino de arte é desenvolvido, quando é, somente com atividades artísticas que são as ilustrações, a decoração de sala e festejos escolares, colorir mandalas, enfim, atividades sem fruição e sem contextualização do tempo e espaço.

Embora a educadora tenha lançado mão de um conteúdo fundamental do ensino de artes visuais, o desenho, utilizou somente para ilustrar uma história, sem uma reflexão da expressão dos educandos e sem relacionar com suas vivências, minimizando as possibilidades de conexão entre a experiência do educando e as expressões artísticas locais e regionais.

Ao contrário da atividade artística, numa visão mais contemporânea, a arte não é esvaziada de conteúdos, segundo Ana Mae Barbosa,

através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada (2005, p.100).

Parece-me que existe aí uma lacuna, pois a maioria das pessoas, sobretudo, as educadoras do CND, não teve uma experiência significativa em arte enquanto estudantes. Essa dificuldade é transposta para seu trabalho enquanto educadora. Se não houver uma formação continuada que proporcione o conhecimento desse ensino e a sua reflexão, os educadores ainda permanecerão com essa dificuldade.

Essa questão é passível de entendimento, pois não existe um investimento para o acesso e desenvolvimento desse conhecimento na formação do educador e vivência apontados por Barbosa, seja pelo fato de que, no Brasil, histórica e culturalmente, a arte esteve sempre a serviço das elites, seja pelo fato de reservada somente para as pessoas que tivessem nascido com o dom para tal. Isso é evidenciado nas ações particulares e nas políticas públicas do país desde a chegada dos jesuítas ao Brasil. O acesso à arte, para a maioria da população brasileira, está ainda sob a responsabilidade da escola, embora locais como museus, centros culturais, meios de comunicação, especialmente, a internet, entre outros, configurem-se atualmente como canais mais democráticos de acesso à arte (ANJOS, 2008).

Por isso, torna-se fundamental o ensino de arte na educação escolar, sobretudo, na Educação de Jovens e Adultos. Pois, a partir da oportunidade de experimentar por meio de materiais e vivências a expressão artística, do acesso a construção histórica e cultural da humanidade e da reflexão sobre sua produção artística, o educando mobiliza e amplia a sua formação enquanto cidadão consciente de suas potencialidades e significa o contexto em que está inserido.

Outro exemplo é da cidade de Santo Antonio do Retiro/MG, numa comunidade quilombola, a educadora revelou que ainda não desenvolveu nenhum trabalho relacionado às expressões artísticas e estéticas com os educandos, embora "ser" um espaço potencialmente propício para esse trabalho. Segundo Ott (2002), pode-se identificar numa comunidade objetos com significados estéticos e idéias artísticas que podem ser referencia para a aprendizagem em arte. Numa comunidade em que a exclusão aos bens artísticos e culturais é uma marca registrada, o desenvolvimento de sua capacidade crítica e criadora torna-se prioridade.

Esse vazio que as expressões artísticas e estéticas vem ocupando na escolarização, sobre no CND, nos remete, entre outras, a idéia que é fundamental esse ensino porque a arte é enquanto expressão

aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem se transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como discursiva ou a científica (BARBOSA, 2005, p. 99).

Nesse sentido, o educando mesmo não dominando o código de leitura e escrita, pode desenvolver seus conhecimentos, reflexão e produção artística. Pois, a “arte é educacionalmente importante por equipar indivíduos com relevantes ferramentas para desenhar o seu mundo” (EFLAND, 2005, p. 343).

Por isso, é necessário que a produção artística do educando da EJA ocorra de maneira integrada nos diversos momentos do trabalho, sobretudo, da alfabetização. Aqui está a conexão entre o ensino de arte e alfabetização na concepção de Paulo Freire, para o educador a palavra do mundo precede a palavra escrita. Ou seja, é necessário que se reflita e busca todos os sentidos e significados possíveis da palavra. As indicações contemporâneas para o ensino de arte apontam para a reflexão, a produção e a contextualização da obra de arte, sendo, o sujeito a centralidade do processo.

Diferentemente a turma que funciona na comunidade de Pau a Pique I, na cidade de Catuti/MG, a educadora disse que os educandos cobram muito dela as atividades de expressão e que sempre combina para a realização desse trabalho fora do horário de aula, porque o tempo é muito curto. A alfabetizadora utiliza contos e poesias em suas aulas. Inclusive disse que os educandos produzem poesias. Em relação a expressão artística foi possível verificar em exposição vários desenhos dos educandos. Em depoimento a educadora revelou que trabalha pintura, bordado etc. segundo os relatos a educadora oportuniza os educandos o contato com as várias expressões artísticas e com outros conteúdos do ensino de arte que não somente o desenho. É fundamental que os educandos tenham contato com diferentes conteúdos para que manuseie e experimente materiais diferentes, permitindo também a pesquisa. Em relação ao tempo, é compreensível que a educadora fique ansiosa, pois tem somente duas horas de aula por dia e apenas oito meses para alfabetizar. Mas será necessário reorganizar seu trabalho para que possa desenvolver as expressões artísticas e estéticas com os educandos. Isso não impede de organizar outro tempo fora do horário escolar, principalmente, ampliar o grupo convidando a comunidade para participar.

Para que o educando se sinta mais seguro, capaz e sujeito da construção de seu conhecimento é importante que os conteúdos e temas a serem desenvolvidos sejam de acordo com os interesses pessoais ou partir de objetos trazidos por eles, da observação de paisagens naturais e/ou construídas, da história da formação do povo brasileiro, das influências na arte das etnias que constituem o nosso povo, dos esportes, dos sentimentos, da mídia, dos sons, dos movimentos, das cores, da vida e obra de artistas já consagrados ou artistas de sua comunidade, do artesanato,

de períodos da história da Arte etc. O fundamental é perpassar pelos “sujeitos”, com suas histórias de vidas, seus cotidianos: o trabalho, a família; suas emoções, a ética etc.

Mas, afinal que concepção de arte está se falando? A idéia que a arte é um fazer, portanto uma constante construção (BOSI, 1991). Mas o que isso significa?

Entende-se por isso produção, movimento, trabalho. Dessa forma, a arte é uma ação humana. Bosi diz que “a arte é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura” (1991, p 13).

Essa idéia retira a possibilidade da arte ser concebida como algo divino, um dom que algumas pessoas possuem para a criação. Pois, a produção e o trabalho nos remetem às experimentações, pesquisa, modificações, processo.

Corroboro com Kant quando afirma que o prazer estético instiga a criação encontrando no jogo a sua forma de experimentar esse prazer. Configura-se em processos subjetivos, portanto simbólicos em que a representação exerce um papel fundamental da existência humana. Entendo essa representação como algo fora da realidade do objeto, da verdade objetiva. O fato dos educandos não gostarem de desenhar ou achar perda de tempo realizar um desenho é um exemplo da falta de conhecimento e reconhecimento dessa expressão artística. O jovem e o adulto aprende e produz o que é significativo para sua vida, por isso, quando reconhece e acessa essas significações passa a demandar a aprendizagem dos conteúdos relacionados. Muitos traduzem isso como se fosse uma resistência para a aprendizagem de outros conteúdos que não sejam relacionados à alfabetização e a matemática. Acredito que o jovem e adulto é aberto aos conhecimentos, mas não pode demandar o que não conhece, por essa razão, discordo da resistência. Não se pode resistir ao que não conhece.

Esse é um argumento fundamental para pensar enquanto uma construção humana. Construir é uma ação que pressupõe trabalho, portanto, transformações. Em arte essa transformação está atrelada a um exercício grande de representação do conhecimento e expressão.

Nesse sentido, a arte é também conhecimento. Mas, como podemos entender isso? Para criar o artista aciona a percepção ou a memória para tornar-se consciente esse momento. Segundo Bosi, no ato de representação ou formalização desse pensamento ocorrem e

concorrem sensações e imagens, afetos e idéias; numa palavra, movimentos internos que se formam em correlação estreita com o ‘mundo’ sentido, figurado, pensado. Esse vínculo é, à sua maneira, cognitivo (1991, p 27).

Essa representação está diretamente a *mimesis*, portanto, relacionada aos contextos. Isso significa que a representação também depende dos tempos e espaços em que a construção foi realizada.

No que se refere à EJA essa concepção, dentre outras, é fundamental, pois a relação que os educandos têm com a memória e suas experiências de vida estão diretamente relacionadas ou podem estar com essa possibilidade de representação. As suas culturas, no entanto, são elementos fundamentais para a potencialização dessa representação, além de se constituir como um processo de trabalho. Na complexidade de suas culturas não é possível pensar em arte sem pensar no mundo sentido, figurado e pensado pelos jovens e adultos sujeitos de sua formação, sobretudo, escolarizada. Trocando em miúdos, esses sujeitos ao mesmo tempo em que aciona os conhecimentos construídos do mundo que os cercam, tem a capacidade de construir outro mundo, portanto, outros conhecimentos. Esse movimento pode aqui denominar de transformação, pois parte do princípio dos entrelaçamentos de culturas, conforme o conceito de cultura em Geertz.

A arte como expressão também pressupõe um processo, um movimento. A partir do momento em que provoca o entrelaçamento de variáveis para a produção de efeitos de sentido. Como podemos entender esse movimento?

Segundo Bosi, o corpo que baila busca incalculavelmente sair de si e encontrar-se com outro, ou estar em outro ser, isso porque busca a mesma plenitude do gesto em que está executando e ou expressando. A expressão está exatamente nesse encontro da “força que se exprime e uma forma que a exprime” (BOSI, 1991, p 50).

Como exemplo da concepção de arte assumida neste texto: construção, conhecimento e expressão, foram selecionadas imagens da Casa do Artesão da cidade de Palmópolis/MG, onde funciona turmas do CND. Assim como outras cidades do Vale do Jequitinhonha, Palmópolis apresenta um vasto material e possibilidades para o ensino de arte: as produções locais e as obras originais. Nesse aspecto, é fundamental que o educando tenha acesso as obras de arte, sejam reproduzidas e ou originais; o importante é que o educando visualize e que tenha a oportunidade de conhecer o processo de produção de uma obra de arte ou um objeto artístico. Isso não quer dizer que as reproduções por meio de fotos; imagens de revistas, jornais; vídeos, entre outros, não sejam importantes, ao contrário, quanto mais acessar diferentes suportes melhor será para a construção de seu repertório imagético. Em relação as reproduções, Ott (2002) nos alerta que, além de estarem a serviço do ensino, são recursos valiosos para o currículo escolar. Mesmo que vários autores, como Munro, citado por Ott (2002), apontam que é fundamental para o ensino da arte o contato com as obras originais. Não desconsiderando essa importância, mas lembrando as condições sociais, econômicas e culturais de famílias brasileiras, sobretudo, os educandos de EJA a possibilidade de se deslocar para os museus e galerias não é tão simples, na maioria das vezes inexistente. Depende de



Foto 3: Casa do Artesão – Palmópolis. Autoria: Luiz Olavo Fonseca



Foto 3: Casa do Artesão – Palmópolis. Autoria: Luiz Olavo Fonseca

recursos externos, de várias outras circunstâncias, apesar de ser um importante meio para a aprendizagem em arte. Além disso, não se pode deixar de destacar a pouca tradição e valor atribuído à arte como recurso e conteúdo de aprendizagens e, ainda, a falta de hábito de se freqüentar museus e outros locais que abrigam a arte ou que promovem atividades artísticas etc.

Embora nessa Casa do Artesão funcione uma turma do CND, não foi percebido pelo formador, durante a visita às turmas nessa cidade, alguma apropriação da produção artística do referido espaço nas aulas e nem alguma relação do trabalho ali realizado com a vida dos educandos. Vale salientar que algumas educandas trabalham na Casa, a presidenta dessa instituição foi quem levou o CND para Palmópolis e, ela é, também, uma das coordenadoras do Programa no município. Passo a indagar: esse espaço não é o lugar onde se pode aprender arte e sobre arte?

Dessa forma, essa Casa, que também é sala de aula, poderia se constituir como um espaço/tempo de aprendizagem em arte para os educandos do CND. Isso é claro se educadora tiver condições e conhecimentos para utilizar esse o espaço enquanto formador e fruidor em arte. Poderia, juntamente com a coordenação, construir estratégias para que não só os educandos, mas a comunidade pudesse usufruir melhor desse espaço promovendo exposições, ateliês com os artistas, entrevistas, rodas de conversa, entre outras, para que se conheça e aproprie das obras e dos artistas da cidade. Mas, a realidade apresentada aos educadores e, também, aos coordenadores do CND nos possibilita a reflexão do como pensar esse espaço enquanto ambiente alfabetizador para os educandos, uma vez que a educadora não teve uma formação inicial em arte suficiente e nem mesmo a formação do Programa contemplou esse conteúdo.

Sabemos que a expressão está carregada de conteúdos, portanto, de intencionalidades. No entanto, é necessário que se planeje e desenvolva as ações para que as intencionalidades sejam alcançadas. Com a exceção da educadora da cidade de Catuti, na comunidade de Pau a Pique I, não percebi nenhum movimento de planejamento para o desenvolvimento das expressões artísticas.

Pude perceber também que a única expressão artística intencionalmente trabalhada no Programa é as artes visuais e o conteúdo, desenho. Embora a educadora de Pau a Pique I dizer que trabalha com pintura. O Programa ainda não organizou uma formação específica e nem orientações para esse ensino. Quanto à organização dos tempos/espacos de aprendizagem em Arte da pode-se dizer que ainda é inexistente. Todos os horários são quase todos destinados à aquisição da língua escrita e a leitura, não contemplando outras dimensões da vida dos sujeitos, por exemplo, a subjetividade.

O funcionamento de uma das turmas em uma casa de produção artística, se potencializado, poderia contribuir para que os educandos tivessem o contato com a arte e com artistas, além de

possibilitar a construção da referência de espaço e de recursos disponíveis tais como pia, bancadas, armários, barro, tintas, imagens, objetos, entre outros, e o seu processo de construção. Poderia também produzir os seus trabalhos artísticos.

Sabemos, também, que a estrutura física das salas onde funciona a maioria das turmas do CND, muitas vezes, não contribui para essa aprendizagem, as instalações são precárias e o material, quando existe, não é apropriado. Assim, as educadoras acabam por fazer adaptações, mas mesmo com essas limitações há uma tentativa.

Se a arte é se a arte é expressão, conhecimento e construção por que motivo ela ainda não está de fato nos programas, projetos e currículos oficiais da política pública?

Fica, portanto, evidente a ausência desse conhecimento e dessa dimensão formadora fundamental ao ser humano no planejamento dos educadores e na política pública de alfabetização e elevação do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH - dos jovens, adultos e idosos que por vários motivos não puderam acessar o conhecimento escolarizado na infância. Enfim, as expressões artísticas e estéticas ainda não fazem parte do ensino do CND.

Referências

ANJOS, Cláudia R. *Imagens visíveis, imagens invisíveis: um estudo de caso sobre o ensino da Arte numa escola da rede Municipal de Belo Horizonte*. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Parâmetros internacionais dos pesquisadores em Arte Educação. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. Lei n. 5692/71 – 12 de agosto de 1971 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

BRASIL. Lei n. 9394/96 – 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINDS-BURG, J.; BARBOSA, Ana Mae (Org.). *O Pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. Tradução de Leda Guimarães. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Lúcia G. e CORAGEM, Amarilis C. Ensino de Arte na UFMG e sua Integração com a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2, 2004, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

Mini-curriculo

Cláudia Regina dos Anjos. Possui Licenciatura Plena em Desenho e Plástica pela FUMA(1992), especialização em Arte/Educação pelo CEPENMG, em Educação Comunitária pela PUC/Minas e mestrado em Educação PUC/Minas (2008). É professora pesquisadora da Universidade Aberta do Brasil pela Escola de Belas Artes/UFMG. Atualmente é presidente da AMARTE e professora da EJA da PBH. Atuando na área de Arte/Educação, alfabetização e formação docente.

PASSEIO PELA ARQUITETURA E URBANISMO DO CRATO:
UM OLHAR ATRAVÉS DO DESENHO DE OBSERVAÇÃO

José Jaido da Silva Oliveira
j.jaidoliveira@hotmail.com

Aluno do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais
Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau
Universidade Regional do Cariri – URCA
Bolsista de Extensão Universitária – PROEX/URCA

Fábio José Rodrigues da Costa
fajorodrigues@uol.com.br

Professor do Departamento de Artes Visuais
Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau
Universidade Regional do Cariri – URCA

Resumo

O artigo objetiva dar visibilidade a experiência vivida na disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino das Artes Visuais I, do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais. A experiência do estágio se deu através de uma oficina de desenho de observação tendo como base a exposição Crato – Evolução Urbana e Arquitetura, do Centro Cultural do Araripe, na cidade do Crato - Ceará. A oficina aconteceu no centro da cidade onde o foco principal era a construção de narrativas visuais partindo da arquitetura de ruas, praças, igrejas e prédios históricos.

Palavras-chave: estágio; centro cultural; desenho de observação.

Abstract

The article aims to give visibility to experience the discipline of Supervised Internship in Teaching the Visual Arts I, of course Full Degree in Visual Arts. The internship experience was through a workshop drawing of observation based on exposure Crato - Urban Development and Architecture, Cultural Center Araripe in the town of Crato - Ceará. The workshop took place in downtown where the main focus was the construction of visual narratives based on the architecture of streets, squares, churches and historic buildings.

Key-words: stage; cultural center; design of observation.

Introdução

Este artigo vislumbra dar visibilidade a experiência desenvolvida com a oficina de Desenho de Observação proposta como ação educativa dentro das possibilidades de estágio no Centro Cultural do Araripe no semestre 2010.1, no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino das Artes Visuais I, do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais, da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau, da Universidade Regional do Cariri – URCA.

A partir das sugestões apresentadas pela disciplina como lugares/espacos/instituições elegemos, a principio, para desenvolvermos o estágio, o Centro Cultural do Araripe, localizado na cidade de Crato – CE. Inaugurado oficialmente em 2007, o complexo do Centro Cultural está abrigado na antiga estação da Rede Ferroviária Federal (RFFSA), constituído pela Secretaria de Cultura, Esporte e Juventude; Biblioteca Municipal; Telecentro; Restaurante Popular; Anfiteatro; Auditório e ambiente para exposições. Além dessa estrutura o Centro Cultural conta com a Estação do Crato do Metrô do Cariri que liga a cidade do Crato a cidade de Juazeiro do Norte.

A opção pelo Centro Cultural do Araripe se deu por este ser um dos ambientes propícios para se desenvolver ações educativas pertinentes ao processo de formação inicial do futuro professor de artes, uma vez que o mesmo se constitui num lugar ideal para o exercício da profissão. OLIVEIRA (2006, p. 59), entende que

o estágio como um campo do conhecimento e espaço de construção cujo cerne é a pesquisa, um *locus* de perfil epistemológico, anulando assim, a tradicional idéia de um estágio como atividade prática instrumental.

O estágio incluído na grade curricular do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais tem como perspectiva aproximar o futuro professor de artes da sua prática profissional através da ação-reflexão-ação. Atualmente temos consciência de que o campo de atuação do arte/educador está se alargando e deixando de ser apenas o ambiente da escola de educação básica e se estendendo aos mais diversos contextos como museus, galerias, ONG's, centros culturais entre outros.

A principio buscamos uma aproximação com a instituição para melhor compreender a sua dinâmica através da observação *in lócus* onde tivemos a oportunidade de compreender a dinâmica, funcionamento e dificuldades enfrentadas pela instituição. Estas informações foram essenciais para elaborar um plano de estágio a ser experimentado, desenvolvido, aplicado.

Outra aproximação se deu na companhia do professor orientador do Estágio Supervisionado, Prof. Dr. Fábio Rodrigues, que conosco fez uma visita a instituição, onde fomos provocados a perceber situações e detalhes que nos revelaram o verdadeiro funcionamento desse equipamento cultural.

Detemo-nos a observar, principalmente, o ambiente destinado a exposições que abrigava naquele momento a exposição “Crato – Evolução Urbana e Arquitetura” (Fig.1) do arquiteto e engenheiro civil, Waldemar Arraes. A exposição era composta por maquetes, banners e imagens de fotografias digitalizadas e impressas. Constatamos com isso, limites em relação ao desenho da exposição e a qualidade do material exposto que comprometeram e inviabilizaram uma leitura e apreciação do campo conceitual, estético e artístico pelos visitantes.

Tais limites podem melhor ser considerados tomando como referencia as seguintes questões: 1) horário limitado para visitação uma vez que a galeria só funcionava no horário da tarde; 2) falta de curador no quadro de funcionários da instituição; 3) equipe de montagem; 4) disposição das fotografias nos expositores sem levar em consideração a altura necessária para garantir uma leitura/apreciação frontal pelos visitantes; 5) falta de mediadores e pessoal qualificado em artes visuais; 6) autonomia de funcionários para fechar a galeria a qualquer momento; 7) falta de climatização; 8) localização inadequada da loja, pois ocupa parte da sala de exposições; 9) Interferências sonoras externas; 10) Incidência de raios solares nos objetos expostos.

Partindo das observações e das condições encontradas na instituição surgiu como proposta para o desenvolvimento do estágio supervisionado o projeto intitulado: “Passeio pela arquitetura e urbanismo do Crato: um olhar através do desenho de observação”. O projeto foi executado a partir da apreciação e leitura da arquitetura de igrejas, ruas, praças e prédios históricos do centro do Crato que foram retratados por meio de desenhos de observação e posteriormente conectados com a exposição de imagens fotográficas no Centro Cultural do Araripe.

Essas ações objetivaram, principalmente, aproximar o aluno estagiário dos lugares de exercício da profissão do licenciado em artes visuais que segundo OLIVEIRA (2006, p. 61),

o estágio é um espaço privilegiado de questionamento e investigação... É preciso encará-lo com uma atitude investigativa, atitude esta que envolva reflexão, assumi-lo como uma investigação no espaço de atuação.

Partindo de tais considerações apontadas por OLIVEIRA (2006) acreditamos que o aluno estagiário estará apto para melhor atuar na área profissional das artes visuais compreendendo que durante e depois de seu processo formativo o mesmo mantém sua condição de sujeito investigador, pesquisador dos fenômenos que surgem no interior de seu lugar de atuação e formação permanente.



Fig. 1- Exposição “Crato – Evolução Urbana e Arquitetura”, do Centro Cultural do Araripe

Realização do Projeto

O projeto começou a ser posto em prática no dia 23 de julho de 2010, com a divulgação da oficina de Desenho de Observação: passeio pela arquitetura e urbanismo do Crato. Foram espalhados vários panfletos pelo centro da cidade convidando o público em geral a experimentar atividades envolvendo o desenho de observação como linguagem e construção de narrativas visuais, partindo de lugares situados no centro do Crato. Os ambientes escolhidos foram: Igreja da Sé, Igreja de São Vicente, Rua Dr. João Pessoa, Rua Bárbara de Alencar, Praça da Sé, Praça Cristo Rei/Francisco Sá, Hotel Villa Real e antiga Estação da RFFSA.

Esses lugares foram selecionados tomando como referência a quantidade de imagens expostas na sala de exposição do Centro Cultural do Araripe.

Durante a divulgação foram solicitados aos participantes os materiais básicos para desenho. A oficina ocorreu no período de 26 a 30 de julho de 2010 e os encontros se deram todas as tardes das 15 às 17h na frente da Igreja da Sé.

A Oficina

O primeiro contato com os participantes se deu na segunda-feira, dia **26**. Fiquei ansioso e apreensivo para saber se realmente iria aparecer pessoas interessadas em participar da oficina proposta. Não demorou muito e logo, apareceram os primeiros participantes. Apenas dois garotos interessados em vivenciar a experiência: David Ferreira, de 14 anos e Matheus Fernandes, de 11 anos (Fig. 2). Ambos detentores de uma significativa habilidade com a linguagem do desenho, o que facilitou bastante o desenvolvimento do processo. No decorrer dos dias fui conhecendo melhor os meninos que me falavam das suas experiências com o desenho, inclusive das aulas de artes nas suas respectivas escolas, a qual afirmavam ser precárias.

Iniciamos as atividades partindo da observação da arquitetura da Igreja da Sé, tentando identificar em sua composição a diversidade de linhas e formas geométricas. Em seguida, partimos para a prática desenhando os elementos observados e identificados. David e Matheus confessaram não terem parado antes para prestar atenção nesses elementos básicos que compõem uma imagem figurativa.

Nessa perspectiva desenvolvíamos a representação de narrativas visuais através do desenho de observação, além de buscar o exercício do ver, do olhar e do perceber o mundo a nossa volta. Como nos diz ARCANJO (2009, p. 02),



Fig. 2 - Matheus e David fazendo desenho de observação

o ato de desenhar pode ser também entendido como um movimento de construção de percepção e de investigação de imagens e não só como um movimento de coleta/observação de imagens, no sentido de confirmação de um real.

Pedi então, que eles fossem fazendo o desenho da Igreja e reparassem atentamente cada detalhe que constituía a sua fachada. Os meninos aos poucos foram se envolvendo e, cada olhar sobre aquela arquitetura se traduzia em linhas tracejadas com o lápis na folha branca do papel, um modo particular de ver as coisas e representá-las. Esses momentos também foram testemunhados por pessoas que passavam e mesmo que rapidamente olhavam aquela cena rara.

Naquela mesma tarde nos dirigimos a Igreja de São Vicente, onde também fizemos observações e desenhos acerca da sua arquitetura. Diante dela pudemos estabelecer comparações entre a composição de sua fachada com a fachada da Igreja da Sé, percebendo suas semelhanças e particularidades.

Desafiei os meninos a simplificarem o desenho da Igreja buscando apenas sua forma e extrair os detalhes dos ornamentos. A cada exercício realizado os meninos iam aguçando o olhar e se atentavam ainda mais para o que viam.

As duas horas que passamos desenhando foram bastante proveitosas, mas não suficientes para produzir tudo que fora planejado. As horas voavam. Quando a gente menos esperava já tinha esgotado o tempo. Nesse dia exercitamos mais o desenho da Igreja de São Vicente, trabalhando mais o recorte dos detalhes de sua fachada.

As atividades se desenvolveram tranquilamente, já que a quantidade de participantes permitiu um melhor acompanhamento e maior atenção do estagiário.

Dia 27, partimos da Igreja da Sé em direção a Rua Dr. João Pessoa. Pedi a David e a Mathews que fossem observando tudo que encontrassem durante o percurso, inclusive como iríamos identificar a rua que procurávamos. Os meninos atentos e empolgados, logo, começaram a listar tudo o que viam pelo caminho. Lojas, supermercados, carros, pessoas, trânsito...

Após chegarmos a Rua Dr. João Pessoa, ainda no diálogo, fui provocando os meninos fazendo perguntas do tipo: Essa rua sempre foi assim? Que tipos de prédios há na cidade? Como saber se ele é novo ou antigo?

Essa breve conversa serviu de apoio para a realização dos próximos exercícios propostos. Sugeri que escolhessem um prédio novo e um antigo e os desenhassem observando os elementos que os caracterizam (Fig. 3).

A próxima rua a ser observada foi a Rua Bárbara de Alencar. Até então, os meninos só haviam desenhado motivos simples. Lancei o desafio para que eles, a partir da observação geral da Rua, fizes-



Fig. 3 - Desenho de um prédio da Rua Dr. João Pessoa

sem o desenho trabalhando a perspectiva. Eles sentiram muita dificuldade e não conseguiram bons resultados. Também temos que considerar que o tempo não foi suficiente para se trabalhar a perspectiva.

Outros elementos como carros e motos, por exemplo, também foram observados e desenhados além das arquiteturas, dessa forma, levando os meninos a perceberem que as mudanças no cenário urbano ocorrem diariamente diante dos nossos olhos, muitas vezes sem que nos demos conta.

Dia 28, o Matheus não compareceu a Oficina. Então, segui a experiência com David. Convidei-o a dá uma volta pela Praça da Sé, onde iríamos realizar as atividades do dia. Pedi para ele citar o que considerava como objetos antigos e novos presentes na Praça e, em seguida, elege-se algo que mais o chamou atenção. David escolheu um monumento situado no centro da Praça. Sugeriu que ele se atentasse as formas do monumento observando-o por alguns minutos. Logo após, disse para ele se afastar e, sem vê-lo, tentasse reproduzi-lo de memória.

Concluído o exercício proposto convidei David a comparar o monumento real com o seu desenho. Então solicitei que fizesse mais um desenho do mesmo monumento agora, observando-o. Durante essa atividade surgiram algumas pessoas, entre elas crianças e adolescentes que admirados, observavam a habilidade daquele menino. Vendo aquela cena, perguntei se eles também queriam participar da experiência com o desenho de observação. De todos os convidados apenas três aceitaram o desafio: Geicyellen, Anderson e Andresa, moradores do bairro Batateira, do Crato. No início ficaram envergonhados, mas foram se soltando pouco a pouco. Deixei que ficassem a vontade para desenhar os motivos que mais gostavam naquela praça.

Eles realizaram poucos desenhos e logo, foram embora. Mas antes, fiz o convite para que participassem da experiência nos próximos dias. O que lamentavelmente não ocorreu.

Essa situação foi muito bem vinda e enriquecedora para a vivência da Oficina, pois foi algo que não havia sido programado. Mas que só aconteceu por causa da ousadia de provocá-los a participar. Poderia muito bem ter limitado a experiência com o David, nesse dia. No entanto, expandir a experiência para que chegasse a outras pessoas, por poucas que fossem, foi excelente, tanto pra mim como para os outros que participaram.

Continuamos as atividades com David, desta vez, buscando a observação e o desenho da luz e sombra. Ele ficou encantado quando o fiz perceber a variação tonal existente na transição do claro para o escuro. Ele também desenhava outros detalhes da praça envolvendo pessoas e suas ações.

Neste dia, não conseguimos desenvolver todas as tarefas previstas que seria o desenho de observação na Praça da Sé e Praça Cristo Rei/Francisco Sá, ficando esta última para o dia seguinte. A razão foi o nosso envolvimento com os três novos participantes que acabaram nos empolgando e

fazendo com que perdêssemos o controle do roteiro programado. Até mesmo porque o momento exigia a compreensão do tempo de cada um em realizar o desenho.

Dia 29, damos continuidade com a experiência na Praça Cristo Rei/Francisco Sá, novamente com David e Matheus. Propus a mesma tarefa do dia anterior, já que Matheus havia faltado e também pelo fato de não termos concluído os exercícios nas praças.

Passeamos pela Praça observando os elementos que a compunha pedindo que os meninos fossem identificando-os. Depois ambos elegeram coincidentemente o mesmo motivo a ser desenhado: uma árvore, que denominaram de “abacaxi gigante”. Eles observaram atentamente as formas, a textura e as cores do vegetal e tentaram reproduzi-lo desenhando-o de memória usando lápis de cor. Logo depois, pedi que eles agora, diante da árvore desenhada, cada um se posicionasse de um ângulo diferente e completasse o desenho retratando os elementos localizados em volta do mesmo.

Durante o desenvolvimento da tarefa proposta apareceram três crianças curiosas que observavam tudo aquilo: Jair, Ariane e Geilson. Todos moradores daquelas proximidades e logo, acabaram se incorporando e se envolveram com o desenho de observação na praça. Eles também desenharam elementos presentes na praça. Cada um buscava desenhar coisas que lhe chamavam atenção e representavam ali, no papel, com traços singelos o seu modo de perceber o mundo ao seu redor.

A participação deles foi valiosíssima, principalmente porque pude perceber melhor como cada um possui uma forma diferente de enxergar as coisas. Cada qual com seu traço próprio, um jeito de ver e retratar um mesmo objeto ou uma paisagem.

Nesse mesmo dia desenhamos o prédio do Hotel Villa Real, antigo Crato Hotel. Buscamos desenhá-lo tanto em sua totalidade como também os detalhes dos ornamentos observando-os de diversos ângulos e perspectiva.

Analisamos as linhas verticais, horizontais e os elementos agregados recentemente como, por exemplo, um banner na fachada. Dividi a turma em dois grupos de modo a contemplar diferentes ângulos o mesmo edifício, para que eles compreendessem que o mesmo prédio pode ser visto de diversas maneiras, dependendo da posição do observador.

Os meninos às vezes fugiam um pouco da proposta e queriam desenhar outros motivos que não havia sido sugerido. Mesmo assim, a intenção era não interferir e deixá-los livres para fazer o que queriam.

Sugeri que usassem os lápis de cor nessa fase da experiência, mas eles preferiram continuar com o lápis grafite. O uso da borracha foi freqüente para a correção do traço, por mais que fossem orientados a não usarem. O propósito da Oficina incluía também a construção do desenho a partir



Fig. 4 - Desenho de observação na antiga Estação de RFFSA.



Fig. 5 - Orismidio, Matheus, David e Jaildo. Visita à exposição.

de traços livres, mais soltos e sempre reforçando a idéia de que os desenhos não estavam “errados” e experimentassem sem a preocupação de está “bonito” ou “feio”.

O ultimo encontro da Oficina se deu no **dia 30** de julho. Nesta ocasião, nos organizamos para observar e desenhar o edifício da antiga Estação Ferroviária da RFFSA (Fig. 4), onde estava abrigada a exposição sobre a evolução da arquitetura e urbanismo do Crato. Durante o nosso percurso até o prédio, encontramos os mesmos meninos do dia anterior acompanhados de mais uma amiga, a Márcia. Eles gostaram tanto da vivência no dia anterior que acabaram atendendo ao convite para continuar a Oficina.

Novamente fizemos a divisão em grupos para que cada um fizesse uma série de desenhos da antiga Estação, representando-a de diferentes ângulos. Exploramos os ornamentos e os detalhes, sempre estabelecendo comparações com as outras arquiteturas anteriormente observadas e desenhadas. Assim, eram provocados a perceberem a paisagem onde o prédio estava inserido como também para a sua função.

Até então, tudo vinha ocorrendo tranquilamente. Mas os meninos já estavam se familiarizando uns com os outros e isso, gerou os primeiros conflitos entre eles. Confesso que nesse momento senti muita dificuldade em conviver e mediar à situação.

Encerrada a etapa com o desenho de observação passamos para outro momento, desta vez, dentro do ambiente expositivo do Centro Cultural (Fig. 5). Todos os meninos foram convidados a visitar a exposição para que compreendessem a verdadeira proposta da Oficina. Ao chegarmos os meninos conheceram os mediadores, os espaços e foram orientados quanto aos limites existentes naquele ambiente. Ou seja, de que não é adequado correr, gritar, pegar os objetos expostos, riscar objetos, expositores e paredes entre outros.

Optamos por dividir a turma em dois grupos: um composto por David e Matheus, pelo fato de terem vivenciado a experiência mais intensamente e o outro formado por: Jair, Ariane, Geilson e Márcia. O primeiro grupo ficou na companhia de Orismidio Duarte e o outro com Carlos Robério, ambos estavam na condição de alunos estagiários desenvolvendo a mediação dentro da exposição. A mediação não acontecia somente ali, dentro da exposição. Ela já havia começado desde o primeiro dia da Oficina, considerando a definição do que é mediação segundo ALENCAR (2008, p.22).

Sendo assim, mediação associada à ideia de intermédio entre o saber e o sujeito, coloca o educador/mediador neste papel, ele é quem interliga alguma coisa (o conhecimento, o conteúdo, a obra de arte) à outra (o educando, o sujeito), ou seja, o educador continua sendo o detentor de um poder, talvez não o detentor da informação, uma vez que ela estaria em uma das extremidades, mas o poder de levar a informação, continuando a ser o “transmissor” de conhecimento, a chamada “educação bancária” tão descrita por Paulo Freire.

Mesmo na companhia dos mediadores os meninos eram provocados a perceberem as mudanças ocorridas durante as décadas e a estabelecerem comparações, semelhanças e diferenças de como era a cidade retrata nas imagens e como a encontramos hoje. David e Matheus estavam maravilhados com o que viam e logo, a curiosidade e o interesse em saber mais se transformou em inúmeras perguntas.

Não foi possível concluir todo o percurso da visita à exposição porque as funcionárias precisavam ir embora, pois já havia encerrado o expediente. Mesmo assim, deu para ver a maioria das imagens expostas.

Após a visita permaneceram apenas David e Matheus onde fizemos uma análise dos desenhos produzidos por eles. Os outros participantes, infelizmente, optaram por ir embora. Observando os desenhos pudemos ver as diferenças de traços e o olhar ímpar de cada um. De posse do livro "Crato - Evolução Urbana e Arquitetura 1740 - 1960", de Waldemar Arraes, prosseguimos com as análises a partir das imagens do livro, que são praticamente as mesmas presentes na exposição. Desse modo, demos continuidade ao diálogo antes iniciado na exposição e assim, concluímos a Oficina.

Considerações Finais

O momento mais temido na disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino das Artes Visuais I, foi a preparação para a entrada no campo aonde iria se dá a experiência. Todo esse temor em decorrência do imaginário criado em torno do que é o estágio. O problema está em "imaginarmos o monstro antes de vê-lo". O medo fez parte do início do processo. No entanto, a idéia de que o estágio é algo ruim aos poucos foi sendo desconstruída com leituras de autores que tratam do tema, com a vivencia das etapas e com os diálogos construídos através das aulas do Prof. Dr. Fábio Rodrigues.

As estadias durante as observações no Centro Cultural do Araripe também foram desconfortáveis, mesmo sendo bem recebido pelos funcionários sempre tinha uma sensação estranha no ar. Um olhar desconfiado...

Com relação ao projeto elaborado a partir das observações foi difícil para escrevê-lo. Mesmo tendo que fazê-lo e refazê-lo várias vezes sob a orientação do professor, por hora a vontade era deixar tudo de lado e desistir. Mas agora é compreensível que essas circunstâncias foram necessárias, mesmo que dolorosas, para o crescimento pessoal e profissional.

Partindo para a parte prática do projeto, podemos dizer que o tempo de divulgação da Oficina foi muito reduzido, o que resultou num pequeno número de participantes. Teria sido interessante se tivéssemos desenvolvido a oficina de Desenho de Observação com mais pessoas, de modo que teríamos como resultado múltiplos olhares sobre a arquitetura do Crato.

Sem dúvida a experiência foi válida, mas o tempo não foi suficiente para desenvolvê-la intensamente. Por inúmeras vezes bateu a insegurança e o medo de não saber como conduzir as atividades de modo apropriado que garantisse a qualidade da ação educativa, apesar da Oficina está amparada por um plano diário das tarefas a serem experimentadas.

Os questionamentos que ficaram a respeito dessa experiência não foram poucos, eis alguns que ainda estão sendo refletidos. Será que a Oficina foi realizada da melhor forma possível? O que provocou nos participantes? O que deu certo? O que aprendi? E os objetivos foram alcançados realmente?

Referências Bibliográficas

ALENCAR, Valéria Peixoto de. **O Mediador Cultural: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de Arte**, São Paulo: [s.n.], 2008.

ARCANJO, layson. (Org). **EXpedições Congadas Desenhantes**, Uberlândia, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **A Formação do Professor no Ensino das Artes Visuais**, UFSN, 2006.

Currículo dos Autores

José Jaildo da Silva Oliveira é aluno do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA e Bolsista de Extensão Universitária – PROEX/URCA. Já atuou na área de montagem, desmontagem e mediação de exposições de artistas como Cláudio Tozzi e Nelson Leirner. Tem trabalhos de desenho, pintura e vídeo já expostos na Galeria do SESC do Juazeiro do Norte- CE.

Fábio José Rodrigues da Costa é Doutor em Arte/Educação pela Universidade de Sevilla-Espanha. Professor do Departamento de Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes

Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA. Líder do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/CNPq. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA. Membro da Federação dos Arte/Educadores do Brasil – FAEB. Membro da Rede Iberoamericana de Educação Artística – RIAEA. Membro da International Society for Education through Art – InSea. Secretário Geral do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte – CLEA.

TERRITÓRIO: UMA EXPERIÊNCIA COM O ACESSO AOS BENS CULTURAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA FUNDAÇÃO ESCOLA BOSQUE PROF^o EIDORFE MOREIRA

Nélia Lúcia Fonseca
nelialucia@yahoo.com.br
UFPA

Resumo

O presente artigo é um relato de experiência sobre o acesso aos bens culturais e o papel do Ensino de Arte no currículo da Educação de Jovens e Adultos da Fundação Escola Bosque prof^o Eidorfe Moreira, localizada na ilha de Caratateua, fazendo parte da cidade Belém, é uma escola de periferia que atende a comunidade local da ilha, este artigo visa também relatar a realidade do EJA noturno, cujo desafio maior é diminuir o índice de evasão escolar e desenvolver um processo de conhecimento que vai além da sala de aula, buscando levar os alunos a outros territórios de saberes como o espaço do museu, do teatro, da música na cidade, dando acesso aos bens culturais, fazendo relações com os conteúdos de ensino de Arte ministrados em sala de aula e com a vida cotidiana.

Palavras Chaves: bens culturais, território, cidade, acesso

Abstract

This article is an a experience account of the access of cultural goods and the importance of teaching arts in the curriculum of EJA(teaching adults and young people at night) at Fundação escola Bosque Prof^o Eidorfe Moreira that is located at Caratateua Island, it is a school which is located in a pour area that deals with the local community in theisland, this article also intends to relare EJA's reality at night from the mentioned school and has as a challenge to decrease the rate of escape at school and to develop a knowledge of process that goes beyond the classroom, searching gets students in contact to get in contact to other cultures, making relations among the different subjects of art classes with our daily lives

Keywords: cultural goods, region, city, acess

O conceito de território segundo o dicionário de língua portuguesa de Silveira Bueno é: "extensão de terra, área de país, província, cidade, etc; jurisdição, área de uma jurisdição". Conhecer



Fonte: IBGE/COHAB. Execução: Laboratório de Análise da Informação Geográfica - LAIG/UFPa. Executor: Leonardo Alves, 2007.



Figura 1: Visita ao Museu de Arte de Belém- turma E44403 - Dourada novembro de 2009

seu território é conhecer sua gente, seus costumes e tradições e certamente desenvolver sua identidade cultural.

Comecei a lecionar a disciplina Ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos na Fundação escola Bosque no mês de agosto do ano de dois mil e oito, ao travar contato com meus alunos fui conhecendo um pouco de suas vidas no trabalho, na família e o que a escola significava para eles e para melhorar o conhecimento sobre a vida de nossos alunos foi usado pela escola um questionário sócio-antropológico desenvolvido e aplicado pelo corpo técnico junto aos alunos no início do ano letivo. Mas, antes de continuar, é importante saber onde é o território desta escola e destes estudantes.

A Escola Bosque se localiza na Ilha de Caratateua, também conhecida por Outeiro, essa ilha faz parte do município de Belém.

A referência empírica, no caso a ilha de Caratateua, está localizada na porção insular do município de Belém às margens da baía do Guajará, ligando-se ao continente pela ponte Enéias Pinheiro, construída sobre o furo do Rio Maguari. Possui uma distância aproximada de Belém de 18,8 km, via transporte terrestre, com uma área de 31,6512 km² e aproximadamente 19.722 habitantes (IDESP, CODEM. In: Anuário Estatístico de Belém, 2006).

A localização geográfica e as dificuldades socioeconômica da população da ilha tornam-se obstáculos para a comunidade o acesso as produções e bens culturais da cidade. Levados por essa situação ficou definida em varias reuniões pedagógica a criação de projetos voltados para as atividades que pudessem oportunizar contatos com bens culturais já citados e para cultura de modo geral, como as danças, as dramatizações, as músicas, mas dando ênfase a uma educação ambiental e intercultural, que visa o respeito pelas diferenças e a auto estima por uma identidade cultural própria.

A educação intercultural desponta como pauta dos nossos tempos, visando à interação entre as diversas culturas e a formação de cidadãos para uma efetiva convivência com as diferenças. A interculturalidade e a educação intercultural constituem temas capitais hoje no Brasil, onde a diversidade cultural é parte da história e as diferenças culturais entre os grupos dominantes e as minorias se fundem em chagas econômicas e sócias, fortemente discriminatórias. (Sônia Carbonell.p-27)

Nossos alunos demonstram interesse pela arte, identificam nela uma forma de conhecimento. No entanto, a maior dificuldade que eles (as) apresentam, ainda são as habilidades para domínio e fluência em leitura e escrita, são alunos que possuem uma história de escolaridade deficiente, com baixa assiduidade e até mesmo abandono da escola movidos pelos mais diferentes motivos, isso faz com que ao voltar pra escola, esses jovens e adultos ainda tenham uma significativa dificuldade nessas referidas competências.



Figura 2: Visita ao Museu de Arte de Belém-Turma E-44403-sala: Dourada



Figura 3- Fachada do Teatro da Paz

Todo início de ano letivo vou procurando mostrar aos alunos qual a importância do Ensino de Arte no currículo da EJA e como estas aulas podem contribuir para as suas aprendizagens, tanto no sentido de leitura e escrita quanto no sentido de envolver outras áreas do conhecimento. Contudo, ainda há na Educação de jovens e adultos um grande índice de abandono e desistência da escola, justificada pelo desfavorecimento socioeconômico.

É através do processo educacional cotidiano que vamos tentando mostrar aos estudantes como a assiduidade às aulas podem contribuir para melhorar a qualidade de vida fora da escolar; uma vez que a Fundação Escola Bosque oferece atendimento com psicólogo e assistente social, além disso, alunos que apresentam deficiência físico-motora, visual, auditiva ou cognitiva são encaminhados para atendimento técnico especializado, isso faz com que muitos alunos procurem esses serviços.

A disciplina ensino de Artes procura oportunizar aos alunos uma educação estética e o acesso a produção artística local e global, ou seja, apresenta aos alunos a arte produzida pelos artistas da ilha de Caratateua, da cidade de Belém, o artesanato local, a história da arte rupestre paraense, bem como a arte marajoara e tapajônica, a arte indígena e afro-brasileira e ao mesmo tempo procuro levá-los a outros territórios da cidade, em que possam apreciar objetos e artefatos relacionados aos conteúdos estudados.

Outra forma de trabalho que utilizamos são os projetos, atualmente as disciplina de História e Ensino de Arte se juntaram em um projeto chamado "Revivendo a Cidade", cujo objetivo principal é utilizar a Educação Patrimonial para potencializar o aprendizado dos alunos sobre o processo cultural dos diversos povos, em diferentes épocas e despertar o interesse em compreender nossas origens, relacionando-as a sua vida pessoal e coletiva, reconhecendo no patrimônio arquitetônico seus símbolos e significados. Os procedimentos/ações que estamos realizando são: apresentar o projeto aos alunos; trabalhar textos em sala que enfoquem o estilo neoclássico; apreciar imagens de pinturas, desenhos, esculturas e arquiteturas em sala de aula; realizar atividades de produção artísticas em diferentes técnicas, tendo como diretriz o estilo neoclássico; visitar o Teatro da Paz e realizar um relatório sobre a visita; apreciação de filme sobre o estilo neoclássico; pintura de painel tendo como tema uma paisagem com uma arquitetura neoclássica de Belém; expor os trabalhos artísticos da turma na feira cultural da Escola Bosque.

Ensinar Arte para os Jovens e Adultos da Fundação Escola Bosque têm sido um desafio constante e apaixonante, pois junto com os colegas das diversas disciplinas, demos início a um trabalho que envolve o acesso aos bens culturais, com atividades de leitura, escrita e fruição esté-



Figura 4: visita ao Teatro da Paz- apreciação de canto lírico.

tica, com isso temos nos aventurado com os nossos alunos a outros territórios, dentro e fora da escola; ocupando outros espaços além da sala de aula, nessa nova aventura vejo uma fuga daquela cultura de educação tradicional de aula expositiva, com quadro cheio de assuntos e vejo também a possibilidade de reverter o quadro de evasão escolar dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Primeira tarefa da educação é ensinar a ver. A educação se divide em duas partes educação das habilidades e educação das sensibilidades. Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. O educador diz: “Veja! e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. Seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente. E, ficando mais rico interiormente, ele pode sentir mais alegria e dar mais alegria – que é a razão pela qual vivemos. (Rubem Alves)

A equipe de professores das diferentes disciplinas e em entre elas o Ensino de Arte vem procurando mostrar a esses jovens e adultos como é possível encontrar a riqueza dos conhecimentos em atividades que permitem a alunos e professores transcenderem a escola.

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. Educar. Disponível: <http://cadernodemensagens.net/node/774>

ALVARES, Sonia Carbonell. Educação estética para Jovens e Adultos: a beleza no ensinar e no aprender. São Paulo. Cortez 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Minas Gerais: C/Arte, 1998. p.197.

_____. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BELTRÁN, Luis Ramiro e CARDONA, Elizabeth Fox de. Comunicação Dominada: Os Estados Unidos e os Meios de Comunicação da América Latina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BUENO, Silveira. Minidicionário da Língua Portuguesa, 2 ed. São Paulo, FTD. 2007.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas* - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350: Culturas híbridas, poderes oblíquos.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: Nunca Fomos Humanos nos rastros do sujeito/ Tomaz Tadeu da Silva (org.), Minas Gerais: Autêntica, 2001. p.208.

FREIRE, Paulo. A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam.

GEERTZ, Clifford. O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa. 10ª edição, Petrópolis-RJ, 2008

HERNANDEZ, Fernando. Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho, reimpressão em 2006. São Paulo: Editora Artmed.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM. Anuário Estatístico 2006. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/portal/new/index.php?view=article&catid=148%3Asegep&id=4108%3Aanuario-estatistico-2006&format=pdf&option=com_content&Itemid=611>. Acesso em: 26 abr. 2010.

Mini-currículo

A autora do texto é Licenciada Plena em Educação Artística com habilitação em desenho pela União das Escolas Superiores do Pará e possui Especialização em Educação, Cultura e Organização Social pela Universidade Federal do Pará.

UM PROJETO EDUCATIVO, A POÉTICA DO ARTISTA E UMA PROPOSTA DE POLÍTICA CULTURAL

Marisa de Oliveira Mokarzel
marisamokarzel@globo.com
Universidade da Amazônia – UNAMA

Resumo

A partir do relato de experiência proporcionado pelo projeto Rios de Terras e Águas: navegar é preciso, aprovado pelo Programa Petrobras Cultural na categoria Formação/Educação para as Artes: Materiais e Documentação e tendo como exemplo o texto referente a um artista contemporâneo, participante do projeto, propõe-se uma política cultura que pode ocorrer por canais não usuais e contribuir com a constituição de uma história da arte inclusiva que possibilite a documentação e difusão de manifestações não integrantes da história da arte oficial.

Palavras-chave: Arte Contemporânea. Educação. Patrimônio. Política Cultural

Abstract

After reports of experience provided by the project Rivers Land and Water: surfing is necessary, approved by the Petrobras Cultural Program in the category Education / Arts Education: Materials and Documentation and taking the example of the text referring to a contemporary artist, participant in this project we propose a political culture can occur for unusual channels and contribute to the formation of an inclusive art history that enables the documentation and dissemination of events not a part of the history of official art.

Keywords: Contemporary Art. Education. Cultural Policy.

1. Um projeto educativo e quatro ações: engavetar, reelaborar, inserir e contribuir

No começo dos anos 2000, as pesquisadoras Janice Lima e Marisa Mokarzel com base nas vivências provenientes da sala de aula, tiveram a idéia de construir uma série de histórias infantis tendo como eixo a história da arte contemporânea que vinha se constituindo no Pará, nas últimas

décadas. Tinham a intenção de escrever pequenos livros, cada um composto por um artista, seu processo de criação e o contexto no qual buscava suas referências artísticas. Um projeto foi elaborado e enviado ao Conselho Editorial da Universidade, todavia, não foi aprovado e ficou engavetado durante alguns anos.

Um ponto de reflexão era norteador e básico para se pensar uma política cultural de difusão da arte contemporânea que tanto em Belém como em outras cidades brasileiras, é pouco compreendida e aceita. Considera-se de fundamental importância contribuir para documentação e constituição de uma história da arte produzida no Brasil, que, em geral, é escrita sob o ponto de vista de cidades hegemônicas que detêm o poder econômico e político legitimando apenas uma parcela das manifestações culturais e artísticas realizadas no país. A maioria dos livros existentes narram uma história parcial, como se fosse do Brasil, tornando opaca a arte que se constitui nas demais cidades brasileiras. Sendo assim, criar esses livros baseados na produção de um lugar específico, não privilegiado pela história da arte oficial, era uma forma de colaborar com a formulação de um pensamento que provocasse a reflexão sobre a arte contemporânea realizada em Belém do Pará, ampliando o conhecimento sobre o processo artístico de uma das cidades brasileiras que ficara à margem da narrativa histórica.

Com o passar dos anos, o projeto não se diluiu, ganhou novas tessituras e uma oportunidade de realização. Em 2008 vislumbrou-se a possibilidade de materializar um pensamento e uma atitude relacionados à postura política de constituir uma narrativa que documentasse e difundisse a arte produzida em parte da Região Norte brasileira. O novo projeto recebeu o nome de *Rios de Terras e Águas: navegar é preciso* e foi aprovado pelo Programa Petrobras Cultural na categoria *Formação/Educação para as Artes: Materiais e Documentação*, tendo como proponente a Fundação Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia (FIDESIA) e como parceira beneficiária a Universidade da Amazônia (UNAMA).

O objetivo do novo projeto, sofreu uma adaptação em relação a proposta matriz, manteve-se a intenção de documentar e difundir a arte realizada em Belém, mas não se visava mais o público infantil, e sim de educadores e agentes culturais, centrando-se nas obras de seis artistas do Pará que se encontram interligadas por questões patrimoniais, culturais e artísticas e apresentam-se em um contexto cultural local em que buscam suas referências, articulando-as ao espaço mais amplo da arte contemporânea. Para a documentação, difusão e reflexão dessa produção artística foram criados um livro com textos e propostas educativas, um Documentário e pranchas educativas.

Para a construção do projeto, levou-se em consideração as grandes dimensões da região amazônica, a monumentalidade da sua paisagem, tema bastante explorado que sempre conduziu à

imagem de uma Amazônia idealizada, a qual se atribui um futuro promissor que jamais se concretiza. Apesar da existência de uma paisagem e de uma cultura singular, pode-se notar um universo cultural e socioeconômico diversificado, permeado por grandes contrastes, no qual evidenciava-se tanto a pobreza como a riqueza, extremos que podem, muitas vezes, gerarem tensões. Os artistas de Belém situam-se na complexidade e nas tensões proveniente desse ambiente de extremos e dimensões gigantescas. A sua produção insere-se em um universo singular e plural.

Moacir dos Anjos (2005) afirma que atualmente encontramos um ambiente cultural muito diversificado, cujos fluxos mundiais de informações se intensificaram, instituindo uma nova cartografia constituída por produção e circulação simbólicas repletas de conflitos. Com base nesta nova circulação simbólica propôs-se a seleção dos seis artistas, centro da pesquisa. São artistas que possuem um trabalho específico, mas se movem e se articulam em uma rede de navegações interligada ao contexto mundial e local. Os processos identitários presentificam-se nesses fluxos, e como bem comenta Garcia Canclini (2003, p. 28):

Não penso que, hoje, a opção central seja entre defender a identidade ou nos globalizar. Os estudos mais esclarecedores do processo globalizador não são os que apontam para uma revisão de questões identitárias isoladas, mas os que propiciam a compreensão do que podemos fazer e ser com os outros, de como encarar a heterogeneidade, a diferença e a desigualdade.

Considera-se que o importante é manter a interlocução tanto com aqueles que provocam o conflito como com os que favorecem as alianças. Desta forma, o projeto propôs um diálogo entre seis universos distintos, que podem contribuir para uma convivência com a heterogeneidade e a desigualdade. Os seis artistas escolhidos para promover a navegação da arte, cultura e patrimônio, foram: Armando Queiroz, Elieni Tenório, Jocats, Lise Lobato, Mariano Klautau Filho e Paula Sampaio.

Para poder melhor exemplificar a formulação de um pensamento abrigado em uma intenção de exercer uma política cultural em termos educacionais, vinculando o processo de documentação e difusão com os procedimentos que acionam a especificidade da arte, as questões identitárias e patrimoniais, convida-se navegar pela obra e contexto de um dos artistas do projeto: Armando Queiroz.

2. A poética visual do artista e a política cultural de difusão e documentação da arte

Armando Queiroz contrapõe à delicadeza, também presente em seus gestos e em suas atitudes, a ironia que muitas vezes percorre seus trabalhos. Atento à realidade política e social de seu país, preocupado com o patrimônio cultural de sua cidade, desenvolve um pensamento plural e con-



Fig. 1. Objeto que, em 1997, integrou a exposição individual *Sermões* de Armando Queiroz. Foto: acervo do artista



Fig. 2. O Curral Urbano, apresentado no lago desativado do campus da Universidade Federal do Pará, criado para o Salão das Águas, em 2002. Foto do Acervo do artista.

tudente no qual torna perceptível a postura do cidadão e do artista. Expressa-se através de objetos, intervenções urbanas, performance e vídeos. Para Queiroz, “arte é vida, fundamentalmente”¹, considera que o artista envolve-se com o mundo circundante e passa a compreender realidades, com as quais deixa transparecer em seu trabalho artístico.

A trajetória artística de Armando Queiroz tem início em 1993, quando sua obra é selecionada no II Salão Paraense de Arte Contemporânea – SPAC e recentemente (2009-2010) foi contemplado com o Prêmio Marcoantonio Vilaça, desenvolvendo uma pesquisa e um trabalho que teve como eixo um olhar histórico, político e social voltado para as dramáticas questões indígenas, dos conflitos de terra e do poder exercido sem complacência e sem respeito aos direitos humanos. Detendo-se no que concerne à arte interrelacionou áreas diferentes do saber e soube ampliar um assunto que identifica uma região tornando-o compreensível e próximo de outras cidades, de outros lugares.

As obras anteriores ao Prêmio Marcoantonio Vilaça, já apresentam a atitude inquieta e questionadora do artista em relação aos processos culturais impositivos. Em 1997, Queiroz cria um dos seus objetos mais significativos, que compõe a sua exposição individual *Sermões* em homenagem ao Padre Antonio Vieira. Trata-se de um prato, no qual estão impressos quatro escudos da Cruz de Malta, e no centro pode-se ver um globo e um garfo (Fig.1). Para o crítico Paulo Herkenhoff (2005, p.29) a obra “é o testemunho das navegações portuguesas pelos quatro cantos do mundo”, considera que o “garfo abocanha o globo em alusão a voracidade do conquistador europeu sobre as novas terras”². Esta obra pode ser vista como um exemplo, entre tantos outros, do sentido político e histórico que Queiroz revela na maioria dos seus trabalhos.

A postura artística que permite conviver a acidez crítica e a poética desenvolvida pelo artista pode ser percebida em uma de suas primeiras intervenções, realizada em 2002, no campus da Universidade Federal do Pará – UFPA, por ocasião do Salão das Águas. O trabalho teve como referência a praia de Porto Arthur em Mosqueiro, na qual Queiroz procurou observar as construções de currais artesanais de pesca, associando-os ao encurralamento que o homem hoje se encontra submetido para defender-se da violência urbana. Com base na forma circular dos currais de pesca, o artista mandou construir um gradil metálico (Fig.2) de portas pantográficas para colocá-las em um lago artificial desativado, existente na própria Universidade.

¹ Este depoimento consta da entrevista concedida para o Projeto Rios de Terras e Água: navegar é preciso, gravado para o vídeo, em 2008.

² No Arte Pará 2005 esta obra foi exposta em uma sala de cunho político ao lado da obra *O Filho Bastardo* de Adriana Varejão, que também se refere à conquista colonial.

Na obra *O Curral Urbano*, pode-se pensar que o artista associou o universo ribeirinho ao universo urbano, utilizando o gradil de ferro para discutir a vida nas grandes cidades, no aprisionamento provocado pelo medo, pela violência. Em função do sentimento de insegurança as pessoas “protegem-se” com grades e portas fechadas “como peixes em um curral”. Mais adiante Armando alerta que esta obra “não deve ser compreendida apenas como uma limitação física, mas como a impossibilidade de vivenciar, em sua plenitude, uma realidade maior, que se confunde com a própria busca de nossa identidade”³, do nosso lugar no mundo.

A obra do *Curral* desenvolve uma crítica à proteção claustrofóbica que na sociedade “pós-moderna” passa a existir em função dos riscos que nos ameaça, do descontrole social. O mundo contemporâneo se expande veloz, sem que se possa administrar o tempo, sem que se possa exercer processos de contemplação, ato tão comum ao ribeirinho acostumado a imensidão do rio, ao horizonte largo que permite a sensação de um tempo dilatado. Armando é um artista contemporâneo capaz de perceber tanto a realidade das grandes cidades como a outra experimentada pelo ribeirinho, que testemunha a todo instante a alteração da paisagem e dos atos cotidianos.

O projeto *Rios de Terras e Águas* centra-se nestas diferenças, na percepção aguçada do artista em relação à arte, ao seu lugar, aos processos mundiais de mudança. Propõe-se uma aproximação com o outro por meio da difusão de uma arte que, ao mesmo tempo em que traz as referências específicas de um lugar, revela realidades que promovem identificação, reconhecimento. O material produzido como o livro, o DVD e as pranchas podem ser utilizados não apenas na Região Norte, mas em qualquer região brasileira, ou outras regiões fora do país. Discute-se questões que podem ultrapassar fronteiras, uma vez que se tornam compreensíveis, independentes das demarcações territoriais.

No texto proposto para constar no livro e no roteiro do DVD, apresenta-se o artista, contextualiza-se sua obra, analisa-se a sua produção, mas privilegia-se a arte que Armando Queiroz realiza a partir do miriti⁴ e que tem como ponto de partida o município paraense de Abaetetuba, cidade ribeirinha, próxima à Belém. Trata-se de um lugar que a primeira vista parece sem grandes atrativos e que no passado foi famoso pelos alambiques, engenhos de cachaça e hoje possui estaleiros, responsáveis pelas construções de barcos que tornam coloridos os inúmeros rios da Amazônia e servem de modelo para a feitura dos brinquedos de miriti, tão intimamente ligados a identidade do lugar.

³ Armando Queiroz preocupa-se com a memória de sua produção, por isso registra todo o seu processo e classifica-o por ano, categoria de arte, exposição. Depois o armazena em um CD. Os depoimentos contidos neste parágrafo estão gravados em um CD de 24 de junho de 2005, e apresentam-se no item 4, Instalação e Intervenção, Subitem Salão das Águas.

⁴ Tala de uma espécie de palmeira utilizada pelos artesãos de Abaetetuba para confeccionar brinquedos que são vendidos principalmente durante os festejos do Círio de Nazaré, manifestação popular da cidade de Belém que se tornou um ícone da cultura paraense.



Fig.3 O miritizeiro encontra-se nas ilhas próximas à Abaetetuba. Acervo Armando Queiroz.



Fig. 4. Armando Queiroz, em parceria com os artesãos cria, em 2003, um dos objetos em miriti de grandes proporções. (Acervo do artista)

Listado entre os brinquedos de Abaetetuba mais tradicionais, imprescindíveis durante o Círio, ou durante o Festival de Miriti – MIRITIFESTI, o barco de miriti se encontra entre os diferentes tipos de brinquedos como o soca-soca, os pombinhos, a cobra, o tatu. O interesse de Queiroz pelo miriti surge na infância quando por ocasião do Círio de Nazaré observava com curiosidade as girândolas⁵ coberta por diferentes e coloridos brinquedos. A profusão de cores despertava-lhe um encantamento, mas também ficava intrigado com a fragilidade daqueles objetos que tanto admirava. O miriti é macio, facilita o entalhe, todavia é muito frágil. Alguns artesãos o consideram abençoado devido ao aproveitamento de todas as partes que o compõe: do fruto pode-se fazer mingau, suco, creme, doce e até bronzeador. Da flor é possível obter o licor, da folha constrói-se o chapéu e do talo cria-se, além de outros produtos, os diferentes brinquedos.

A palmeira encontra-se nas ilhas dos arredores (Fig.3) e o movimento entre as ilhas e Abetetuba é intenso. Da mesma maneira é intenso o trânsito comercial. Há posto fluvial para abastecer as embarcações que também navegam carregadas, além do miriti, de açaí, pupunha, bacuri.

A Feira da Beira que fica próximo ao rio é testemunha do vai-e-vem de transeuntes, de moto-taxis e taxiciclistas. Nela, estão presentes milhares de barraquinhas que vendem peixe e camarão salgado, frutas, rosquinhas, uma variedade de produtos alimentícios, panelas, instrumentos de trabalho, redes, roupas, enfim uma infinidade de coisas. Trata-se de uma feira que parece com tantas outras existentes no Brasil. Neste contexto e no Mercado Municipal de Peixe, próximo à feira, muitos artesão de miriti exercem profissões paralelas para garantir a subsistência.

Observando o transitar de Armando Queiroz por Abaetetuba e a relação que estabelece com os habitantes e principalmente com os artesãos, pode-se ter a dimensão do quanto se encontra envolvido com a cidade e com a cultura do miriti. Apesar do encantamento pelos brinquedos de Abaetetuba ter surgido na infância, somente em 2001 torna o miriti um objeto de estudo, explorando-o sistematicamente. Em 2002, por ocasião do workshop *Projetos Tridimensionais I*, promovido pelo Instituto de Artes do Pará - IAP e coordenado por Rubens Matuck, o artista freqüentou os estaleiros de Abaetetuba, aproximando-se dos carpinteiros e artesãos, com os quais produz dois estranhos objetos: uma imensa gaiola de miriti, sem porta (Fig. 4) e um Pinteiro de madeira, no qual a criação de pintos torna-se impossível, uma vez que também não possui nem porta e nem fundo.

Armando considera que a artesanaria é tão importante quanto as artes visuais, por isso busca uma proximidade das diferentes realidades: a sua e a do artesão. Interessa-lhe romper com os

⁵ Trata-se de um suporte também de miriti, em formato de cruz, que o vendedor apóia nos ombros e percorre a cidade durante as festividades do Círio de Nazaré. A girândola ao ficar repleta de variados brinquedos, parece mais um buquê de diferentes cores.



Fig. 5. A gaiolabarco e os pássaros de miriti apresentados no Festival de L'OH, em Paris, França, em 2005. (Acervo do artista)

graus de hierarquia, criado por algumas convenções socioculturais. Importa-lhe sobremaneira dialogar de forma participativa, promovendo uma relação de igual para igual. Esta relação de respeito desenvolvida na convivência com o artesão gerou uma amizade que foi fortalecendo-se pouco a pouco. O artista os considera como co-autores, por esta razão em suas obras com o miriti questiona o que vem a ser autoria. Armando define-se como um propositor, seus trabalhos partem de uma autoria compartilhada, na qual o processo de troca de idéias e de conhecimentos prevalece.

Armando Queiroz vem realizando uma série de trabalhos em Abaetetuba nos quais exercita a autoria compartilhada ou a negociação com as autoridades do município para criar vídeos que falam da realidade contrastante, da representação simbólica dos processos socioculturais lá desenvolvidos. Alguns desses trabalhos já foram expostos em outros países como os objetos de miriti apresentados na França, durante o Festival de L'Oh, evento que esteve inserido na programação do Ano do Brasil na França. Trata-se do objeto híbrido BarcoGaiola (Fig.5). Queiroz em parceria com os artesãos, sem usar a cor, criou, em grandes dimensões, objetos de miriti e os espalhou pelo jardim francês entrelaçando uma concepção contemporânea do objeto com uma manifestação proveniente de uma tradição cultural identificada com a Amazônia.

Quando Armando Queiroz propõe esse trânsito cultural, como o que ocorreu no Ano do Brasil na França, revela uma preocupação com as porosas fronteiras culturais; com um patrimônio que o artista sabe da importância e da necessidade de preservar. O poeta Paes Loureiro (2000, p. 376), nascido em Abaetetuba, traduz o pensamento de Queiroz ao analisar a transformação cultural da Amazônia:

A questão que aqui se põe não é a da preservação tradicionalista de uma cultura do passado, mas no que concerne às necessidades da cultura regional, como expressão de um momento histórico, para manter-se como processo, experimentando suas trocas simbólicas com outras culturas, sem mutilações ou deslocamentos, permanecendo respeitada e íntegra, no seio de um ethos ético que a constitui.

Ao longo da trajetória de Armando Queiroz, percebe-se uma diversidade de manifestações, em algumas torna-se visível o trânsito entre o popular e o erudito, em outras, prevalece a subjetividade, o posicionamento político. O miriti é apenas um viés do conjunto de obras. Em grande parte delas, as questões patrimoniais emergem e as da especificidade da arte se evidenciam. Mas, independente do ponto de vista que se estabelece há um eixo de pensamentos e ações que interligam os diferentes caminhos e em todos eles pode-se notar o envolvimento do artista com a arte, com o patrimônio, com a cidade, com a vida.

O projeto Rios de Terras e Águas ao optar por contribuir com uma narrativa que pode revelar o artista, sua obra e o contexto de onde retira elementos da sua produção, reafirma a documentação

e a difusão de uma história da arte que, distante da história oficial que vem sendo contada, se faz conhecer e possibilita, por meio de livros, DVD e propostas educativas, trabalhar a arte contemporânea que se processa em uma cidade com menos visibilidade, omitida por uma historiografia hegemônica. Trata-se de uma postura que se identifica com uma política cultural que pode ser assumida por outros canais de educação, por outros territórios, e que por isso mesmo, apesar das contradições imposta, encontra-se afinada com o momento atual de uma cultura planetária, que se expande em rede e pode ocupar inúmeros espaços.

Referências bibliográficas

ANJOS, Moacir dos. **Local/Global: arte em trânsito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005;

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005;

GARCIA CANCLINI, Néstor. **A Globalização Imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003;

_____. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da Modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2000

HEKENHOFF, Paulo. **Arte Para 2005**(catálogo). Belém: Fundação Rômulo Maiorana, 2005.

PAES LOUREIRO, João de Jesus. Fontes do Olhar. In: **Obras Reunidas**. V. 3. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

_____. A cultura Amazônica e múltiplas vozes. In **Obras Reunidas**, v. 3. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

Mini-currículo

Marisa Mokarzel – Coordenadora adjunta do Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura e professora de História da Arte do curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem da Universidade da Amazônia – UNAMA. Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará - UFC e mestre em História da Arte pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

A ABORDAGEM DO ENSINO DA ARTE NOS LIVROS DIDÁTICOS
PARA O 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Alves da Silva
mariaalvesatriz@yahoo.com.br
UFPE/CAA

Paulo David Amorim Braga
pdabraga@gmail.com
UFPE/CAA

Resumo

Este artigo apresenta os resultados preliminares de uma pesquisa cujo objetivo geral é analisar criticamente os conteúdos dos livros didáticos de Arte direcionados aos professores do 8º ano do Ensino Fundamental, tomando como referência as orientações dos PCN-Arte. Para realizar tal análise, a principal referência teórica é a abordagem triangular (BARBOSA, 2003). A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica, pois todos os dados necessários à nossa análise se encontram em material já publicado (GIL, 1991). Os resultados preliminares nos levam a questionar problemas identificados na elaboração dos livros, como a ausência de orientações relativas à abordagem triangular.

Palavras-chave: livros didáticos; arte; abordagem triangular.

Abstract

This article presents the preliminary results of a research whose general objective is to analyze the contents of textbooks aimed at teachers of art of the 8th year of elementary school, taking as reference the guidelines of the PCN-Art. To perform such analysis, the main theoretical reference is the triangular approach (BARBOSA, 2003). The methodology is the bibliographic research, since all the necessary data for our analysis are in published material (GIL, 1991). The preliminary results lead us to question problems identified in the structure of books, as the absence of guidelines on the triangular approach.

Keywords: textbooks; art; triangular approach.

Introdução

Se a arte sempre esteve presente na história do homem, o grande desafio no contexto escolar é que ela seja mais reconhecida enquanto disciplina com conteúdos próprios, não sendo considerada apenas como acessório ou suporte para outras disciplinas. Ainda hoje é possível perceber que, na maioria das vezes, a arte na educação escolar está relegada ao segundo plano, ou vista como mera atividade de recreação. Muitas vezes, os professores de arte insistem em lidar com os conteúdos de todas as linguagens artísticas de modo polivalente, sem nem mesmo possuir formação específica ou experiência na área. De fato, não podemos deixar de lembrar de grandes equívocos cometidos no âmbito das diretrizes político-pedagógicas para a área de Arte/Educação, especialmente da instituição da Educação Artística e do conceito de atuação polivalente do professor.

No entanto, hoje já é possível detectar muitos avanços na área do ensino de arte, especialmente no contexto de educação escolar, pois muitas instituições de ensino, e mesmo secretarias de educação, já entendem que o professor de arte não deve se limitar às abordagens tradicionais, fragmentadas e descontextualizadas. O perfil de professor que está ganhando cada vez mais espaço é o do profissional que seja capaz, por exemplo, de desenvolver projetos interdisciplinares, em parceria com os seus pares, e que considerem os aspectos sociais e culturais da realidade de seus alunos. As escolas também se interessam por profissionais que, mesmo trabalhando apenas com uma das linguagens da arte, demonstram conhecimento das mais diversas manifestações. É nesse contexto de mudanças nas perspectivas do ensino da arte na escola que constatamos a necessidade de um estudo que nos permitisse conhecer melhor os livros didáticos de arte destinados aos professores do Ensino Fundamental.

Justificativa e Problemática

Em nossa experiência com Arte-Educação, em especial com o ensino do teatro junto a alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, foram geradas várias inquietações. Entre elas, o fato de nem sempre o ensino da arte contemplar suas diversas linguagens. Naturalmente, dentro da linguagem do teatro, acabamos lidando com a linguagem visual ao trabalharmos com cenografia, com a música quando realizamos sonoplastia, com a dança quando trabalhamos com peças coreografadas e com a literatura, porque o texto de teatro é literatura dramática. Por causa dessas inter-relações, tornou-se necessário e indispensável que nossas aulas extrapolassem a linguagem teatral e envolvessem também o estudo das outras linguagens de arte.

Percebemos uma contradição, ou pelo menos uma lacuna, que nos motivou a realizar a pesquisa aqui apresentada: apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Arte) definirem claramente que a arte é uma área do conhecimento composta por quatro linguagens - Artes Visuais, Música, Dança e Teatro - os livros didáticos de Arte, inclusive as versões destinadas aos professores, muitas vezes não contemplam as orientações dos PCN, centrando-se apenas no ensino da história da arte, que por sua vez focaliza as Artes Visuais, especialmente as Artes Plásticas.

Para efeito de delimitação, escolhemos investigar apenas os livros didáticos do 8º ano do Ensino Fundamental. Assim, propomos uma reflexão em torno dos conteúdos desses livros que, muitas vezes, ficam centrados na história da arte, especialmente em Artes Visuais. Geralmente as outras linguagens artísticas ficam esquecidas ou são pouco enfatizadas. Se quisermos obter informações sobre essas outras linguagens de arte, temos que recorrer a outros livros, específicos sobre o assunto, que dão uma grande contribuição para o Ensino da Arte, a exemplo de Ferreira (2001) que discute a importância do ensino da arte na educação básica, deixando claro quais as contribuições de cada área para a formação crítica dos sujeitos. Coll e Teberosky (2002) são autores de outra importante obra, na qual abordam as linguagens de arte de forma precisa e acessível, trazendo orientações para os professores dentro das especificidades de cada linguagem seguindo a linha norteadora dos PCN. Por sua vez o livro de Japiassu (2001) focaliza o ensino do teatro, trazendo reflexões sobre seus princípios pedagógicos, sem deixar de ressaltar sua importância enquanto linguagem artística.

Esses são alguns dos exemplos de bons livros que tratam do ensino de arte. Porém, os professores de arte da referida série, na maioria das vezes, não têm acesso a esses textos. São livros que, infelizmente, por falta de interesse ou de informação sobre o assunto, não são conhecidos tanto por parte dos professores, como por parte das instituições de ensino, que poderiam facilitar o acesso a esse material. Vale ressaltar que a maioria dos professores que leciona a disciplina Arte nas escolas brasileiras não têm qualquer formação na área, o que torna muito mais significativo o papel do livro didático para o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Diante do exposto, propomos uma reflexão em torno da seguinte problemática: De que modo os livros didáticos de arte destinados aos professores do 8º ano do Ensino Fundamental abordam as diversas linguagens artísticas definidas pelos PCN?

Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é analisar criticamente os conteúdos dos livros didáticos de Arte direcionados aos professores do 8º ano do Ensino Fundamental, tomando como referência as orien-

tações dos PCN-Arte. Outros objetivos são: fazer um levantamento de livros didáticos de Arte do 8º ano do Ensino Fundamental, publicados por grandes editoras brasileiras, especificamente as edições para professores, identificando as diversas linguagens de arte tratadas nestes livros; verificar se os conteúdos desses livros articulam os três eixos da abordagem triangular: o fazer artístico, a apreciação e a contextualização; avaliar se os livros didáticos atendem às orientações para o ensino da arte colocadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Fundamentação teórica

Os PCN discutem a importância dos conteúdos escolhidos e trabalhados em sala de aula, apresentando importantes orientações no sentido de que essa escolha garanta o interesse e a participação dos estudantes na aula de arte. Os PCN destacam:

Também cabe à escola orientar o seu trabalho com o objetivo de preservar e impulsionar a dinâmica do desenvolvimento e da aprendizagem, preservando a autonomia do aluno e favorecendo o contato sistemático com os conteúdos, temas e atividades que melhor garantirão seu progresso e integração como estudante (BRASIL, 1997, p. 49).

Nossa análise tem tomado como ponto de partida as orientações didáticas oficiais para a escola básica brasileira, que se encontram nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Arte no Ensino Fundamental (BRASIL, 1997). Essas orientações referem-se ao modo como devem ser realizadas as atividades e as intervenções educativas junto aos alunos no domínio do conhecimento artístico e estético. Os PCN-Arte discutem também a necessidade de se considerar a realidade social e cultural do aluno e a importância das escolhas do professor quanto aos conteúdos selecionados para o trabalho artístico em sala de aula. O conjunto de conteúdos propostos nos PCN está organizado em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão. Esses três eixos norteadores trazidos pelos PCN-Arte nos fazem dialogar com a autora responsável pela proposta didática denominada de abordagem triangular, a arte-educadora Ana Mae Barbosa.

A abordagem triangular foi pensada como um sistema aberto, flexível para o ensino de arte e de sua história. Nela, três ações básicas do processo ensino-aprendizagem são articuladas: o ler, o fazer e o contextualizar, que se apresentam como eixos didáticos relevantes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, ou qualquer outro nível de ensino, por compreender a arte como construção histórica, social e cultural.

A abordagem triangular foi sistematizada, no Brasil, por Ana Mae Barbosa entre as décadas de 1980/90. Embora tenha sido gestada para as Artes Visuais, ela vem sendo discutida e reelabo-

rada por Arte-Educadores das linguagens de Teatro, Dança e Música. Sendo um sistema aberto, a proposta triangular não privilegia nenhuma das ações do processo ensino e aprendizagem, nem as hierarquiza, mas enfatiza as conexões e interseções existentes entre elas. Assim, cada professor poderá organizar a aula ao seu modo, pensando no contexto de seus alunos e nas necessidades de aprendizagem dos mesmos, objetivando que os alunos construam competências em Arte.

Para Barbosa (2003), a criatividade vai além da sala de aula. A autora chama atenção para a apreciação e interpretação da obra de arte, abrindo caminhos para que os alunos possam fazer uma releitura dessas obras inserindo-as no contexto social em que vivem:

O conceito de criatividade se ampliou. Pretende-se não só desenvolver a criatividade por intermédio do fazer arte mas também pelas leituras e interpretações das obras de Arte. Para o Modernismo, dos fatores envolvidos na criatividade, o de máximo valor era a originalidade. Atualmente, a elaboração e a flexibilidade são extremamente valorizadas. Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano (BARBOSA, 2003.p.18).

Dentro dessa perspectiva do pensamento da autora, os PCN propõem que a disciplina Arte deve garantir e ajudar os alunos a desenvolverem modos interessantes, imaginativos e criadores de fazer e de pensar sobre a arte.

Para que os alunos possam desenvolver tais formas criativas de fazer arte, e para que eles também possam refletir sobre a arte é importante que a mesma seja aceita como área do conhecimento, com igual importância atribuída a qualquer outra disciplina do currículo escolar. Para Almeida (2001), é indiscutível a necessidade de inclusão da disciplina Arte no currículo escolar, pois o acesso à arte é direito do cidadão. A autora alerta que o ensino da arte na escola não deve se preocupar apenas com o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e valores exclusivos de Arte, mas também com a formação geral dos alunos:

No meu entender, o motivo mais importante para incluirmos as artes no currículo da educação é que elas são parte do patrimônio cultural da humanidade, e uma das principais funções da escola é preservar esse patrimônio e dá-lo a conhecer. As artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos (ALMEIDA, 2001,15)

Essa necessidade de compreensão da arte por parte dos alunos, levando em conta seu contexto, vai encontrar ressonância na prática pedagógica de muitos professores de arte, especialmente aqueles que têm formação específica e uma experiência razoável na área. Por outro lado, além da própria vivência do professor na área de arte, outro forte aliado que ele pode encontrar para elaboração de

suas aulas são os conteúdos disponíveis em diversos meios e, cujo acesso, muitas das vezes, ocorre através dos próprios livros didáticos destinados ao ensino da arte. De fato, é importante reconhecer que o livro didático nos dias atuais é considerado um recurso limitado, diante dos impactos causados pelas novas tecnologias da comunicação em sala de aula e, naturalmente, pela influência desses impactos na relação professor e aluno. Libâneo (1998, p.40) aborda essa questão de forma pertinente:

Os professores não podem mais ignorar, a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, o telefone, o fax, que são veículos de informação de comunicação, de aprendizagem, de lazer, porque há tempos o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes do conhecimento.

Concordamos com o autor, pois sabemos que os avanços tecnológicos são de grande valia para o enriquecimento das aulas e para que os conteúdos possam ser compreendidos pelos alunos de uma forma mais atraente. Porém, é necessário tecermos mais algumas considerações sobre o tema, já que nosso estudo visa à análise de alguns livros didáticos.

O livro didático tem sido motivo de críticas e discussões entre pesquisadores de diferentes áreas. Circe (2004) faz um estudo bastante esclarecedor sobre a história e produção de livros didáticos, ressaltando que eles são vistos como produto cultural de menor valor, e criticados por serem instrumento de grande importância para economia, por conta do vasto mercado ligado à sua produção. Por outro lado, o livro didático tem sido avaliado como instrumento fundamental na escolarização e sua importância tem sido constantemente debatida entre escolas, educadores, alunos e seus familiares. Nesse sentido reconhecemos que o livro didático é um suporte que contribui com os professores no ensino das diversas disciplinas, pois apresentam conhecimentos e alternativas metodológicas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, sendo entendidos também como um veículo de valores culturais e ideológicos. Por isso julgamos que, mesmo com os avanços tecnológicos, o livro didático continua a ser um forte aliado do docente, especialmente do professor da disciplina Arte, que muitas vezes carece de formação e conhecimentos específicos na área.

Nessa perspectiva é que buscamos analisar alguns livros didáticos da disciplina Arte, focando nosso trabalho nos conteúdos propostos, pois julgamos que a análise destes pode favorecer a uma melhor compreensão do professor em relação ao ensino da arte.

Metodologia

A metodologia adotada nesta investigação é a pesquisa bibliográfica. Sabemos que em qualquer tipo de trabalho de natureza científica é necessário realizar uma pesquisa bibliográfica, que

irá trazer referências teóricas para fundamentar o trabalho. Porém, nosso trabalho trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica no sentido definido por Gil (1991, p. 32), na medida em que todos os dados necessários à nossa análise encontram-se em material já publicado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

O processo investigativo partiu do levantamento e escolha de livros didáticos de arte, especificamente as edições para professores do 8º ano do Ensino Fundamental, que seriam objeto de nossa análise. Definimos dois critérios para a seleção destes livros: que fossem obras publicadas por editoras e distribuidoras de reconhecimento nacional, e que fossem distribuídos gratuitamente aos professores. Os livros selecionados para nossa análise foram: “A arte de fazer arte”, de Denise Akel Haddad e Dulce Gonçalves Morbin (Editora Saraiva), “Arte hoje”, de Gabriela Briochi (Editora FTD), “Link da arte”, de Roseli Ventrella e Jacqueline Arruda (Editora Moderna).

Para avaliarmos os livros selecionados, partimos de uma análise textual (SEVERINO, 2002, p.52), buscando uma visão panorâmica, uma percepção do conjunto do raciocínio dos livros investigados. Essa análise possibilitou um contato inicial com os elementos centrais de cada proposta pedagógica. Na seqüência, procedemos à análise temática (SEVERINO, 2002, p.53), que buscou identificar do que trata cada texto, compreendendo os elementos principais e sua articulação. Nesse nível de análise, temos a oportunidade de fazer várias indagações, procurando ouvir o autor, apreender o conteúdo da mensagem ainda sem intervir nele.

O estágio em que nos encontramos é o da análise interpretativa dos conteúdos dos livros estudados, que consiste em situar o pensamento geral do autor e, a partir de suas idéias, estabelecer uma aproximação com o conjunto das idéias expostas por ele no conjunto do texto, bem como a relação dessas idéias com o referencial teórico (SEVERINO, 2002, p.57). Em suma, o processo de análise que estamos realizando visa a uma comparação de idéias e temáticas encontradas nos vários autores, tanto aqueles que compõem o referencial teórico quanto os próprios autores dos livros didáticos analisados. Com base nesse processo, desenvolveremos nosso parecer crítico em relação ao material analisado. Sobre a análise interpretativa, Severino ainda acrescenta:

O próximo passo da interpretação é a crítica. (...) O que se visa, durante a leitura analítica, é a formulação de um juízo crítico, de uma tomada de posição, enfim, de uma avaliação cujos critérios devem ser delimitados pela própria natureza do texto lido (SEVERINO, 2002, p.57).

Portanto, nossa pesquisa está circunscrita no âmbito de uma análise interpretativa ou crítica, tendo como objeto a abordagem dos conteúdos dos livros didáticos de arte direcionados aos professores do 8º ano do Ensino Fundamental.

Até o presente momento, realizamos o levantamento bibliográfico em diversas fontes, selecionando obras que se constituem em referências importantes e atuais, que nos auxiliem na análise dos livros didáticos. Tomamos por base para nossa análise critérios estabelecidos pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de arte, as suas orientações em relação ao tratamento das diversas linguagens de artísticas. Em outras palavras, a análise tem focado a organização didática dos conteúdos, observando se eles são articulados de forma a contemplar a Abordagem Triangular, ou seja, se existe uma preocupação com o ler, o fazer e o contextualizar as manifestações artísticas. Também temos verificado se os livros analisados trabalham conteúdos que se aproximem de alguma maneira da realidade cultural dos alunos, se eles trazem alguma indicação de como realizar projetos de aprendizagem que promovam o diálogo entre as linguagens de arte e se existem orientações a respeito dos conteúdos específicos de cada linguagem para que o professor possa lidar com eles com mais propriedade.

Resultados preliminares

Dos três livros didáticos analisados, "Link da Arte" é certamente aquele cuja estrutura didática e conteúdo mais se enquadram nas orientações dos PCN-Arte. Os conteúdos do primeiro módulo do livro englobam o movimento Hip-hop, articulando as manifestações da pintura (grafite), música (rap) e dança (break). Nas Artes Visuais, destaca-se a importância artística do grafite e a sua diferença em relação à pichação. No segundo módulo, apresenta-se o teatro como uma linguagem que dialoga com as várias formas de expressão artísticas: música, dança, desenho, pintura, literatura, escultura, expressão corporal, maquiagem e sonoplastia. No terceiro e último módulo, o livro aborda a "Semana de 22", discutindo aspectos históricos do Modernismo, que ficou marcado como um momento de grandes mudanças e transformações no cenário cultural e artístico brasileiro. A obra destaca especificamente o que ocorreu nas Artes Visuais (Artes Plásticas), Literatura, Música e Dança.

Em suma, nos três módulos do livro, o contexto histórico das obras estudadas é sempre destacado, procurando fazer alguma relação social e cultural com a realidade dos estudantes. Nas sugestões de atividades das diferentes linguagens, estão articulados também o fazer e a apreciação artística das obras que aparecem no livro, além da apreciação da produção dos próprios alunos. Diante do exposto, fica evidente uma preocupação das autoras deste livro com a integração do ler, do fazer e do contextualizar arte.

O livro “Arte Hoje” aborda os seguintes conteúdos: colagem e história, técnicas de colagem, arte pop, gravura, arte de fazer livros, projeto gráfico, HQ e sua história, desenho de personagens, HQ e suas técnicas, jogos de rua, jogo teatral, improvisação, teatro de bonecos, desenho animado e o mundo das linguagens. Contempla também movimentos artísticos, como o cubismo, o surrealismo e o dadaísmo e, por fim, destaca a linguagem teatral. Como se pode perceber, o livro prioriza conteúdos das artes visuais, tratando também da linguagem teatral, trazendo inclusive um capítulo sobre jogos na rua.

De uma maneira geral, o contexto histórico é mais debatido dentro das artes visuais quando se faz uma relação do tempo em que a obra foi criada e os movimentos artísticos que as influenciaram. No fazer artístico, sugerido em algumas atividades, propõe-se uma relação entre o que foi criado pelo artista e o que foi criado pelo estudante. Em alguns momentos são sugeridas reflexões sobre as obras estudadas no âmbito que elas foram criadas e a situação atual do Brasil. As orientações didáticas deste livro trazem sugestões de várias atividades em Artes Visuais, apresentando possibilidades dos professores estimularem os estudantes a desenvolverem habilidades em desenho, pintura e escultura. Na linguagem teatral, as orientações didáticas vêm através de sugestões dos jogos, através dos quais o professor pode estimular o estudante a desenvolver capacidades como, agilidade, concentração, coordenação motora, criatividade, noção de espaço entre outros.

No momento atual, estamos realizando a análise do livro “A arte de fazer arte”, mas já é possível afirmar que sua estrutura e estilo se aproximam mais daqueles elementos que encontramos no livro “Arte Hoje”, limitando-se praticamente aos conteúdos de Artes Visuais e com poucas orientações didáticas que auxiliem o professor na articulação entre o fazer, apreciar e contextualizar.

A partir dessa análise preliminar, alguns questionamentos começam a surgir, dentre os quais gostaríamos de destacar dois. Em primeiro lugar, como o ensino de arte poderá se tornar mais consistente se os livros didáticos não explicitarem, ainda que de maneira sucinta, como a abordagem triangular pode ser realizada a partir dos conteúdos propostos? Nunca é demais lembrar que essas orientações didáticas são essenciais para que os professores não especialistas possam ter mais clareza quanto às possibilidades de articulação dos conteúdos de arte aos três eixos da abordagem triangular. Também vale ressaltar que não estamos nos referindo a fórmulas ou modelos de aula, mas tão somente a encaminhamentos. Nesse sentido, consideramos que o livro “Link da Arte” constitui-se em um bom exemplo de como essas orientações podem ser produzidas.

Em segundo lugar, por que ainda parece não ser prática corrente que os livros didáticos de Arte sejam de autoria de arte-educadores especialistas nas diversas linguagens? Não se trata de

desmerecer o esforço daqueles que têm produzido obras didáticas, como as que foram analisadas neste trabalho, mas de buscarmos fortalecer os projetos didáticos da área de Arte-Educação. Se por um lado entendemos que não há problema algum no fato de existirem livros didáticos que tratem exclusivamente de uma única linguagem artística, julgamos que “enfraqueça” a nossa área a prática de publicar obras que tratam de várias linguagens, mas sem a participação efetiva de especialistas dessas linguagens na elaboração dos livros didáticos.

Esperamos que a breve reflexão que propomos neste artigo possa contribuir de alguma maneira para que arte-educadores e professores em geral se interessem pelo tema aqui discutido e se mobilizem, inclusive no sentido de revisarem, ampliarem ou mesmo publicarem livros didáticos que tornem o ensino-aprendizagem de arte uma realidade cada vez mais viável nas escolas brasileiras.

Bibliografia

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O Ensino das artes*. Campinas-SP: Papirus, 2001.

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

BRAGA, Paulo. *Arte/Educação e Música*: conceitos básicos e possibilidades para formação do(a) pedagogo(a). Caruaru: Universidade Federal Pernambuco. Texto didático não publicado, utilizado na disciplina Arte-Educação no Curso de Pedagogia, 2010.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CIRCE, Maria Fernandes Bittencourt. *Em foco: a história, produção e memória do livro didático*. Educ. Pesqui. vol.30 no.3 São Paulo Sept./Dec. 2004(http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000300007&script=sci_arttext). Acesso em: 22.05.10.

COLL, César e TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo Arte*: Conteúdos Essenciais para o Ensino Fundamental. São Paulo: Editora Ática, 2002.

FERREIRA, Sueli (Org.) *O ensino das artes*: construindo caminhos. 2. ed.. Campinas, SP: Papirus: 2001.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

JAPIASSU, Ricardo Otton Vaz. *Metodologia do ensino do teatro*. 2. ed. Campinas-SP: Papirus 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. Cortez, São Paulo, 1998.

MOREIRA, Romildo. *Oficina de Arte-Educação*. Recife: FUNDARPE, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Mini-curriculo

Maria Alves da Silva é atriz, diretora teatral e arte/educadora, estudante do 9º período do Curso de Pedagogia – Campus do Agreste - da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Paulo David Amorim Braga – É licenciado em Música pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), mestre (2005) e doutor (2009) em Música/Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Desenvolveu sua pesquisa de mestrado sobre competências para o ensino de música na 4ª série do Ensino Fundamental e sua tese sobre ensino de violão a distância. Atualmente é Professor Adjunto I do Curso de Pedagogia - Campus do Agreste - da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A ARTE E O LETRAMENTO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Selma Botton
selmabotton@yahoo.com.br
Faculdade de Educação – USP

Resumo

Este trabalho é uma pesquisa sobre como o contato com as artes visuais interfere afirmativamente no letramento de alunos adultos, entendendo por letramento não apenas o domínio das técnicas de leitura e escrita, mas o uso efetivo dessas competências para a realização pessoal. A pesquisa trata sobre a aquisição de letramento dos alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma breve exposição sobre a relação da arte com a aprendizagem, a apresentação de uma das atividades realizadas com os alunos, seus desdobramentos e finalizações, usando os textos escritos pelos alunos como fundamento para as considerações finais.

Palavras-chave: arte-educação, letramento, educação de jovens e adultos.

Abstract

This paper is a research about how the contact with visual arts interferes affirmatively on adult students' literacy, meaning "literacy" not just the knowledge of reading and writing techniques, but the effective use of these abilities for personal achievement. The research includes a view about acquisition of literacy by students of Education of Young People and Adults, a brief exposition of learning theories that included art in their purposes, the presentation of one of the activities done with the students, their developments and finishings, using the texts written by students as a base for the final considerations.

Key-words: art-education, literacy, education of young people and adults

Para que ler e escrever se não se tem o que comer?

Sou graduada em Artes Plásticas e leciono no curso fundamental noturno para adultos, chamado EJA (Educação de Jovens e Adultos).

O grande objetivo da maioria dos alunos de EJA é ler e escrever bem ou melhor do que já liam e escreviam, o que lhes possibilitaria conseguir um trabalho ou progredir no que já exercem. Outros objetivos: inclusão num grupo social, obtenção um certificado que possibilite a continuação dos estudos, acompanhamento do estudo dos filhos. Sendo assim, deveria ser fácil ensinar quem quer aprender...

Mas as rotinas do aluno adulto - a vida difícil, as longas distâncias geralmente percorridas a pé, as duplas jornadas de trabalho, a sobrevivência batalhada no dia-a-dia, o embrutecimento causado por longos períodos dedicados a tarefas pesadas e repetitivas - dificultam o aprendizado mesmo de quem quer aprender.

Unir o estudo das artes ao primeiro objetivo do aluno adulto, ler e escrever bem, foi um passo para conquistar aqueles que não se sentiam tão à vontade com as artes, fosse para produzi-las ou até mesmo para expressar sua opinião sobre um filme ou uma pintura. Como diz Paulo Freire (1999), a palavra é reflexão e ação, expressar-se é expressar o mundo, criar, recriar, decidir, optar. A associação do conceito freireano de leitura e escrita como releitura e reescrita do mundo com a produção escolar de arte e sua fruição foi tomando forma como a hipótese desta pesquisa: de que maneira a arte pode influenciar a aquisição do letramento pelos alunos adultos?

O emprego viabilizado pelo certificado de conclusão do ensino fundamental é, na maioria das vezes, uma falácia: não há empregos para todos. A formação humana integral, rica e diversificada que a arte possibilita poderia ser também um passaporte para uma vida mais plena que formasse o cidadão integralmente e talvez até mais qualificado para o trabalho, qualquer que fosse esse trabalho.

Ao terminar o ensino fundamental, o aluno de EJA lê e escreve o mínimo para suas necessidades cotidianas. Mas a leitura e a escrita poderiam ser não apenas instrumentos funcionais, mas desenvolvimento pessoal e de transformação.

Ainda que a arte prescindida de uma interpretação, é principalmente pela linguagem verbal que demonstramos nosso encanto ou espanto sobre determinada obra. A acessibilidade da arte poderia ser também um facilitador para que os alunos expressassem, a princípio oralmente, e depois por escrito, a compreensão da arte, suas sensações e questionamentos. A experiência artística é individual e própria, e possibilita a elaboração de conhecimentos, a partir dos muitos significados que a arte suscita. Estes, certamente, são um ponto de partida para a escrita expressiva de idéias próprias e não uma colagem de trechos de textos alheios.

Assim pode ser a escrita e a leitura: realização, instrumento de liberação dos pensamentos, meio pelo qual as idéias tomam forma e se expandem... Mas geralmente, no universo dos leitores

e escritores de EJA, o código escrito é mais uma amarra que limita a expressão dos próprios pensamentos e encobre o entendimento dos pensamentos de outrem.

Metodologia

Este trabalho foi o resultado de uma pesquisa qualitativa e não poderia ser de outra forma por várias razões: primeiro, por suas variáveis não serem fixas, já que cada sujeito pesquisado tem uma resposta individual e personalizada aos problemas propostos, e o ambiente em que a pesquisa se realiza está sujeito a interferências constantes, num campo em que é difícil quantificar os resultados. Segundo, pelo objetivo mesmo da pesquisa que não foi apenas o de levantar dados estatísticos sobre uma determinada situação educacional, mas sim prover situações em que os pesquisados, no caso os alunos, tivessem mais situações de aquisição e desenvolvimento do seu letramento. E terceiro, porque o aluno não poderia ser apenas objeto passivo de uma observação externa, já que ele era o sujeito e o principal agente de seu aprendizado.

Relato de experiência entrelaçando as artes visuais e o letramento.

Essa experiência foi realizada no ano de 2006, com alunos da 5.a série do Ensino Fundamental de EJA, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Pedro I, na Vila Maria, zona norte de São Paulo, em duas aulas semanais de 45 minutos.

Os alunos de EJA, na sua maioria, apresentam nas primeiras aulas do semestre um certo constrangimento em falar, em ler em voz alta, em mostrar o que fizeram. Na sua grande parte, são alunos que têm pouco ou nenhum contato com manifestações artísticas além daquelas veiculadas pelos meios de comunicação em massa. Mesmo as manifestações artísticas regionais dos alunos são abandonadas devido à migração e à falta de acesso dos alunos aos equipamentos culturais da cidade. Assim, é grande a expectativa negativa em relação ao curso de Artes. Abaixo apresento uma experiência e as produções textuais de alguns alunos participantes.

No primeiro dia de aula, nos apresentamos falando o nosso nome, mas avisei aos alunos que como será um curso de artes, a apresentação seria também "artística". Perguntei o que fazemos quando nos apresentamos a alguém, alguns respondem: falamos nosso nome, dizendo às vezes "muito prazer", apertamos as mãos.

Depois desse pequeno diálogo, propus nossa primeira atividade, também uma apresentação: pedi aos alunos que desenhassem o contorno de suas mãos numa folha em branco, e refizessem

o mesmo contorno no verso da folha. Após terem contornado a mão, pedi a eles que desenhassem então os detalhes, tanto do dorso como da palma das mãos: unhas, cicatrizes, anéis, alianças, linhas, marcas, veias, rugas. Escolho esse desenho por ser simples – todos seriam capazes de fazer, até mesmo aqueles com grande dificuldade para desenhar – e ao mesmo tempo com grandes possibilidades expressivas. O resultado, por mais simples que seja, é muito satisfatório e o aluno inicia o curso com uma boa experiência de sucesso no desenho, e por consequência, nas artes. Recolhi as folhas e numa aula seguinte mostrei alguns dos desenhos sem nomear o autor e pedi que os alunos tentassem identificar suas características através de desenho de sua mão: se é homem ou mulher, se é casado ou solteiro, em que trabalha, se é vaidoso, etc. Os alunos se entusiasmaram com a diversidade de informações que um simples desenho feito por eles pode transmitir. Pedi em seguida que escrevessem sobre suas mãos, sobre seus desenhos, sobre o valor das mãos em suas vidas, seu trabalho, seus afetos, seu cotidiano.

“As mãos são importantes nas nossas vidas por que quase tudo precisamos delas para: escrever, arrumar a casa trabalhar etc.” (Fabiana Ferreira de Barros).

“As mãos são importantes para trabalhar, fazer carinho, e tocar as coisas” (Luciana Freitas da Silva).

“As mãos servem para, cumprimentar as pessoas e segurar qualquer tipo de objeto. As mãos é uma parte do nosso corpo muito importante.” (André Luiz Baliotto).

“A minha mão é muito importante na minha vida eu conto com ela para tudo para trabalhar comer beber tomar banho lavar roupas” (Eliene Nunis dos Santos).

“Para mim as minhas mãos são super importante porque através dela eu ganho o meu salário para pagar o meu aluguel” (Margarete Silvia).

“As nossas mãos são importantes pra tudo na nossa vida” (Francisca Ferreira de Souza).

“Esta mão para eu trabalhar para viver escrevo para aprender e ler e comer” (José Ribeiro da Silva).

“As nossas mãos são importantes para fazer de tudo” (Maria José Miranda Moreira).

“A mão é importante para todos porque sem ela não dá (sei que tem algumas pessoas que nasceram sem)” (Roseane Regina Gomes).

Em outra aula seguinte, recortei de revistas e jornais várias imagens de mãos sem seus donos, em número de imagens maior que o número de alunos: mãos de criança, de adultos, de idosos, de trabalhadores, de políticos, de brancos, negros, homens, mulheres, estudantes, fumantes, mãos segurando objetos, armas, animais, flores, dinheiro, livros, alimentos, telefones celulares. Distribuí-as sobre a mesa e pedi que escolhessem um recorte que lhes interessasse e escrevessem o perfil do dono da mão, e a partir da imagem e dos detalhes percebidos nela, que escrevessem



Fig.:1: imagem de mão retirada de revista



Fig. 2: imagem de mão retirada de revista

sem o máximo de dados reais ou inventados a partir das informações da imagem. Lemos também em voz alta alguns dos textos:

“É um empresário porque está bem trajado homem porque está com camisa de manga comprida e gravata velho porque a mão está cheia de rugas diretor de uma multi nacional porque está com uma caneta bonita e uma mesa nova ele está assinando documentação de importação de uma venda muito grande de veículos.” (André Luiz Baliotto).

“Esta mão e de um homem, trabalha com cabelo no salão. Acho que Ele esta soutero nau tei aliasa no dedo e ua mão jove” (Lídia Maria do Carmo Silva).

“Oi, sou Ricardo, tenho 25 anos, comecei a fumar cigarro quando tinha 12 anos, depois parei com 20 anos, depois comecei a fumar charuto. Sou empresário, ganho 1 salário, sou casado, tenho 2 filha e estou com câncer” (Fabiana Ferreira de Barros).

“Essa pessoas é uma mulher porque ela esta com a unha pintada, e um mulher jovem porque ela não tem rugas Ela esta com o dedo para cima parece qui esta machucada asua profissão e professora Ela e casada tem 40 anos” (Maria José Miranda Moreira)

“Elas uma mulher porque esta com a caneta nas mãos com as unhas bonita mulher morena clara ela jovem muita bonitar recepcionistar elas esta atendend telefone notrand recador” (José Ribeiro da Silva).

Podemos perceber, pela comparação entre os textos produzidos com o estímulo do desenho do contorno da mão e os textos produzidos após a observação das imagens jornalísticas, que os primeiros praticamente se repetem, com as mesmas palavras usadas pela grande maioria dos alunos (por exemplo: “importância/importante”) e que os textos são curtos, com a mesma estrutura de redação (por exemplo: “a(s) minha(s) mão(s) é (são)...”). Nos segundos, os alunos escreveram com vocabulário maior e variado, usando argumentos para defender suas deduções (por exemplo: “mulher porque ela esta com a unha pintada... mulher jovem porque ela não tem rugas”), os textos são mais longos e têm a estrutura mais variada (alguns com ênfase na mão, outros na pessoa, ou formato de carta).

A essa altura do curso, lá pelo nosso quinto encontro, os alunos já estavam um pouco mais falantes e se divertiam com os próprios textos, suas deduções, seus desenhos reveladores.

Em uma aula seguinte, apresentei aos alunos reproduções das obras de Portinari. Expliquei que eram obras do mesmo artista em períodos diferentes de sua vida e pedi aos alunos que falassem sobre as obras: suas impressões, as diferenças formais entre os períodos, o uso de materiais diferentes e seus efeitos, os tipos humanos retratados nos quadros. Muitos tiveram experiência como agriculto-



Fig. 3: O Sacrifício de Abraão – Cândido Portinari - 1943



Fig. 4: Café – Cândido Portinari – 1936

res em sua terra natal e discorreram sobre os elementos de alguns quadros com conhecimentos que outros alunos de origem urbana não possuíam. Alguns presenciaram situações retratadas por Portinari, como a seca ou o enterro. Dirigi a discussão para a representação das mãos nas obras de Portinari: a mão realista (prova de que o artista sabia de fato desenhar, nas palavras de um aluno), a mão deformada (por intenção do artista, e não por desconhecimento técnico, na conclusão de alguns alunos), a mão geométrica. Na aula seguinte, pedi aos alunos que escolhessem uma entre as obras observadas e escrevessem sobre o significado das mãos dos personagens de Portinari e sobre a forma como foram realizadas. Pedi também que eles escrevessem porque achavam que Portinari em determinado quadro deformava a mão, e em outro quadro desenhava a mão de forma realista e assim por diante.

“O sacrifício de abraão As mãos, dele esta tremula e toda cortada a do seu filho muito pequena ele tem que sacrificar seu filho mas não tem coragem esta muito mal por ter quematar seu filho com suas próprias mãos seu filho esta chorado mas com os olhos fechados ele abre os olho e diz pai me dá o ultimo abraço e seu pai com uma faca nas mãos fica muito triste mas e uma prova a Deus quando ele levanta sua mãos Deus dia você já provou o seu amor abração, abração esta com as mãos cortandas de trabalhar e criar seus filhos mas mesmo assim Ele esta feliz por estar ao lado de seus filhos” (Vânia Ferreira dos Santos).

“Os trabalhadores dessa fazenda de café sofrem muito para ter seu próprio dinheiro para sustentar sua família trabalham dobrado plantano café e depois colhendo. Suas mulheres passaram a plantar café também para ajudalos são grandes cidadãos que confiam em um dia dormir e acordar com as próprias mãos sem feridas e sem calos e ter suas roupas novas e sua própria liberdade.” (Fabiana Ferreira de Barros).

“Portinari fez a pintura das mãos de um lavrador essa pintura ela quiz mostrar o sofrimento dele levando sol e chuva e ele lá trabalhando suas mãos ficam enchadas e feridas com o trabalho sofrido suas mãos calejadas e doloridas que sofrimento essas mãos desse homem que passa o dia todo pegando uma enxada e a noite descansa para no outro dia ir machucar suas mãos por que não tem opção a não ser a lavour do café as mãos calejadas e enchadas e até feridas por isso que portinari fez essa pintura das mãos para

Mostrar o trabalho sofrido de um lavrador. “Fim” (Luciana Freitas da Silva).

“O lavrador de café trabalha na roça a muito tempo ele já está um pouco cansado

Ele para e pensa: o sol está tão quente! Olha para suas mãos calejadas elas estão grandes parecem estar inchadas com o trabalho pesado mas mesmo assim ele não desanima e continua trabalhando. Essa é a realidade do trabalhador brasileiro.” (Irene Benelli Quinup).



Fig. 5: Lavrador de Café – Cândido Portinari – 1939

“A colheita de café é um serviço que exige muito esforço físico. Então a faminha toda trabalha juntos. E um da força para os outros os homens as mulheres e também as crianças. Eles tem esperança de um dia melhor.” (Elisângela Santos Sepúlveda).

Observamos que estes novos textos, além de apresentar as mesmas evoluções em relação aos primeiros escritos a partir dos desenhos dos contornos das mãos (aumento e diversificação do vocabulário, textos maiores e com variedade de estrutura, argumentações), denotam também uma certa análise da situação vivida pelos personagens dos quadros (“O lavrador de café trabalha na roça a muito tempo ele já está um pouco cansado ou quiz mostrar o sofrimento dele levando sol e chuva”) e os alunos relacionam os aspectos formais da representação das mãos de Portinari às emoções dos personagens (“As mãos, dele esta tremula e toda cortada a do seu filho muito pequena ele tem que sacrificar seu filho” ou as suas situações de vida (“elas estão grandes parecem estar inchadas com o trabalho pesado”). Aparecem também reflexões sobre as possibilidades da vida dos personagens (“mas mesmo assim ele não desanima e continua trabalhando. Essa é a realidade do trabalhador brasileiro” ou “a noite descansa para no outro dia ir machucar suas mãos por que não tem opção a não ser a lavour do café”) e perspectivas para o futuro (“confiam em um dia dormir e acordar com as próprias mãos sem feridas e sem calos e ter suas roupas novas e sua própria liberdade” ou “Eles tem esperança de um dia melhor”).

Na última atividade dessa série usei um desenho animado, vencedor de um festival de animação. O filme chama-se Busby, em homenagem ao diretor hollywoodiano de musicais Busby Berkeley, foi realizado na Alemanha por Anna Henckel em 1998. Nesta animação as mãos, que realizam uma coreografia inspirada nos musicais de Busby, são trabalhadas em computação gráfica, adquirem formas variadas e algumas vezes nos esquecemos de que aquelas imagens são mãos de fato, tal a versatilidade das montagens.

Essa atividade foi bem diferente das anteriores em primeiro lugar por ser um filme de animação inesperado pelos alunos adultos, depois por ser uma obra estrangeira, e também porque na animação as mãos não têm uma função específica de trabalho, nem aparecem em uma relação afetiva, nem ao menos parecem fazer parte da anatomia humana. Nas palavras de uma aluna, são mãos meio doidas, que se soltaram do braço e criam um tipo de vida própria. Essa animação é curta (tem três minutos e dezoito segundos) e os alunos a assistiram várias vezes.

Ao término das sessões, a discussão começou sobre como foi feito o filme, que processo foi usado, se é sempre a mão de uma mesma pessoa ou não, se são mãos femininas ou masculinas, o que as imagens das montagens significam, com o que se parecem, se se mantêm as funções das mãos ou não.

Pedi que os alunos novamente escrevessem sobre o tema das mãos, mas agora usando o filme como apoio para seu texto. Não foi mais um texto tão dirigido como os anteriores, apesar de ter o filme como motivador da atividade:

“No filme as mãos fazem vários significados com as mãos elas formaram, o sol. pernas girassóis fogos estrela do mar algas marinhas o que eu imaginei foi essas coisas e achei interessante por que com as mãos podemos fazer, vários significados.” (Luciana Freitas da Silva).

“São frutos de duas pessoas que deixa uma nova paz um bom dia pássaro um novo ser criando uma nova flor umas novas estrelas que se mudam de um lugar para o outro que uma noite bem linda cheia de estrelas iluminando o céu bem lindo o dia bem feliz para sentir um cheiro de rosas o tempo vai passando e as rosas vão ficando muitas bonitas lindas e perfumadas.” (Fabiana Ferreira de Barros).

“Tinha as mão em desenho do sol tinha mão em desenho de como se dança bale tinha as mão em formas das pernas também em forma de uma árvore quando dar o fruto também em formato de quando esta no mar nadando em torno dos braços em movimento e em forma de quando esta brigando dando socos. também tem as mãos em forma de luvas. Também tem as mãos em forma das estrelas como em uma noite bem estrelada” (Eliene Nunis dos Santos).

“Brincadeiras das mãos Bem eu estava assistindo um filme sobre as mãos. Elas vão de um lado para outro formando uma estrela uma árvore uma flor ou até mesmo um pavão, bom o filme em si parece várias coisas muito interessantes a gente nem só imagina quando vê tantas formas, da mão que eu estou em dúvida se é de homem ou mulher” (Alessandra Teixeira Miguel).

“As mãos estão mostrando que podemos fazer de tudo com ela fazer balé nadar brincar rodar florir fazer estrelas as mãos deste filme que não existe mãos feias e nem iguais tem de várias nações e mãos muito bonitas este filme quer nos dizer que a mão é muito importante no dia dia” (Vânia Ferreira dos Santos)

“A mãos As mãos de um mágico que representa vários objetos representa flor chuva avoriz com folha avoriz com sem folha... o sol só que foi na semana passada e Eu já escervi” (José Ribeiro da Silva).

“Bom, eu acho que são duas mãos Essas mãos são muito bem tratadas Esse filme mostra muitas coisas São mãos que dançam muito interessante Elas devem ser de uma mulher Essas mãos devem ser feitas pelo computador eu achei bonita e diferente

As vezes parecem flores As vezes parecem dançarinas Elas as vezes parecem o sol as vezes parecem, pernas e parecem árvore Bom eu acho que são mãos de artista

Elas parecem feixes no mar e elas agradecem os aplausos” (Aparecida P. T. da Silva).

“as mãos setrasforma em estrela sol parecem se balharina uma árvores uma flores pernas chuva frutos do mar catavento Eu acho que as mão parecem com mãos de pianista fina e de licada” (Francisca F. Souza).

“Mãos da imaginação O filme me fez imaginar que as mãos pode criar vários desenhos Algumas da impresão que está no formato de rosas outras em pernas árvore brotando pernas em bale clássico cortinas se fechando mãos soltando fogos

Tem também mão que representa estrela e fogos.” (Margarete Silvia).

Aparentemente, houve um retrocesso na qualidade dos textos: eles ficaram mais curtos, mais descritivos, sem a variedade de reflexões e argumentações criadas pelos alunos após observarem as obras de Portinari. No entanto, se considerarmos que o filme usado como ponto de partida frequentemente se aproximava de uma abstração, quando as mãos se tornavam irreconhecíveis, e que os alunos não tinham mais o terreno seguro da experiência, tendo que escrever sobre algo inédito para eles, notamos que os textos ainda assim apresentam grandes progressos em relação aos primeiros escritos: são textos mais imaginativos (“Brincadeiras das mãos” ou “uma árvores uma flores pernas chuva frutos do mar catavento” ou “elas (as mãos) agradecem os aplausos”) e poéticos (“Também tem as mãos em forma das estrelas como em uma noite bem estrelada” ou “são frutos de duas pessoas que deixa uma nova paz um bom dia pássaro um novo ser criando uma nova flor”), bem distantes dos textos estereotipados da atividade inicial.

Considerações Finais

Desde que obtive a licenciatura em Artes e comecei a trabalhar em cursos regulares para adultos, sempre pratiquei a interdisciplinaridade associando a fruição ou produção artística à leitura e/ou à escrita de textos, por entender que essa associação seria enriquecedora para alunos com pouco domínio do mundo letrado, apesar de já estarem alfabetizados. No entanto, esse meu entendimento de que a arte poderia interferir positivamente no letramento dos alunos se originava em uma constatação informal, uma observação descompromissada, já que eu não utilizava nenhum método ou procedimento um pouco mais organizado para mensurar os possíveis resultados da prática. Em minha pesquisa eu pude verificar que realmente o contato com as artes visuais ampliava o universo letrado do aluno, não apenas no sentido de domínio das técnicas de leitura e escrita, mas sim no sentido da leitura e escrita de mundo, definidas por Paulo Freire (1989, p.9).

Lendo, analisando e comparando os vários textos produzidos pelos alunos ao longo de dois semestres letivos de atividades que envolviam – ou não – o contato com imagens, vi as palavras se materializando nas folhas de caderno que os alunos arrancavam para me entregar. Palavras que não eram apenas sinais gráficos mas expressões de sentimentos, idéias, sonhos de um futuro melhor, de uma melhor condição para si próprio, para sua família, para o país.

Por trás das letras trocadas, dos acentos omitidos ou inventados, da pontuação irregular, das concordâncias truncadas, das palavras inventadas a partir da linguagem oral, vi textos surgindo. A princípio tímidos e contidos, se escondendo atrás das palavras simples e conhecidas: aquelas palavras que de tanto serem repetidas ofereciam poucos riscos de exposição. Aquelas mesmas palavras nascidas de uma escrita envergonhada e contida, envergonhada por não pertencer à norma de uma classe social bem mais favorecida que a sua, contida pelos limites de uma gramática quase inacessível. Vi surgir desabaços, reflexões sobre o ato de estudar, críticas à situação política do país, histórias de vida, declarações de amor e amizade, reflexões sobre o difícil mundo do trabalho e o mundo mais difícil ainda de quem não tem um trabalho.

Vi que os estudantes podem e devem, sim, partir de sua realidade para construir novos conhecimentos, mas percebi também que quando a pessoa é surpreendida por uma imagem emocionante, por uma situação inusitada, por uma forma perturbadora, enfim, por tudo aquilo que a arte oferece, ela é desalojada do lugar comum das rotinas diárias. E essa situação propõe um desafio: criar uma palavra nova para escrever esse novo mundo.

Referências bibliográficas

FREIRE, PAULO. A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

Filme

Busby, de Anna Henckel, Alemanha, 1997.

Imagens de Portinari extraídas de www.portinari.org.br (acesso em agosto de 2010)

Imagens das mãos extraídas de revistas diversas e não identificadas.

Currículo da autora

Selma Botton é doutoranda na Faculdade de Educação da USP, Mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da UNESP e graduada pela Escola de Comunicação e Artes da USP. Trabalha como professora de Artes no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

A COMPREENSÃO DA ARTE E A MUDANÇA DE SEU ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Márcia Dárquia Nogueira da Silva
marciadarquia@hotmail.com
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

Resumo

O texto apresenta e discute a necessidade de aprofundarmos estudos que levem a uma melhor definição do conceito de arte para que possam ocorrer mudanças em seu ensino desde os anos iniciais da educação infantil. A realidade das escolas e dos professores de arte da educação infantil é comentada no sentido de questionar a compreensão de arte predominante que pode levar a uma banalização de seu ensino. O trabalho com desenho e com leitura de imagens é sugerido como possibilidade de mudança e como estratégia para aproximar cultura e arte, resgatando os valores da cultura local.

Palavras-chave: Conceito de arte; Educação infantil; Ensino de arte; Cultura local

Abstract

The text presents and discusses the need of probe studies leading to a better definition of Art concept promoting changes in teaching since early years of primary education. The reality of schools and Art teachers of primary education is annotated in order to question the understanding of predominant Art that can lead to a teaching trivialization. Working with design and image reading is suggested as a change possibility and as a strategy to bring culture near to art, redeeming the values of local culture.

Key-Words: Art concept; Primary School; Art teaching; Local culture

Introdução

As reflexões propostas procuram afirmar a necessidade de que ocorram mudanças no ensino de arte desde os anos iniciais de escolarização das crianças na educação infantil. Os esforços coletivos

desenvolvidos por diferentes educadores no Brasil e no mundo em torno desse campo de ensino, de pesquisa e de extensão, dimensões indissociáveis da formação em nível superior dos professores de arte, só terão êxito quando as escolas enfrentarem como prioridade a educação estética das crianças.

Nesse sentido, o texto parte da idéia de que é fundamental aprofundar estudos sobre o conceito de arte. A busca de definição do que seja arte permite aos professores uma maior compreensão de seu sentido e de seu significado para os seres humanos em geral e para as crianças em particular. Após o exame do conceito de arte é feita uma caracterização ampla da educação infantil e são identificados quatro movimentos essenciais ao processo de ensino e de aprendizagem em artes com crianças pequenas. A confrontação da discussão teórica proposta com a realidade das creches e das escolas de educação infantil deixa evidenciada a necessidade de que pais, professores e autoridades responsáveis promovam mudanças que garantam a qualidade do ensino de arte.

Por fim, o texto destaca a importância de que os professores de arte na educação infantil trabalhem com desenho, leitura visual, releitura e contextualização a partir do resgate e da valorização da cultura local. Ações pedagógicas planejadas e organizadas possibilitam que as crianças pensem e reflitam sobre o ambiente visual no qual estão inseridas, desenvolvendo nelas a noção de pertencimento. Além disso, uma leitura crítica da arte pode fortalecer o processo de reconhecimento e de identificação cultural das crianças desde os anos iniciais da educação infantil, pois é papel da escola contribuir para que as elas formulem indagações sobre a diversidade dos objetos culturais presentes na comunidade e se tornem, inclusive, produtoras de novos objetos.

Refletindo sobre o conceito de arte

O movimento pelo ensino de arte no Brasil contribui para a constituição da identidade dos professores de arte que atuam em diferentes níveis e modalidades de ensino. Esse movimento contribui ainda para sintetizar a trajetória de lutas e de conquistas de diferentes comunidades, coletivos e indivíduos articulados em torno desse campo de trabalho que aglutina ações de ensino, de pesquisa e de extensão que ocorrem dentro e fora do ambiente estritamente escolar. As reflexões produzidas ao longo da história desse movimento permitem aprofundar concepções sobre os sentidos e os significados da arte e de seu ensino. No debate sobre tais concepções é preciso buscar definir o que entendemos por arte.

A arte não é apenas objeto estético. Ela ensina a ver o mundo com mais cuidado. Para compreendê-la, porém, é preciso buscar defini-la. A definição do que é arte para muitos pode parecer

redundante. No entanto, considerando como a arte vem sendo concebida e ensinada, devemos retomar a discussão sobre a lógica e a clareza daquilo que entendemos por arte. Seria possível uma definição clara e objetiva sobre o que seja arte e sobre o seu ensino? O que significa ensinar/aprender arte? Essa discussão, por mais redundante que pareça, precisa ser feita para que os professores de arte possam saber sobre aquilo que fundamenta as escolhas que orientam a sua ação. O quê ensinar, por exemplo, em arte para as crianças da educação infantil?

Tais indagações partem de minha experiência como professora de arte para a educação infantil e de minha experiência na formação de professores no Vale do Jequitinhonha. A aproximação com os professores das creches da cidade de Diamantina, no Vale, me deu uma visão específica e geral de como as discussões e o trabalho desenvolvido em arte estão acontecendo. Os professores envolvidos no processo de formação se vêem diante de grandes desafios. Eles têm que ensinar arte para as crianças das creches sem ter uma clara definição do que seja arte e sem ter formação específica para isso. Assim, se limitam a oferecer para as crianças desenhos mimeografados para que as ela coloram. Sendo indagadas sobre tal proposta, dizem que na faculdade onde estudaram a professora havia sugerido os desenhos mimeografados como atividade importante e significativa para as crianças. Na verdade, os professores revelam pouco conhecimento sobre o significado da arte e pouca clareza sobre o que propor em relação ao seu ensino de arte. Isso mostra que a definição de arte precisa ser melhor trabalhada e discutida para ser melhor compreendida.

Na busca de definir o que seja a arte e o seu ensino é preciso considerar ainda o debate atual sobre a relação entre a arte e a cultura. Estes dois campos da vida humana constituem processos fundamentais para a superação da despersonalização do indivíduo, inserindo-o em um lugar de pertencimento, de maneira que amplie as suas possibilidades de construção e da elaboração de si mesmo no mundo ao qual pertence. Isso fortalece a idéia de que o ensino de arte na escola contribui para que o sujeito se identifique como pertencente a uma determinada cultura. Portanto, devemos aprofundar o debate sobre o conceito de arte.

Nesse aprofundamento, a educação apresenta-se como instrumento importante para que a relação entre arte e cultura se desenvolva de forma significativa e plena. Por um lado, não é possível conhecer a cultura de um país sem o conhecimento de sua arte. Por outro, não é possível compreender a sua arte sem o conhecimento de suas características culturais. Mas como conhecer a arte de um povo? Como identificar os seus elementos culturais característicos? A cultura brasileira, por exemplo, possui a marca da diversidade, pois ela foi formada a partir da influência de diferentes culturas. Neste contexto, como pensar a relação entre arte e cultura como sendo processos de

inquerimento, de pertencimento e de superação da despersonalização, quando ainda não compreendemos o que é a arte e não sabemos identificar aquilo que é mesmo nosso?

Deveria ser um dos objetivos da educação fornecer um conhecimento sobre a cultura local e a cultura de vários grupos, valorizando assim a interação entre as culturas. Mas como identificar nossa cultura em meio a tanta diversidade? Para responder a essa pergunta é importante considerar as contribuições de Ana Mae Barbosa (1998 e 2005) e de Michael Parsons (2005). Ana Mae afirma que a identidade é encontrada nas diferenças e que é preciso pensar o ensino de arte a partir da diversidade cultural. Segundo Michael Parsons, a identidade é uma palavra usada para designar a compreensão mais geral de nosso lugar no mundo. Nossa identidade é qualquer integração que conquistemos na compreensão e no conhecimento que temos de nós mesmos. Portanto, qualquer trabalho que envolva essa busca do entendimento de nós mesmos não pode ser algo superficial. O indivíduo terá que ter consciência de várias idéias opostas sobre si mesmo e se reafirmar de maneira que se construa uma identidade realmente significativa. O ensino de arte deve levar em conta essa necessidade de construção da identidade cultural significativa dos estudantes.

Essa reflexão sobre arte e cultura se faz importante principalmente porque a arte não é algo isolado das demais atividades humanas. Através dela podemos visualizar a expressão de um momento histórico vivido. Por isso, o lugar da arte é essencial para a percepção de nós mesmos. É o lugar de encontro com nosso passado, o presente e o futuro. Dessa forma seu ensino deve propiciar ao indivíduo o desenvolvimento pessoal. Esse desenvolvimento, contudo, depende de seu processo de identificação cultural.

É por isso que a busca de um conceito claro de arte e de seu ensino deve sempre estar associada à nossa capacidade de identificar produções da cultura em que vivemos como sendo arte, pois criamos instrumentos culturais específicos que nos ajudam a definir determinado objeto como sendo um objeto artístico. Um desses instrumentos é o discurso de competência e de autoridade, ou seja, quando o historiador, o perito ou o crítico de arte conferem a um objeto o estatuto de objeto artístico nós costumamos tomar esse discurso como critério de definição do que seja arte ou não (COLI, 2000).

Mas a definição de um objeto de arte não depende só do discurso de autoridade, pois a arte está presente em inúmeros artefatos do nosso dia-a-dia. Muitas peças que hoje estão expostas em museus, ontem faziam parte do cotidiano do homem. As obras de arte não podem ser vistas como algo extraordinário e isolado da cultura humana. Elas devem ser interpretadas a partir de sua integração no ambiente cultural de um povo porque elas retratam aspectos naturais e sociais, expressam sentimentos religiosos, revelam os valores pictóricos dos artistas, sugerindo diferentes impressões.

Embora não exista um conceito único de arte, ela pode ser identificada em diferentes manifestações da atividade humana que despertam em nós sentimentos de admiração. Não possuímos uma única definição de arte, mas sabemos quais coisas são consideradas arte e como devemos nos comportar diante delas. Assim, diferentes objetos como um “sanitário de louça” de Duchamp, um “Davi” de Michelangelo ou uma “história em quadrinhos” de Stan Lee podem ser reconhecidos como “obras de arte” embora apresentem inúmeras diferenças entre si. Isso revela o quanto são imprecisos os limites do objeto artístico. A definição acabada de arte não pode vir nem de sua natureza intrínseca nem de critérios exteriores a ela mesma. Para nos tirar da angústia da dúvida, a cultura cria instrumentos específicos de definição do que seja arte. É a partir de atribuições culturais e sociais que podemos dignificar determinados objetos como sendo objetos artísticos e não a partir de definições teóricas, lógicas ou abstratas.

O debate conceitual sobre a arte contribui para a reflexão que devemos fazer a partir da realidade de seu ensino na educação infantil. O que nos interessa neste texto é apresentar considerações sobre a dificuldade de efetivar uma proposta de ensino de arte quando se pensa que a maioria dos professores desse nível de ensino não possui formação específica em arte, não têm clareza sobre o que seja arte e nem dispõem de condições de trabalho que permitam o desenvolvimento de atividades significativas com as crianças. Essa realidade precisa ser mudada.

A realidade do ensino de arte na educação infantil

A concepção de arte que discutimos até aqui deve ser trabalhada com as crianças desde os primeiros anos da educação infantil. Como fazer isso considerando a realidade atual das creches e dos profissionais que atuam nelas? Nas creches em Diamantina, por exemplo, e na maioria das creches espalhadas em Minas e no Brasil, os professores não dispõem de estruturas adequadas e para o trabalho cotidiano com as crianças respeitando seus direitos e suas necessidades e muito menos espaços e condições de desenvolver projetos que envolvam a arte dentro de seu contexto real. Além disso, a falta de preparo dos professores que ensinam arte é algo preocupante, isso quando se encontra profissionais para tal função. Para muitos professores das creches, por exemplo, construir borboletas feitas de garrafas “pet” com as crianças seria um trabalho de arte importante. Por falta de formação e de clareza sobre o ensino de arte, as borboletas passam a ser assunto de “grande importância” e essa atividade se desenvolve na escola como sendo atividade de arte.

De um modo geral, os profissionais da educação infantil carecem de formação sobre o processo de ensino/aprendizagem em arte. É preciso que haja uma melhor compreensão do que seja arte para saber o que se fazer, e não adianta um discurso otimista, afirmando que hoje as coisas mudaram, porque isso não é verdade. Na maioria das creches e das escolas, públicas ou particulares, é comum encontrarmos figuras estereotipadas coladas nas paredes. As florzinhas de papel de seda e sol com olhinho e boquinha, por exemplo, são utilizados para enfeitar a escola sob a alegação de que assim o ambiente ficaria mais agradável para as crianças. Em rápida observação é possível perceber que essa é a visão predominante sobre ensino de arte na maioria das escolas de educação infantil. O que existe é uma pouca compreensão sobre o real significado da arte, da cultura e da relação necessária entre ambas. A produção e a reprodução de estereótipos ilustram essa constatação.

Essa situação precisa ser questionada e mudada a partir de uma ampla discussão sobre o significado da própria educação infantil. O tempo que a criança passa na educação infantil é um tempo formador importantíssimo. Os espaços destinados a esse tempo de formação marcam, afetam e definem a percepção que a criança terá de si, dos outros e do mundo. É por isso que as atividades desenvolvidas com as crianças desde os primeiros anos de vida devem fazer parte de um projeto pedagógico que articule o bem-estar das crianças, as necessidades públicas das famílias e os direitos humanos fundamentais à infância. Para isso, é preciso que pais, professores e autoridades públicas pensem de forma mais cuidada sobre o início do processo de escolarização que na verdade é um sistema de relações e de comunicações que faz parte de um sistema social mais amplo. É a ligação da criança com um espaço social diferente do espaço familiar que possibilita uma conexão maior com esse mundo social e cultural. Os tempos e os espaços da educação infantil, quando adequados, contribuem decisivamente nesse sentido.

É importante que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças nas escolas de educação infantil parta de uma compreensão do ambiente cultural da comunidade em que essas crianças vivem e estão envolvidas. É preciso que a proposta de ensino de arte, por exemplo, possa dialogar com as experiências vividas no mundo social que transcende os muros escolares. Esse diálogo não significa aceitação e reprodução de convenções e de estereótipos, mas significa recuperação de tradições culturais muitas vezes abandonadas, marginalizadas e relegadas ao esquecimento. O diálogo e a escuta das crianças podem oferecer elementos dos valores culturais da comunidade possibilitando que o trabalho da escola torne-se cada vez mais significativo.

Um ponto de partida fundamental nesse processo é a imagem que devemos ter das crianças como seres ricos, fortes e poderosos. As crianças são sujeitos únicos com direitos e não simples-

mente seres com necessidades. “Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se” (Gandini, et al, 1999, p.114). Ao nascer, a criança já traz consigo a necessidade de se comunicar e de interagir. Essa é uma necessidade essencial para a sua identificação como espécie e para a sua sobrevivência. A abertura das crianças para processos de reciprocidade e de intercâmbio pode ser assim compreendida, ou seja, as crianças estão sempre dispostas a se expressarem dentro de um contexto plural de linguagens simbólicas. Elas recebem e oferecem amorosamente atos de comunicação. Essa é a base de seu crescimento autônomo que deve ser trabalhada no contexto da educação infantil. É sobre essa base que os projetos de ensino de arte devem ser pensados, elaborados e desenvolvidos. Mas como pensar projetos que atendam realmente a necessidade atual da arte e as demandas do ensino de arte para a educação infantil?

Antes de mais nada, devemos conhecer as crianças com as quais estamos trabalhando. Para isso, um bom caminho é a idéia da ciranda da metamorfose apresentada por Martins, Picosque e Guerra (1998). Segundo essas autoras, a criança vive um processo de desenvolvimento que precisamos conhecer. Ela é um ser social, cultural e psicológico. Por isso, compreender como ela se desenvolve e como vai apreendendo as coisas do mundo, torna-se muito importante, inclusive para que o professor saiba o que propor e como encaminhar o seu trabalho. As autoras apresentam as características da arte: as linguagens, as formas de produção, as formas leitura visual, as formas de aprender e as metodologias de ensino. Através da idéia da “ciranda da metamorfose expressiva” são identificados quatro movimentos essenciais ao processo de ensino e de aprendizagem em artes.

O primeiro movimento caracteriza-se por ação, pesquisa e exercício. O segundo, que incorpora o primeiro, revela intenção e simbolização. O terceiro, síntese dos dois primeiros, expressa organização e regra. Por fim, o quarto movimento engloba todos os anteriores e caracteriza-se pela poética pessoal, ou seja, “o prazer de manejar e explorar, a ótica pessoal de ver-pensar-sentir o mundo, a apreensão dos códigos das linguagens artísticas, a procura do estilo pessoal, mesclando estratégias pessoais e gramáticas culturais, construindo sua poética” (Martins, Picosque e Guerra, 1998, p.115). A proposta das autoras é rica em possibilidades. Entretanto, o maior desafio que surge é a incorporação da idéia de movimento em todas as etapas da vida da criança enxergando as peculiaridades expressivas de cada indivíduo. Cada movimento tem uma beleza e uma significação própria, sendo necessária a compreensão de tudo o que cada um deles supõe e envolve. O estudo dos quatro movimentos nos ajuda a compor um pano de fundo para nutrir

a nossa leitura sobre o ser expressivo da criança na mediação entre arte e cultura, que pode ser observada através de várias linguagens da arte, inclusive do desenho, cuja força expressiva canaliza energias invisíveis.

A importância do desenho na educação infantil

O desenho como meio de expressão canaliza as energias de forças invisíveis. A mão e a mente devem estar em sintonia com as forças que estão sendo expressas (Joseph Beuys, apud Kremer, 2003, p.69).

A reflexão sobre a importância do desenho na educação infantil pode ajudar o professor de arte a responder às demandas das crianças e a identificar as melhores estratégias de trabalho em cada movimento da ciranda da metamorfose. Existem muitas coisas subjacentes ao ato de desenhar. O professor da educação infantil descobre o mundo da criança observando a sua maneira de desenhar. Há coisas no desenho que só são percebidas após a fala da criança sobre aquilo que ela desenhou, ou seja, é preciso que o professor ofereça oportunidade para que ela manifeste aquilo que pensou no momento em que desenhou e que ela possa falar sobre esse pensamento. Quando a criança tem a oportunidade de observar e discutir sobre aquilo que desenhou, ela reaprende a olhar e modifica seu desenho e sua forma de expressão. O desenvolvimento de ações pedagógicas que envolvam atividades de desenho livre, de desenho com interferência e de desenho com observação contribui para a problematização da repetição sintomática das formas estereotipadas de desenhar.

Os desenhos estereotipados são como “ervas-daninhas: quanto mais se arrancam, mais elas voltam a crescer” (Vianna, 1995, p.03). Seria preciso então, como acontece com tais ervas, saber arrancá-las para que elas não voltem mais a crescer. No caso desse tipo de desenho, segundo Vianna, não adianta apenas falar para as crianças sobre tais estereótipos. É preciso desenvolver atividades constantes que lhes possibilitem repensar suas formas de desenhar. Em todos os espaços da escola, nos materiais didáticos e nos trabalhos escolares das crianças, os desenhos estereotipados podem ser vistos em larga e variada quantidade. “A escola parece ser o habitat natural dos estereótipos” (p.08). Se a escola valorizasse efetivamente a educação do gosto estético de professores e alunos, não seria o terreno fértil onde crescem e se reproduzem os estereótipos.

Como não é dado aos professores, de uma maneira geral, a oportunidade de se envolverem com a arte, somente ficando essa vivência aos professores de artes visuais, muitos deles dizem que tais desenhos são pueris e tornam o ambiente mais agradável, mais atraente

e mais interessante para a criança. Praticamente “todos” aplaudem e gostam dos desenhos que “enfeitam” o ambiente escolar. Assim, as crianças aprendem, desde cedo, a conviver com tais estereótipos, como modelos a serem seguidos, por serem aceitos e valorizados nesse ambiente de formação. Para mudar essa situação é necessário ensinar as crianças a desenharem de forma diferente a partir de diferentes estratégias, como por exemplo: desenho livre, com interferência e com observação.

Na atividade de desenho livre, a criança expressa suas intenções e compara seus trabalhos com o de outros colegas. Pillar (1996) discute a possibilidade da existência do que seja desenho espontâneo ou livre. Para a autora, quando o professor propõe esse tipo de atividade, o desenho já deixa de ser livre. No entanto, esse tipo de desenho “livre ou espontâneo” possibilita analisar o universo simbólico, temático e conceitual da criança. Mas este é apenas um primeiro passo para a identificação e a superação dos estereótipos. Um segundo passo seria o estímulo à observação.

O desenho de observação permite perceber as transformações na imagem observada ao registrá-la em desenho. Nesse movimento, a criança identifica as diferentes formas de representarmos em um papel, que é bidimensional, uma imagem ou objeto, que é tridimensional. Assim, as características de uma imagem como profundidade, proporção e perspectiva podem ser trabalhadas e retrabalhadas, mas principalmente, percebidas por ela. A observação do objeto a ser retratado possibilita à criança o confronto entre o que foi observado e o que foi desenho. Esse confronto pode gerar uma rica discussão sobre as formas convencionais de desenhar que são assumidas inconscientemente pela cultura e pelas crianças. Desenhos livres e desenhos de observação permitem ao professor aperfeiçoar as suas estratégias e os seus processos de intervenção.

No desenho com interferência, o professor, ao interferir e estimular, leva a criança a refletir sobre seu próprio desenho, ajudando-a a perceber os estereótipos e convencionalismos existentes nos diversos portadores culturais. Não é o fato de desenhar de forma espontânea e livre que dá à criança condição de se expressar criativamente. Na verdade, as interferências são necessárias, pois os estímulos existentes no meio contribuem para que os seus desenhos ultrapassem as formas convencionais de desenhar. É nessa tensão que o desenho dela se constitui e se configura, se elabora e se reelabora. O trabalho com desenho é um dos caminhos a ser desenvolvidos com as crianças em arte. Para Beuys, (apud Kremer, 2003) o desenho representa a canalização de forças invisíveis, mas a mão precisa estar em sintonia com essas forças que estão sendo expressas. Por isso, devemos ensinar o desenho, pois ele é uma importante ferramenta de comunicação e expres-

são da criança. Retomando as idéias de Pillar (1996), citadas anteriormente, através dos desenhos podemos analisar o universo simbólico, temático e conceitual das crianças. Esse universo vai se ampliando na medida em que as crianças entram em contato com diferentes imagens e fazendo a leitura delas. Para isso, essa movimentação inicial em torno do desenho pode ser enriquecida através do trabalho de leitura e releitura de imagens.

Leitura visual, releitura, contextualização e cultura local

Na medida em que as crianças vão aprendendo a ler as imagens a sua volta mais suas representações se modificam. Essa leitura traz novos elementos para seus desenhos, para suas pinturas, suas esculturas, etc. Além disso, as imagens que nos cercam diariamente, e que fazem parte do universo artístico, precisam ser decodificadas e analisadas. Dessa maneira, aprendemos sobre elas de forma consciente. A leitura visual, no ensino de artes, prepara as crianças para compreender e avaliar todo tipo de imagem. Considerando que hoje vivemos em uma sociedade basicamente visual, isso se torna imprescindível.

Existem maneiras diferentes de se propor uma leitura de imagens para as crianças. Além da maneira como o professor vai direcionar esse momento, o importante é que a criança se sinta à vontade para falar e aprender sobre a imagem. É preciso admitir que não existe uma única interpretação correta. A interpretação em grupo potencializa o diálogo e a compreensão da imagem observada. A troca de informações amplia as maneiras de ver e de entender o objeto artístico. Após uma leitura de imagens, que mais recentemente chamamos de apreciação, pode-se ou não propor uma releitura. Isso vai depender dos objetivos do professor. Nesse processo de releitura a criança vai reinterpretar, pensar novamente sobre a imagem vista. Segundo Ana Amália Barbosa (2005), a proposta de releitura pode ser feita a através de citação ou de apropriação. Na apropriação, a imagem usada está contida no trabalho, inteira ou desconstruída. No processo de citação, não existe referência direta à obra. Nesse caso, usa-se o modo de trabalhar, a cor mais comum usada pelo artista ou a cor mais usada na obra que foi citada.

Durante o processo de leitura e releitura, a contextualização deve estar presente. Isso significa pensar a obra de arte de uma forma mais ampla e não apenas contar a vida do artista, o que ele já fez e a obra que já produziu. Contextualizar é também estabelecer relações da obra com o mundo ao redor, considerando diferentes aspectos que a envolvem. A contextualização não se faz apenas pela via histórica, mas também recuperando aspectos sociais, biológicos, psicológicos, antropológicos, ecológicos e culturais.

Em relação à dimensão cultural é importante que o professor de arte consiga fazer uma leitura visual da arte local com o objetivo de identificar, resgatar e valorizar a cultura local, a cultura de vários grupos. O processo de reconhecimento e de identificação cultural das crianças deve ser trabalhado desde os anos iniciais da educação infantil. Cabe à escola contribuir para que as crianças formulem indagações sobre o universo cultural da comunidade em que elas estão inseridas.

No caso da cidade de Diamantina, por exemplo, que está localizada no Vale do Jequitinhonha, existe uma diversificada manifestação cultural que precisa ser identificada, resgatada e valorizada. A cerâmica regional, o trabalho do artista Marcelo Brant e peças históricas do Museu do Diamante são exemplos dessa arte local, que nos remetem a diferentes aspectos da cultura popular característicos da população do Vale. Dentre esses aspectos é possível identificar fortes traços de religiosidade.

As escolas de educação infantil podem abrir um diálogo com os artesãos do Vale, com Marcelo Brant que é um artista importante de Diamantina e com o acervo de peças artísticas do Museu. Esse contato possibilita às crianças uma imersão reflexiva nesse universo cultural regional de maneira que elas comecem a reconhecer essa produção artística como sendo parte de sua própria identidade cultural. Esse resgate da cultura local permite que as crianças se apropriem da arte local como sendo delas, problematizando suas raízes e reconstruindo suas identidades. Esse diálogo amplia a percepção das crianças, redimensiona o processo de leitura das imagens visuais que povoam o seu cotidiano e possibilita uma interpretação contextualizada da produção dos artistas locais relacionando-a com o universo artístico como um todo.

Mas para que isso ocorra efetivamente, é preciso que os professores de arte aprofundem estudos que levem a uma melhor compreensão sobre arte, seu significado, sua importância e seu ensino. A realidade pede medidas urgentes para que essas mudanças ocorram.

Considerações finais

A tentativa que fizemos de conceituar a arte a partir de sua relação com a cultura não pode significar o abandono de nossa capacidade de pensar e de imaginar livremente sobre o sentido do fazer artístico. Essa capacidade deve mobilizar o trabalho do professor de arte, inclusive na educação infantil. Essa capacidade deve, ainda, orientar a criança no momento em que ela desenha, pinta, dança e faz leitura de imagens. Imaginando e pensando, a criança compreende o valor da obra de arte e se identifica com a produção cultural de sua comunidade.

Em seu texto “Como pensam as crianças”, Cecília Meireles (2001) mostra o quanto a imaginação é importante para a que a criança desenvolva a sua própria capacidade de pensar. “As crianças são absolutamente como os poetas. Não conhecem obstáculos à sua imaginação” (Meireles, p. 195). Só consegue ajudar a criança a pensar quem escuta a sua imaginação, ou seja, é através da capacidade de imaginar que a criança aprende e desenvolve a capacidade de pensar. Nessa mesma linha de raciocínio, Arthur Efland (2005) afirma que a imaginação e a cognição não estão em “oposição ou conflito”, ao contrário, ambas surgem da mesma fonte comum que é o desejo humano de aprender e de adquirir conhecimento. Em nossa cultura, muitas vezes, a imaginação é vista como algo separado e até nocivo ao processo de cognição. Reafirmar o valor da imaginação é reafirmar o valor da arte no processo de aquisição de conhecimentos.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- COLI, Jorge. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- EFLAND, Arthur. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- KREMER, Nair. *Deslocamentos: experiência de arte-educação na periferia de São Paulo*. São Paulo: EDUSP, 2003.
- MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Teles. *Didática do ensino de arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- MEIRELES, Cecília. *Crônicas de educação: como pensam as crianças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

PARSONS, Michael. Currículo, arte e cognição integrados. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

PILLAR, Analice Dutra. *O desenho e a construção de conhecimento na Criança*. Porto Alegre: Art-med, 1996.

VIANNA, Maria Letícia Rauen. Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal? In: *Revista Advir* – UERJ, Abril, 1995.

Mini-currículo

A autora do texto é graduada em artes visuais pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Atua como professora de artes na educação infantil desde o ano de 1998. Desenvolveu trabalho de conclusão de curso intitulado: "As crianças de seis anos em situações de desenho livre e de desenho com interferência". Recentemente participou de projeto aprovado pela lei de incentivo à cultura em parceria com a Cooperativa de Ensino de Belo Horizonte, ONG Laço e Escola Municipal Levindo Coelho.

A CONSTRUÇÃO DE UMA VISÃO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral
e-mail vitoriaamaral@hotmail.com
UFRPE/UAG

Resumo

Este texto é um recorte de uma pesquisa sobre o ensino de artes na Educação Infantil que inicio o relato descrevendo dois dos meus importantes encontros: um que aconteceu no decorrer do processo de pesquisa resultando numa nova visão de mundo e de vida; o outro com a compreensão da construção da arte na vida da criança de Educação Infantil.

Palavras-chave: arte; formação; educação infantil;

Abstract

This text is a clipping of a research on the education of arts in the Infantile Education that beginning story describing two of my important meeting: one that happened in elapsing of the research process resulting in a new vision of world and life; the other with the understanding of the construction of the art in the life of the child of Infantile Education.

Keywords: art; formation; infantile education;

Este texto é um recorte de uma pesquisa sobre o ensino de artes na Educação Infantil que inicio o relato descrevendo dois dos meus importantes encontros: um que aconteceu no decorrer do processo de pesquisa resultando numa nova visão de mundo e de vida; o outro com a compreensão da construção da arte na vida da criança de Educação Infantil. Um relativo à construção executiva da pesquisa e do meu conhecimento e o outro relativo à própria pesquisa e seus resultados.

O primeiro, meu encontro com a criação, foi um processo, longo, demorado, penoso e doloroso. Trazendo a minha experiência de arte/educadora para a antropologia, iniciei o mestrado com uma pesquisa pronta, com uma discussão principal sobre o desenho como arte para a criança, como seria definida a arte pela criança e quais as influências que ocorreram para tal definição. No decorrer da pesquisa fui me afastando desta idéia e fui construindo uma imagem diferente, muito mais abrangente do que

o que foi apresentado por esta minha proposta inicial. Associei a imagem à arte, dividi a arte em segmentos constatando que todos são imagens e por fim que estes segmentos são as formas pelas quais as crianças expressam as suas imagens que são formadas a partir dos cinco sentidos, da sinestesia do corpo, da mímica gestual, das imagens criadas pela voz e através da expressão da linguagem. Todas essas expressões da imagem são construídas numa determinada cultura que é regida por mitos.

Baseada nas imagens observadas constatei e pude analisar que a escola utiliza no seu discurso duas dimensões: uma explícita e outra tácita. A tácita é aquele que ao ser dita não fica muito clara, é expressa embutida num discurso maior. Este discurso maior, é a dimensão explícita e corresponde ao que a criança deseja e ao que satisfaz a família. A dimensão explícita do discurso constrói um ambiente em que a criança tem imagens de prazer, de brincadeira, de jogo, da arte e sedução, imagens que a fazem feliz e possibilitam a escola passar para as crianças, com maior tranquilidade, as imagens que veiculam normas e regras, para formar um cidadão “capaz cognitivamente” e pronto para ser um adulto trabalhador: com hora para a brincadeira, na qual a arte está incluída, e hora para trabalhar, que são as atividades sérias, trabalhos que desenvolvem a área da coordenação motora e raciocínio lógico.

A arte por não ser levada a sério, como uma atividade produtiva comercialmente, faz com que os artistas tenham a necessidade de se imporem, diante da sociedade, como trabalhadores da arte. Este raciocínio leva a pensar que a credibilidade da arte depende do seu valor comercial e ser um trabalho reconhecido socialmente.

As salas de educação infantil investigadas têm espaço aberto para que as imagens relacionadas à arte floresçam. Pois fazem atividades de literatura usando histórias, poemas, cordel; artes plásticas com pintura, desenho e modelagem com barro e massa de modelar; música, dança e outras atividades artísticas. Além dessas atividades de sala, a escola também abre esse espaço oferecendo aulas extras: artes plásticas, dança, teatro e música. Ela, também, proporciona momentos de enorme prazer ao levar as crianças ao teatro, ao museu, a uma biblioteca ou mesmo ao trazer grupos de dança, teatro, mamulengueiros, artesãos e artistas plásticos para dentro da escola. Este é um momento de aprendizagem, tanto para as crianças como para os artistas e professores, e um momento, também, de investimento na interdisciplinaridade, diversificando e aumentando as imagens adquiridas pelas crianças, seja visual, oral, gestual, musical, literária, etc.

Para analisar estas imagens investigadas utilizei diversas metodologias, mas a que embasou todo o pensamento foi a mitocrítica, que usei-a para analisar a etnografia, as entrevistas, os testes e todo o material de pesquisa.

*A mitocrítica põe em evidência, num autor, numa obra de uma época e de um meio dados, os mitos diretores e suas transformações significativas. Ela mostra que cada modelo cultural tem uma certa espessura mítica onde se combinam e se afrontam mitos diferentes.*¹ E com a análise através da mitocrítica cheguei ao saci pererê, mito de grande importância para organização escolar, que é utilizado pela escola para envolver a criança em suas atividades dirigidas.

O saci, na escola, é o mediador representando o Hermes na mitologia grega e o Exu na afro e este mito mediador dialoga com os da escola: Orfeu, que rege o discurso explícito e o Prometeu, o mito do progresso que rege a dimensão tácita do discurso. E a criança dionisiaca, fica no meio entre todos estes mitos e a sua compreensão de arte vai se formando a partir deste entrelaçamento de mitos e orientações.

O observado é que essa formação em arte se dá a partir de três encaminhamentos nessas escolas observadas. Primeiro a arte vista como atividade artística, a qual é executada pela criança em sala de aula com a professora polivalente. Esse tipo de atividade é prazerosa e lúdica, a criança se sente feliz ao executá-la e por isso denomino "arte como prazer". Essas mesmas atividades têm orientação definida e determinada para um "ser em crescimento", "futuro homem", o qual tem que saber ler e escrever e para isso a escola tem que preparar a criança para este fim, a este tipo de encaminhamento da arte eu chamo de "arte como crescimento". E o terceiro e último como aula de arte, numa sala específica e professor (a) de arte, o qual denominei "arte como aprendizado".

A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas, e dos saberes dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais²

1. A ARTE COMO PRAZER

Aqui a arte é sentida pela criança como prazer, divertimento, mas para a escola é uma forma de distensionamento das emoções: *Na maioria das escolas particulares, infelizmente, a educação artística funciona como um atrativo, é considerado como uma aula que serve para "aliviar as tensões"...*³

As crianças ao executarem alguma atividade artística se entrega totalmente a este momento, no qual ao desenhar, a criança dança, gesticula, canta, representa personagens, existe uma unidade na atividade artística. *O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário.*⁴ A escola, por sua vez, reage a esta ação conjunta da criança. E como a escola trata o desenho como um trabalho, pois ajudará à formação do futuro homem, não deve ser atrapalhado por brincadeiras: dança, conversa, música ou gestos.

A proposta de Edgar Morin, em "Complexidade e Transdisciplinaridade- A Reforma da Universidade e do Ensino Fundamental", é que a reforma tenha como prioridade a aprendizagem da religação, *Esta religação nos permite contextualizar corretamente, assim como refletir e tentar integrar nosso saber na vida.*⁵ Para a criança nessa faixa etária observada não existe a necessidade de religar pois tudo que ela faz é integrado: se dança, canta; se desenha, dança, canta, gesticula, conta história; se conta uma história, representa, dança e canta. Acredito, então, que se fôssemos tentar um ensino no qual sua base fosse a religação, poderíamos nos inspirar na criança já que ela consegue criar na diversidade, produzir associando muitas atividades ao mesmo tempo, principalmente as artísticas. Não seria necessário religar mas sim não separar pois: *A tradição do pensamento que forma o espírito das escolas elementares ordena que reduza o complexo ao simples, quer dizer, que se separe o que está ligado, que se unifique o que é múltiplo, que se elimine tudo aquilo que traz desordens ou contradição para nosso entendimento... Mas a lógica a que obedece estende sobre a sociedade e as relações humanas as restrições e os mecanismos inumanos da máquina artificial com sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista que ignora, oculta ou dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador.*

À criança nessa fase ainda se permite que ela deixe o Dioniso se manifestar, mas se inicia também um processo de "prometeicacização", isto é, iniciação ao mito do progresso, um treinamento para deixar o Dioniso, a arte, a criação, o expressar-se sem ter que seguir padrões, de lado para entrar num mundo de regras e normas. E para isso a escola usa um mito intermediário entre o mundo da criança, o mundo de Dioniso, e o mundo do adulto, o de Prometeu. Como a arte é o meu facilitador para essa transição, o mito que rege a escola neste período é Orfeu.

Exatamente como Orfeu toca sua lira e as feras caem aos seus pés e as árvores se curvam ao seu som, a escola usa arte como uma forma de acalmar as crianças, para a escola a arte é uma forma de *extravasar sentimentos positivos e negativos.*⁶

*A idéia de se poder definir o gênero **homo** atribuindo-lhe a qualidade de **sapiens**, ou seja, de um ser racional e sábio, é sem dúvida uma idéia pouco racional e sábia. Ser **Homo** implica ser*

igualmente **demens**: em manifestar uma afetividade extrema, convulsiva, com paixões, cóleras, gritos, mudanças brutais de humor; em carregar consigo uma fonte permanente de delírio; em crer na virtude de sacrifício sanguinolentos, e dar corpo, existência e poder a mitos e deuses de sua imaginação.⁷

2. ARTE COMO CRESCIMENTO

Arte como crescimento é o encaminhamento que a escola dá a arte para obter o resultado de homem educado, que sabe se comportar, que tem hora para tudo e o mito de Prometeu é o qual orienta este tipo de formação. E o porta-voz deste mito é o professor: *Os educadores são os porta-vozes de uma visão de mundo, transmissores de comportamentos, interferindo direta e indiretamente na construção de seres individuais e sociais.*⁸ *Os sistemas educacionais, por força das circunstâncias, estão mais voltados, estão mais voltados a educação técnica e profissionalizante. Esta postura inibe o ato perceptivo, condicionando-o a uma visão temporal e histórica.*⁹

*A necessidade de organização de produção racional da sociedade e a busca da sistematização da produção em larga escala, processo este detonado a partir da Revolução Industrial, promoveu um sentido social à utilização do desenho.*¹⁰

3. ARTE COMO APRENDIZADO

*O desenho como linguagem para a arte, para a ciência e para a técnica, é um instrumento de conhecimento, possuindo grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e de expressão.*¹¹

Entre as folhas das mangueiras surgem um moleque que olha e dá sete cachimbadas a cada olhadela. Olha para um lado, olha para o outro lado e começa a descer numa corda que está pendurada na árvore. Mas de repente, aparece um adulto:

Prometeu: Ei menino, vá já para sala.

E nem percebe que o moleque só tem uma perna, não tem roupa e tem uma carapuça vermelha na cabeça. O moleque acha o máximo e dando cambalhotas e rodopiando bem rápido como um furacão vai direto para sala. Sim, pois bem rápido é como ele anda. E na sala...

Prometeu: Ei, você que tem uma carapuça vermelha, que está brincando demais, mostra como se desce de uma árvore.

E o saci, bem rápido, foi subindo numa mangueira...

Prometeu: Ei garoto, não é nessa não...

Saci: E aonde é?

Prometeu: É no papel.

Saci: No papel?

Prometeu: Sim. No papel. Ajude os Dionisos a descerem o saci da árvore.

Dioniso: Ah! Não quero saber de tarefa.

E ele começa a dá cambalhota, fazer pirueta, fazer careta... e Dioniso começa a se impressionar com o saci e tenta fazer o mesmo, imita aqui, imita ali, até que o saci acaba ajudando a fazer a tarefa que Prometeu mandou.

Dioniso: Ih. Olha quem está entrando pela janela...

E entra Orfeu, na sala, tocando sua lira e os Dionisos que estavam pinotando com o saci, dançando, cantando, de repente vão sentando nas banquinhas e começam a desenhar...

Prometeu grita: Ninguém esqueça de desenhar o chão.

Dioniso: Que chão?

Prometeu: Ora, ora, menino, chão de qualquer coisa, o importante é que não se esqueça de fazer o chão porque você estará treinando a mãozinha para estar apto à escrever. É claro que desenhar é importante, mas se for para escolher entre desenhar e escrever, né?

Dioniso: Posso pintar o desenho?

Prometeu: Agora não, pois está na hora de desenhar, depois você pinta.

Professora: Estão sentindo o cheiro da tinta? Elas podem ser usadas puras: vermelho, azul e amarelo; ou misturadas e transformadas em outras cores: verde, marrom, laranja e outras.

Criança: Oba!!! Tintas.

Professora: Mas linda mesmo é a cor de rosa. Gostaria que aqui na sala ficasse tudo rosa: mesa rosa, cadeira rosa, papel rosa, lápis, borracha, crianças...todas as crianças cor de rosa...

E de repente Orfeu resolve tocar uma música na hora da pintura... as crianças começam a dançar e a cantar.

Prometeu: Não é hora de dançar nem de cantar, é hora de trabalhar. Vamos todos trabalhando.

E toca a hora do recreio. As crianças começam a dançar, pular, representam personagens. Uma pega uma bola a outra toma. Uma chora, a outra grita...O Dioniso está solto levando todas as crianças a sentirem as emoções que ficou encolhida dentro delas no período que passou na sala.

Orfeu mais uma vez começa a tocar. As crianças seguem a música e voltam a sala, deitam nas esteiras e viram princesas e príncipes, monstros, vampiros e curupiras. Deitados nas esteiras eles inventam histórias, quando de repente...

Entra Prometeu na sala: O que estão fazendo? Vamos deixar de besteira e começar o trabalho. Olhem para o chão e vejam as formas geométricas: triângulo, quadrado, retângulo e círculo. Vou colocar uma música e quando parar vocês escolhem uma forma qualquer.

Professora: Quantas crianças têm no triângulo?

Criança: 10.

Professora: E no círculo?

Criança: 12

Professora: E no retângulo?

Criança: Coitadinho, ele ficou sozinho, sem ninguém.

Prometeu: Está na hora de ir para casa, mas não esqueçam de levar a tarefa de casa.

E todos vão para casa. E os deuses resolvem se encontrar na beira do rio para esperar a lua nascer.

1 Durand, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do imaginário*, 1997, p.132.

2 Juarez Dayrell (org), *Múltiplos Olhares sobre a Educação e a Cultura*, Belo horizonte, Editora UFMG, 1996. P.137.

3 Edith Derdyk, *Formas de Pensar o Desenho*, Scipione, 1989, P.14.

4 Derdyk, op.cit., p.19.

5 Edgar Morin, *Complexidade e Transdisciplinaridade: A Reforma da Universidade e do Ensino Fundamental*, trad. it. de Edgard de Assis Carvalho, Natal, Editora da UFRN, 1999, p.51.

6 Trecho de uma das entrevistas feitas com as diretoras das escolas.

7 Edgar Morin, *Amor, Poesia, Sabedoria*, trad. it. de Edgar de Assis Carvalho, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999, p.07.

8 Derdyk, op.cit., P.11.

9 Idem, p.18

10 Idem, p.38.

11 Idem, p.20.

Referências

BARBOSA, Ana Mae (1998) *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte, MG: C/Arte.

_____(1991) *A Imagem do Ensino da Arte: Anos 80 e Novos Tempos*, São Paulo, Perspectiva.

BRUNEL, Pierre (org.) (1997). *Dicionário de Mitos Literários*. Rio de Janeiro: José Olympio.

DUBORGEL, Bruno (1983) *Imaginaire et Pedagogie: De l'Iconoclasme Scolaire à la Culture des Songes*, Paris, Editions Privat.

DURAND, Gilbert (1997) *As Estruturas Antropológicas do imaginário: Introdução à Arquetipologia Geral*. Tradução de Hélder Godinho: São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREIRE, Madalena (1983). *A Paixão de Conhecer o Mundo: Relato de uma Professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HALL, Edward T. (1986) *A Dimensão Oculta*. Relógio D'água Editores.

JUNG, Carl G. (1991) *O Espírito na Arte e na Ciência*, trad. it. de Maria de Moraes Barros, Petrópolis, Vozes.

KRAMER, Sonia e Maria Izabel Ferraz (orgs.) (1998) *Infância e Produção Cultural*. Campinas,SP: Papyrus.

MAFFESOLI, Michel (1996). *No Fundo das Aparências*. Petrópolis: Vozes.

_____ (1998 - 2ªEd.) *O Tempo das tribos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

MORIN, Edgar (1996 - 2ªEd.) *O Método III- O Conhecimento do Conhecimento/1*. Portugal: Publicações Europa-América, Ltda.

Mini-curriculum

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral. Professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns. Doutora em Arte/Educação pela Universidade de São Paulo (2005), Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2000). Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Arte/Educação, Cultura e Imaginário(UAG/UFRPE) e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário (PPGA/UFRPE).

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Virgínia Vieira Marcondes
virginiamarcondes@gmail.com

UNESP (Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho”)
IA (Instituto de Artes – Campus São Paulo)

Resumo

Este trabalho pretende estudar a política pública educacional em relação à arte na educação básica. Analisará a legislação que disciplina sobre o componente curricular de arte, com a intenção de inferir os valores atribuídos e as respectivas contextualizações sócio-histórica, política, econômica e cultural, além da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, vez que tem despertado discussão entre os arte-educadores. Serão considerados dados da avaliação do Estado de São Paulo e entrevistas com professores e técnicos educacionais, para estabelecer correspondência da importância dada a alguns componentes curriculares em detrimento de outros.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Parâmetros Curriculares Nacionais; Proposta Curricular; Ensino; Arte.

Abstract

This paper seeks to discuss public education policy in relation to art in basic education. Examine the legislation governing on the curricular component of art, with the intention to infer the values assigned and their socio-historical contextualization, political, economic and cultural, as well as analysis of the National Curriculum Parameters and Curriculum Proposal of the State of São Paulo, since it has sparked debate among art educators. Assessment data will be considered the State of São Paulo and interviews with teachers and educational technicians, to establish correspondence of the importance given to some curriculum components to the detriment of others.

Keywords: Public Policy; National Curriculum Parameters; Curriculum Propose; Education; Art.

Introdução

Esta pesquisa se desenvolve sob orientação do Prof^o Dr. João Cardoso Palma Filho e pretende estudar a política pública educacional em relação à arte na Educação Básica.

Será desenvolvida análise acerca da legislação, no período compreendido entre a sanção da Lei Federal nº 4024 de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação, até os dias atuais. Objetiva analisar a legislação que disciplina sobre o componente curricular de arte, com a intenção de inferir e de refletir os valores atribuídos à arte, assim como as respectivas contextualizações sócio, histórica, política, econômica e cultural.

Serão considerados igualmente, dados que reflitam resultados de avaliação padronizada (SA-RESP), numa tentativa de estabelecer correspondência à importância dada a alguns componentes curriculares em detrimento de outros, sequer avaliados, ficando a “reboco”¹ dos demais componentes.

Neste contexto procurar-se-á estudar, além dos Parâmetros Curriculares da esfera Federal, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, vez que está sendo implementada desde o ano de 2008 e tem despertado profunda discussão entre os arte-educadores.

Por fim, e não menos importante, será realizada análise sobre entrevistas com professores e demais técnicos em educação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com o intuito de compreender o pensamento dos profissionais que, efetivamente, tornam real e concreto o currículo escolar e que estão à frente das discussões e elaboração da Proposta Curricular.

Objetivos

Estudar as Políticas Públicas Educacionais voltadas às Propostas Curriculares da Educação Básica para o ensino de arte, a partir da década de 1960.

Contextualizar as reformas curriculares após a sanção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Federal nº 4024/61, enfocando o ensino da arte na educação básica.

Analisar as políticas públicas educacionais a partir das Propostas Curriculares e dos sistemas de avaliação, descrevendo a lógica dos diversos interesses que permeiam as posições entre os representantes do governo e os profissionais da educação, questionando os argumentos levantados.

¹ Expressão utilizada por Ana Mae Barbosa no livro *Arte-Educação: leitura no subsolo* (1999) e que traduz a idéia da arte como componente curricular de menor significação, como auxiliar a outros componentes, enfim, como se a arte, enquanto componente curricular não tivesse importância em si mesma.

Justificativa da pesquisa

A educação é recheada de intencionalidades que expressam valores, ideologias, ética, cultura, economia, além do caráter político de seu bojo, visto não ser neutra, não isenta da visão de mundo, da expectativa de homem que se almeja, de idéias, enfim, da sociedade da qual faz parte.

A relevância desta pesquisa se insere no fato de ser o currículo escolar um instrumento de comunicação de valores, ideologias e submetido aos ditames e orientações da política educacional, portanto revelador da sociedade, da política, do governo, das intenções precípuas.

O foco desta pesquisa pretende estudar, analisar e contextualizar o componente curricular de arte na educação básica, já que a arte, conforme Fisher (1987), não é mera representação da realidade, mas necessária para que o ser humano seja capaz de conhecer o mundo e promover mudanças. Neste sentido, pode-se apreender a arte como uma atividade coletiva e, desta feita, enquanto componente curricular, é pequena para a sala de aula, visto ser comum a todos, o que proporciona a elevação do ser humano enquanto fragmento a um estado de totalidade, de integridade, de unicidade.

Faz-se necessário, portanto, o estudo histórico da configuração política e educacional, para a melhor contextualização das propostas curriculares vigentes. No cenário da educação brasileira onde o governo, por meio do Ministério da Educação e, no atendimento à legislação vigente, estabelece os Parâmetros Curriculares, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo lança, no ano de 2008, a Proposta Curricular que, ao que tudo indica, assemelha-se bastante aos Guias Curriculares de edições passadas. Desta forma, esta pesquisa, ao lançar vistas às Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, pode repercutir no desvelamento de um aspecto deste sistema educacional.

Fundamentação teórica

Educação é um fenômeno social e histórico, portanto impregnado de contradições, locus privilegiado de disputas; é, portanto eminentemente, um ato político. Conforme Palma Filho (2005), para entendermos a política educacional, é necessário primeiramente entendermos a política de um modo geral. Ou seja, as orientações econômicas, sociais e administrativas das instâncias governamentais.

Neste sentido, ganha relevo a orientação de cunho governamental na medida em que disciplina o conteúdo curricular praticado nas escolas por intermédio dos Parâmetros, Diretrizes e Propostas Curriculares.

César Coll, educador de nacionalidade espanhola, colaborou ativamente na formulação das reformas curriculares em seu país e, mais tarde, participou, no Brasil, da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais concretizados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC. O autor afirma “o currículo como o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores” (1997: 45), de onde se pode notar a importância que atribui ao currículo.

Entretanto, há que se considerar igualmente importante a ideia de currículo oculto declarada por Paulo Freire (1993) onde se reconhece a politicidade do ato educativo e o fato de não se conseguir reproduzir experiências, somente “reinventá-las”. Desta forma, o educador reconhece seus limites e se enxerga como sujeito participante e não como um objeto manipulado, seguidor de parâmetros pautados em métodos, processos ou técnicas pré determinadas.

O fato que se deve examinar atentamente é que os Parâmetros Curriculares Nacionais estão postos, desde a década de 1960, na versão de guias curriculares e têm pautado as orientações pedagógicas nas escolas brasileiras. A partir de então sua referência nominal mudou algumas vezes passando de Guias Curriculares até chegar às atuais Diretrizes Curriculares, Parâmetros Curriculares, no âmbito do Governo Federal e Propostas Curriculares, na esfera do Estado de São Paulo.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo consiste em livros com periodicidade bimestral dirigidos aos professores da rede estadual para que os mesmos se pautem no desenvolvimento de seus respectivos trabalhos, além dos volumes especialmente dirigidos aos alunos, ou seja, é a determinação curricular posta pela Secretaria de Estado.

Já o Governo Federal, concomitantemente, ao lançar os Parâmetros e Diretrizes Curriculares, prevê e põe em prática, em contrapartida, o desenvolvimento de sistemas de avaliação escolar (SAEB, Provinha Brasil, ENEM). Algumas destas avaliações têm conotação de intencionalidade duvidosa, na medida em que acabam por avaliar o aluno e não o processo e atribuindo o resultado obtido à generalidade, tanto do processo educativo como um todo, quanto do sistema educacional brasileiro. De qualquer forma, andam juntas as orientações curriculares e a avaliação que privilegiam componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa e, por vezes, Ciências. O privilégio de Matemática e de Língua Portuguesa na avaliação tende levar a escola, igualmente, a privilegiar os mesmos componentes na administração das aulas e execução do currículo. Entretanto, os resultados das avaliações não têm denotado expressividade de boa qualidade nestes componentes. Insere-se aqui a pergunta maior: não seria o caso de se lançar olhos para os demais componentes curriculares, especial e prioritariamente para a arte?

Posto que os pretensamente tidos como de maior importância não estão conseguindo apresentar resultados expressivos.

Os estudos de Fischer (1987) apontam a arte como um meio para promover alterações num mundo que está sob constante mudança, não cabendo à arte a mera representação da realidade, mas proporcionar a incorporação, não só da realidade, quanto da possibilidade de vir a ser, numa expressão de intencionalidade de uma sociedade melhor. Desta forma, enxerga-se na arte valiosa contribuição para a leitura do mundo e para a propositura de alternativas e mudanças sociais, além de possibilitar ao aluno desenvolver o auto conhecimento positivo que, segundo Rosa Lavelberg², calcada nos estudos de Ana Mae Barbosa, é importante no ambiente escolar, para possibilitar o desenrolar dos três eixos de aprendizagem significativa: fazer, interpretar e refletir sobre arte, como produção social e histórica.

Ana Mae Barbosa desenvolve no Brasil alguns conceitos da proposta inglesa e norte americana do currículo escolar de arte que valoriza a produção artística, informações culturais e históricas, assim como a análise das obras de arte. Essa orientação no trato do ensino da arte se baseia em senti-la, compreendê-la na sua dimensão histórica, apreciá-la esteticamente e refletir sobre a arte com espírito crítico, o que requer as quatro instâncias do conhecimento: a produção, a crítica, a estética e a história da arte. A proposta de Ana Mae Barbosa (1999) é denominada Triangular, vez que abarca três vertentes: o fazer artístico, a leitura da imagem (a obra de arte) e a história da arte.

Historicamente, a arte, enquanto componente curricular, ganha importância a partir da década de 1980 com os estudos de Ana Mae Barbosa. Na década de 1990, com a implantação da LDB 9394/96 e com os Parâmetros Curriculares, o que proporcionou uma visibilidade do componente curricular mais significativa, em detrimento da conotação atribuída na Lei Federal nº 5692 de 1971, então de Educação Artística.

Segundo Marques (2001), repensar a arte na educação significa repensar todo um sistema de valores e ideais incorporados na educação ocidental desde o iluminismo, que imprime como características: didática centrada na palavra, desenvolvimento de currículo linearmente e de cunho racional. Neste universo em constantes transformações no qual vivemos e que se abre no século XX, busca-se atualmente, a educação para a vida, para uma formação completa do indivíduo e que dê conta das mudanças que ocorrem a cada instante. Neste sentido, a obra de arte exige um espectador que interaja, que seja partícipe na construção do próprio objeto artístico, que seja partícipe

² Rosa Lavelberg é uma das autoras dos PCN na área de artes e o texto de cuja referência é tratada acima: "O ensino de arte", está disponível em: www.projetopresente.com.br/revista/rev6_ensino_arte.pdf, acesso em 06/09/09.

na construção dos significados, tanto da obra de arte, como da própria vida e contemporaneidade. Desta forma, o aluno não é e nem deve ser mais uma pessoa estanque, um mero espectador inerte. Ao professor, conforme denominado por Marques (2001) de artista-docente, cabe o papel de interlocutor entre o mundo da arte e suas linguagens com a escola onde, ao aluno, é feito o convite a traçar diferentes e variadas relações entre a arte, a educação e a sociedade.

Para Sacristán (1998), o papel do professor é de suma importância na concretização dos currículos escolares, uma vez que são eles (os professores) que tornam reais as ideias, os valores e os projetos, pois os tomam como seus. Neste sentido, cabe um olhar ao professor e uma análise sobre sua prática, a respeito de sua aceitação ou não, sua adesão ou não aos Parâmetros ou Propostas Curriculares.

Metodologia

Nesta pesquisa se pretende coletar os dados em documentação diretamente das fontes primárias e oficiais, com o propósito de estudar os documentos legais para identificar os dispositivos que dão movimento à concretização dos currículos desenvolvidos na escola de Educação Básica.

Ainda, seguindo-se essa linha de pesquisa estão previstos como procedimentos: estudo bibliográfico afim, da legislação, análise de resultados e relatórios de avaliação, bem como entrevistas semi-estruturadas com membros de diversas instâncias da Secretaria Estadual de Educação. Análise documental dos Guias, Diretrizes, Parâmetros e Normatizações Curriculares e outros que se façam pertinentes ou necessários, estabelecendo correlação entre os mesmos e a respectiva contextualização espaço temporal e sócio histórica.

Também serão analisados os movimentos como congressos, fóruns e encontros representativos de conotação sindical ou não, que influenciaram, de alguma forma, as reformas curriculares educacionais; ou que simplesmente externaram seus pareceres sem que isso tenha, de alguma maneira, repercutido nas reformas.

As informações coletadas serão dispostas em relatórios, quadros ou tabelas que, de cujo cruzamento poder-se-á abstrair gráficos ou mapas indicativos de situações relevantes ao tratamento da análise proposta nesta pesquisa.

Serão levantados dados junto ao Sindicato dos professores e demais profissionais da educação do Estado de São Paulo. Realizar-se-ão entrevistas com o intuito de conhecimentos e esclarecimentos.

Por fim serão estudados e analisados relatórios e dados consolidados do SARESP - Sistema de Avaliação no Estado de São Paulo. Pois, a partir deste ano de 2009 o SARESP abrirá participação

para as redes de ensino particulares e municipais, o que possibilitará traçar comparativos, sendo que os componentes curriculares atualmente avaliados são Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, além de uma Redação.

Forma de análise e tratamento dos dados

- Estudo do histórico sobre as reformas curriculares e implementação dos Guias Curriculares, com a elaboração de relatório sintético analítico.
- Contextualização histórica das discussões geradas sobre a implementação dos Guias Curriculares.
- Acompanhamento da implementação dos Guias Curriculares e suas resistências pelas entidades representativas: setores dirigentes estadual; profissionais da educação; sociedade civil.
- Identificação da pertinência entre os Guias Curriculares e o resultado de avaliações.
- Estudo e análise das informações consolidadas e disponibilizadas dos resultados das avaliações do SARESP.
- Considerações Finais: Análise sistematizada de todo o material e informações coletados acrescida de respectiva reflexão e correlação aos estudos teóricos, expressando as ponderações finais, o conjunto das reflexões e possíveis proposituras pertinentes.

Considerações preliminares

Reafirma-se, desta feita, a importância dos estudos acerca das políticas públicas educacionais no tocante ao aspecto curricular da educação básica nacional, focalizando-se o componente de arte.

A questão se reveste de significação nacional com o estabelecimento dos Guias Curriculares propostos desde a década de 1960, das Diretrizes e Parâmetros Nacionais, após a promulgação da LDB 9394/96 e, na esfera do governo estadual de São Paulo, têm-se as Propostas Curriculares, a partir de 2008.

A orientação curricular pode desvelar e identificar a intervenção, por meio das Políticas Públicas Educacionais, de aspectos de caráter político, econômico, histórico, cultural e social.

Bibliografia

- BARBOSA, Ana Mãe. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASII. **Constituição (1988). Emenda constitucional nº 14** de 1996.
- BRASII. **Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961 Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- BRASII. **Lei 9131 de 24 de novembro de 1995 Altera dispositivos da Lei 4024/61**.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- FERNANDES, Florestan. O papel político do Professor. In CATANI, Denise Barbara et all. **Universidade escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FISCHER, Ernest. **A necessidade da Arte**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara / Koogan, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**. São Paulo: Cortez, 2001.
- OLIVEIRA, Romualdo de; ADRIÃO, Theresa (org). **Gestão, financiamento e direito à Educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3ª ed. São Paulo: Xamã, 2007.
- PALMA FILHO, João Cardoso. **Política Educacional Brasileira: educação brasileira numa época de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos**. São Paulo: Cte Editora, 2005.
- PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1996.
- SACRISTÁN, J. Gimeno e GOMES, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas: Autores Associados, 1998.

Sites consultados:

www.mec.gov.br

www.sp.gov.br

www.projeto presente.com.br

Mini-curriculum

A autora desta pesquisa é graduada em pedagogia pela Faculdade de Educação da USP. Especialista em gestão educacional pelo CEUCLAR, especialista em Formação de Formadores pela UnB, e aperfeiçoamento em Psicopedagogia pela PUC-SP. Atualmente é aluna da pós-graduação pelo Instituto de Artes da UNESP e desenvolve seu projeto de mestrado na linha de pesquisa: ensino e aprendizagem da arte, sob orientação do Prof^o Dr. João Cardoso Palma Filho. É analista técnico educacional na rede escolar do SESI-SP, atuando na Diretoria da Divisão de Educação Básica.

A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rosifrance Candeira Machado
rosifrancehomem@hotmail.com

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA

José Fernando Manzke
jfmanzke@yahoo.com.br
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Resumo

O texto faz uma reflexão sobre a relevância do currículo no Ensino de Arte para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como as implicações de sua ação para a formação de jovens e adultos no campo das Artes. Aborda a necessidade de uma proposta curricular em Arte, tendo em vista a importância de um referencial teórico que norteie as práticas educativas do professor que atua nessa área de conhecimento.

Palavras-chave: Arte, Currículo, Educação, EJA.

Abstract

The text presents a reflection on the relevance from the curriculum at the I school as of Art for the Education as of Young people and Adults (EJA), as well as the implying as of your action for the formation as of young people and adults at the arena of the Arts. Approached the need to a proposal curricular well into Art , in view of the amount by one referencial academic than it is to north the practices educational professor's than it is to he acts in that Area as of knowledge.

Keywords: Art, Curriculum, Education, EJA

Introdução

Estudar sobre o ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos significa penetrar um espaço sócio-educativo que vindo sendo há muito discutido: o currículo como instrumento de condu-

ção dos saberes escolares. A história do currículo de EJA no Brasil vem sendo pautada em meio a muitas controvérsias. Iniciativas do Governo Federal vem lidando com a EJA, ainda, sob um olhar diminutivo, frente à realidade dos sistemas regulares de ensino público, que se mostram incapazes em tornar possível o acesso ao conhecimento à população por ela contemplada, fato que favoreceu e ainda favorece o abandono dos estudos por um considerável número de jovens sem concluir os estudos regulares (EUGÊNIO,2008).

Uma população jovem e adulta que ficou fora do ambiente escolar por tempo e motivos distintos. Atualmente, essa modalidade se constitui em um campo de práticas e de reflexão que visam o desenvolvimento integral dos sujeitos sociais nela envolvidos, considerando suas particularidades de faixa etária e especificidades de quem ficou longe da escola no tempo regular. Fato que se evidencia em Eventos Nacionais sobre o tema e na existência de várias linhas de pesquisa em programas de pós-graduação que discutem as questões em torno dessa modalidade educativa, inclusive no que concerne ao currículo.

Estudar o currículo de Arte na EJA, a priori, tenta identificar e analisar os critérios utilizados para a seleção e organização dos conteúdos escolares referentes ao ensino de Arte, na tentativa de identificar as concepções de currículo que cercam e dão norte às atividades práticas dos professores, tendo em vista que, de forma geral, o que se discute acerca de currículo refere-se à seleção e à organização dos conteúdos.

Da mesma forma, discorrer sobre as escolhas do professor com relação ao currículo faz-se de extrema importância, já que, quando fazemos isso, não estamos falando apenas de opções, mas de concepções de sociedade, e, portanto construindo numa perspectiva social. Este estudo busca dialogar e entender, por meio de fundamentação teórica, a importância do currículo no ensino de Arte, compreendendo as relações que passam entre as necessidades de aprendizagens e expectativas de um currículo prescrito e aquilo que se pratica em sala nas aulas de Arte.

Currículo/arte/EJA

A Arte compõe-se de diferentes campos ou linguagens de expressão que têm em comum o fato de buscarem a comunicação antes de tudo. Ou seja, tem em comum o campo significativo; a Arte expressa aquilo que é significativo para cada um, ao mesmo tempo em que seus elementos compositivos diferem no campo das estratégias, técnicas, de acordo com a necessidade de aplicação.

O homem recorre à Arte quando deseja comunicar algo que está além daquilo que poderia expressar com palavras todas as sensações obtidas quando criamos uma imagem, um som, ou até mesmo uma representação por gestos. A Arte cumpre com o papel de dar expressão à subjetividade de uma pessoa. E, no momento em que cumpre com isso, ela está possibilitando ao homem a interação com o outro na medida em que este compartilha sua própria subjetividade com os que estão próximos a ele, compartilhando suas vivências em sociedade.

Se refletirmos sobre a função da Arte para a humanidade, entenderemos que ela é uma forma de comunicação que busca, através de determinadas estratégias, comunicar uma experiência da vida humana. Não podemos esquecer, quando educamos em Arte na EJA, de buscar em nossos alunos a capacidade de se expressarem, utilizando-se de códigos inteligíveis pelo outro nos contextos social e cultural no qual estão inseridos. Com base nessas considerações podemos alcançar outros objetivos mais formais da expressão artística, tais como a contextualização histórica da Arte ou as questões específicas das técnicas, que passam a ser necessárias na medida em que sirvam ao objetivo de dar expressão aos conteúdos internos trazidos pelos alunos.

Assim será possível que a aprendizagem de questões específicas pertinentes à disciplina, quando necessárias, tenham significado, já que os alunos estudarão as técnicas de acordo com a necessidade real para a criação artística dos trabalhos desenvolvidos por eles.

“a necessidade de se estabelecer um perfil do aluno mais aprofundado, a tomada da realidade em que está inserido como o ponto de partida das ações pedagógicas, o repensar dos currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e a formação de professores condizentes com a especificidade da EJA”. (Soares, 1999.)

O currículo é determinado não somente por fatores sociais, mas por fatores culturais e históricos. Um currículo deve agir, de forma implícita, nas escolas para também para reforçar regras e valores, normas, formas de convivência, nas quais os alunos aprendam paralelamente aos conteúdos explícitos no currículo formal ou sistemático.

É comum falar de currículo hoje numa perspectiva cultural, dessa forma, é relevante apontar Moreira & Silva (p.27, 1994), quando afirmam que “... a cultura é o terreno em se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos”. Sob essa ótica, não podemos ignorar as diferenças culturais, de gênero, raça, cor, enfim, não podemos ignorar a diversidade existente na EJA, e, particularmente, quando pensamos num currículo de Arte.

Quando tratamos de currículo de Arte na Educação para Jovens e Adultos, devemos pensar no professor como sujeito de uma aprendizagem compartilhada. Aprender com os alunos, com-

partilhar vivências e saberes, aproximando o ponto de vista de quem aprende e de quem ensina, respeitando a e dialogando sobre essa diversidade. Nesses momentos de aprendizagem compartilhada devemos propor situações que viabilizem a aquisição de novos conhecimentos através de um processo mútuo de trocas, e, portanto, numa visão sócio-cultural que podem ser construídos na relação com o Ensino da Arte.

Os PCN- Arte propõe três eixos de aprendizagem: *produzir, apreciar e contextualizar*. Através desses eixos é possível articular a aprendizagem de forma significativa com os conteúdos próprios da área.

“O fundamental, portanto é entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação de atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo.” (FERRAZ, FUSARI-1993, P.16)

Portanto uma proposta curricular deve estar concernente às concepções do fazer, apreciar e contextualizar. Para que haja uma democratização do conhecimento da Arte é necessário também recuperar a História do Ensino da Arte para que se percebam “as realidades pessoais e sociais e lidar criticamente com elas” (FERRAZ, FUSARI, 1993,P.35). Por esse motivo, o acesso à Arte de forma democrática é de extrema relevância, pois possibilita ao aluno o domínio de conhecimento artístico necessário à apreciação e ao fazer artístico.

Interessa ressaltar a importância dos conceitos artísticos com instrumentos para outras áreas de conhecimento. Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a Arte é parceira na educação integral do aluno. De onde se supõe também uma justificativa para se pensar em uma proposta curricular que concorra para uma interferência consciente no processo educativo, e, neste caso, mais especificamente, um processo educativo em Arte.

Currículo de arte: O que ensinar? Como ensinar?

O currículo de Arte da EJA exige um posicionamento pedagógico, conforme a amplitude de seu alcance. O conhecimento em Arte deve ser articulado de forma instigante junto à identidade, diversidade, os saberes e as leituras de mundo, transformando experiências estéticas em vivências significativas. Isso fará com que o acesso à Cultura e à Arte seja universal e faça parte do cotidiano desses sujeitos.

Para isso, é importante que os sujeitos envolvidos no processo tenham a compreensão da Educação em Arte como um fenômeno social histórico e um princípio educativo, na medida em que proporciona o emergir dos saberes e da consciência crítica, contribuindo para a formação dos atores envolvidos neste processo.

Michael Parsons¹ trata da Arte e Currículo integrados para responder às constantes mudanças atuais em que vive a sociedade, assim como às necessidades dos estudantes no que concerne aos modos de utilização da Arte. Um currículo integrado diz respeito à Arte integrada às demais disciplinas do currículo. Dessa forma, pensar um currículo integrado em Arte é pensar sob uma perspectiva de idéias significativas e compreensivas, não em métodos de ensino e projeto apenas. (Parsons,p.296)

Num currículo integrado, as disciplinas são entendidas como ferramentas na difícil meta de organização de conhecimentos. Com relação à Arte como parte do currículo integrado, é necessário, antes de tudo, entender os fatores que cercam o cotidiano dos jovens e adultos, como cultura local, realidade social, dentre outros, para que as estratégias utilizadas possam ter êxito e tornar significativa a aprendizagem e a democratização da Arte na escola. Um dos desafios a enfrentar é a interação entre os temas trabalhados nas demais disciplinas e os conteúdos tradicionais trabalhados nas aulas de Arte, de forma a não conduzir um processo de superficialidade do Ensino da Arte, reduzindo-o a meras habilidades e técnicas, mas promover a elaboração e o pensamento de produções substanciais pelos alunos.

Trata-se de um trabalho realmente difícil e implica num preparo maior por parte do professor, implica entender bem de Arte e outros assuntos relevantes na construção de determinados conhecimentos relativos à vida dos discentes e necessários na condução das questões abordadas numa perspectiva integrada.

Considerações finais

Para compreendermos o Currículo de Arte na EJA, é necessário que nos apoiemos em teorias que possibilitem a visão de construção desse currículo a partir de conceitos amplos para transformá-la em objeto de conhecimento. Discute-se muito acerca da importância do currículo, mas não especificamente sobre o currículo de Arte. Trata-se de um tema ainda recente, tendo em vista a pouca produção investigativa nessa área. Nossa proposta de pesquisa tenta também mudar o quadro de referências nessa área, além do interesse em fazer com que professores e alunos, enquanto sujeitos principais de toda a discussão deste processo sejam, efetivamente, atores principais nessa construção, peças fundamentais no desenvolvimento de uma proposta justa e transformadora. (FREIRE, 1979).

1 Currículo, arte e cognição integrados- Michael Parsons. Tradução Leda Guimarães. BARBOSA. Ana Mae (org.) Arte/ Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais. 2.Ed. São Paulo. Cortez. 2008. P. 295 - 311.

Para Berticelli(2005), “as decisões tomadas a respeito do currículo afetam sempre vidas, sujeitos”, o que corrobora para a importância de seu papel na Educação.

São necessárias nessa discussão uma série de considerações, que vão desde as Políticas Públicas para a Educação em que se considere a construção de currículos integrados e interessados na formação discente e docente até mesmo o interesse de cada sujeito envolvido em tornar real o que, em alguns lugares, ainda está no campo das idéias.

As determinações políticas, econômicas, culturais e sociais agem diretamente na formulação do currículo, mostrando que a seleção não é um ato desinteressado, mas é o resultado de lutas e negociações. Portanto, o currículo de Arte também precisa ser visto e entendido como currículo culturalmente determinado, situado historicamente, que não é passível de desvinculação da realidade social.

Um currículo de Arte deve ser pautado em princípios norteadores como: sensibilidade, criatividade; diversidade de manifestações artísticas e culturais, autonomia, percepção, fruição e outros como forma de condução dos saberes escolares. Não é um trabalho fácil, como já apontamos anteriormente, contudo é possível pensar em um currículo que coopere para a formação geral do estudante da EJA, bem como para a preparação para a vida através do Ensino da Arte.

Tudo isso deve ser pensado não somente pelos Governos ou pela Escola, mas por nós, pesquisadores, que temos a responsabilidade de levar as discussões para dentro dela e fazê-las alcançadas pelos professores e alunos da EJA, tornando-a material e favorecendo o sucesso da Educação de Jovens e Adultos, tanto para quem a oferta como para quem a procura.

Bibliografia

_ APPLE, Michel. Ideologia e currículo. São Paulo, Brasiliense, 1982.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). Ensino da arte: memória e história. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. V. 1. 353 p.

_____. Arte na escola ontem e hoje. Presença Pedagógica, v. 1, p. 5-10, 2008.

_____. Arte/Educação:Leitura No Subsolo. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1997. 199 p.

_____. John Dewey e o ensino da Arte. 3ª. Ed. São Paulo. Editora Cortez, 2001. v. 2500. 198 p.

_____. T.B. A Imagem no Ensino da Arte.São Paulo:Cortez,1997. BRASIL.

_____. (org.) Arte/ Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais. 2. Ed. São Paulo. Cortez. 2008. P. 295 - 311.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental. I Proposta Curricular para o Segundo Segmento. São Paulo/Brasília, Ação Educativa/ MEC.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. 5ª a 8ª série. SEF. Brasília : MEC/SEF, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) O currículo nos limiares do contemporâneo. 4. Ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2005. P. 159-175.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves . A importância de estudos no campo do currículo para a Educação de Jovens e Adultos. In: VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2004, Rio de Janeiro, 2004.

_____. O currículo no cotidiano de uma escola de Educação de Jovens e Adultos. Reveja - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 2, p. 60-75, 2008.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 17. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1979.

FUSARI, Maria F. de Rezende, FERRAZ, Maria Heloísa C.T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993. Pátio. Ano V, nº 20 Fevereiro/Abril- 2002, p53 a 55.

MANZKE, José Fernando. Propuesta curricular para la educación de jóvenes y adultos campesinos en asentamientos de La reforma agrária. São Luís/MA: EDUFMA, 2009, 144p. il.

MOREIRA, Antonio Flavio B. SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, Cultura e Sociedade. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1994, p. 156

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antonio Flávio. Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Mini-curriculum

Rosifrance Candeira Machado é Mestranda no Programa de Pós- Graduação Cultura e Sociedade da UFMA, Sua dissertação tem ênfase em Arte, Currículo e Educação de Jovens e Adultos. Atualmente é professora do IFMA, tutora à distância no Curso de licenciatura em Artes Visuais da UFMA, pelo programa Pro - licenciatura (MEC- UnB) e orientanda do Prof. DSc. José Fernando Manzke.

Jose Fernando Manzke tem doutorado em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas - Cuba (2006). Tem experiência na área de Educação, Currículo, atuando nos temas: educação de jovens e adultos, diversidade cultural, psicologia histórico-cultural, educação do campo e formação docente.

A REDE DE EDUCADORES EM MUSEUS DE GOIÁS

Manuelina Maria Duarte Cândido
manuelin@uol.com.br
FCS/UFG (Universidade Federal de Goiás)

Tony Willian Boita
tonyboita@hotmail.com
FCS/UFG (Universidade Federal de Goiás)

Resumo

O presente artigo visa apresentar a Rede de Educadores em Museus de Goiás (REM-Goiás): suas premissas, as ações já desenvolvidas e a sua relação com os museus/ instituições culturais e com os educadores da rede pública e privada. Ao divulgar a REM-Goiás no CONFAEB pretendemos também alargar a participação dos educadores nas redes de trocas e crescimento que se constituem em todo o Brasil.

Palavras chaves: Educação não-formal, ação educativa, educação em museus

Abstract

This article presents the Network of Educators in Museums of Goiás (REM-Goiás): Its assumptions, the actions already developed and its relationship with museums / cultural institutions and also with educators from public and private fields. When divulging the REM-Goiás in the CONFAEB we also intend to widen the participation of the educators in the nets of exchanges and growth that start all in Brazil.

Keywords: Non-formal education, educational action, education in museums

Introdução

A REM-Goiás foi criada no ano de 2010 utilizando as redes sociais com seu principal meio de comunicação, e tem como objetivos:

- Proporcionar uma maior aproximação entre os profissionais das áreas de educação (formal ou não-formal), com diferentes instituições culturais e museus.
- Mapear ações educativas em andamento e estimular a criação de espaços pedagógicos nas instituições onde estes setores ainda não foram implantados;
- Promover a articulação com os cursos de formação (graduações e pós-graduações) com o objetivo de contribuir para o debate e elaboração do perfil dos profissionais que atuam como educadores em museus e instituições culturais visando a um melhor planejamento dos cursos, a fim de atender às necessidades de formação, bem como de regulamentação de estágios e linhas de pesquisas;
- Trabalhar para a ampliação das possibilidades de estágios e atuação profissionais nos diversos espaços museológicos e culturais.

Em junho foi realizado o 1º Seminário da REM-Goiás, eleita uma coordenação e aprovado o estatuto.

As premissas e ações da Rede de Educadores em Museus de Goiás

A REM-Goiás parte de uma concepção muito ampla de museu, afirmado na Conferência Internacional do ICOM¹ em Viena, 2007, como “instituição sem fins lucrativos, permanente, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, e aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, divulga e expõe o patrimônio tangível e intangível da humanidade e seu meio ambiente para fins de educação, estudo e divertimento.”

Assim, educadores em museus são todos aqueles que trabalham dentro de instituições ou processos de musealização, mas também todos os interessados em museus como espaços para a educação permanente e não-formal e partir do patrimônio.

Compreendemos como educação permanente a oferta de múltiplas possibilidades de educação ao longo da vida do cidadão, independente da chamada ‘idade escolar’. Desta forma, buscamos romper com a defasagem entre o “tempo escolar” e o “tempo da ação”, e com a separação entre escola e vida que faz com que indivíduos em fase produtiva, por estarem fora da escola, fiquem desatualizados frente aos rápidos avanços das comunicações, ciências e tecnologias. A educação permanente seria “uma educação integral que abarque toda a vida e todas as possibilidades do ser humano”. (FULLAT, 1979)

¹ Conselho Internacional de Museus

A educação não-formal se caracteriza pelos seguintes elementos:

- programas menos centralizados e estruturados;
- conteúdo centrado em tarefas ou habilidades aplicáveis a situações diárias;
- tempo orientado para o curto-prazo (presente);
- gratificação ou retorno de longo alcance;
- possibilidade de ocorrer em lugares diversificados;
- métodos diferenciados (menos baseados no professor e na sala de aula);
- participação possível de todas as faixas etárias e quebra dos estigmas geralmente atribuídos

a quem 'falha' no processo;

- função associada às necessidades que os educandos dizem ter, e não às que os educadores supõem que eles têm. (SIMSON, in ITAÚ Cultural, 2007: 20-21)

Além destes, podemos ressaltar outros fatores como o realce dado às motivações, à situação social e à origem cultural dos educandos, preocupando-se com a ampliação do universo referencial dos indivíduos com vivências, experiências e repertório, promovidos por situações que envolvem o encontro de gerações.

Embora todo modelo educacional deva valorizar a experiências e não apenas os conteúdos, a educação não-formal tem mais liberdade para trabalhar as perspectivas de crescimento do indivíduo em sua capacidade de ler e escrever mundo, isto é, de interpretar, mas de também ser sujeito. Isso ocorre pela inexistência de obrigatoriedade e porque ela se realiza com grande flexibilidade de tempos e espaços, sem que haja órgãos reguladores, mesmo que seja usada de forma a enriquecer a educação formal.

Isto permite tomar em toda a sua extensão a idéia de Larrosa de que

"O importante ao ler não é o que pensamos do texto, senão o que desde o texto, ou contra o texto, ou a partir do texto possamos pensar de nós mesmo. Senão não há leitura. Se o importante fosse o que pensamos do texto haveria erudição, filologia, historicismo. Teríamos, ao final, um texto esclarecido. Quem sabe apressemos algo que antes não sabíamos. Mas em nós nada teria acontecido. E do que se trata, ao ler, e que aconteça algo em nós." (LARROSA apud CHIOVATTO, 2010: 14)

A REM-Goiás, portanto, preocupa-se em contribuir para a realização de ações educativas que visem não somente a formação de público para museus ou a sensibilização para a valorização e preservação do patrimônio, mas que efetivamente seja transformadora e contribua para que os sujeitos envolvidos se reconstruam a partir de novos elementos.

Os objetivos da REM-Goiás são desenvolvidos por intermédio de uma constante atuação com os museus estaduais e locais e as escolas públicas e privadas através de encontros bi-

mestrais e um seminário anual que proporcionam aos educadores e profissionais de museus/instituições culturais trocas de idéias e vivências, além da reflexão, por meio de debates, mapeamento, análise e difusão das experiências educativas das instituições visitadas, visando a sua qualificação.

Os debates acontecem após a leitura dos textos sugeridos pelos participantes ou pela comissão gestora da REM-Goiás, assim apresentamos aos educadores uma ampla possibilidade de aproximação entre a educação formal e a educação não-formal. Inspirados em Santos (2002), compreendemos que os educadores devem ser considerados pelas instituições museais e culturais, não mais como um problema, mas como parceiros. Assim percebemos que essa intensa relação propiciada pela criação de uma rede de educadores favorece o crescimento e a valorização de ambos os lados.

Em junho a rede promoveu 1º Seminário da Rede de Educadores em Museus de Goiás, que foi realizado no Museu Antropológico da Universidade Federal, com duas palestrantes de fora do estado e cerca de 65 participantes. A mestre em História e especialista em Museologia Andréa Vial, da empresa Expomus, de São Paulo, falou dos caminhos e desafios da educação formal e da não-formal. Juliana Marinho, da Escola de Artes e Ofícios Thomaz Pompeu Sobrinho, ligada ao Centro Cultural Dragão do Mar, de Fortaleza, proferiu a palestra do segundo dia, sobre a experiência da Escola na educação de jovens por meio do patrimônio cultural, e ministrou à tarde uma oficina sobre o projeto Patrimônio para Todos, também desenvolvido por essa instituição. No último dia, além das discussões sobre as novas perspectivas da Rede, tivemos o relato de experiências de duas educadoras de Goiânia, Maria Lina de Oliveira Fernandes (Professora de Artes da Escola Municipal Balneário Meia Ponte) e Warlúcia Pereira Guimarães (Professora de História lotada no Centro de Formação dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino de Goiânia – CEFPE). Antes do encerramento, aconteceu a palestra da Professora Ivanilda Junqueira, da FCS/UFG, sobre educação em museus e os lugares de memória.

Desta forma pretendemos integrar profissionais de diferentes áreas, visando a uma maior comunicação entre estes tendo como exemplo experiências bem sucedidas como a da rede de educadores em museus do Rio de Janeiro, que desde o ano de 2003 promove encontros para compartilhar idéias e pensar a prática profissional em grupos de estudos sistematizados para contribuir com a formação destes agentes da educação.

Hoje a Rede de Educadores em Museus de Goiás possui 245 integrantes virtuais, sendo que no Twitter temos 47 seguidores, 97 amigos no Orkut, 16 seguidores no nosso Blog e 85 inscritos

ativos, ou seja, aqueles que preencheram a ficha de cadastro da REM-GO. Presencialmente esses números são mais discretos. Embora no 1º Seminário tenha comparecido um público de 65 participantes, poucos estavam efetivamente cadastrados na REM-Goiás, o que não é obrigatório para a participação em nossos eventos.

Perspectivas

Atualmente os encontros bimestrais têm o objetivo de discutir com os participantes os conceitos de educação formal e não-formal, as especificidades da ação educativa em museus e, principalmente, a relação entre museu e escola. Pretendemos como resultado desses encontros, uma publicação sobre os principais conceitos estudados.

Temos conhecimento dos fatores que dificultam a aproximação dos profissionais da educação e por isso temos vamos iniciar visitas às escolas e procurar coordenadores pedagógicos, diretores e professores apresentando a REM-Goiás, suas ações e suas perspectivas, desta forma acreditamos aumentar o diálogo e discutir melhor a educação por intermédio dos museus e do patrimônio cultural fora do espaço escolar.

Hoje a Rede de Educadores em Museus de Goiás é composta em sua maioria por professores da rede pública e privada, diretores e outros profissionais de museus, professores e estudantes universitários, todos com uma relação direta com a grande área de Ciências Humanas. Não temos nenhum participante proveniente das áreas de Ciências Exatas ou Ciências Naturais, mesmo em um contexto de marcante presença de museus destas naturezas, como o Memorial do Cerrado, o Museu de Ornitologia, e, na própria UFG, o Planetário, o Herbário e o Museu de Morfologia, todos considerados espaços de vocação museológica. Pensando em quebrar estas distâncias, a REM-Goiás aprovou em encontro presencial, como tema para o 2º Seminário, "Educação, Museus e Ciências". Este seminário será realizado no primeiro trimestre de 2011 e preferencialmente em uma escola.

Portanto, fica claro neste trabalho que o grande desafio da Rede de Educadores em Museus de Goiás é trabalhar juntamente com os educadores compartilhando e aprimorando novas ferramentas para um melhor desenvolvimento de suas ações educativas baseadas no patrimônio cultural e das visitas a instituições museais e culturais. Os museus podem e devem complementar o ensino escolar, mas também devem aprender com os educadores.

Bibliografia

CHIOVATTO, Milene. Ação extramuros: diminuindo barreiras. In: AIDAR, Gabriela (coord.). **Per-correr e registrar**: reflexões sobre a ação educativa extramuros da Pinacoteca do Estado de São Paulo. São Paulo: Pinacoteca do estado, 2010.

FULLAT, Octavio. **A educação permanente**. Rio de Janeiro: Salvat Editora, 1979. (Biblioteca Salvat de Grandes Temas).

FERNANDES, Renata Sieiro. "Educação não-formal: um conceito em movimento". in: ITAÚ Cultural - Rumos Educação Cultura e Arte 2005-2006. Visões singulares, conversas plurais. São Paulo: Instituto Cultural Itaú, 2007. p. 13 - 38

SANTOS, Maria Célia T. Moura. "Museus e Educação: conceitos e métodos." In **Ciências e Letras**. Porto Alegre. N.31 p-307-323, jun 2002.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von, PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. "Educação não-formal: um conceito em movimento". in: ITAÚ Cultural - Rumos Educação Cultura e Arte 2005-2006. Visões singulares, conversas plurais. São Paulo: Instituto Cultural Itaú, 2007. p. 13 - 38.

Mini-currículo

Manuelina Maria Duarte Cândido. Historiadora (UECE-1997), especialista em Museologia (USP-2000), mestre em Arqueologia (USP-2004), doutoranda em Museologia (ULHT - Lisboa). Professora de Museologia da UFG. Membro Fundador da Rede de Educadores em Museus no Ceará e em Goiás.

Tony Willian Boita é graduando do curso de Museologia da Universidade Federal de Goiás. Coordenador Geral da REM-Goiás.

ALGUMAS CONVERGÊNCIAS ENTRE O ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Andreia Lívia de Jesus Leão
andreia_ljl@yahoo.com.br
UNB

Resumo

Este artigo é uma reflexão sobre algumas convergências entre o Ensino de Arte e a Educação Integral no Brasil a partir da experiência desenvolvida por Anísio Teixeira no estado da Bahia. A autora considerou importante às políticas públicas educacionais desenvolvidas ao longo das décadas de 50 a 90 e uma breve exposição sobre a experiência atual de Educação Integral em São Paulo. Além destes temas, os marcos legais, a interação entre escola, instituições públicas e privadas, e comunidade foram mencionados como possibilidades para estabelecer o Ensino de Arte e a Educação Integral de qualidade nos estados e municípios brasileiros.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Educação Integral; Marcos Legais.

Abstract

This article is a reflection about some convergences between Art Education and Full-Time Education in Brazil from the experience developed by Anísio Teixeira in Bahia state. The writer considered as important the educational public politics developed throughout the decades 50 to 90 and a brief exposition about the presente Full-Time Education experience in São Paulo. In addition to these themes, the legal landmarks, the interaction between school, public and private institutions, and community are mentioned as possibilities to establish a quality Art Education and Full-Time Education in states and brazilian cities.

Keywords: Art Education; Full-Time Education; Legal Landmarks.

Dos anos 30 aos 50: Movimento da Escola Nova

Uma das possíveis convergências entre o Ensino de Arte e a concepção de Educação Integral no Brasil para a educação básica surge mais fortemente a partir das idéias e experiências conduzidas pelo educador Anísio Teixeira, no estado da Bahia.

Teixeira foi um dos mentores intelectuais do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova e teve a oportunidade de, nos anos de 1925 a 1928 e posteriormente por toda a década de 50, realizar um trabalho em defesa da Educação Integral. Ele propunha uma educação em que a escola desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento, visto não ser possível educá-las no grau de desnutrição e abandono em que viviam (1959, p. 78-84).

Esta concepção, Anísio Teixeira colocou em prática no Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR, implantado em um dos bairros mais pobre de Salvador, na Bahia, na década de 50. Anísio, pretendia, segundo a autora Terezinha Eboli (2000), construir ao todo 9 centros (compostos por 4 Escolas Classe e uma Escola parque) como este, que lembrariam uma universidade infantil e ofereceriam às crianças e jovens de até 15 anos um retrato da vivência em comunidade, porém este foi o primeiro e único centro construído. Esta proposta também visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia. Desta forma, os alunos passavam um turno nas Escolas Classe e outro na Escola Parque, cumprindo uma jornada escolar de nove horas diárias.

Esta experiência manteve-se por dezenove anos, de 1950 a 1969, devido à dificuldade de contar com recursos financeiros públicos para dar continuidade ao projeto. Logo, a concepção de Teixeira foi impedida de se estender a todos os estudantes como um direito de aprender e de receber uma Educação Integral de qualidade.

O CECR, idealizado por Anísio Teixeira, serviu como modelo para a construção do Sistema Escolar de Brasília.

Os anos 60: Sistema Integrado de Educação Pública de Brasília

Na década de 60, Anísio Teixeira, na presidência do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, foi convocado pelo Presidente Juscelino Kubitschek para coordenar a comissão encarregada de criar o Plano Humano de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros expoentes da Educação Brasileira. A comissão organizou o Sistema Educacional da capital que pretendia, conforme o presidente da república, que viesse a ser o modelo educacional para todo o Brasil.

Anísio Teixeira pretendia criar 28 Escolas Parque nas superquadras de Brasília, contudo devido a não continuidade das políticas públicas, somente quatro escolas foram realmente construídas

e o projeto de Educação Integral não foi adiante. A Escola Parque destinava-se a receber os alunos das Escolas Classe, no turno complementar, para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais.

A partir da concepção de Educação Integral o Ensino de Arte, com suas linguagens artísticas: Música, Artes Plásticas, Artes Visuais, Dança, Artes Cênicas, apresenta-se necessário e valorizado para o desenvolvimento integral dos alunos da educação básica, porém devido à descontinuidade das políticas públicas para a manutenção das propostas de Educação Integral, o Ensino de Arte nas escolas também apresentou e apresenta dificuldades para se fortalecer como uma das áreas de conhecimento primordiais para o desenvolvimento humano.

Os próximos itens destinam-se a expor a trajetória do Ensino de Arte, especificamente a partir da década de 70.

Os anos 70: Ensino de Arte no Brasil – LDB, Lei nº 5.692/71

Na visão da autora Márcia Strazzacappa:

Na composição da grade curricular, sempre foi difícil pensar a inclusão da arte. Isso por um motivo muito simples: a instituição não pensou a arte como área de conhecimento no processo de formação do indivíduo. Ela foi integrada depois de estabelecidos os conteúdos considerados fundamentais (FERREIRA, 2001, p. 117).

A permanência do Ensino de Arte na educação básica sempre constituiu um processo desafiador aos professores que vem ao longo dos anos lutando em favor desta área de conhecimento. A primeira grande conquista ocorreu em 1971, quando a Educação Artística tornou-se disciplina curricular obrigatória, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 5.692/71. É interessante mencionar que desde 1948 a disciplina já tinha a nomenclatura de Educação Artística e era ministrada por educadores formados pelas “Escolinhas de Arte”. Com esta institucionalização da Educação Artística, as universidades tiveram que disponibilizar cursos universitários para formar os professores dessa “nova” disciplina, visto que as “Escolinhas de Arte” não se caracterizavam como curso superior. Mesmo assim, muitos professores foram a estas escolas em busca de orientações, pois até 1973 elas eram a única instituição permanente para treiná-los.

Neste mesmo ano, o governo federal brasileiro criou os cursos universitários de Licenciatura em Educação Artística para suprir a carência do mercado. Esses cursos pretendiam formar em dois anos (cursos de Licenciatura Curta) professores capazes de ministrar aulas com conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança. Como consequência ouve

a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades das linguagens artísticas e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas e espontâneas para que os alunos as conhecessem. Esta estrutura de ensino não valorizava a Arte e suas especificidades, não propiciava a criação do aluno a partir de processos inventivos e não os relacionava com seus tempos e em seus espaços situacionais e contextuais. Na visão da autora Heliana Ometto Nardin, nesta época: “[...] Importava mais a catarse emocional e o fazer espontâneo que o aperfeiçoamento da expressão e o domínio dos conhecimentos artísticos” (FERREIRA, 2001, p. 181).

Os vestígios, desta época, permanecem enraizados na cultura escolar e apesar dos esforços dos professores esta visão descrita acima não consegue extinguir-se, porém com a concepção da Educação Integral existem algumas experiências (uma delas será mencionada posteriormente), que conseguiram através da interação entre escola, comunidade e órgãos públicos e privados tornar o Ensino de Arte significativo, necessário e possível na educação básica.

Outra conquista alcançada pelos professores de Arte foi à criação da Federação de Arte Educadores do Brasil que será exposta no próximo item.

Os anos 80: Federação de Arte-Educadores do Brasil

Como tentativa de questionar os efeitos provocados pelo Ensino de Arte previsto pela Lei 5.692/71, os professores brasileiros se organizaram com o objetivo de buscar respostas e modificações para o sistema vigente. Eles constataram às péssimas experiências, após um curso de curta duração da Licenciatura em Educação Artística, e almejavam melhorias. Começaram a realizar encontros regionais, estaduais e nacionais nos quais discutiam as relações entre: Arte e educação, Arte e vida, Arte e cultura, Arte e comunicação, dentre outros. Com estes debates e organizações coletivas, em 1987, fundou-se a Federação de Arte Educadores do Brasil – FAEB, que possuía, dentre vários objetivos, alguns que foram pontuados pela autora Lucimar Bello P. Frange:

1. Manter o ensino de Arte na escola constantemente ameaçado de ser cortado nas propostas anteriores à atual LDB e, volta e meia, nas legislações estaduais [...].
2. Rejeitar, denunciar a educação artística polivalente nos cursos de quatro anos, como também nos de dois anos [...].
3. Ressemantizar a Arte, suas especificidades e as relações inter-culturais, além das possibilidades interdisciplinares [...] (BARBOSA, 2008, p. 41-43).

A partir desses objetivos e das organizações dos profissionais vinculados a Arte, surgiram vários Congressos Nacionais e Internacionais sobre Arte e Educação, organizados pelas Universidades e pela Federação Nacional das Arte-Educadores do Brasil – FAEB.

Vale mencionar que simultaneamente a estes acontecimentos de fortalecimento do Ensino de Arte no Brasil, em meados dos anos 80, a concepção de Educação Integral retornou na educação brasileira com Darcy Ribeiro na função de Secretário de Educação, que ainda sob influência do projeto de Anísio Teixeira implantou os Centros Integrados de Educação Pública – CIEP. Sendo que, novamente, as linguagens artísticas estavam presentes no currículo escolar da educação básica.

Os anos 80: Centros Integrados de Educação Pública

Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEP concebidos por Darcy Ribeiro, arquitetados por Oscar Niemeyer, são 506 prédios escolares construídos durante as duas gestões do governador Leonel Brizola, por meio do Programa Especial de Educação – PEE (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, 1991-1994), no estado do Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como “Escola Integral em horário integral”.

Os prédios foram construídos para abrigar uma proposta pedagógica para as séries iniciais do ensino fundamental e tratavam-se de complexos escolares que incluem gabinetes médico e odontológico, bibliotecas, quadras de esporte, refeitório, etc, e deveriam ser escolas exemplares e inovadoras que funcionassem como um parâmetro para as demais escolas (RIBEIRO, 1986 apud, COELHO; CAVALIÉRE, 2003, p. 151). Diante disto, a proposta pedagógica, elaborada por Darcy Ribeiro, buscava assegurar a cada criança de 1ª a 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo. De posses deles, a criança tanto poderia prosseguir seus estudos escolares como aprender por si mesma.

Em relação ao Estado de São Paulo, também desenvolveu um projeto de formação integral nos anos 80, o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC. O PROFIC foi lançado durante o governo Montoro (1983-1986), pelo secretário da Educação José Aristodemo Pinotti, com o objetivo de retirar a criança da rua, aumentando o tempo de permanência na escola, oferecendo-lhes atividades culturais, recreativas, esportivas, médico-ontológicas e pré-profissionalizantes. Segundo Maria Angélica Penatti Pipitone (1991), o PROFIC não cumpriu as suas metas, dada a falta de recursos para a sua implementação e manutenção (GADOTTI, 2009, p. 28).

Os anos 90: Centros Integrados de Atendimento à Criança e de Atenção Integral à Criança

O governo Fernando Collor (1990-1992) retomou o projeto, com o apoio de Leonel Brizola, dando-lhe um caráter mais assistencial e mudando de nome para Centros Integrados de Atendimento à Criança - CIAC. O modelo proposto teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada; e, como característica principal, a implantação de unidades físicas – CIAC. Estes centros previam o atendimento em creche pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básico; convivência comunitária e desportiva (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 6).

Para o governo, “Nos dois projetos – CIEP e CIAC – o aluno era estimulado a permanecer na escola em tempo integral para garantir melhor desempenho, por meio de diversas atividades assistidas” (GADOTTI, 2009, p. 27). Porém, o projeto dos CIAC foi criticado por muitos educadores que o consideraram apenas um projeto “promocional” e não pedagógico, acreditando que a distribuição dessas cinco mil novas unidades escolares, que havia sido a promessa do governo Collor até o final do seu mandato em 1994, pelos Estados e municípios, obedeceria apenas a interesses políticos. Contudo, Collor não conseguiu cumprir a sua promessa, pois foi deposto por crime de responsabilidade em dezembro de 1992. Com o impedimento de Collor, o governo Itamar Franco (1992-1994) retomou o projeto e mudou, novamente, de nome, mas não de orientação: eles foram chamados de Centros de Atenção Integral à Criança – CAIC.

No governo Itamar Franco, o objetivo do programa continuou sendo a superação dos problemas enfrentados por grande parcela da população infantil carente, na faixa etária de zero aos 14 anos, garantindo-lhes seus direitos fundamentais e seu desenvolvimento integral, com vistas ao seu preparo consciente para o exercício da cidadania. Contudo, alguns fatores, tais como: a quantidade de CAIC em funcionamento, seu elevado custo, o tamanho e a complexidade de sua estrutura física e de serviços acarretam o não cumprimento da proposta de superação dos problemas das crianças e dos adolescentes. Desta forma:

[...] Isso associado às discontinuidades das políticas públicas contribuiu para que muitos Caics fossem abandonados e outros diminuíram o tempo de atividade funcionando como escolas de tempo parcial e não de tempo integral como previa a proposta oficial (STOCK, 2004 apud, BARROS, 2008, p. 53).

Por fim, no início de 1995 houve a interrupção das construções de novos CAIC e somaram ao todo duzentas unidades finalizadas.

O próximo item busca expor marcos legais que contribuíram para permanência do Ensino de Arte e a concepção de Educação Integral na educação básica.

Ao fim do século XX e início do XXI: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Plano Nacional de Educação

Nos dias 11 e 12 de agosto de 1989 realizou-se em Brasília, Distrito Federal, o II Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil – CONFAEB que teve como foco as Políticas Públicas Educacionais e a Arte, tendo como objetivo de buscar novas políticas para o Ensino de Arte. Neste evento, teve a participação de uma grande quantidade de professores de vários estados brasileiros que almejavam estabelecer o espaço da área de Arte na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Para a autora Ana Luiza Ruschel Nunes (2008), este congresso norteado de muitas discussões pareceu ter sido o ápice para os professores que queriam desconstruir para avançar no ensino das linguagens artísticas.

Nunes (2008) expõe que no Congresso da FAEB em Brasília, os professores, nas melhores das intenções, aprovaram a própria “armadilha”. Eles tiveram que escolher dentre duas correntes de pensamentos, são elas: o primeiro grupo defendia o Ensino de Arte destacando entre parênteses as quatro linguagens artísticas; e o segundo grupo, sendo minoria, defendia o estabelecimento do Ensino de Artes Visuais, Ensino de Música, Ensino de Teatro e Ensino de Dança. O argumento do segundo grupo contra a nomenclatura de Ensino de Arte (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) era de que nada mudaria, pois a amplitude apenas do termo “Arte” não iria transformar o ensino em suas especificidades, visto que para extinguir o ensino polivalente, tão almejado pelos professores, era necessário fortalecer cada linguagem artística. Com o resultado da votação em assembléia, ganhou a maioria entusiasmada com a proposta do primeiro grupo. Assim, a nomenclatura de Ensino de Arte (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) foi instituída na Lei nº 9.394/96.

Esta nova Lei estabelece em seu 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”. Outra informação segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Arte é que são características desse novo marco curricular às reivindicações de identificar a área por arte (e não mais por educação artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdo próprio ligado à cultura artística, e não apenas como atividade. É possível constatar, nestes dois trechos da LDB/96 e PCN de Arte, um posicionamento bastante

otimista - a disciplina Arte ocupariam o mesmo espaço de valorização dentre as outras áreas de conhecimento.

Apesar da concepção otimista, esta nova legislação não suplantou a tão criticada polivalência no Ensino de Arte. Esta estrutura de ensino permanece fortalecida na prática da educação escolar, devido ao não desenvolvimento eficaz da concepção e prática da legislação - Lei nº 9.394/96 e sua organização para a Educação Básica. Isto porque a nomenclatura Ensino de Arte proporciona múltiplas interpretações, marcadas por uma flexibilização, que demarca e sugere algumas diretrizes e alguns parâmetros abertos. Assim, permitiu que na prática atual a nova lei tivesse a mesma interpretação contida na Lei nº 5.692/71. Com isto, é necessário repensar esta Lei no contexto contemporâneo e buscar maior interação entre a escola, comunidade e órgãos públicos e privados para que o Ensino de Arte tenha a mesma valorização e importância de uma área de conhecimento dentro do currículo escolar da educação básica.

Em relação à Educação Integral, a Lei nº 9.394/96 prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (Arts. 34 e 87), a critério dos estabelecimentos de ensino. Além disso, prevê que 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 (Arts. 1º), ampliando os espaços e práticas educativas vigentes. A Lei também admite e valoriza as experiências extra-escolares (Art. 3º, inciso X), as quais podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola, assim considerando o período em que a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola, quer em atividades intra-escolares, ou extra-escolares.

Outras foram às conquistas alcançada, dentre elas: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF aprovado pelo Congresso Nacional em 1996, que é direcionado ao financiamento da educação pública; e também, a Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE, na mesma linha da LDB, defende o tempo integral e a ampliação da jornada escolar, como uma de suas principais diretrizes.

O próximo item destina-se a expor uma experiência de política pública educacional no Brasil que prioriza o Ensino de Arte como essencial para o desenvolvimento integral das crianças e jovens. Esta experiência de Educação Integral surgiu a partir segunda metade da década de 90 e prospera no decorrer do século XXI.

Experiência de São Paulo – Cidade Escola Aprendiz

A Cidade Escola Aprendiz teve início em 1997, a partir de um projeto experimental realizado pelo jornalista Gilberto Dimenstein no laboratório de informática do conceituado Colégio Bandeirantes. Em 1998, a Cidade Escola Aprendiz ganhou endereço próprio ao instalar-se em uma antiga oficina de cerâmica localizada na rua Belmiro Braga, no coração da Vila Madalena, em frente a um beco e uma praça abandonada, construídos sobre um córrego canalizado, cheio de lixo e vítima fácil de enchentes (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007, p. 7). Por muito tempo, o poder público teve pouca presença nesta experiência, mas devido à continuidade do projeto os órgãos públicos começaram a apoiar a iniciativa. Assim como defende a diretora geral da Cidade Escola Aprendiz, Natacha Costa:

[...] não há escola que consiga viabilizar esse processo sem que o poder público dê suporte, coloque suas secretarias para olhar, para dar apoio e entenda de fato que tem que haver uma gestão intersetorial, um diálogo da educação com a saúde, com a assistência social, enfim, entre todos (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007, p. 36)

Um dos primeiros desafios assumidos pela Cidade Escola Aprendiz foi recuperar os espaços deteriorados, ruas e praças da Vila Madalena com a ajuda da comunidade. Devido à inclusão da comunidade no projeto, diversos atores locais se envolveram e muitos espaços comerciais passaram a abrir suas portas para comunidade, transformando-se em verdadeiras salas de aula (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007, p. 9). Ao longo dos anos, os educadores e as próprias crianças e jovens foram expandindo suas ações pelo bairro e construindo trilhas educativas. Estas trilhas educativas são percursos pelos quais o processo pedagógico se estende, ou seja, extrapola a sala de aula. Diante disto, as aulas passaram a acontecer nos mais diferentes lugares, alguns mais convencionais, como uma oficina de invenção de brinquedos, escolas de circo e de teatro, outros bastante improváveis, como bufês, ateliês de artesãos, estúdios, restaurantes, dentre outros.

Na Cidade Escola Aprendiz as crianças e jovens desenvolvem atividades regulares nas áreas de arte, música, comunicação e esporte no contra-turno escolar. Dentre as atividades, que eles desenvolvem, estão os seguintes projetos: 100 Muros, Escola na Praça, Trilhas Urbanas, OldNet, Agência de Comunicação Comunitária, Jovens Comunicadores, Cores da Vida, Galeria de Arte a Céu Aberto, Projeto Vitrine e Arte com Saúde. Esses projetos evoluíram ao longo dos últimos 12 anos na Vila Madalena, sendo que alguns também estão em andamento em outras cidades e municípios brasileiros.

A partir desta experiência em São Paulo houve o desenvolvimento do conceito de Bairro-Escola, que consiste num modelo de gestão de potencialidades educativas. Pelo qual, transforma toda a comunidade em extensão da escola e trança o processo de ensino-aprendizado a vida cotidiana, assim como afirma Natacha Costa, “O bairro-escola quebra paradigmas e traz a referência de que a educação não é responsabilidade única da escola, e, sim, de uma comunidade inteira” (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007, p. 36). O Bairro-Escola não é um modelo fechado, localista e desvinculado de políticas públicas nacionais, mas uma proposta de política educativa que trabalha fundamentalmente a partir das condições econômicas, políticas, culturais e territoriais de cada lugar, potencializando-as (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2009, p. 07). Dentre os municípios que incorporaram esta concepção de Bairro-Escola no modelo de educação, estão: Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro e Belo Horizonte, em Minas Gerais.

O relatório de 2009, desenvolvido pela Associação Cidade Escola Aprendiz, aponta alguns dos principais resultados alcançados durante os 12 anos desta experiência em São Paulo, são eles: Mais de 300 muros foram trabalhados a partir de usinas comunitárias de arte envolvendo 20.000 pessoas diariamente; O educador comunitário, profissional responsável pela gestão de redes locais, tornou-se cargo público municipal a partir da promulgação da lei número 14.093 de 29 de Novembro de 2005; Documentos produzidos pela professora Rosabeth Kanter da Harvard Business School em parceria com Stanley Litow, considera o Bairro-Escola como um modelo de tecnologia para o desenvolvimento local na construção das chamadas “Smarter Cities” (cidades mais inteligentes). Este documento foi entregue ao presidente Barack Obama em reunião com líderes para discussão de soluções para as cidades americanas; dentre outros resultados (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2009, p. 29-31).

Após a breve exposição da política pública educacional da Cidade Escola Aprendiz em São Paulo, o próximo item destina-se a expor leis, planos e programas, que surgiram na segunda metade da primeira década do século XXI, responsáveis pela disseminação da proposta de Educação Integral nas escolas públicas dos estados e municípios brasileiros que também buscam valorizar o Ensino de Arte.

O FUNDEB, O Plano de Metas Compromisso todos pela Educação e o Programa Mais Educação

A Lei nº 11.494/2007 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, é um fundo de natureza contábil, instituído no âmbito de cada estado, que

destina seus recursos à educação básica pública, sendo que, pelo menos sessenta por cento do seu total anual deverá ser canalizado para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública, conforme determina o seu artigo 22.

Em conformidade com a lei nº 11.494/2007, o Decreto nº 6.253/07, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação – PDE, definiu que se considera:

[...] educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares (Art. 4º) (BRASIL, 2009, p. 23)

Para evitar, por exemplo, o uso indevido da verba pública do FUNDEB, foi criado um plano estratégico: Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, alicerce básico do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que tem como objetivo conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidades para assegurar a qualidade da educação básica e também reiterar a importância de que sejam aumentadas as possibilidades de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola (Art. 2º, VII), buscando, com isso, tanto uma qualificação dos processos de ensino característicos da escolarização, quanto à participação do aluno em projetos socioculturais e ações educativas (Art. 2º, XXVII) que visem dar conta das múltiplas possibilidades e dimensões sociais do território e da cidade (BRASIL, 2009, p. 24).

Com essas premissas, foi instituído o Programa Mais Educação, pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, voltado para a implementação de ações direcionadas para a educação em tempo integral que tem por objetivo fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades sócio-educativas, no contra-turno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola (BRASIL, 2009, p. 24).

Considerações Finais

O Ensino de Arte desde as propostas de Anísio Teixeira, nas décadas de 30 a 50, vem sendo valorizado e tornado importante, visto que a Educação Integral prevê o desenvolvimento de atividades artísticas em contra-turno escolar mescladas com as experiências culturais e artísticas tanto dos professores, quanto dos alunos e da comunidade. Esta proposta de ensino visa uma interação maior entre os diferentes saberes, ou seja, comunitários e escolares.

Vale salientar que esta mesma proposta de Educação Integral e valorização do Ensino de Arte na educação básica seguem ao longo dos anos sofrendo interrupções devido à descontinuidade das políticas públicas educacionais. A concepção da Educação Integral com a jornada ampliada e o desenvolvimento de atividades artísticas, esportivas, intelectuais, dentre outras; mostra-se ideal, pois propõem o desenvolvimento integral e efetivo das crianças e dos jovens.

Através da exposição, neste texto, sobre os marcos legais em favor do Ensino de Arte e da Educação Integral, torna-se possível à articulação entre a escola, a comunidade e os órgãos públicos e privados para transformar a educação brasileira em educação de qualidade, assim permitindo que as crianças e jovens sintam-se pertencentes ao ambiente em que vivem e contribuam para a evolução e aprimoramento do mesmo.

A próspera experiência da Cidade Escola Aprendiz de São Paulo indica o papel central que a escola deve ter no projeto de Educação Integral, mas também apontam a necessidade de articular outras políticas públicas que contribuam para a diversidade de vivências que tornam a Educação Integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo. Desta forma, a iniciativa tem que partir da escola, ou seja, deve-se partir dos maiores interessados na melhoria da educação, e posteriormente influenciar os órgãos públicos e privados no apoio as propostas, assim como afirmou o prefeito de Nova Iguaçu, Lindberg Farias:

No Bairro-Escola, a prefeitura está promovendo melhorias na infra-estrutura e integrando tudo o que já existe num projeto educacional global. O forno da padaria, por exemplo, pode ser usado num projeto de qualificação profissional. Não carece a Prefeitura construir uma padaria-escola, que seria cara. Melhor utilizar o que já existe (GADOTTI, 2009, p. 71).

Portanto, várias são as possibilidades de melhoria da educação brasileira e a articulação com a comunidade apresenta-se bastante interessante para o contexto atual, assim como já era previsto por Anísio Teixeira na década de 30. Em relação ao Ensino de Arte, é interessante expor a seguinte afirmação da autora Célia Maria de Castro Almeida:

Creditar a má qualidade do ensino artístico à pobreza, escassez ou falta de material, equipamentos ou mesmo à ausência de um espaço físico ideal destinado às aulas de artes é simplificar demais o problema (FERREIRA, 2001, p. 34).

Bibliografia

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. Caderno: Bairro Escola: passo a passo. São Paulo: UNICEF, MEC, Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu, Fundação Educar, 2007.

_____. Cidade Escola Aprendiz – Relatório 2009. São Paulo: Editora Ltda, 2009.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARROS, Kátia Oliveira. A escola de tempo integral como política pública educacional: A experiência de Goianésia – Go (2001-2006). Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação Integral: texto de referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Arte. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

COELHO, Lígia Martha; CAVALIÉRE, Ana Maria Villela. Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos. São Paulo: Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), p. 149-176, 2003.

EBOLI, Terezinha. Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

FERREIRA, Sueli (Org.). O ensino das artes: Construindo caminhos. São Paulo, Campinas: Papyrus, 2001.

GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Brasília: Centro de Documentação e Informação Coordenação de Publicações, 1997.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. O Ensino da Arte na Educação Básica. In: Anais do XVII Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil. Florianópolis: Editora da UDESC/SC, 2008. v. 01. p. 01-21.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. CAIC: Solução ou Problema? Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 1995. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_363.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2010.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1959, v. 31, p. 78-84.

Mini-currículo

Andreia Lívia de Jesus Leão é graduada em Educação Artística – Artes Cênicas pela UnB/DF. Mestranda na Faculdade de Educação da UnB – Linha de Pesquisa: Teatro, Drama e Educação. Esta desenvolvendo sua pesquisa sobre – A participação dos atores sociais numa experiência de Ensino Integral no Distrito Federal sob orientação do Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha.

ARTE NA EDUCAÇÃO FORMAL: DIMENSÕES CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS

Aldo Victorio Filho
avictorio@gmail.com

Denise Espírito Santo
deniseespírito@yahoo.com.br
UERJ – Instituto de Artes – PPGARTES

Resumo

O presente trabalho busca problematizar as propostas e realizações curriculares do ensino das Artes Visuais na educação formal. Para tanto, recorre à investigação da sua oficialidade curricular, bem como à sua ancoragem teórica, considerando os processos de aprendizagem como experiências complexas que convocam a ativação dos aparatos perceptivos e a dinamização dos acervos informativos, observa a dimensão curricular que envolve centralmente a observação, a experimentação e a representação do mundo, ou seja, a área de artes e nesse processo destaca o seu pano de fundo filosófico cuja consideração é imprescindível à reflexão da educação contemporânea e nesta, a participação da arte.

Palavras-chave: ensino da arte – currículo – arte - educação

Abstract

The present work, aims to critically analyse the curricular proposals, objectives and accomplishments that constitute the education of the Visual Arts in basic education. Therefore, to the analysis of official the curricular proposals for the education of the Arts in the basic education, as well as its theoretical anchorage. Understood the learning processes as complex experiences that call on the activation of the percipient apparatuses and the dinamization of the informative quantities, we observe the centrality of the curricular dimension that directly involve the comment, the experimentation and the representation of the world, that is, the area of arts and, in this process, the prominence of his philosophical background whose consideration is essential to the reflection of the contemporary education and this, the contribution of art education.

Keywords: art education - curriculum - education

“Nem estetização da política,
nem politização da arte:
eu aspiro à emergência,
à formulação e à prática de
uma estética generalizada”
(Michel Onfray)

A pesquisa em curso, da qual produzimos o presente trabalho, “Arte na educação básica: dimensões curriculares contemporâneas” busca problematizar algumas das propostas, objetivos e realizações curriculares que circulam com mais intensidade na constituição do ensino das Artes Visuais no ensino fundamental. Para tanto, recorreremos à investigação de campo, ou seja, a atuação e produção curricular de escolas públicas do Rio de Janeiro e à análise das propostas curriculares oficiais para o ensino das Artes para as séries iniciais do ensino fundamental, bem como à sua ancoragem teórica.

Os objetivos do ensino da Arte nos cinco primeiros anos da Educação Básica podem ser afirmados em plena consonância com o projeto global da educação formal. Assim, tanto a realização quanto a aproximação e conhecimento das produções estéticas, consideradas artísticas ou não, corroborariam com a efetivação da habilidade de leitura e representação do mundo, em seus diversos sistemas comunicacionais. A *'exploração do universo imagético: leitura e produção'*, recomendada nos PCN - Parâmetro Curriculares Nacionais, só terá apelo e conseqüências significativas no percurso da educação formal se, adequadamente contemplada e mediada em sala de aula. Ler o mundo e produzi-lo dependerá da pavimentação desse percurso com condições favoráveis aos aprendizes, o que implica no contínuo esforço em considerar suas tramas culturais e os aspectos que os diferenciam nos coletivos e espaços de aprendizagem. Da mesma forma que o *'desenvolvimento das capacidades de atenção, memorização, gestuais e demais habilidades corporais'*, outro objetivo central do ensino da arte, convoca o alargamento da compreensão dessas capacidades, ou seja, o de considerar que de onde supostamente não haveria a dedicação da atenção, há sempre uma seleção a partir da qual outros assuntos seriam privilegiados pelo olhar que se quer atrair. O que olha o olhar indiferente às atividades escolares? Uma importante pergunta cujas possibilidades de respostas facilitarão a necessária reavaliação das práticas tradicionalmente empregadas em procedimentos pedagógicos, por sua vez, frequentemente distantes das produções imagéticas que configuram as culturas visuais infanto-juvenis. Seguindo a apreciação dos objetivos elencados, nos deparamos com as *'elaborações e apresentações teatrais, musicais e danças variadas'* que remetem à apreensão e ressignificação do mundo. Para esta finalidade, não basta o investimento

centrado na palavra, ou seja, no discurso que convoca uma racionalidade abrangente, pois, como se sabe, o sucesso de qualquer processo educacional infantil, quase sempre, centrado na palavra, não pode prescindir da sua dimensão sensorial, na medida em que o material sensorial e a palavra são partes indispensáveis à formação de conceitos (Vygotsky, 2008). Representar o mundo, observá-lo e experimentar suas possibilidades fruitivas, portanto, cognitivas, só alcançam êxito expressivo se esses esforços forem conduzidos pela proporcional compreensão das diferenças nas visadas que se tem do mundo, sejamos alunos ou professores. Então, o cuidadoso 'respeito' às múltiplas plataformas de lançamento dos olhares e percepções dos meninos e meninas é decisivo para as suas afetações produtivas na inteiração com o teatro humano, sejam em suas performances micro ou macro sociais. Para tanto, para a eficácia da educação como formação democrática, é decisiva a democratização dos diferentes acervos culturais privilegiados nos currículos oficiais em consonância com a igual oferta e valorização das produções ocultadas pelas eleições do gozo hegemônico.

Música dança e atividades cênicas atingem eficiência na educação na medida em que seus mediadores atuam conscientes da relatividade dos valores culturais impregnados nas obras de arte que escolhem para serem trabalhadas e que impregnam também as formas de seus próprios trabalhos pedagógicos, assim como é preciso que atentem para a importância da produção prática de experiências nessas linguagens, certamente em processos adequadamente conduzidos de modo a favorecer o desenvolvimento fortalecido das potencialidades cognitivas, corporais e simbólicas das crianças

A *'exploração dos espaços físicos, plásticos e visuais em várias direções'*, outro objetivo observado, por mais mecânico ou funcional que se insinuem os meios pedagógicos para alcançá-lo, demandam, da mesma forma que com os outros objetivos, cuidado com a trama cultural do coletivo e atenção com o papel da fisicalidade de cada indivíduo nas relações espaciais. O corpo, mais do que nunca, e justo na era da sua virtualização e expansão cibernética, demanda reconhecimento em sua diversidade, tanto quanto aos aspectos culturais que o constituem e lhes localizam. Não menos importante, são as imagens que compõem o panorama de interlocução com os corpos que se começa a produzir, é necessário nesse percurso considerar as imagens corporais que são oferecidas e ou impostas ao mundo infantil. Se esses aspectos são considerados na reelaboração curricular, conseqüentemente os outros objetivos, sobre os quais condensamos as propostas curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os primeiros anos do ensino fundamental, serão atingidos com certa segurança e produção positiva à formação educacional em consonância com a atualidade. *'Criar e se expressar através de meios variados: sonoros, gestuais, plásticos e visuais'*; *'Conhecer e experimentar a expressão artística culturalmente diversificada'* e *'Conhecer e usufruir os*

espaços públicos formais e os informais de produção e exposição artística', esses últimos objetivos listados serão iguais e conseqüentemente realizados na medida em que o projeto pedagógico no que tange ao ensino da arte for explorado como *espaçotempo* de criação e como tal uma obra em conexão com as demandas vitais dos meninos e meninas. Investir na expressão, no diálogo simétrico com as imagens e com as estéticas institucionais e com as negadas impõe a experiência arriscada do transbordamento das cercanias definidoras da educação que atravessou as últimas décadas. Importante sempre reiterar que as condições desfavoráveis da atualidade global têm relação tão intensa com os projetos institucionais de cunho emancipador quanto com seus supostos opostos.

Explorar as benesses das linguagens artísticas para o favorecimento de um programa educacional compatível com o devir global não dispensa a severa interrogação dos sentidos dos usos das obras, instituições e sistema das artes para além da escola, assim como impõe o enfrentamento dos problemas que se acumulam nas relações entre a Educação, em seus sentidos contemporâneos, e um mundo no qual as condições existenciais em seu mar de diferenças é planejado, pasteurizado, reduzido e encurralado no balcão da edição imagética. Desafios que, a despeito de sua complexidade, precisam ser encarados em todos os momentos do cotidiano escolar e sobretudo nas reflexões e escolhas curriculares.

Por outro lado ao se entender os processos de aprendizagem como experiências complexas que convocam a ativação dos aparatos perceptivos e a dinamização dos acervos informativos, observa-se a centralidade da dimensão curricular que envolve diretamente a observação, a experimentação e a representação do mundo, ou seja, aspectos privilegiados da área do ensino das artes. Tal observação ou reconhecimento exige destacar o pano de fundo filosófico de todas essas considerações e cujo deslindamento é imprescindível à educação contemporânea, bem como à atualização do ensino da arte. Queremos defender que toda ação educacional, das práticas cotidianas às elaborações e planejamentos didáticos, hoje mais que nunca, dependem da aventura filosófica, entendida como exploração e criação aguda de sentidos em plena consonância com os mundos aos quais pertencemos, dos mais virtuais aos mais concretos, dos campos das visualidades aos seus análogos campos da invisibilidade.

Comumente, professores da área de artes entendem os procedimentos, ou seja, a pura produção, como o objetivo central, se não o único, do seu trabalho e, conseqüentemente, o desenho, a pintura, a modelagem, e demais técnicas de produção, nas artes visuais, cênicas ou dança são conduzidos pelo viés redutor das tão somente apreensão e habilitação técnica. Este posicionamento, no entanto, os expõe a equívocos tais quais o de se associar a redução do sucesso do trabalho

pedagógico à qualidade técnica das produções, à 'inspiração', ao 'bom gosto' ou à 'pouca sensibilidade' das crianças. Avaliações, estas, absolutamente incompatíveis com os objetivos centrais da Educação. Diferentes da forma de avaliação anteriormente descrita, no entanto, não menos equivocadas, são as produções estereotipadas, de suposto cunho automático, açodadamente consideradas como sendo o resultado da incapacidade do aluno, e não como indícios da necessidade de reordenação do trabalho docente.

Diante desse quadro recorrente na escola pública, consideramos que os conteúdos procedimentais não deveriam representar a totalidade do ensino das artes, contudo, defendemos que esses conteúdos, sem deixarem de ser privilegiados, devem ser conduzidos e desenvolvidos em harmonia com um panorama mais amplo e bem definido de objetivos gerais para a formação escolar. Objetivos que corroborem, efetivamente, com o fortalecimento da faculdade de pensar tudo aquilo que convoca a interpretação e a recriação das realidades e concorra com a formação da cidadania. Seja via o universo das imagens visuais, gestuais, da música e demais linguagens artísticas ou por meio de outras situações veiculadas pela experiência estética. Em outros termos, postulamos que os conteúdos das atividades procedimentais articulados com as técnicas e com o desenvolvimento de habilidades plásticas sejam trabalhados objetivando o favorecimento da expressão e realização estética diversificada, mas que assegure em seus processos de produção e avaliação a conexão com os fluxos estéticos e informativos atuais.

Sabemos que a utilização que os seres humanos fazem de seu aparato intelectual tem relação direta com a sua capacidade de criar e aperfeiçoar ferramentas, utensílios e meios de expressar e alargar suas faculdades. Nessa perspectiva, a exploração da produção artística/estética na educação tem valor especial. Se a arte é em muitos aspectos representação, o ato criador e realizador da obra é seguramente o enfrentamento e superação do desafio de plasmar uma idéia. É preciso considerar que as possibilidades de representação dependem tanto da apropriação e criação de conceitos, acúmulo de informações, histórias e demais decorrências das experiências vividas e ou testemunhadas quanto da compreensão e domínio de procedimentos técnicos e saberes específicos que, articulados, condicionam o resultado da obra. Trata-se, certamente, da inteiração entre o pensamento ou idéia, a técnica e a *poiesis* como ação criadora e realizadora da qual decorrem as obras de arte ou demais criações imagéticas ou não.

Ressaltamos que o aspecto mais relevante para o ensino da arte na educação é que o produto resultante das atividades artísticas deve ser compreendido como fruto da harmoniosa relação entre o exercício das habilidades e o domínio de procedimentos sem que seja desprezada a sua

ligação com as idéias então configurada pelo autor ou autores das obras. Em outros termos, toda obra é a imagem resultante de um processo que dinamiza idéia, técnica, habilidade e procedimento. Afinal, a trama conceitual, que dá origem e conduz qualquer realização, impõe a busca ou formulação da técnica mais adequada e convoca seu justo procedimento. O que significa que o recurso e o aperfeiçoamento das habilidades alargam o universo de opções e práticas a serem aplicados na consecução da obra, princípios aplicáveis para além do universo específico da criação artística e de valor na formação educacional. É inegável que, sob muitos aspectos e em diversos momentos, o valor e a validade de um trabalho são dimensionados pelo domínio dos procedimentos via os quais ele foi realizado. No caso específico do ensino das Artes, sem os procedimentos alicerçados pela exploração do campo imaginal do qual decorrem as idéias e o investimento nas habilidades necessárias à aplicação de técnicas, às escolhas e utilização de materiais, a obra não acontecerá em sua plenitude e vigor formativo.

Considerando os limites desse trabalho, concluímos a reflexão sobre parte das demandas atuais do ensino da arte, destacando alguns de seus elementos mais significativos por comporem a base de qualquer atividade de criação plástica, visual ou de outra linguagem expressiva mais específica, ressaltamos, entretanto, que na busca pela representação de uma idéia, ou seja, na plataforma de deflagração da criação poética, não encontramos um único procedimento preciso, mas uma rede de processos diferentes, anteriores e posteriores ao instante no qual o autor da obra determina a especificidade da condução de seu projeto. Dos ditos *conteúdos procedimentais* (Zabala, 1998.) mais gerais, destacamos a *observação*, a experimentação e a representação como aspectos de primeira importância.

A observação, entendida tanto em sua ação direta quanto indireta, como um processo complexo viabilizador de várias funções, como a *seleção*, por meio de pontos de vista diferenciados – observa-se um objeto ou acontecimento sob diferentes ângulos – o que propicia a apreciação das variações das formas, cores e suas significações e relações com o meio e a *análise* - ação que leva ao reconhecimento das regularidades e aprofundamento da compreensão e dimensionamento das relações do que é observado com outros objetos e contextos, - permite, comparar, classificar e criar categorias. Muito embora seleção, a análise, a comparação e a classificação participem da base do pensamento abstrato e sejam comumente contempladas em todas as áreas curriculares, é a área das artes o campo mais notavelmente propício e vocacionado para o investimento na exploração e ampliação dessas funções.

A *experimentação*, intrínseca a toda ação criadora e artística, é fundamental à elaboração e realização da obra singular. Sem o investimento na experimentação, a *mimesis* (WULF, 2004) seria

apenas mera repetição mecânica, e não haveria e ressignificação do vivenciado ou do experienciado. Observamos que a experimentação é vital às transgressões, ao alargamento das fronteiras, sejam conceituais, artísticas ou estéticas, permitindo, assim, a criação de novos códigos, formas e relações. Compreendemos também que a experimentação tem como suporte a observação, pois é apenas a partir do que conhecemos por meio da observação das regularidades, da confirmação de relações, etc. que podemos inferir, recriar, imaginar, e elaborar hipóteses e destas, provar, comprovar proceder às seleções dos aspectos técnicos e dos elementos temáticos que constituirão e darão forma ao que foi imaginado ou está sendo criado.

Quanto à *representação*, trata-se de uma operação que pode ser compreendida sob três perspectivas (idem): a *descritiva*, a *narrativa* e a *expressiva*; o recurso ao tipo de representação depende, sempre, do projeto e das necessidades de cada autor. É preciso considerar que na educação básica esta escolha será influenciada pela idade dos meninos e meninas além de suas específicas relações imagético culturais. Contudo, o resultado da obra, notadamente na área das artes, será sempre condicionado ao processo de sua produção, ou seja, da incorporação dentro das limitações e possibilidades de cada faixa etária e grupo, da iniciação e domínio de procedimentos, técnicas e manipulação de materiais e instrumentos, bem como das informações e conceitos apreendidos, sejam imagéticos, expressivos ou teóricos, além do diálogo já sublinhado com seus contextos culturais.

Reiteramos, finalmente, que esses aspectos e procedimentos apontados não são exclusivos ao campo do ensino e aprendizagem artística. Observar, experimentar e representar perpassa todos os processos cognitivos e são convocados ao longo de todas as situações formais ou não de aprendizagem e conexão com a vida, pois são recursos inerentes ao aproveitamento, criação e desdobramento de todos os campos de conhecimento. Portanto, se à educação compete desenvolver a reflexão e investir nas autorias conceitual e imaginal, estética ou não, todos esses elementos discutidos - que concorrem para a produção do pensamento, leitura, configuração e intervenção do mundo - devem ser seriamente considerados ao longo de seu acontecimento.

Política da visualidade – arte e pedagogia da cultura visual, algumas considerações

Para além do que é importante e necessário desenvolver no ensino da Arte, convém também apontar algumas características marcantes da sua condução e abordagem curricular hegemônica. Privilegiada a reflexão, devido à nossa formação específica nas Artes Visuais, buscaremos destacar, também, alguns panoramas conceituais de importantes aspectos do dito 'mundo imagético'. Um

mundo super ativo e pouco elucidado e que caracteriza a atualidade dos tempos. Pensamos então, ser necessário considerar os movimentos decorrentes de uma *política da visualidade*. Política cuja dinâmica tem implicado na imposição da invisibilidade de alguns saberes e fazeres como consequência do destaque visual conferido aos produtos culturais hegemonicamente privilegiados, prática antiga e mantida a despeito das reedições curriculares e das inovações das políticas públicas. Para tanto, contemplamos a investigação das realizações pedagógicas no ensino das artes e nesse os seus aspectos valorizados e os que são dispensados ou secundarizados, com a intenção de refletir sobre as suas conseqüências.

Entendemos que os estudos de ações pedagógicas e de seus resultados implicam, cedo ou tarde, em menor ou maior grau, na discussão da formação docente, nossa pesquisa, centrada no cotidiano escolar, nas suas práticas, desafios e demais acontecimentos espera que os seus resultados possam contribuir positivamente com a formação do professor/a de Artes para além dos limites comumente impostos pelos ditames curriculares acadêmicos nos quais a arte outorgada pela 'cultura culta', seu sistema e seus procedimentos, ocupa da centralidade às bordas.

Reconhecemos que as mediações docentes e didáticas tensionam as determinações curriculares oficiais com as valorizações, reduções e compreensões dos conteúdos disciplinares pelos professores, pois as suas eleições, identificações, afinidades e desejos estéticos e escolhas teóricas, consolidadas ao longo das suas formações acadêmicas marcam sua produção pedagógica. Se na universidade o questionamento do absolutismo teórico conceitual a respeito das eleições estéticas constituidoras do sistema das artes tem raríssimo e restrito espaço, conseqüentemente a verdade das artes visuais outorgadas como valores a serem aceitos e incorporados a qualquer custo como conteúdo legítimo, ganha força, assim como são potencializadas as práticas didático pedagógicas que mantêm as obras e acervos eleitos pela história oficial da arte como referência exclusiva do que vale ser tratado no âmbito da visualidade.

Essa arregimentação curricular dispensa o investimento mais alargado na visualidade tanto como ato de ler e editar o que é visto, quanto como a elucidação das potencialidades das imagens alvos de interesse dos estudantes ou das imagens que os têm como alvo. Observamos que nem todos os estudantes se tornarão profissionais no sistema das artes, mas todos enfrentam e enfrentarão torrentes de imagens cada vez mais volumosas e ardilosas bem como às ciladas visuais, recurso notório e comum e a cada dia mais sofisticado do mercado.

Ao longo da história do ensino das artes no Brasil, diferentes partidos curriculares foram oficializados e praticados. Em alguns aspectos se distanciaram e em outros mantiveram notável

proximidade. Contudo, em oposição à valorização da Arte nas culturas dominantes, seu ensino na educação pública foi historicamente secundarizado e suas potencialidades educacionais, no nosso entendimento, muitas e indispensáveis, foram gravemente desperdiçadas, o que ajudou a caracterizar o ensino da arte com toda sorte de redução desqualificante frente às demais disciplinas. Um ensino da arte de baixa intensidade para a população centrifugada da cidade. No que tange às referências imagéticas, ensina-se uma arte a ser respeitada, não questionada como bem cultural e, sobretudo, como algo dependente de saberes e comportamentos distantes dos meios e valores desses estudantes. Museus e demais equipamentos culturais da cidade, quando muito, são apresentados e conhecidos sob a severa vigilância e admoestação freqüente dos professores que, por sua vez, acabam ensinando antes de qualquer coisa, a inconveniência das suas presenças nesses espaços. É como se o ensino da arte cumprisse uma função de subserviência ao diagrama da cidade, no qual o equipamento cultural da cidade deve ser respeitado e mantido por todos, mas, fruído apenas por alguns. Daí, a valorização sem o questionamento e decorrente elucidação dos fatores que levam a certas 'contingências', como por exemplo, à constituição dos acervos públicos e a criação e manutenção das instituições que os abrigam e os promovem. O que é no mínimo, um grave indício da fragilidade da formação docente em Artes quase sempre, sob o aspecto curricular, reduzida à permanente reedição de verdades e valores, do bem, do belo e do bom, disfarçados, certamente, por atualizado vocabulário emancipador, que oculta os velhos interesses do maquinário capitalístico. Apontamos aqui alguns elementos da formação docente que contribuem para que o ensino da arte esteja onde se encontra. Lamentamos, portanto, que os currículos universitários propiciem ainda poucas oportunidades e investimento na experimentação da aventura intelectual que é pôr em questão a validade de princípios e postulados tradicionais e assim permitir que os futuros professores vivam os deslocamentos conceituais necessários à distensão das limitações curriculares que higienizam e atrofiam o conhecimento e a interação com os universos imagético e estético da cidade mundo. A formação atualizada do professor de artes carece de alargamento curricular que permita considerar que o ensino da arte na educação contemporânea não pode reduzir-se nem à estetização da política nem à politização da arte, mas como aspira Onfray (2001) à formulação e à prática de uma estética generalizada. Oposta a estética particular, submetida aos imperativos separados, e com muita freqüência colocados como auxiliares do poder dominante. Tal 'estética generalizada' visa à ultrapassagem das oposições entre arte e a vida, a rua e o museu, não para fazer como ocorre freqüentemente, da vida e da rua referências e critérios novos, mas para convocar a arte e o museu a uma dinâmica

ascendente que se relacionem produtiva e democraticamente com as estéticas circulantes em todas as instâncias.

As disciplinas escolares de ensino da arte, apontadas em diversos estudos como vítimas da ordenação curricular e seus instrumentos de amparo institucional, têm dupla relação que convém ser pensada. A primeira é sua força mansa mas efetiva de ratificação de verdades e valores enunciados, e bastante recorrentes, nas práticas pedagógicas de outras áreas curriculares ou seja, valores ainda dominantes na trama social brasileira. Entre os quais está o moralismo, o higienismo sexista, o heteronormativismo, a segregação cultural, etc. que contaminam a ordenação e criação epistemológica e demais investimentos na instituição do conhecimento. Referimo-nos também às heranças quase nacionais como o escravagismo ainda imanente, o euroreferenciamento, à falocracia e o cristianismo, que acabam por compor os desdobramentos mais violentos da política da visualidade que atua na formatação oficial e cotidiana do ensino oficial das artes visuais.

Os estudos aqui resumidos apontam para finalidades objetivas do ensino das artes visuais e a franca possibilidade de seu encaminhamento pedagógico via programas produtivos, sem comprometer os aspectos positivos tão bem sabidos e reconhecidos na disciplina – ludicidade, envolvimento e prazer individual e coletivo, criatividade e expressão poética e especial liberdade meio aos rigores escolares – ou seja, postulamos dois investimentos no ensino da arte, em movimentos simultâneos. Um desses movimentos é a elucidação dos significados e valores da Arte predominantes nos fluxos globalizantes e seus papéis ao longo da história. O que significa cuidadoso e específico direcionamento conceitual envolvendo as dimensões filosófica, histórica e cultural. O segundo movimento, a igualmente atenta exploração dos aspectos procedimentais do ensino das artes, ou seja, o redirecionamento pedagógico da produção e exploração investigativa da produção e da inteiração com as imagens para além dos territórios instituídos do sistema das artes.

Aventamos, portanto, encaminhamentos pedagógicos que superem a entropia resultante do escoamento do tempo frente às inadequações escolares e a adoção de procedimentos que resultem em ganhos efetivos no processo educacional sem redundar na retomada a qualquer prática meramente 'conteudista', obviamente anacrônica. Entendemos que a participação do ensino das artes no êxito da formação escolar sintonizada com a atualidade depende da aguda crítica aos limites conceituais impostos ao primeiro e o reconhecimento dos transbordamentos que o seu campo epistemológico e práticas peculiares têm imposto às comportas curriculares da segunda, ou seja, da educação formal contemporânea.

Algumas, considerações à guisa de finalização...

...sobre o ensino da arte na educação básica, seus deslimites e transbordamentos: mais que fazer arte, fazemos imagens no ato de imaginar e é a elas que recorreremos na edição dos nossos cotidianos.

Assim, concluindo esse breve estudo, observamos que na escola o campo dedicado ao tratamento dos problemas do mundo da visualidade e da imagética onde se deve proceder à investigação da 'imagem' e do ato de 'ver' como potencialidades estéticas e culturais é, em primeira e última instância, a disciplina instituída como 'ensino da arte'. Nessa ainda disciplinada área, seja no âmbito das artes ou para além de suas fronteiras, temos a oportunidade, privilegiada da avaliação e do investimento nas relações entre as imagens que os meninos e meninas, crianças ou jovens, criam e dinamizam de suas individualidades e de seus coletivos, de seus afetos e de seus antagonismos na obra contínua de se colocarem e interagirem com o mundo. Obra que configura uma rede de elaborações imagéticas na qual sublinhamos a formulação das imagens de professores e alunos. Entendendo que tais formulações norteiam a vitalidade escolar, alertamos para a importância de sua elucidação dependente, por sua vez, da pavimentação de percursos e da deflagração de iniciativas tanto na dimensão conceitual quanto na reordenação das práticas cotidianas. Enfrentamento que, além de beneficiar a produção diária da escola, facilitará a ressignificação dos personagens aluno e professor, de que dependemos para criar as condições adequadas ao reencontro da instituição escolar com o tempo de agora. Um tempo que aposentou a fé nas metodologias fixas, um tempo que convoca e instiga a autoria coletiva. Um tempo que interroga a posse individual de qualquer obra humana e demais exclusividades de uso e mercantilização. Um tempo que reinventa a infância e a juventude e redesenha os corpos e linguagens das crianças e dos jovens. E deles, também exige uma inédita coautoria na '*poemação*', que é inventar a vida e cujo resultado é inseparável da invenção da liberdade na ambiência escolar desatrelada da pedagogia da coerção e mais intensa na condição de abrigo e proteção.

Se o resultado da tal aventada liberdade é constantemente considerado condenável e reduzido à indisciplina, vandalismo, hedonismo excessivo, e outras práticas historicamente evitadas pelas prescrições higienistas da educação, convém avaliarmos a crucial participação do universo adulto e gestor dos programas dominantes nesses resultados e a validade de tais julgamentos. Convém, da mesma forma, pensar quais os insumos e espaços que são legados à infância e à juventude nas suas formações contemporâneas, sabidamente tecida por diferentes tramas, pertencimentos

transitórios e em trânsito, fluxos de afetos e plasticidade extrema dos desejos. Pois, querendo ou não, estamos diante de um devir humano cujos olhares diversificados e intercambiantes partem e operam com movimento em franco contraste e inegável oposição aos sistemas reguladores da educação e da formatação dos sujeitos, como a tradição civilizatória cristianizada que tenta manter fincada suas garras nas instituições escolares.

A atualidade planetária não seria em nenhuma abordagem redutível a uma única característica. Se podemos considerá-la a era das imagens, também podemos defendê-la como o tempo das incertezas e das transfigurações, o tempo da movimentação e das tribos. O tempo da radical iconoclastia, o que não significa, entretanto, o aniquilado abandono meio aos despojos das certezas e verdades de um passado, hoje aparentemente ingênuo. O tempo das tribos (Maffesoli, 2006) é também o tempo das invenções de possibilidades coletivas moduladas pelas realizações individuais, a vida como feitura estética, a vida como tatuagem da diferença que exige ser considerada desde a mais tenra idade de qualquer sujeito.

O tempo de agora é também o dos jogos imagéticos que exigem que as nossas expectativas e verdades particulares se alarguem para melhor fruir e usufruir o acontecimento do outro, e responder às instigações estéticas do não idêntico. A potência sensual da diferença, seja no campo das idéias, das artes ou das insignificâncias cotidianas, faz da vida, a vida. E nos acontecimentos escolares disponibiliza a conexão entre alunos e professores, entre crianças e crianças, entre jovens e jovens, entre jovens e adultos, enfim, entre imagens encarnadas e corpos imagéticos e imaginados.

Destacamos assim, o papel do jogo dos afetos, das sensibilidades, criações e escolhas estéticas como elementos também relevantes a serem somados aos outros aspectos destacados como importantes na atualização do ensino das artes. Pois os aspectos aparentemente técnicos, como os discutidos no início desse trabalho, não se descolam das questões políticas discutidas no âmbito da visualidade, e tampouco dispensam a articulação com a produção e interação dos conceitos necessários à análise e recriação dos panoramas escolares. Caso contrário amplia-se, gravemente, o risco de se ver lograda a atualização da educação e seu conseqüente fortalecimento diante dos desafios da contemporaneidade.

O jogo das potencialidades da diferença e de suas territorializações está posto como imanência da contemporaneidade. E, sob a perspectiva do campo das imagens visuais, seus desafios não livram nem quem olha nem quem é visto. A fabricação do olhar ganha importância e significação inédita no império das imagens. Ver e criar imagens implica em envolver a corporeidade e as ambiências simbólicas na mesma ação. A compreensão dessas tensões implica, por sua vez, em eluci-

dar os processos que levam à visibilidade e ao apagamento, tanto de objetos quanto de sujeitos e no que se pode apagar e o que se pode destacar de um no outro.

Apostamos que a ressignificação e diagramação criadora das potências curriculares da área das artes são fundamentais para o enfrentamento da ordenação racional das idéias e verdades ainda resistentes em por boa parte da educação formal. Ordenação, que apresenta fissuras nas quais se pronuncia evidente e eloqüente o descontrole de tudo que se julgou e se quis controlar na oficialização da formação escolar que, para além de inegáveis importantes realizações, ainda tem sido palco privilegiado da coerção e do aniquilamento. Aniquilamento de presenças e de perspectivas duramente realizado por meio da edição dos olhares e da epistemologia da cegueira, não no objetivo apagamento da infância e da juventude, mas de tudo que os regimes de fé da escola descartam por não compreender, julgar açodadamente nefasto ou por simplesmente não perceber. Entretanto, meio às suas façanhas os meninos e meninas, inalcançáveis pelos olhares hegemônicos, criam o mundo e nestes alocam seus parceiros e seus opositores. Resta aos professores, à escola, na escolha de seus trânsitos, adesões e práticas, a luta pela localização e formatação das suas imagens. O que significa decidir, também, que tipo de afetação estarão oferecendo, e às vezes impondo, aos donos dos olhos que os olham e os vêem.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- CANEVACCI, Massimo. Culturas extremas: mutações juvenis nos corpos das metrópolis. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MAFFESOLI, Michel. A parte do diabo. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- _____. O tempo das tribos: declínio do individualismo nas sociedades de massa. São Paulo: Fofense universitária, 2006.
- _____. A sombra de Dionísio: contribuição a uma sociologia da orgia. São Paulo: Zouk, 2005
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.130p.1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Arte :Ensino de primeira à quarta série. I. Título.

ONFRAY, Michel. A política do rebelde: tratado de resistência e insubmissão. Rio de Janeiro: Rocco, 2001

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WULF, Christophe. *Antropologia da Educação*. Campinas: Alínea, 2004.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

Currículo

Professor adjunto do Instituto de Artes, coordenador do curso de Licenciatura em Artes Visuais, coordenador adjunto do Programa de pós-graduação em Artes – PPGARTES da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Líder do grupo de pesquisa (CNPq) Estudos Culturais em Educação e Arte (UFRRJ/UERJ); pesquisador do grupo de pesquisa (CNPq) Cotidiano Escolar e Currículo - UERJ, Linha de Pesquisa Práticas curriculares cotidianas e emancipação social.

EDUCAÇÃO INTEGRAL - O SENTIDO DA INTEGRALIDADE NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
DOCENTES: AS OFICINAS DE ARTE NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS.

Aline Folly Faria
follyf@yahoo.com.br

Centro de Estudos e Pesquisa Ciranda da Arte
Políticas de formação de professores de artes

Resumo

O presente artigo traz uma reflexão acerca das práticas artísticas em oficinas nas Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETI). É nítida a necessidade de práticas integrativas (interdisciplinares) neste contexto, importando as relações entre o dentro e o fora da escola, bem como as relações entre as linguagens artísticas e os outros conhecimentos, ou seja, abrangendo um todo, formando uma rede de relações e conhecimentos. A proposta da EETI é tratar do ser como um todo, um ser integral e, desta forma, questiona-se: como as práticas artísticas estão alcançando essa integralidade? Como a arte-educação vem sendo tratada?

Palavras-chave: arte-educação, interdisciplinaridade, integral, escola de tempo integral.

Abstract

This article presents a reflection over artistic practices in workshops for Full-time Public Schools (EETI). It's possible to notice the need for interdisciplinary integrative practices in such a context, taking into consideration the relationships that happen in and out of school, as well as the relationship between artistic languages and other knowledge, covering a whole, forming a network of relationships and knowledge. The purpose of Full-time Public Schools (EETI) is to treat the human being as a whole, an integral human. Thus, it is questioned: how have artistic practices been achieving this integrality? How has art education been treated?

Key-words: art education, interdisciplinarity, integrality, full-time public schools.

Introdução

Ao propor uma discussão sobre Educação e Educação pela Arte, entende-se que seja necessário realizar uma reflexão sobre a realidade que permeia a prática educativa no tempo presente. Fundamentado em Hernández (2005), o termo que será utilizado será 'mudança', entendendo-se que esta palavra é a que melhor define o momento atual. É um momento em que há uma redefinição de papéis, dos sujeitos, da sociedade, das práticas, das demandas, dos olhares e da educação. Percebe-se que nessas redefinições os conceitos são ampliados, a busca para se alcançar o indivíduo em sua formação exige maior complexidade, flexibilidade e percepção das relações que permeiam a prática educativa. Segundo Hernández (2005), estas mudanças afetam o trabalho docente, exigindo uma nova orientação em sua formação para que ocorram diálogos entre as complexidades existentes e as ações. Há um paradoxo, e nele se encontra a educação escolar, o que reflete nas demandas sociais: de um lado a escola e do outro as práticas educativas, interferindo incisivamente na formação e prática do docente. O autor cita alguns exemplos de mudanças:

- na sociedade, que já não é concebida como um todo, senão como grupos que se relacionam, se excluem, se ignoram ou tratam de encontrar um "espaço" para fazer-se ouvir; - nas relações (de poder, de controle, de emancipação, de solidariedade...) que se manifestam nas diferentes esferas sociais e na própria instituição escolar; - nos sistemas de representação de valores e das identidades (pessoais, sexuais, étnicas...); e – em como isso tudo se projeta nos meios e na sociedade do espetáculo (a televisão, o cinema, a publicidade, os jornais, a música, o futebol...) e nas tecnologias da informação e comunicação (HERNÁNDEZ, 2005, p. 26).

Diante dessa realidade, é importante que ocorram análises das diferentes forças¹ que atuam sobre os sujeitos pedagógicos², as concepções educativas e os agentes sociais. Estes são os elementos básicos para a construção do saber dentro do contexto escolar na atualidade. São influências que devem ser consideradas pelo docente porque promovem novas posturas, são como "bagagens" que os sujeitos carregam passando pela transitoriedade da educação, o dentro e o fora da escola.

Estes dois espaços estão entrelaçados, emaranhados entre si; estão em reciprocidade, fazendo com que os sujeitos, em sua subjetividade dividam diferentes papéis e entremeios, carregando consigo as relações vivenciadas em qualquer espaço ou momento. Assim, para que a Educação

1 Relações de poder, política, ideológicas; influências midiáticas, imagéticas sobre o indivíduo.

2 Entende-se como sujeitos pedagógicos todos os sujeitos envolvidos na prática educativa: estudantes, docentes, corpo administrativo e pais.

proporcione uma estrutura em que o aluno alcance uma formação significativa é importante considerar, através destes espaços, a contextualização e o reconhecimento do sujeito de si mesmo, um sujeito inserido num contexto de relações complexas.

Para Ostrower, a percepção do contexto é importante no processo de formação do indivíduo. A autora ressalta que,

O indivíduo talvez discorde de certas aspirações formuladas pelo contexto cultural; mesmo assim, é desse contexto que ele partirá para a crítica. Podem as aspirações ser frontalmente contestadas, sobretudo quanto a metas de vida e caminhos de realização humana – e em nossa sociedade não faltam exemplos – mas é uma função do contexto e com possibilidades que surgem no contexto, que a contestação se dá. E se dá a partir de formas latentes no contexto (OSTROWER, 2002, p.102).

Neste caminho o indivíduo abre seu olhar para as relações que estão à sua volta, enxergando o mundo como uma teia, emaranhada, complexa e com pontos de conexões. Ao pensar na complexidade, Morin (2004) ressalta que o homem tem a necessidade de caminhar pela complexidade (que é a interligação dos conhecimentos, a contextualização, as conexões e as interconexões dentro de seu próprio contexto) tanto por ser ele mesmo um ser complexo (no sentido de que cada indivíduo traz dentro de si um cosmo, que é carregado de sensações, reações e reflexões, o sentir e o pensar se relacionando constantemente), quanto por suas relações com o mundo exterior, como, sociedade e universo.

Numa tomada de consciência sobre sua condição de mediador entre conhecimento e relações de contextos, de sujeito inserido no mundo complexo, o docente deve se reconhecer em sua prática, sabendo coordenar a realidade educacional e sua subjetividade. Nessa subjetividade, segundo Hernández (2005), o docente deve ter a consciência da construção de sua identidade que se estabelece numa zona de trânsito e (re)visão, conduzindo a novos olhares sobre os sujeitos da educação, permitindo o resgate das relações entre os sujeitos como chave de intercâmbio pedagógico. A partir disso, ele pode compreender que o aluno que é levado à escola assume também diferentes identidades ao longo da vida. Estas caminham para diferentes direções se constituindo contraditórias, o que implica perceber este sujeito como produtor de um efeito de 'deslocamento' na própria percepção de si mesmo e na relação com os outros. O autor diz que a identidade não é uma realidade unificada, completa e segura, apesar da escola ainda tratar desta forma, ela está em constante construção, influenciada pela dinamicidade do tempo presente. Portanto, faz-se necessário que os olhares e as abordagens das práticas alcancem o sujeito em sua totalidade, entendendo que ele se encontra em diversidade e na diversidade.

A partir desses pressupostos, destaca-se que o desafio da atualidade é uma educação que alcance o ser integral. Para que sejam formados indivíduos que consigam realizar processos a partir de seu *Sentirpensar*³, explorando uma aprendizagem integrada e, compreendendo que vida e aprendizagem, contexto e conhecimento, não se separam.

Segundo Moraes e S. de La Torre (2004) esta aprendizagem é descrita como,

O processo mediante o qual vamos construindo novos significados das coisas e do mundo ao nosso redor, ao mesmo tempo em que melhoramos estruturas e habilidades cognitivas, desenvolvemos novas competências, modificamos nossas atitudes e valores, projetando tais mudanças na vida, nas relações sociais e laborais. E isto baseado em estímulos multissensoriais ou processos intuitivos que nos impactam e nos fazem pensar, sentir e atuar (MORAES; TORRE, 2004, p. 82)

Há uma busca na atualidade por estruturar uma Educação voltada para o conhecimento que construa novos significados, que permeie as diferentes projeções de um sujeito: para a vida, para o social e para o profissional. Desta forma, entende-se que é na complexidade e em seus meandros⁴ que a abordagem do docente deverá ser organizada, a fim de desenvolver sua prática e alcançar o indivíduo contemporâneo de maneira integral.

A partir desses pressupostos, destaca-se o contexto da Educação nas Escolas Públicas da atualidade. Em específico, a realidade de algumas Escolas Públicas em Goiânia – Goiás que, num molde diferenciado, estabelece um ensino integral a seus estudantes. As Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETI) vêm promover, segundo a proposta da Secretaria de Estado da Educação de Goiás em seu projeto sobre a EETI, a ampliação de oportunidades e possibilidades de integração, além de um programa que atenda ao estudante em tempo integral, permitindo o benefício destes indivíduos através de um ensino de qualidade.

Segundo este documento, este projeto surgiu, dentre outras finalidades, para “atender ao princípio da equidade e da proteção social à camada social menos favorecida de oportunidades educativas” (GOIÁS, 2010, p.39). Este plano entende a escola como um lugar privilegiado de ações socioeducativas, contextualizadas, articuladas, propondo uma educação que problematize e dialogue, que compreenda e que busque alternativas que são possíveis e necessárias ao desenvolvimento do

3 *Sentirpensar*, termo criado pelo Prof. Saturnino de la Torre (1997), em suas aulas de criatividade na Universidade de Barcelona, indica o processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento (...), é a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar (S. de La Torre, 2001:1 apud Moraes, 2007, p. 54).

4 Contextualização, diferentes olhares para um mesmo problema, criatividade, percepção multirreferencial e multidimensional, *sentipensar*, interligação e conexão, além de outros.

estudante. Com tal propósito, foi implantado em 2006 o Plano Piloto Escola de Tempo Integral, ampliando o tempo de permanência dos estudantes do Ensino Fundamental na escola, proporcionando atividades de orientação de estudos em leitura e escrita, resolução de problemas matemáticos, introdução à pesquisa, atividades curriculares artísticas, esportivas, de integração social e práticas nos laboratórios envolvendo ciências, línguas e informática.

Assim, com base no projeto da EETI, a “Educação Integral” se estabelece pela qualidade, pela identidade e pela inclusão social de forma clara e objetiva, se caracterizando pelas relações humanas, pelas diferentes realidades de vida, sendo assim, um lugar de construção de novas identidades.

Sobre a integralidade do indivíduo é importante destacar que ao abranger as várias dimensões do ser humano, o social, o regional, o global, o econômico, o subjetivo e o histórico, proporciona-se a interligação de diferentes saberes, influenciando na postura, na interpretação e ampliação de mundo, estruturando um conhecimento abrangente e sistêmico que faça parte do contexto do estudante. Nisto, as práticas devem adquirir um caráter interdisciplinar (caráter de redes em conexão) que, segundo Fazenda (2001) devem promover uma nova atitude diante do conhecimento: de abertura, de posicionamento e de compreensão dos aspectos ocultos e aparentemente expressos. Nesta postura, exigem-se novos olhares na medida em que há o estímulo nos campos da percepção humana.

Para Faria (2009),

O movimento da interdisciplinaridade exige de nós um novo olhar sobre integração. Integrar é assumir a complexidade (Morin, 2004) existente entre os diferentes contextos e produções que rodeiam o ser humano, significando também, o rompimento e abandono da fragmentação do cartesianismo na estruturação do pensar. Para integrarmos o olhar, a postura ideal é a da análise dialógica, que integra sem restrições os diversos diálogos entre pré-conceitos, conceitos e críticas no momento da análise diante da diversidade que tal complexidade proporciona. (FARIA, 2009, p. 21-22).

A organização da EETI se dá através da articulação do tempo, do espaço e das expectativas de aprendizagem, garantindo a unidade de atividades relacionadas e integradas.

Assim, para que as relações entre os conhecimentos ocorram em todas as direções, a permanência do estudante na escola deve acontecer de forma diferenciada. A proposta ressalta que se deve estender a permanência dos estudantes para 10 (dez) horas diárias de trabalho, sendo estruturado da seguinte maneira:

- Manhã: das 7h às 11h:30min, contendo o currículo básico⁵.

⁵ Envolve as competências e habilidades no que diz respeito ao estudo no momento.

- Almoço: 11h:30min às 13h:10min, dimensão formativa e informativa⁶.
- Tarde: 13h:10min às 17h, contendo as atividades curriculares⁷.

Nesta ampliação do tempo escolar o estudante passa por uma rotina diária diferenciada: pela manhã acontece o trabalho com os conteúdos do currículo básico, o lanche e o recreio, o restante do período de estudos e, no final, o almoço. No segundo turno o estudante se reagrupa⁸ em oficinas, trabalhando por uma hora e quarenta minutos as vivências proposta pelo professor. Seguem na sequência o lanche e o recreio e, após esse momento, o estudante é novamente reagrupado ou ainda, se desloca para uma oficina de permanentes⁹ com sua própria turma do período matutino.

As Oficinas Artísticas

A partir disso, a postura exigida remete à percepção da complexidade, da conexão em rede, do olhar abrangente e da necessidade da interligação dos saberes através da interdisciplinaridade. O trabalho nas Escolas Estaduais de Tempo Integral só terá êxito se as práticas permearem ou forem permeadas pela complexidade e pela interdisciplinaridade, de forma a interligar os saberes e promover uma relação de idas e vindas na construção do conhecimento. Deve ser um movimento que se estabelece de forma dinâmica e sem fragmentação, o que irá exigir uma prática de planejamentos e discussões entre os docentes e os gestores. Na EETI, o olhar para o conhecimento deve ser realizado em múltiplas perspectivas, que fazem caminhar em tempos e espaços diversos, levando experiências em cada encontro com o novo conhecimento.

Assim, para que os conhecimentos constituam uma formação integral, as práticas devem abandonar a fragmentação e estabelecer uma relação de dinamicidade, movimento e percepção da complexidade que o contexto EETI exige. Neste momento, a pergunta principal é: a percepção e concepção de interdisciplinaridade, complexidade e integral estão nas práticas artísticas do contexto da EETI?

6 Envolve orientações sobre a importância das questões de higiene, hábitos sociais, ética e cidadania.

7 Envolve as oficinas: as permanentes, as esportivas, as artísticas e as de integração social.

8 O reagrupamento foi uma forma democrática que o Ciranda da Arte encontrou para distribuir e trabalhar com eficácia as oficinas artísticas, esportivas e as de integração social. Assim, os estudantes escolhem no início do ano letivo o que querem fazer e montam um cronograma de seus horários. Eles se reagrupam, reunindo várias turmas em uma, de no máximo, 20 estudantes. Ex.: 1º ao 3º anos fazem (os que escolheram) a oficina de teatro.

9 Atividades Curriculares Pedagógicas Permanentes são vivências de atividades lúdicas que se relacionam aos componentes Curriculares de Base Nacional Comum. Promove a pesquisa, a ampliação do conhecimento etc.. Ex. Resolução de Problemas Matemáticos (RPM), Orientação de Estudo e Pesquisa (OEP), dentre outros.

A autora do presente artigo trabalha no Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte¹⁰, atuando na equipe da EETI, que trata da organização das oficinas artísticas durante o reagrupamento nas Escolas Estaduais de Tempo Integral. Nesta prática, uma das propostas do trabalho desta equipe é o acompanhamento dos professores nas escolas, observando suas aulas e auxiliando-os no planejamento das mesmas, orientando-os dentro da Matriz Curricular em Arte¹¹, propondo uma prática coerente, formando sequências didáticas em cada área (música, artes visuais, dança, teatro).

Neste ano, a proposta foi trabalhar com a Matriz Curricular em Arte, tentando orientar e estruturar uma unidade na prática artística dos docentes em uma perspectiva interdisciplinar. Foi proposto para o trabalho do ano de 2010 que as ações fossem realizadas baseando-se em um dos eixos norteadores que compõe a Matriz Curricular - Localidade, com o intuito de trabalhar a unidade entre as cinco Escolas de Tempo Integral em Goiânia, duas em Inhumas e uma em Anápolis.

É importante ressaltar que são 105 (cento e cinco) Escolas Estaduais de Tempo Integral no Estado de Goiás atualmente, mas que, somente oito escolas trabalham com o apoio do Ciranda da Arte. Esse acompanhamento é realizado desde 2009, com a proposta de organizar o período da tarde (ampliação de aprendizagem) e colaborar para que, de fato, aconteça uma educação pela arte eficaz. As ações do Ciranda se estendem desde a formação do reagrupamento, que estabelece a democracia nas escolas, onde os estudantes podem escolher as oficinas que querem fazer, assim, estruturando todo o seu horário semanal no período da tarde. O Ciranda também trata da escolha dos professores para as oficinas, do acompanhamento de suas frequências, dos projetos e dos planejamentos das aulas, das fantasias para apresentações e até da apresentação final das escolas que acontecem em conjunto em um mesmo espetáculo no final do ano.

Durante o ano de 2010, o acompanhamento da equipe da EETI, tem acontecido semanalmente, pois hoje todas as escolas em Goiânia possuem um coordenador de reagrupamento. Em Inhumas e em Anápolis as visitas acontecem quinzenalmente, com o intuito de tratar de questões de organização e do sucesso do reagrupamento, apoiando e orientando os professores e a escola no que precisarem.

A proposta deste ano é realizar um trabalho interdisciplinar, integrando todas as linguagens artísticas e as oficinas permanentes no período do reagrupamento, e assim, envolver toda a escola

10 É uma extensão da Secretaria de Estado da Educação de Goiás que trata do currículo e formação continuada dos professores em arte: música, artes visuais, teatro e dança, além de áreas afins como, contação de história e capoeira.

11 Uma proposta da SEDUC de orientação curricular em arte no Estado de Goiás, que propõe concepções em arte que levem em conta os sujeitos e suas diversidades culturais, de forma a estruturar uma unicidade na prática artística no estado.

numa mesma forma de pensar, buscando diferentes relações, possibilidades de diálogos e abrangência do olhar e pensamento.

Para tentar unificar essas ações e integrar as práticas em cada escola e propor um diálogo entre elas, foi escolhido o eixo norteador Localidade e em uma reunião com as escolas foi apresentado o eixo e sorteado um tema para cada uma delas trabalhar durante o ano. Desta forma, cada escola ficou com um tema: *Meu Mundo, Minha Cidade, Meu Estado, Meu País e Meu Bairro*.

Assim, cada escola deve realizar práticas embasadas no eixo e na temática, construindo um projeto com ações interdisciplinares que permeie as linguagens artísticas e as permanentes.

A partir disso, os professores devem estruturar um projeto em sua área específica que se baseie no eixo norteador localidade, na temática da escola e que permita o diálogo entre diferentes conhecimentos e as outras linguagens artísticas de forma a contextualizar e perceber a complexidade das tramas que ocorrem nas relações entre os conhecimentos e a interligação entre as linguagens artísticas.

O que foi percebido durante os acompanhamentos nos primeiros meses de 2010, foi a dificuldade dos docentes em entenderem a proposta, identificando que as ações e os pensamentos dos docentes e gestores são e estão sendo realizados de forma fragmentada, não sustentando a questão de uma educação integral. Percebe-se que os docentes não interagem uns com os outros e realizam suas práticas sem a menor contextualização e articulação de conhecimentos.

No período de 2007 a 2009 a autora deste trabalho realizou no curso de Pós Graduação - Mestrado em Música (EMAC – UFG), uma pesquisa sobre a Integração das Linguagens Artísticas no contexto de três escolas em Goiânia¹², tratando das questões que envolvem, na realização desta integração artística, a realidade entre as escolas e algumas práticas no País. São elas: a Pluridisciplinaridade, a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade e as diferentes formas de Integração conforme os subsídios para a Interdisciplinaridade de Ivani Fazenda (2001).

Na Integração das Artes devemos ter um olhar dinâmico, perceber que esse processo envolve vários contextos, pois envolve várias linguagens, vários conhecimentos e várias vivências (técnicas, percepções, dentre outros). É preciso entender que o processo de integração exige que caminhemos pelas várias significações que o processo artístico e as obras de arte promovem, pois são feitura humana e envolvem a essência humana, nos levando à reflexão de nossa própria existência. As significações se dão no momento em que consideramos as relações que compreendem o ser humano: as relações com o outro e num contexto educacional, social, político, econômico e mundial. É importante termos como base a coerência na integração e na análise dos pro-

12 Centro Livre de Arte, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação e Mvsika! Centro de Estudos.

cessos. Permitir que a imaginação criadora dos educandos seja agenciadora de novas reflexões, produções, e conhecimentos (FARIA, 2009, p. 50).

Com base neste estudo, reflexões e análises vêm acontecendo, por parte da autora e equipe EETI, com o intuito de aproximar uma possibilidade real de Integração no contexto das Escolas Estaduais de Tempo Integral durante os acompanhamentos. Cita-se ainda,

Na atualidade, o que impera é a articulação das disciplinas e a interpretação de mundo, seja como forma de complemento, seja como busca da complexidade, além de rupturas de fronteiras. As Artes Integradas encontram-se dentro de uma pedagogia emergente, dialógica e interpretativa que envolve o ser com uma gama de conhecimentos entrelaçados, fortificando sua visão de mundo, pois sabemos que é a partir de nossa concepção de mundo que se revela nossa forma de conhecer, de aprender e de relacionar. [...] Essa prática permite que o indivíduo se envolva numa totalidade artística, fazendo-o vislumbrar, interpretar e caminhar pelas diferentes linguagens (artes plásticas, teatro, música, dança) permitindo que vá ao encontro do ser total, buscando sua transcendência¹³ (FARIA, 2009, p. 50-51).

Desta forma, é importante dialogar com o verdadeiro sentido do termo *Integral*, comparando-o com a realidade vivenciada e a proposta de integração conforme a pesquisa (Arte Integradas) mencionada, enfocando questões práticas como: o aprofundamento das concepções da linguagem específica de cada docente (com o apoio da equipe EETI), a identidade de cada área artística e a identificação com a outra linguagem, as dificuldades encontradas e suas soluções, ações pedagógicas, as necessidades dos estudantes, a criatividade, a construção de um planejamento ideal para as oficinas do reagrupamento, a importância do trabalho em grupo e a importância da integração entre as linguagens artísticas nas oficinas, dentre outras questões.

Tais discussões permeariam, conforme Hernández (2005) a construção, a (re)visão e a formação de uma identidade nas práticas docentes no contexto da EETI. Teriam o intuito de sanar ou amenizar as dificuldades e dúvidas encontradas pelos professores em suas práticas, além de discutir se a Matriz Curricular em Arte pode se ajustar à proposta de oficina e do reagrupamento.

Práticas com Conceitos e Conceitos com Práticas

O presente artigo ressalta a necessidade de orientação e estruturação da forma de se trabalhar Arte nas Escolas de Tempo Integral. O acompanhamento da realidade dessas escolas pela

¹³ Transcender: o que está além do limite. Na educação para a arte definimos como, ir além do conhecimento e de si mesmo, olhar o outro, sentir o outro.

equipe EETI revela a necessidade de esclarecimento e de discussões sobre as práticas das linguagens artísticas, sobre a formação docente, o caráter de oficina, a integração entre as linguagens artísticas, o melhor planejamento das aulas, a Matriz Curricular e a realidade do reagrupamento.

É necessário levantar discussões sobre qual é a verdadeira relação do termo *Integral* no contexto da EETI, se ele faz referência à concepção do conhecimento nessa realidade, à totalidade do ser ou, ainda, se está somente relacionado à questão temporal.

Uma Educação Integral é perceber que o indivíduo tem a necessidade de caminhar por diversos campos do conhecimento, abrangendo o cognitivo e o afetivo, atingindo-o em sua transcendência e necessidade, a ponto de identificá-lo como um ser integral.

Este artigo destaca o despreparo dos docentes, observado pela equipe EETI, no que diz respeito às práticas interdisciplinares. Foi constatada a dificuldade do entendimento do termo *Inter e Trans*, e a dificuldade de abertura à parcerias, tão necessárias para o sucesso desta prática.

O processo de integração exige um preparo diferenciado tanto da equipe envolvida, quanto da proposta da prática, necessitando a sincronia entre os profissionais na interligação das linguagens envolvidas, metodologia, flexibilidade, criatividade e abertura às parcerias. Às práticas cabe o desenvolvimento de processos que envolvam vários conhecimentos e diferentes vivências que proporcionem ao aluno um olhar integrado e compreensivo da aula (FARIA, 2009, p. 46).

Segundo a autora, é necessário que haja disposição dos educadores para tecer conjuntamente os processos que serão desenvolvidos em sala de aula, além de realizar reuniões periódicas com o corpo docente para traçar as finalidades de cada prática e gerar diálogos interdisciplinares.

A partir disso, e o mais importante, é necessário permitir o avanço da qualidade da educação nas Escolas Estaduais de Tempo Integral em Goiânia, enriquecendo o aprendizado dos estudantes, enfatizando a sua totalidade e integralidade, preparando-os para a vida.

O presente artigo destaca a importância de uma articulação, uma conexão em rede entre as temáticas envolvidas: integral, complexidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, tempo integral, educação integral, formação docente, a fim de encontrar as ações que possibilitem uma reestruturação das práticas artísticas e da educação integral no contexto das oficinas nas EETIs.

Aos poucos a questão da integração, interdisciplinaridade e complexidade estão sendo trabalhadas nas escolas. O caminho é bem longo, mas acredita-se que há a possibilidade de um envolvimento maior por parte dos docentes e gestores para se alcançar uma educação pela arte interligada e coerente.

Vários autores tratam da integralidade e complexidade na concepção do conhecimento como: Morin (2004, 2007), Nicolescu (1999), Moraes e Saturnino de La Torre (2004), dentre outros. Para

esses autores é importante considerar que o complexo envolve as relações entre o todo e as partes, o contexto do indivíduo em si mesmo relacionado com o contexto de onde vive e com o mundo (Morin, 2004). Este é um mundo de incertezas, que permeiam a relação sujeito e objeto, surgindo um terceiro lugar de relações que exige outras conexões: um mundo inacabado (Nicolescu, 1999). É a articulação da aprendizagem que envolve o sentir e o pensar, encontrando a integralidade que não se opõe à diversidade e nem a multiculturalidade.

Na arte é permitido trabalhar através destes dois aspectos (sentipensar), estabelecendo uma vivência que trata de habilidades e competências. Ao provocar estímulos cognitivos e sensoriais, alcança-se os sentidos. No contexto das oficinas o que se pode destacar é o envolvimento de vários conhecimentos que se inter-relacionam e não apenas meras atividades artísticas diárias como estão sendo tratadas, mas práticas aprofundadas, consistentes e contextualizadas de forma a tratar um assunto em várias perspectivas. Foi observado nas escolas que as práticas não possuem uma continuidade com começo, meio e fim de uma determinada proposta, mas trata-se de conhecimentos variados de forma isolada, fragmentada, desconectada com outros conhecimentos.

O indivíduo é formado pelos vários sentidos, ele é complexo e sistêmico, assim, uma educação em sua completude trata de estimular todos os sentidos, relacionando em sua complexidade a formação do ser. (Moraes e Saturnino de La Torre 2004). Através destes pressupostos, as práticas e a forma de tratar os conceitos devem ser diferenciadas, pois, a complexidade é inerente ao ser humano, às relações que se estabelecem, às práticas educacionais e às relações com o mundo. Persiste neste meio a necessidade de realizar ações embasadas nesta realidade, focando a integração do ser com o conhecimento para a vida.

É importante ressaltar que, ao falar de integração (*Integral*) no contexto escolar, é necessário levar em conta que a forma de proceder deve ser diferenciada. Isto se reflete em todos os sentidos, pois, a ação integradora pressupõe um planejamento integrador, criatividade integradora, pensamento integrador, parcerias integradoras que extrapolem a simples disciplina e uma mera citação do outro. Existem ainda alguns subsídios (Fazenda, 2001) que amparam as ações de integração interdisciplinar, que são tão importantes para o extrapolar das práticas nas quais há a possibilidade de alcançar o 'ir além' (*Transdisciplinaridade*). Assim, é necessário criar ações que se conectam como redes (Salles, 2006), possuindo pontos em comum de forma a estabelecer associações e ampliações do olhar. É importante ressaltar que as atitudes interdisciplinares provocam ações em conjunto, o que afasta a idéia da polivalência. Esta é uma questão expressamente importante que não condiz com as ações interdisciplinares e de integração. Assim, os professores devem agir em

sua especificidade, mas trabalhando em conjunto, o que exige, de fato, parcerias e abrangência na percepção das relações entre os conhecimentos (Fonterrada, 2005).

Conclusão

A partir disso, é preciso se perguntar: até onde os professores de arte das Escolas Estaduais de Tempo Integral se inserem na dinâmica da escola? Como eles estabelecem parcerias? São agentes ativos ou passivos? Buscam intervir ou esperam observando? (Ponso, 2008).

Estas posturas precisam ser modificadas, para que as oficinas sejam momentos de aprendizado sustentados na busca pela interligação dos conhecimentos.

Assim, ao trabalhar as questões artísticas com a visão da integração, é necessário focar na questão dos princípios ordenadores entre as linguagens artísticas. Segundo Ostrower (1999), há uma correspondência entre estes princípios (pontos idênticos como: intensidade, altura, etc.) que permite um diálogo mais próximo e real entre as linguagens. É a partir disso que a integração, a interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas está embasada, lembrando também que estas linguagens possuem uma relação estreita com a cultura (Swanwick, 2003). É do contexto social que as práticas artísticas nascem e acontecem ao longo da vida intercalando com outras atividades culturais. Isso permite criar uma identidade, assim, é nesse diálogo, do identitário com o mundo que o conhecimento artístico e suas conexões se darão.

Desta forma, o que se espera através desta abordagem é uma educação transformadora que traga o reencantamento da arte-educação e encontre as melhores estratégias de uma educação para a vida.

Assim, é importante tratar da formação docente, abordando as questões que envolvem as subjetividades, a identidade, a questão professor-artista, a percepção de mundo, a percepção do contexto escolar, a formação permanente e contínua, além das práticas pedagógicas que envolvem os docentes no contexto da EETI. Para que suas ações estejam conectadas com o que se acredita e com o que se pratica, com a arte e com a vida.

Referências

FARIA, Aline Folly. *Artes Integradas* [manuscrito]: características das práticas desenvolvidas em escolas de Goiânia / Aline Folly Faria. Dissertação de Mestrado – EMAC – UFG - 2009. 177 f.: il., color.

- FAZENDA, Ivani C. A.(org.) *Dicionário em construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência do Ensino Fundamental. *Diretrizes pedagógicas para a Escola Pública de Tempo Integral do Ensino Fundamental: Possibilidade de Integração e Ampliação de Oportunidades*. Goiânia: 2006.
- MORAES, Maria Cândida. TORRE, de La Saturnino. *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação / Maria Cândida Moraes, Saturnino de La Torre*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- OLIVEIRA Marilda; HERNÁNDEZ Fernando. *A formação do professor e o ensino das artes visuais / Marilda Oliveira & Fernando Hernández (orgs.)*. – Santa Maria, Ed.UFSM, 2005.
- OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

Aline Folly Faria

Licenciatura em Educação Musical Escolar pela EMAC / UFG. Mestre em Música - Educação Musical pela EMAC / UFG (2009). Atua na Reorientação Curricular de Arte dos Professores da Rede Estadual de Goiás, através do Ciranda da Arte. Atua na Orientação dos Professores das Escolas Estaduais de Tempo Integral, na área de Planejamento em Música, trabalhando a interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas e os conhecimentos.

ENSINO DE ARTES NO NORMAL MÉDIO E O MITO DE FAUSTO

Adriana Maria do Nascimento Ferreira
e-mail dricaferreira_25@yahoo.com.br
UFSM

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral
e-mail vitoriaamaral@hotmail.com
UFRPE/UAG

Resumo

Este texto é um recorte resultante de meu TCC. Licenciatura em pedagogia. Em uma turma de 4º ano do curso de Normal Médio, fazendo uma relação dessa prática com o mito de Fausto. O objetivo da pesquisa foi compreender como acontecem as práticas pedagógicas em Artes no Normal Médio e qual a relevância dessa disciplina na formação de futuras profissionais da Educação. Apesar de considerar que não se trata de identificar “erros”, constatei que existe um grande fosso na formação da professora regente da disciplina, quanto às teorias da Arte/Educação em relação a sua prática de sala de aula.

Palavras chave: Normal Médio, formação de professores, séries iniciais

Abstract

This text is a cut due to my project. Degree in pedagogy. In a class of 4th year of Normal Middle, making this practice a relationship with the myth of Faust. The purpose of this research was to understand how the pedagogical practices occur in Art in Normal Medium and the relevance of this discipline in the training of future professionals of education. Although considering that it is not identifying “mistakes”, I noticed that there is a large gap in teacher training in Regent’s discipline, and theories of Art / Education in relation to their classroom practice.

Keywords: Normal Medium, teacher training, the initial series

No contexto escolar em que realizei a pesquisa, numa turma de 4º ano de Normal Médio, identifiquei o mito de Fausto como regente dessa formação, que “abre para o tempo em que as utopias são simultaneamente científicas e sociais e que permitem, graças ao conhecimento e à técnica científicos, transformar ora mais profundamente, ora menos o planeta, a ordem social e a própria natureza humana.” (ARAÚJO, FREITAS, 2008: 6) É desta perspectiva, pois, que traremos a discussão sobre as técnicas/metodologias utilizadas nas aulas de Artes no Normal Médio.

Nesse aspecto da prática de sala de aula, é conveniente destacar como a escola se organiza quanto à sua infraestrutura, pois o espaço utilizado nas aulas de Artes são itens relevantes para uma aula prática. A escola é disposta em uma estrutura física adequada às necessidades escolares básicas: salas amplas, equipadas com TV, DVD, quadra de esportes, auditório, pátio, jardim, dependências para administração, coordenação e sala de professores. A escola é sempre organizada no que se refere à limpeza e ao funcionamento; configura-se como um espaço agradável para se estar.

Apesar de não existir um espaço próprio para as aulas de Arte, com mobiliário, materiais e sala específica, a escola dispõe de espaços que podem ser aproveitados para aulas práticas, como o auditório, o pátio, o jardim.

Com esses espaços é possível criar aulas dinâmicas com características bem particulares em relação ao Ensino de Arte na formação de professores, propiciando um ambiente adequado, para além das práticas, um espaço de reflexão crítica de seus conhecimentos em Arte/Educação.

O espaço para visitar desapegadamente suas próprias convicções só será criado conjuntamente, passo a passo, pelos professores envolvidos num processo de aprendizagem. Nesse espaço, ninguém pode saber antes o que **deve** acontecer. Esse espaço pode se constituir durante o processo de curso, por exemplo, como uma sala de experimentação criadora na qual cada um pode ir descobrindo, não sem sofrimento, que são suas próprias perguntas os sinais do caminho e não das respostas que devem exigir de autores ou daqueles professores que ministram os cursos de formação. (MACHADO, 2002: 176)

Então, se não há espaço para uma formação crítica, os resultados disto podem se configurar em uma formação alheia aos conhecimentos específicos pertinentes à Arte/Educação. Em uma das aulas, a professora levou um vídeo educativo do *Telecurso 2000*, onde há depoimentos das professoras pesquisadoras Ana Mae Barbosa e Rejane Coutinho. A professora colaboradora relacionou esses depoimentos à sua compreensão de Arte: [a ampliação da visão de mundo proporcionado pela Arte1](#).

Esta concepção de Arte/Educação da professora pode servir de base para um estudo significativo quanto ao Ensino de Arte, num possível aprofundamento, pois traz explicações de temas

sobre as Artes Visuais relevantes para a formação de professores/as, mas não deve ser usado com o fim em si mesmo, e sim como recurso didático para a aprendizagem da Arte.

Observei, nessa primeira aula, a relevância na iniciativa da professora em levar o vídeo para a sala e, à medida que o filme ia passando, ela ia tecendo comentários sobre o conteúdo visto, pausando, fazendo as considerações e interagindo com as estudantes.

Entre uma pausa e outra, surgiam comentários que apontavam para uma prática de Ensino, baseada na Abordagem Triangular² da professora Ana Mae Barbosa. Ela deu indício de utilizar a abordagem, proposta por Barbosa, quando fez menção em realizar uma visita ao Instituto Ricardo Brennand e a Oficina Cerâmica Francisco Brennand. Uma tentativa de realizar o exercício de leitura de obras de Arte em museus, este é considerado um dos vértices da abordagem triangular.

A Proposta Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional, entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da Arte, ou seja, entre as disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das outras três decorrentes: decodificar/codificar, experimentar, informar e refletir. (RIZZI, 2002:70).

Nessa predisposição para uma prática de ensino significativa é imprescindível utilizar espaços museais³ para leitura de imagens. A professora, ao se dispor em visitar os espaços acima citados, diz que **É importante trabalhar com a criança das séries iniciais a apreciação da obra de Arte para ampliar a sua visão de mundo**. Assim, ela apresenta a necessidade dessas visitas como relevantes para o Ensino de Artes. Completando esta idéia: (...) introduzir a obra de arte em aulas de arte, dá necessidade de iniciar as crianças na leitura de imagens e da necessidade de dar informação histórica (...). (BARBOSA, 1991:21).

Como podemos observar, existe um paradoxo na prática da professora, ao mesmo tempo em que ela dispõe de recursos didáticos para fundamentar suas aulas, conhecimentos específicos de Arte (o que poderia ser usado como contextualização), na sala de aula, falta-lhe o conhecimento sistematizado da Arte/Educação, para que a produção (ou fazer artístico) seja mais do que meras cópias e técnicas a serem re/copiadas pelas estudantes do Normal Médio que, futuramente estarão trabalhando com as crianças das séries iniciais, repetindo talvez também as técnicas apreendidas durante o Normal Médio.

As atividades da disciplina de Artes eram basicamente: técnicas demonstradas pela professora e experimentadas pelas estudantes, com isso é construído um álbum onde elas colecionam imagens para uma posterior avaliação da professora. As técnicas são: colagem com camurça, papel

laminado, algodão, folha de árvore, canudo; pintura; desenhos (esfumaçado, livre, memorização, observação, temático, texturização e pontilhado).

A produção dos/as estudantes é realizada a partir de desenhos que recebem prontos, xerografados, figuras estereotipados. Atividades alienadoras, tais como pintar, colar pedaços de crepom, cobrir pontilhados, colar algodão no Papai Noel na capa da prova, decalcar desenhos, entre outras, não contribuem para o crescimento quanto ao conhecimento de Arte. Contribuem apenas para habilitação demonstrativas de técnicas, ou seja, o como fazer.

Essa prática mostra claramente a restrição ao qual o conhecimento em Arte se inscreve, nesse contexto, através de seu trabalho meramente técnico, em sala de aula, sem fundamentação teórica, reflexão e/ou contextualização. Tal prática volta-se para as conservadoras aulas da Pedagogia tradicional em Artes na escola, na qual a produção artística é realizada com cópias de desenhos prontos.

Na Pedagogia tradicional o processo de aquisição dos conhecimentos é proposto através de elaborações intelectuais e com base nos modelos de pensamento desenvolvidos pelos adultos, tais como análise lógica, abstrata. Na prática, a aplicação de tais idéias reduz-se a um ensino mecanizado, desvinculado dos aspectos do cotidiano, e com ênfase exclusivamente no professor, que “passa” para os alunos “informações” consideradas verdades absolutas (FUSARI e FERRAZ, 2001:27)

Para o conhecimento de Arte, sua prática necessita que a Arte/Educação seja muito mais do que uma disciplina que simplesmente aplica atividades, nos horários que menos interessam aos estudantes, como no último dia da semana, até mesmo no último horário.

Portanto, parafraseando Ana Mae Barbosa, Arte/Educação é sim, um conhecimento que possibilita a fruição da construção das capacidades: criadora, interventora e de cognição, tendo como resultado um ser humano consciente de sua aprendizagem, que o levará a re/construção das aprendizagens da Arte e de outros conhecimentos.

No início do século XX, o Ensino de Arte tinha em seu objetivo a preparação para o trabalho, em caráter utilitário valorizando a técnica e o traço (FUSARI e FERRAZ:1999). Sobre isso Maria Fusari e Maria Heloísa Ferraz completam:

Nas escolas normais os cursos de desenho incluíam ainda o “desenho pedagógico”, onde os alunos aprendiam esquemas de construções gráficas para “ilustrar aulas.

Do ponto de vista metodológico, os professores, seguindo essa “Pedagogia tradicional”(que permanece até hoje), encaminhavam os conteúdos através de atividades que seriam fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência a memorização, o gosto e o senso moral. O ensino tradicional está interessado principalmente no *produto do trabalho* escolar e a relação professor e aluno mostra-se bem mais autoritária. Além disso, os conteúdos são considerados verdades absolutas (1999:30).

Essa Pedagogia tradicional, ainda persiste em comandar as aulas de Artes nas escolas de Normal Médio, aspecto que se constata também pela professora quanto à disciplina de Artes na formação de professoras que irão atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental: [Importante para nortear a prática pedagógica nas séries iniciais, assim como dar significado ao trabalho que é realizado com Artes, procurando valorizar a disciplina e os aspectos a ela relacionados.](#)

A construção de materiais alternativos como: *giz de quadro, carbono e crepom* que para professora regente da turma pode resolver o problema da falta de material para as atividades de artes visuais.

Segundo a professora: [Você não vai dizer que não vai pintar porque a escola não tem tinta.](#) Ela quis dizer que não será a falta de material (que é um problema comum em escolas públicas), que fará com que a aula de Arte não aconteça. Pois tal discurso torna-se linguajar comum para que não se lecionar Artes na escola.

E a avaliação nesse contexto, como acontece? Na resposta da professora acontece [Através da produção de materiais e também escrita.](#)

Essa avaliação acontece tal e qual a professora relata, concretizando assim um objetivo seu a partir da metodologia utilizada nas aulas. Seus critérios de avaliação: organização do *álbum*; perfeição das técnicas, ou seja, *reprodução tal e qual ela mostra*; quantidade de trabalhos dispostos no *álbum*; trabalhos escritos com relação aos temas abordados na aula. Que poderia ser caracterizado com um portfólio, o qual para Loponte (2007:245) é "A produção de uma cena para si mesmo ou de um cenário onde se pode ver a si mesmo a distancia, em um olhar de 'solaió' (...)"

Porém na perspectiva de portfólio da professora, não é dado o sentido de construção de um portfólio⁴, pois os trabalhos são feitos desagregados um dos outros e a professora nem sabe do que se trata um portfólio. Nessa abordagem, podemos afirmar que o futuro profissional dessas estudantes irá inspirar práticas desconexas, sem sentido para vida de seus/suas possíveis estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em geral, o êxito do esforço dos estudantes e o valor das apreciações realizadas pelos docentes dependem, em grande parte, da clareza inicial dos propósitos do portfólio e da aprendizagem que cada aluno reflita, e das finalidades do curso apresentadas pelo professor (HERNADEZ,2000:172)

Mas essas imagens não permitem essa ação de um trabalho com o portfólio de HERNÁNDEZ. Elas imprimem claramente o tipo de metodologia disposta em um trabalho que reproduz uma ação pedagógica tecnicista, estereotipada de realidades distantes como o Papai Noel, do Mickey entre outras, que se traduz numa Educação descontextualizada e mantenedora de ideologias de classes dominantes.

Além do que as personagens utilizadas pela escola como (Papel Noel e Mickey, por exemplo) não permitem a aprendizagem crítica em Arte, pois representam uma sociedade capitalista. O Papai Noel é utilizado para divulgar a sociedade norte americana, na publicidade tem a intenção de vender brinquedos no natal, instigando nos estudantes a valorização de uma cultura movida pelo dinheiro. E o "Mickey", o rato mais famoso da Disney, pode ser lido simbolicamente da seguinte forma:

Como assinala Freud em "O homem dos ratos" (*Cinco Psicanálises*), este animal tido como impuro, que escava as entranhas da terra, tem uma conotação fálica e anal, que o liga à noção de riquezas, de dinheiro. (...) Isso explicaria que, na análise freudiana, os ratos se tornem os avatares das crianças: tanto uns como os outros são signos de abundância, e prosperidade. (CHEVALIER E GHEERBRANT, 1999:770-771).

Ainda com relação às imagens, podemos ver que a prática da professora está pautada meramente na técnica, onde a Educação mostra-se com um forte apelo comercial (sem análise crítica), além de apresentar-se como uma Pedagogia que desconsidera as imagens, a imaginação e o imaginário, que segundo Gilbert Durand:

É um conjunto de imagens e de relações de imagens que constitui o *homo sapiens*, denominador fundamental de todos os procedimentos do espírito humano. O imaginário pode ser considerado essência do espírito, à medida que o ato de criação é o impulso oriundo do ser (individual e coletivo) completo (corpo, alma, sentimentos, etc.), é a raiz de tudo aquilo que para o ser humano existe. O imaginário é museu de imagens passadas, presentes e futuras. (ARAÚJO; BAPTISTA, 2003: 52).

Estas atividades realizadas, no Normal Médio, não permitem pensar sobre a formação dos docentes, especificamente em Artes, à qual o curso se dispõe a fazer. O resultado é a produção de uma práxis orientada de forma incoerente, finalizando num trabalho que não constrói conhecimentos em um Ensino de Artes crítico.

Ao observar as aulas e mais especificamente a última aula em que a professora trabalhou com modelagem de argila, identifiquei mais uma recorrência em relação à prática desconectada da teoria, mediante registro em vídeo e fotografias. Para melhor compreensão descreverei as aulas, que aconteceram da seguinte forma:

- Em uma aula a professora pediu para as estudantes levarem argila para aula prática, que seria no dia seguinte;
- No dia da aula, a professora pediu para ficarem em grupos e produzirem objetos com argila;
- Elas foram produzindo os objetos com auxílio da professora.



Imagens 1 e 2 feitas durante a pesquisa

Em uma das falas da professora, mediante dúvidas das estudantes sobre o que fazer e como fazer, ela disse: *Cada uma vai criar um objeto com argila*. Não compreendendo bem a explicação, uma estudante questiona: *é para fazer qualquer coisa?*⁵ Na resposta da professora: *é para fazer um objeto com a argila, um boneco, um carro, uma panela*.

As imagens acima mostram o resultado da atividade. Podemos ver que a produção foi diversificada, embora a orientação dada pela professora ter sido limitada em fazer panela, boneco, jarro. As estudantes construíram, além desses últimos: computador, câmera fotográfica e o celular, extrapolando, pelo menos, as “orientações” iniciais.

É certo que existe um fosso na fundamentação teórica que orienta a prática da professora, surgindo assim a desconexão da teoria com sua prática. O trabalho com a argila foi feito sem significação, pois não houve uma reflexão sobre: O que? Por quê? Para quê? Como? Onde? Quando? Procedimentos, estes que se fazem necessários na formação de professoras pesquisadoras, esses questionamentos servem de subsídios em pesquisas para qualquer profissional da Educação.

Na identificação do mito de Fausto presente na prática no Ensino de Arte, visivelmente marcada pelas tendências tecnicista, capitalista que remontam de modelos europeus da educação. Araújo Diz:

Os brutais confrontos mundiais que marcaram a primeira metade do século XX são bem filhos de apropriações complexas do mito faustiano, já que servidas pela ciência e a técnica (umas mais do que outras), as potências europeias se envolvem na luta pelos espaços de influência que garantam os recursos necessários à alimentação da máquina científico-técnica e produtiva capitalista (2008:7).

Nessa base mitológica, a prática da professora nas aulas de Artes no Normal Médio é guiada pelo mito de Fausto representada pela técnica e a ação. Nisso, os conhecimentos trabalhados nessa formação se desligam de um possível diálogo entre saberes.

1 A cor azul será usada para destacar as falas da professora colaboradora.

2 A abordagem triangular é uma proposta da professora/ Ana Mae Barbosa para o ensino de Arte, que tem a preocupação com uma alfabetização estética e uma compreensão da Arte a partir da leitura da imagem artística, contextualização e produção.

3 Espaços museais é todo e qualquer lugar de exposição de obras de Artes.

4 Portfólio, para HERNÁNDEZ (2000), proporciona organizar e refletir sobre trajetória escolar do estudante

5 A cor Laranja será usada para destacar as falas das estudantes.

Referências

- ALVES, Rubem. **Entre a Ciência e a Sapiência:** o dilema da educação, São Paulo: Loyola, 1999.
- AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros do. **A criança desvendando a arte. Um olhar antropológico.** Recife. PE: 2000. p.136. Dissertação de mestrado. UFPE, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia.
- ARAÚJO, Felipe e FREITAS, Mario Jorge. **Um estudo Mitanalítico do (Des)envolvimento. Implicações Educacionais.** Portugal: Universidade do Minho, 2008.
- ARAÚJO, Felipe e BAPTISTA, Fernando. **Variações sobre o imaginário. Domínios e teorias práticas hermenêuticas.** Lisboa: instituto Piaget, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/**– 3. ed. – Brasília: A secretaria, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Entrevista.** Revista Carta maior. Junho de 2006.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares. **A imagem no ensino de arte:** anos oitenta e novos tempos. Situação Conceitual do ensino de Arte no Brasil: os anos oitenta e expectativas para o futuro. 6ª ed. - São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares.(Org.) **Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte.** São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares.(Org.) **Arte/educação Leitura no Subsolo.** São Paulo: Cortez, 2008.
- BRUNEL, Pierre. (Org.). **Dicionário de Mitos literários.** Rio de Janeiro:UnB José Olympio, 1997.
- COUTINHO, Rejane Galvão. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae.(Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte.** São Paulo: Cortez, 2002.
- COUTINHO, Rejane. **O compromisso político do professor com o ensino de arte.** Anais do CONFAEB, Ouro Preto e Mariana. Abril/maio 2006.
- FERRAZ, M. H. C. de. FUSARI. M. F. de R. e. O significado da arte na educação. **Metodologia do**

Ensino de Arte. Coleção Magistério 2º grau. São Paulo: Cortez, 1999.

FUSARI, Maria F. de Resende e. FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. Sugestão de um programa de curso de arte. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 2001.

GOODSON, Ivor F. Entre-Vistas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). Coleção **Desenredos:** políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições. Goiânia, 2007.

HERNNADEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

LOMPERT, Jocielle. A imagem da moda muito além da sociedade: proposições para formação de professores em Artes Visuais. In: OLIVEIRA, M. O. de (Org.). **Arte, Educação e Cultura.** 1ª Ed. Santa Maria: UFSM, 2007.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MORIN, Edgar. **Complexidade e Transdisciplinaridade:** a reforma da universidade e do ensino fundamental, Trad. De Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFERN, 1999.

LOPONTE, L.G. Arte da docência em arte: desafios contemporâneos. In: Marilda Oliveira de Oliveira (org.) **Arte, educação e Cultura.** 1ª Ed. Santa Maria: UFSM, 2007.

OLIVEIRA, Marilda de. HERNANDÉZ. **A formação do professor (a) e o ensino das Artes Visuais** Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.

RIZZI, Maria Christina. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino de Arte. In BARBOSA, Ana Mae (org.). Ensino da Arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SANTOS, Marcos Ferreira 2008 **Mitologias na arte: labirintos iniciáticos.** Apresentação do Seminário mitologia e arte na obra de Francisco Brennand, 2008.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Pedagogia do imaginário e função imaginante o sentido da educação.** Olhar de professor. Ponta Grossa, 2006.

Mini-currículo

Adriana Maria do Nascimento Ferreira. Licenciatura em Pedagogia pela UFRPE/UAG (2009). Mestranda em Educação pela UFSM/RS na Linha de Pesquisa em Educação e Artes – LP4 membro do Grupo de Pesquisa Arte/Educação, Cultura e Imaginário (UFRPE/UAG) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec/UFSM).

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral. Professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns. Doutora em Arte/Educação pela Universidade de São Paulo (2005), Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2000). Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Arte/Educação, Cultura e Imaginário(UAG/UFRPE) e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário (PPGA/UFPE).

JOGOS TEATRAIS NA ESCOLA PÚBLICA: A VIOLA ESTÁ NA SUA SALA?

Jorge Wilson da Conceição
Jorgewill1@ig.com.br
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Resumo

Este artigo integra a pesquisa de mestrado intitulada VAMOS À CENA: QUEM, ONDE E O QUÊ – um estudo sobre jogos teatrais e a prática de professores de Arte na escola pública, realizada na Universidade Presbiteriana Mackenzie. O texto apresenta um diagnóstico sobre a prática de professores de Arte de escolas públicas, na Cidade de Guarulhos/São Paulo, com o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin. Para isso, verificamos na prática dos professores em sala de aula: demonstração de familiaridade com teoria e sistema de Spolin; diálogo com elementos essenciais da proposta; como os jogos são propostos, e qualidade dessa prática.

Palavras-chave: ensino de teatro; jogos teatrais; Viola Spolin; escola pública.

Abstract

This article is part of the Master degree research titled LETS PLAY THE GAME: WHO, WHERE and WHAT – a study on theatre games and public school Art teacher's procedures, by Presbyterian University Mackenzie. The text presents a diagnostic on Art teachers' practice at public school, in the City of Guarulhos/São Paulo, with Viola Spolin's theatre games system. In order to do so, we verify teachers work in the classroom: how familiar the teacher was with theory and Spolin's system; the dialogue with the essential elements of the proposal; and How the games are proposed, besides the quality of the practice.

Keywords: acting class; theatre games; Viola Spolin; public school.

Introdução

Este estudo é parte da pesquisa de mestrado intitulada **Vamos à Cena: Quem, Onde e o Que: Um estudo sobre jogos teatrais e a prática de professores de Arte na esco-**

la pública, concluída em março deste ano no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, que teve orientação da Prof^a Dra. Mirian Celeste Martins. A fim de entendermos a importância dos jogos teatrais no ensino de teatro nas aulas de Arte do Ensino Fundamental II de escolas públicas estaduais, bem como, aspectos da prática dos professores na relação com o sistema de Viola Spolin, realizamos, além dos estudos sobre as teorias dos jogos (lúdicos, de improvisação, e jogos teatrais), entrevistas com professores formados em Artes Cênicas/Teatro, e que atuam em escolas públicas estaduais da Cidade de Guarulhos, região da Grande São Paulo.

A partir de levantamento junto à Diretoria de Ensino de Guarulhos - Região Norte, constatamos a existência de apenas onze professores de arte formados em teatro que estavam atuando em sala de aula em 2008, ano de início da pesquisa. Como estávamos interessados no trabalho com jogos junto a alunos do Ensino Fundamental II, realizamos entrevistas com seis professores. Os professores participantes são identificados neste trabalho por PT (Professor de Teatro) seguido de seu tempo de formação. Assim, um professor formado há nove anos, aparece no texto identificado como "PT - 9 anos".

Buscamos saber dos professores participantes se eles conheciam a proposta de jogos teatrais, a bibliografia de Spolin, se tiveram contato durante a formação acadêmica, ou na formação não-acadêmica quando havia, e se trabalhavam com jogos teatrais em sala de aula. Além disso, investigamos aspectos das proposições realizadas pelos educadores junto aos alunos. Os resultados obtidos da análise dos dados coletados são apresentados neste trabalho com o objetivo de contribuir com as discussões acerca do ensino de arte na escola, tema deste congresso. Antes, porém, apresentamos um breve estudo sobre os jogos de improvisação.

Jogos de Improvisação

O jogo de Improvisação é um jogo de caráter lúdico, e por isso apresenta as mesmas características desse universo: jogo como expressão simbólica; espaço de auto-expressão e de relação com o outro; jogar pelo prazer de jogar; espaço de exploração da criatividade e da imaginação; aprende-se fazendo; e meio de desenvolvimento pessoal - emocional, psicológico, social. Entretanto, podemos destacar algumas características específicas dessa categoria de jogo: um desafio é proposto aos jogadores, um problema de atuação; há uma platéia que assiste; regras estabelecidas pelo grupo; apresentação e exploração de elementos fundamentais do fazer teatral. Spolin (2003, p. 341), sobre o jogo de improvisação, escreve:

Improvisação: jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; não é a cena, é o caminho para a cena; uma função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é “tocar de ouvido”; é processo, em oposição a resultado; nada de invenção ou de originalidade ou de idealização; urna forma, quando entendida, possível para qualquer grupo de qualquer idade; colocar um objeto em movimento entre os jogadores como um jogo; solução de problemas em conjunto; a habilidade para permitir que o problema da atuação emergja da cena; um momento nas vidas das pessoas sem que seja necessário um enredo ou estória para a comunicação; uma forma de arte; transformação; produz detalhes e relações com um todo orgânico; processo vivo.

Vemos em sua definição as múltiplas potencialidades do jogo de improvisação, mas é importante destacar os seguintes aspectos: a idéia de jogo como processo e não produto; o trabalho de grupo para solução de um problema; a importância da intuição; produção de detalhes e relações com o todo de forma orgânica; a escuta que o jogador deve ter dentro do jogo; e o objetivo de fazer com que as pessoas aprendam teatro.

Ao dar conotações diferentes para os termos *exercício*¹ e *jogo*, Augusto Boal (2006) aponta outra característica do jogo de improvisação: “Os jogos tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens. Os jogos são um diálogo, exigem interlocutor, são extrovertidos” (p. 87). Apresentamos essa distinção específica do Teatro do Oprimido apenas com o interesse de salientar essa característica do jogo de improvisação como *expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens*, que acontece na relação com o outro, com os objetos, com o espaço. Não é nosso objetivo questionar ou aprofundar a distinção que o autor faz entre os termos *exercício* e *jogo*. Pelo contrário, em geral, o termo *exercício de improvisação* é bastante comum e difundido nos meios teatral e educacional como sinônimo de *jogo de improvisação*.

Vale à pena reforçar, portanto, duas funções didáticas importantes do jogo de improvisação no teatro. A primeira delas é a de ensinar e aprofundar o conhecimento sobre elementos fundamentais do teatro aos seus participantes, como: convenção; personagem; ação; texto; corpo; dialética de diálogos e situações; espaço de representação; relação com o espaço, com objetos, e com os outros jogadores; dinâmicas dos grupos; etc. E a segunda é proporcionar/provocar situações e diálogos corporais e emocionais no jogo e na vida dos jogadores. Por isso é também valioso instrumento para o ensino de Teatro.

¹ Exercício, segundo Boal (2006, p. 87), é “todo movimento físico, muscular, respiratório, motor, vocal que ajude aquele que o faz melhor conhecer e reconhecer seu corpo, seus músculos, seus nervos, suas estruturas musculares, suas relações com os outros corpos, a gravidade, objetos, espaços, dimensões, volumes, distâncias, pesos, velocidade e as relações entre essas diferentes forças. (...) O exercício é uma reflexão física (grifo do autor) sobre si mesmo. Um monólogo, uma introversão”.

Spolin (2003) vê no jogo de improvisação o caminho natural de aprendizado do teatro, uma vez que “propicia o envolvimento e liberdade necessários para a experiência” (p.4). Esta é outra função pedagógica dos jogos de improvisação: o de permitir/proporcionar/abrir espaço para o desenvolvimento da expressividade da subjetividade individual e de grupo. Os jogos de improvisação são espaço de discussão, apresentação e desenvolvimento do ponto de vista pessoal do jogador e do coletivo. Desgranges (2006) fala da importância dessa prática teatral como espaço que fomenta a capacidade dos jovens de manifestarem sensações e posicionamentos. Segundo ele, trata-se também de “uma atividade que propõe o desenvolvimento do olhar crítico, pois, durante o processo, os integrantes são incentivados a estarem atentos aos nós das questões, a lançar “porquês” às situações apresentadas: por que isso é assim? Poderia ser diferente?” (p.88).

O Jogo Teatral

Jogos teatrais são jogos de improvisação de natureza lúdica, com regras próprias definidas pelos participantes do jogo, e que apresentam problemas de atuação cênica a serem “resolvidos” pelos jogadores. Além dessa estrutura básica, comum a outros tipos de jogos, o jogo teatral engloba três elementos dramáticos: personagem (Quem), cenário (Onde) e ação ou atividade cênica (O Quê). Portanto são jogos com fins pedagógicos que foram formulados por Viola Spolin², para, através dos jogos, fazer com que os alunos iniciantes de teatro ou atores amadores se libertassem de representações mecânicas, estereotipadas. Spolin (2003, p. XXVIII) afirma que com os jogos teatrais:

Os próprios jogadores criavam suas cenas sem o benefício de um dramaturgo ou de exemplos dados pelo professor-diretor, enquanto eram libertados para receber as convenções do palco. Usando a simples estrutura de orientação denominada ONDE, QUEM, e O QUÊ, eles podiam colocar toda a espontaneidade para trabalhar ao criar cenas após cenas de material novo. Envolvidos com a estrutura e concentrados na solução de um problema diferente em cada exercício, eles abandonavam gradualmente seus comportamentos mecânicos, emoções, etc., e entravam na realidade do palco, livre e naturalmente, especializados em técnicas improvisacionais e preparados para assumir quaisquer papéis em peças escritas.

Para os participantes da oficina teatral há ainda três elementos que são condutores do jogo: FOCO, que indica a atividade que o jogador deve desenvolver: como dar realidade a um objeto; INSTRU-

² O Sistema de Jogos Teatrais desenvolvido por Spolin, também denominado Spolin Games, foi publicado pela primeira vez em 1963, nos Estados Unidos, e no Brasil em 1979 com o título *Improvisação para o Teatro*, traduzidos por Ingrid Dormien Koudela (que também assina a Introdução do livro) e Eduardo Amos.

ÇÃO, que deve apresentar a proposta do jogo de forma clara; e AVALIAÇÃO, que coloca a platéia, parte do grupo de jogadores, em situação de cumplicidade na observação do jogo. A platéia deverá verificar se o ator manteve ou não o FOCO durante o exercício, e se conseguiu resolver o problema dado.

Outro ponto importante na proposta de Spolin é a problematização, que vai lançando desafios aos jogadores para que eles possam lidar com suas dificuldades. Sobre essa característica do jogo teatral a Profª Pupo (2001) nos reforça que a fábula e o enredo deixam de ser o fio condutor dos jogadores, em favor da ênfase em outro eixo: a contínua problematização dos diferentes elementos constitutivos da cena.

A Viola está na sua sala?

Ao conversar com os professores de Arte, verificamos que jogos de improvisação fazem parte de sua prática docente. Em muitos casos isso acontece sem nenhuma, ou pouca, sistematização de procedimentos. A escolha de quais jogos serão vivenciados pelos alunos, não surge da observação do próprio jogo, ou seja, não são escolhidos conforme as dificuldades verificadas durante o jogo.

Três professoras entrevistadas, com formação há 4, 10 e 20 anos, disseram não conhecer o trabalho de Spolin. Sendo que a professora com quatro anos de formação, que trabalha com jogos de improvisação com seus alunos, afirmou que a entrevista a ajudou a se lembrar de jogos com as características do sistema de Spolin durante sua formação no Teatro Escola Macunaíma. Especialmente quando perguntamos se o professor costumava propor um dos elementos *Quem, Onde e O quê* e pedir que eles encontrassem os outros no jogo. Portanto, quando trabalha improvisação na sala de aula, ela nos conta que se baseia nas experiências de jogos de sua formação, "Então muita coisa eu peguei desses jogos que eu tinha anotado". Se ela chega a utilizar jogos da Spolin, ou aspectos dos jogos teatrais, o faz de forma intuitiva.

A professora com dez anos de formação nos diz que não conhece Spolin, e nem se lembra de ter tido experiência como jogadora na faculdade. O mesmo se dá com a professora com vinte anos de formação, que chega a afirmar que viu Viola Spolin na Faculdade, mas que não se lembra de como é sua proposta. Como consequência, suas práticas com improvisação em sala de aula não englobam os jogos teatrais.

Os outros três entrevistados conhecem e trabalham com o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin, são eles os professores formados há 2, 5 e 9 anos.

A professora formada há cinco anos demonstrou conhecer os jogos devido à sua experiência como jogadora na faculdade. O confronto dos dados da entrevista com a proposta de jogos teatrais,

porém, denuncia que esse aprendizado não foi desenvolvido com a profundidade necessária em sua formação. Por isso, ela propõe aos alunos apenas aspectos teóricos e estruturais dos jogos que foram mais significativos naquele processo. Todavia, mesmo sem saber nomear, a professora nos deu exemplos de jogos de improvisação com *Onde, Quem e O Quê*. Ela também nos contou que lembrou da experiência com planta baixa na faculdade, ao se deparar com essa proposição no *Caderno do Professor* de 2009, no *Currículo de Arte*³. A partir destes e outros elementos, constatamos que a professora conhece os jogos teatrais. É preciso, no entanto, que ela se aproprie melhor do sistema de Spolin através de sua bibliografia, e que indicamos durante as entrevistas, além de prática com os jogos.

Nas entrevistas com os professores formados há dois e nove anos constatamos que eles dominam boa parte da teoria e possuem boa experiência com jogos teatrais. Eles conhecem as principais obras da bibliografia da autora, demonstram entendimento da estrutura e de características dos jogos. Isso pode ser inferido no relato deste professor:

- Na minha prática, a Spolin representa oitenta por cento do meu trabalho. Eu acredito que para escola pública, ela seja a porta de entrada para fazer com que os nossos jovens entendam melhor o que o fazer artístico. Porque, como eu disse, ele vai disciplinar, vai dar esse norte disciplinador. (PT – 2 anos)

A professora (PT – 9 anos) também compartilha da mesma opinião sobre a importância dos jogos teatrais, “Minhas aulas de teatro são aulas com jogos teatrais. Eu acho que eles são muito jovens para pensá-los como atores. Eu os vejo como jogadores. Então eu quero trabalhar com jogos”. Depois da nossa entrevista, ela partiu dos jogos de Spolin para desenvolver seu TCC do curso de especialização no Centro Universitário Maria Antônia/USP: “Eu fui atrás do surgimento dos Jogos Teatrais e encontrei a Neva Leona Boyd, que trás essa idéia de integração. Eu gosto muito do que ela fala sobre o jogo, pois para ela o que interessa no jogo não é o resultado, não é a premiação”.

A Prática com Jogos Teatrais – o diálogo com a estrutura de jogo e com os elementos essenciais na proposta de Spolin

Nas próximas linhas, apresentamos experiências de sala de aula que os professores selecionaram como mais significativas ou mais recentes, para nelas verificarmos a presença de elementos

³ A nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi implementada pela Secretaria de Estado da Educação em 2008, e ofereceu aos professores o material didático *Caderno do Professor*. O caderno de arte traz propostas de trabalho para as quatro linguagens, e é organizado em quatro volumes. Em 2009 foi criado o *Caderno do Aluno*, portanto ainda não existia por ocasião da primeira entrevista.

essenciais do sistema de Spolin. Vamos analisar como é a relação da prática com os aspectos teóricos, entre os quais: elementos dramáticos Quem, Onde e O Que; Foco; platéia; e avaliação. Além de outros aspectos que foram surgindo dos próprios relatos. Faremos isso abordando a prática de professor de cada vez, iniciando com a professora com nove anos de formada, depois a professora com cinco anos, e, por último, o professor formado há dois anos.

Foco: a essência dos jogos teatrais

Eu trabalhei um jogo aqui na escola que foi muito engraçado, os alunos riram muito. Com as 5as séries, a gente pegava o baú de surpresa, eles traziam os objetos e quem tirava o objeto tinha que interpretar. Então, por exemplo, tira um chapéu de cangaceiro vai criar ali um personagem. Estou criando o Quem. Estou criando uma pessoa ali, estou dando vida. Então eles adoravam, todos riam. E aí você vai dando corda e eles vão querendo fazer mais. (PT – 9 anos, entrevista concedida em dezembro de 2008)

Este é um relato sobre o trabalho com a Proposição I: *Corpo e Figurino fazendo ficção*, que integra o *Caderno do Professor de Arte*, e que é uma versão do jogo Baú de *Cheios de Chapéus*, de Viola Spolin. Neste jogo a identificação do *Quem* demonstra que a professora conhece e faz uso dos elementos dramáticos *Quem, Onde e O Quê*. Isso se reforça quando na sequência do relato ela fala da atuação de uma das alunas: “- Uma aluna pegou um marabu... sabe esse cordão cheios de pelinhos, de festa? - Só que a partir daquele marabu, ela viu um prego em cima da lousa, e ela tava escalando... então ela conseguiu ver uma parede, ela criou uma personagem, e ela criou um ONDE, (...)”

A professora afirma não ter trabalhado, até aquele momento, propondo dois desses três elementos (*Quem, Onde, e O Que*) para que os jogadores encontrassem o terceiro em jogo, ou apenas um e eles desenvolvem os outros dois. Entretanto, em outros dois exemplos de jogos com seus alunos é possível perceber certa abertura para os alunos desenvolverem o elemento dramático que não foi definido pela coordenadora. O primeiro exemplo é o jogo com gramelô em que os jogadores devem vender alguma coisa (portanto eles têm um *O Que*), há ali a liberdade do vendedor definir *Onde* está vendendo, uma vez que isso não foi acordado. Mesmo não sendo o foco do jogo. No segundo jogo, *O que eu vou levar quando eu for para a Lua*, a professora deu o *Onde*, já que o jogo acontecia também chegando lá, o *O Quê*, o que o jogador vai levar, e pediu para que as crianças mostrassem como elas iriam. A professora não pediu que elas desenvolvessem o *Quem*, mas caso a criança quisesse ela poderia criar uma personagem, como por exemplo um astronauta. Então, além da roupa de astronauta, que iria vestido, ela também procuraria mostrar atitudes desse astronauta, como a forma de andar, ou de olhar para o lado, etc.

Em nossa primeira entrevista a professora disse não ter trabalhado ainda com platéia. Em nossa segunda entrevista, percebemos que houve reformulação de sua prática. A professora, ao descrever a experiência com esses dois jogos, deixa claro que está trabalhando com platéia de jogadores, como ela mesma explica, “Quando o jogo propicia a questão palco/platéia eu sempre falo: - Agora a gente vai sentar e assistir o outro fazer. E explica que procura trabalhar improvisações grupais, que faz em trios, e tem sempre dois grupos assistindo e um fazendo.

Ao propor a avaliação, a professora fala de três perguntas que norteiam os alunos: Como é que foi? / O que você sentiu? Você sentiu diferença fazendo sozinho, fazendo em grupo? Sua proposta de avaliação, portanto, não segue a orientação de Spolin, ou seja, não é uma avaliação objetiva a partir do Foco. Além disso a questão “o que você sentiu” pode tanto propor uma abordagem física como emocional.

Na descrição da experiência com o jogo da *Viagem à Lua*, ressaltamos três pontos importantes:

- Há, no relato, vários termos que apontam para uma proposição de jogo com qualidade: sentar em roda; explicar; dar instrução; aceitar sugestões, e ampliar; organizar a platéia. Vemos nestes comandos, um percurso de orientação para o jogo que revelam organização da coordenação, valorizando o estar junto (sento em roda), a explicação do jogo com clareza (explico, dou instrução, pergunto: entenderam?) e a abertura em se negociar as regras (pode), bem como a organização da platéia (sentar e assistir).

- A questão do Foco. Para a professora o Foco é o coração dos jogos teatrais: “Porque se eu não tenho Foco, não me concentro, não presto atenção, eu não consigo ter o direcionamento para o que eu quero”. Ela nos diz que durante o jogo, muitas vezes ela chama a atenção dos jogadores para o Foco do jogo dizendo: - Parou! Onde está o Foco? Quem está falando? Onde está a ação? Para ela a questão do Ponto de Concentração é muito forte na Viola, e é muito importante, “Hoje eu já tenho um mesmo grupo de alunos que estão comigo há algum tempo. Então já não preciso voltar tanto para a questão do Foco”.

- A percepção que a professora tem da apropriação que as crianças fazem do jogo. Como observamos no seguinte relato “Houve uma menina que levou um estojo de maquiagem enorme, e pisou na casca de banana que a outra deixou no chão. Ela não comeu a banana, mas já se apropriou da casca. E esse tempo, esse *feeling* deles, acontece quando ele está assistindo”. Vemos que neste caso, a primeira jogadora não fez a casca desaparecer simplesmente, como acontece muitas vezes, ela assumiu a casca da banana como elemento real e desfez-se dela atirando-a ao chão. A segunda jogadora, que estava na platéia e percebeu o objeto deixado pela primeira, trouxe sua proposta de jogo (o estojo de maquiagem) e também se relacionou com o objeto deixado em cena (a casca).

- Que peso tem essa corda?

- Então eu falei para eles: - Escolham um lugar. (Mas eu já tinha preparado algo)

Um Shopping.

Está bem, mas o quê a gente está fazendo num shopping?

Pode ser um encontro de amigos?

Pode!

Onde no shopping?

Praça de alimentação, professora!

Está bom! Praça de alimentação de um shopping

E então, vamos fazer?

Vamos!

(...)

- Você conseguiu desenvolver a improvisação com eles?

- Sim.

- Você tinha quantos grupos?

- Cinco. Teve um grupo que já se posicionou na platéia, no fundo

da sala, como quem diz assim: vamos deixar alguém fazer primeiro. E havia uns meninos, porque sempre tem mais meninas, que disseram: - Não, professora, deixa para a próxima.

- Você deu tempo para eles combinarem?

- Sim, só para combinar posicionamento, e vamos lá! Cinco minutinhos. Falei para eles não se preocuparem com errar ou não. E aí fluiu bem.

(PT – 5 anos) (grifos nossos)

Entrevista concedida em dezembro de 2008

Observando os elementos dramáticos presentes nesta situação de aprendizagem, constatamos a presença dos elementos do sistema de Spolin: *Onde* (praça de alimentação de um shopping), *O Que* (encontro de amigos), e (na resposta dos alunos sobre o *o que*) o *Quem* (*amigos*). Neste exemplo, todos os alunos da sala ajudaram a definir a situação, e cada grupo deveria ir para a cena, tendo apenas cinco minutos para combinar posicionamento no espaço. O que não fica claro é se o *posicionamento* diz respeito aos jogadores ou objetos de cena.

A *platéia* foi organizada pelos próprios alunos, no fundo da sala, o que nos leva a entender que a representação aconteceu na frente da sala. Num outro momento, ao trabalhar com planta baixa - presente na *Situação de Aprendizagem 2: O espaço na linguagem do teatro: a cenografia e a cena contemporânea*⁴ – a professora relata a percepção da participação da platéia, já que os alunos

⁴ Esta proposta também consta no Caderno do Professor.

avaliavam a relação dos jogadores em cena com os objetos desenhados na planta, e avalia que isso “demonstra que eles estão prestando atenção, fazendo o papel de platéia”.

Em outra situação de aprendizagem, ao trabalhar o jogo *Cabo-de-Guerra*, que é um jogo tradicional e faz parte dos jogos teatrais, a professora utilizou comandos como “Vamos pegar a corda no chão! (Para eles sentirem) Que peso tem essa corda? É uma corda grossa, uma corda fina? Como você segura? A posição da mão?”. Estes comandos demonstram que a professora reforça aos alunos a importância de eles mostrarem a ação, através da fisicalização do que estão sentindo, ao invés de contarem.

É possível concluir, através dessas experiências, que a professora tem vivido experiências significativas com seus alunos, situações novas e enriquecedoras.

- O que a gente fez?

Na faculdade a gente criou uma cena a partir da Viola Spolin, que a gente tinha um Onde, que era uma estação de trem, e, em duplas/trios/sozinhos, nós tínhamos que criar uma cena daquela pessoa, daquelas pessoas, na estação de trem, e eu fiz isso com os alunos.

- Como foi?
 - Foi legal! Eu tenho isso filmado, como resultado deles.
 - Trabalharam em duplas?
 - Em duplas. A gente não se preocupou em usar figurinos, nada disso. A gente só se preocupou em ter uma mala. Cada um tinha uma mala que eles fizeram.
 - Eles tinham o Onde, então, que era a estação de trem...
 - Só o Onde.
 - E eles combinavam o Quem e o O Quê eles iriam fazer, não é?
 - Combinavam o que iriam fazer.
 - Eles combinavam?
 - Combinavam. Por exemplo, eu e você era uma dupla. Então, a gente combinava “O que a gente vai fazer lá” é uma cena de assalto... quem vai assaltar e quem vai ser assaltado. Teve duas meninas que fizeram a cena de uma mãe, ela estava na estação esperando a filha que estava vindo de algum lugar. Só que a filha não avisou que a filha estava vindo grávida. Quando ela viu que a filha estava grávida, ela mandou a filha embora de novo. Três meninos fizeram uma cena de alguém que teve uma crise... um ataque cardíaco na estação de trem. Então um ajudava, e o outro assaltava, roubava tudo que o cara tinha.
- (PT – 2 anos, entrevista concedida em Outubro de 2009)

O exemplo de situação de aprendizagem dado pelo professor, apesar de ter sido proposto como trabalho de dança-teatro, é uma proposta clara e reconhecida por ele como um jogo da Viola Spolin. O

professor definiu o Onde (estação de trem) e os jogadores combinaram o O Que (assalto, encontro) e Quem (assaltante e viajante; mãe e filha). O professor diz que eles tiveram apenas cinco minutos para combinar esses dois elementos, e foram para a cena. O fato de não combinarem o “como” abriu espaço para várias coisas interessantes que surgiram no jogo, como: a reação da mãe; o infarto do homem; e como os outros dois reagiram na situação (um ajudando e o outro roubando). Roubar o homem infartado segue a lógica da proposta inicial do jogador, já que o Foco de sua ação era: entrar para roubar alguém.

O professor nos conta que, ao perceber que os alunos tiveram dificuldades durante a improvisação, dedicou a continuidade do trabalho à retomada de algumas questões. Isso resultou em novos jogos, o que demonstra uma visão de jogo como processo educativo.

O professor entende platéia como: “- Quem viu também está participando do jogo, a platéia também faz parte do jogo”. A divisão em duplas de trabalho também é uma preocupação com esta questão, ou seja, enquanto uma dupla assiste, as demais estão na platéia. Esse olhar de fora é que fomenta os alunos para participação na avaliação. O professor propõe três perguntas para nortear a avaliação que os alunos fazem: O que foi que a gente fez? Como a gente fez? E se foi prazeroso ou não.

O professor fala também de como se deu o processo de aprendizado dos alunos, bem como o desenvolvimento da relação interpessoal e de grupo, a partir da questão da avaliação:

- No começo dá briga mesmo. Eles batem boca “Não, mas não foi isso que eu quis falar... Não sei o quê”.
- Mas com o tempo... Você chama a atenção deles... Para o artista é importante ouvir o público porque ele sabe que o que fez não foi feito da maneira que ele pensou que estava fazendo. Essa turma que está comigo, teve aula comigo no ano retrasado, a professora que trabalhou com eles no ano passado, também trabalhou nesse sistema. Então agora eles já vêm nessa formulação de pergunta.

Segundo ele, os alunos eram indiferentes aos colegas, e preconceituosos. E a prática de discussão em roda sobre as improvisações proporcionou uma aproximação entre eles, que passaram a existir como grupo, com respeito e amizade. Essa experiência também foi vivida pela professora formada há cinco anos. O que reforça a importância do professor trabalhar a formação do coletivo na escola. O trabalho de grupo pressupõe o conflito que surge na relação de cada integrante com o próprio eu, com o fazer artístico, e com o outro. Como nos diz Madalena Freire (2003, p. 35):

Um grupo se constrói no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante: da timidez de um, do afoamento do outro; da serenidade de um, da explosão de outro; do pânico velado de um, da sensatez do outro; da seriedade desconfiada de um, da ousadia do risco do outro; da mudez de um, da tagarelice do outro; do riso fechado de um, da gargalhada debochada do outro; dos olhos miúdos de um, dos olhos esbugalhados do outro; da lividez do rosto de um, do encarnado do rosto do outro.

Um grupo se constrói, enfrentando o medo que o diferente, o novo provoca, educando o risco de ousar e o medo de causar rupturas.

O teatro é o espaço de explosão desses sentimentos, sensações, angústias, comportamentos, etc., e a escola é o lugar de encontro de crianças e jovens de uma mesma comunidade. O professor deve, portanto, entender como parte importante do processo ensino-aprendizagem o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para o trabalho em grupo.

Considerações finais

O diálogo por meio das entrevistas com os professores e a análise dos dados coletados nos permitiram conhecer o pensamento sobre ensino de teatro e particularidades da prática de cada um. Os participantes são unânimes quanto a importância dos jogos de improvisação na aula de Arte. E aqueles que conhecem os jogos teatrais, demonstram pensá-los como a base do trabalho que desenvolvem.

A pergunta inicial da pesquisa - *Os professores da rede pública estadual, que tem formação em Artes Cênicas, que atuam no Ensino Fundamental II, conhecem e trabalham com o sistema de jogos de Viola Spolin? Como se dá a prática com os jogos teatrais?* – obteve duas respostas, uma vez que encontramos no grupo de participantes dois grupos distintos, cada um com metade dos entrevistados. Essa constatação se deu por meio da análise dos dados coletados nas entrevistas, e relatos de experiências. Levamos em conta também depoimentos sobre experiências na formação acadêmica e não-acadêmica (quando havia), que não foram apresentadas neste trabalho. O primeiro grupo é composto pelos professores que conhecem e trabalham com jogos teatrais. O segundo grupo é formado pelos professores que não tiveram formação em jogos teatrais, ou conhecem o sistema muito pouco, e que não têm proposto jogos com seus alunos.

No primeiro grupo, verificamos que os professores trabalham com apoio parte da bibliografia de Spolin, indicada em nosso estudo, e conhecem outras fontes de jogos ou de referências de fazer, pensar e ler o teatro. Através de exemplos de proposições com jogos, esses professores demonstraram que também conseguem ir além do que Spolin propõe inicialmente, o que demonstra compreensão e competência dos professores de adaptação e transformação dos jogos, de acordo com suas realidades ou necessidades pedagógicas. Isso vai ao encontro do desejo de Spolin que afirma em seu livro que o seu sistema não deve ser visto como uma receita a ser seguida. Para estes professores Spolin ainda é bastante atual e muito relevante para suas práticas e propostas de ensino de teatro na escola pública.

Por outro lado, a pesquisa também constatou que a outra metade dos entrevistados, o segundo grupo, não conhece o sistema de jogos teatrais devido, por um lado, a uma lacuna na formação acadêmica, e, por outro lado, a falta de formação continuada na área de formação/atuação. O que há em suas propostas são tentativas de jogo de improvisação, mas que sofrem a falta de experiência didática, metodológica, e de organização e sistematização da proposta de ensino com jogos.

Ficamos felizes em perceber que a pesquisa influenciou pelo menos dois participantes, ao valorizar a importância de suas práticas com os jogos teatrais, e fazê-los refletir sobre a relevância de alguns aspectos do sistema. Notamos maior engajamento com os jogos nos relatos de duas professoras, durante o intervalo entre a primeira e a segunda entrevistas. Uma delas demonstrou maior vontade de explorar os jogos com seus alunos. A outra foi motivada pela pesquisa a escolher os jogos teatrais como foco de seu trabalho final do curso de especialização no Centro Universitário Maria Antônia, buscando entender como esses jogos, bem como os jogos cooperativos, contribuem para a formação do coletivo.

A pesquisa evidencia a falha na formação em teatro, que tem como possível causa o do formato dos cursos de licenciatura em arte, que oferecem apenas um ano de especialização na linguagem específica, com poucas exceções (UNESP; USP; e UNICAMP; entre outras) que oferecem a formação na linguagem desde o primeiro ano de curso. Outra questão importante é a urgência de uma proposta concreta de formação contínua para professores da rede pública estadual.

Bibliografia

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Nova Civilização, 2006.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro : provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.

FREIRE, Madalena. *Observação, Registro e Reflexão – instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

PUPO, M. L. S. B. *O lúdico e a construção do sentido*. Sala Preta. Departamento de Artes Cênicas, ECA-USP, junho de 2001, pp. 181- 187.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

Mini-curriculum

Graduado em Letras, trabalha a vinte anos com teatro e há oito como Artista Educador. É Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde pesquisou jogos de improvisação, jogos teatrais e a prática de professores de teatro da rede pública estadual. É professor de escola pública e participa do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural, da Universidade Mackenzie, coordenado pela Dra. Mirian Celeste F. D. Martins.

NARRATIVAS HISTÓRICAS E CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS DO ENSINO DE ARTE
NO BRASIL: UM OLHAR PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS EM JUAZEIRO E PETROLINA

Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos
flapedrosa@gmail.com

Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Resumo

Este texto pretende explicitar leituras/releituras realizadas na disciplina de História do Ensino de Arte no Brasil, na Pós-Graduação em Artes Visuais (Mestrado), da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Consiste de revisão textual e breve narrativa do ensino de arte no Brasil, relacionada às concepções metodológicas da vinda dos jesuítas até a atualidade. Em seguida, procuro lançar um olhar parcial acerca da relação deste conteúdos com a prática docente no ensino de artes visuais em Juazeiro e Petrolina. Por fim, considero a relevância deste estudo para o aprimoramento do olhar e formação do professor, possibilitando apropriações qualitativas na prática pedagógica.

Palavras-chave: ensino de arte, narrativas, concepções

Abstract

This paper aims to clarify readings / reinterpretations made in the discipline History of Art Education in Brazil, MA in Visual Arts at Federal University of Paraíba - UFPB. It consists of a textual review and a brief narrative of teaching art in Brazil related to methodological conceptions of the coming of the Jesuits to the present. Then try to cast a glance about the relation of this content with the teaching practice in visual arts in Juazeiro and Petrolina. Finally, consider the relevance of this study for improving the look and teacher training, providing quality appropriations in the classroom.

Keywords: Teaching art, narratives, conceptions

1 O ensino de Artes Visuais em Juazeiro – BA e Petrolina – PE

1.1 A região do Vale do São Francisco e o meio como ponto de partida

Juazeiro e Petrolina são cidades do semiárido nordestino brasileiro banhadas pelo rio São Francisco, atuam como pólos da Região Integrada de Desenvolvimento (RIDE), criada pela Lei Complementar nº 113, de 19 de setembro de 2001, e regulamentada pelo Decreto nº 4366, de 9 de setembro de 2002, na estrutura do Ministério da Integração Nacional.

Abrigando cerca de 610 mil habitantes em 34 mil quilômetros quadrados, a RIDE abrange quatro municípios de Pernambuco (Petrolina, Lagoa Grande, Santa Maria da Boa Vista e Orocó) e quatro da Bahia (Juazeiro, Casa Nova, Sobradinho e Curaçá). Petrolina e Juazeiro são destaques como pólos da RIDE, por possuírem programas de turismo associado à agricultura irrigada, mais especificadamente a vitinicultura e o enoturismo e mercado de comércio agroexportador, sendo também considerados como pólos de abastecimento de produtos agrícolas no norte e nordeste do país.¹

A pesquisa que estou realizando sobre o ensino de artes visuais, parte do meio, do local onde é praticado. Por isso, é necessário, além do entendimento sobre a situação geográfica e socioeconômica do lugar, exposta acima, pensar e repensar a pesquisa a partir do meio de uma prática, neste caso, o foco é a prática docente no ensino de artes visuais na disciplina Arte.

Podemos considerar, por conseguinte, outra noção de meio, quando pensamos esta ideia da pesquisa a partir de uma prática, de uma vida, de um saber, de uma ignorância, tal qual afirma Lancri (2002, p.18). Por isso, ao analisar a prática docente a partir de suas fundamentações teóricas, materiais, métodos utilizados, e também com a perspectiva de um olhar sobre a matriz curricular em arte, da qual se pressupõe que o/a professor/a se aproprie como base orientadora para a construção de suas aulas de artes visuais, o meio, ou seja, a prática do/a professor/a de artes visuais, se torna o ponto de partida.

Centro o discurso enquanto sujeito que pratica e reflete a pesquisa, observando-a além do “distanciamento do telescópio”, indo muitas vezes de encontro, se instaurando como pesquisa-ação, pois busca produzir mudanças a partir do local onde é realizada e compreender a relação entre as ações anteriores, nesta perspectiva, as práticas docente em artes visuais e durante a pes-

¹ Informação obtida em <http://www.integracao.gov.br/programas/programasregionais/index.asp?area=spr_ride>, acesso no dia 25 de julho de 2010.

quisa. Busco assim, retratar as possibilidades do ensino de artes visuais em Juazeiro e Petrolina, analisando-as com foco na prática do/a professor/a de Arte, investigando de que forma as diretrizes curriculares em Arte dos municípios influenciam/aram a construção e o planejamento das aulas de artes visuais nas escolas da rede municipal.

Procuro elaborar considerações a respeito das práticas dos professores de ensino de artes visuais a partir da coleta de dados, entrevistas, observação de aulas e montagem das narrativas que seguiram o ensino de artes visuais em Juazeiro e Petrolina após a Lei de Diretrizes e Bases - LDBEN 9394/1996, verificando métodos e concepções didáticas que embasaram a prática docente nas séries finais do ensino fundamental em escolas municipais.

2 Olhares sobre percursos bibliográficos em leituras pontuais

Refletir através de fichamentos, leituras e releituras de textos, falas, possibilidades de compreender temas relacionados à arte e seu ensino, revela ao pesquisador em ensino de arte, contextos históricos que são contados em narrativas e concepções metodológicas e inferem/interferem/auxiliam a prática do professor de arte.

As narrativas, muitas vezes, emanam discursos que se desdobram em características, denominações, auxiliando o encadeamento e conceituação de uma pesquisa em andamento, alicerçando-se através de leituras e trajetórias metodológicas e refletindo no caminho em construção.

2.1 Noções entre Arte, Pesquisa, Universidade

Iniciei meu olhar perante o primeiro texto, disponibilizado pelo professor Raimundo Martins², que, através dele, realizou palestra na abertura do PPGAV, em João Pessoa, Paraíba, no dia 6 de abril de 2010. Este texto me serviu como possibilidade inicial de diálogo reflexivo sobre meu percurso enquanto pesquisadora em artes visuais.

Ao descrever o atual momento como de contradição e de mudanças, Martins demonstra que além de complexo, ele é permeado de suposições, pois as referências e preceitos antes consideráveis estáveis se dissolvem através de uma revolução cultural e tecnológica sem precedentes.

Segundo ele, a teoria, é vista então, com a função de explicitar o modo como idéias, fenômenos, vivências, habilidades e práticas são organizados, percebendo-os por meio de exercícios

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás – UFG.

graduais e constantes, constituindo um corpus de conhecimento que pode ser identificado e reconhecido. Explicita adiante, a dicotomia entre corpo e mente enquanto conflito epistemológico, resultando em transformar-se como paradigma para a ciência e enigma para a arte. A teoria seria, então como uma operação mental, visto como caminho de acesso único ao conhecimento, ficando a prática sujeita a formulações intelectuais para ser validada e aceita.

O conteúdo epistemológico da área de arte, seria assim, uma espécie de declaração de problemas, paradigmas e teorias, registrando e organizando as atividades para os seres humanos nas suas tentativas de construir respostas e alternativas para as questões que a área enuncia. Procura também explicar, através da investigação e da crítica, os equívocos, as distorções e os desvios, sintonizando as teorias com as práticas e as práticas às especulações da teoria.

Estas visões são alavancadas pelas políticas de órgão de incentivos, mantendo a desigualdade entre pensamento reproduzido na graduação dirigido para respostas e pensamento reflexivo na pós-graduação orientado para perguntas. Aos programas de pós-graduação se deve a concepção de arte como conhecimento, fruto de um rompimento da noção convencional, baseado em uma fundamentação epistemológica da arte como saber específico.

Ao final do texto, Martins propõe que a epistemologia da arte contemple tanto a modalidade de conhecimento não-proposicional quanto a proposicional, atendendo assim as diferentes formas de experiência e aprendizado cultural e artístico.

Esta leitura, me fez questionar sobre as relações que a pesquisa em ensino de arte, a universidade e comunidade escolar e de que forma devem interagir pesquisador e objeto de pesquisa, para que as conceituações e observações do trabalho científico não se retrinja apenas à comunidade científica e se torne diálogo com o local a que se refere ou onde é realizada a pesquisa.

2.2 Vigência de denominações na História do ensino de Arte do Brasil

Os estudos de Nascimento (2005), objeto de tese de doutorado, acerca das representações no Brasil de infância, ensino e bom sujeito docente na vigência das denominações *artes e ofícios*, *ensino de desenho*, *educação pela arte*, *trabalhos manuais/artes aplicadas*, *artes industriais*, *educação artística*, *arte-educação* e *ensino de arte*, são esclarecedores também em conteúdos históricos do ensino de arte no país, tendo em vista que a base de sua pesquisa foi de documentos primários.

Na Introdução, o autor esclarece a proposta do estudo, que está ligada à conjuntura subjetiva e normalizante de acordo com a literatura que fundamenta a arte na educação. Na busca da compreensão da formulação de discursos e normatizações de cada época, ou seja, os nomes de-

envolvem-se em modalidades de construções sociais estabelecidas e submetidas pelas relações de poder e saber, marcadas pelo período histórico em que estão inseridas. Ressalta que em seu estudo também é movido pela inquietação e necessidade de (re)pensar os fundamentos da arte na educação, propondo analisar o jogo inventivo das denominações e suas respectivas implicações discursivas e educacionais.

Adiante, coloca que há carência de estudos que analisem, especificamente, relações discursivas e educacionais nas mudanças das denominações, propondo com o seu texto, construir uma narrativa histórica que analisa o jogo de invenções e mutações nominativas relacionadas com a arte em diferentes momentos da educação brasileira. A sua investigação empreende, dessa forma, uma análise histórica baseada em alguns textos que circularam ou vêm circulando na vigência das denominações da arte na educação, apresentando na íntegra, ou em parte, os seguintes aspectos: persistência, consistência, coadunância, repercussão educacional, insistência presencial ou introjeção cultural, fundantes, destinação educacional popular, integridade, difusão de referência nominativa e suporte editorial nacional.

A pergunta que cerceia o trabalho de Nascimento é tratada no questionamento: como a produção visual e literária, vinculada ao campo intelectual da arte na educação, foi construindo, tendo como referência o contexto brasileiro, representações de infância, de ensino e de bom sujeito docente na vigência das denominações *artes e ofícios; ensino do desenho, educação pela arte, trabalhos manuais/artes aplicadas; artes industriais; educação artística; arte-educação e ensino de arte?*

O autor explica que ao invés de afirmar que as prescrições dos discursos acadêmicos e oficiais incidem, diretamente, na prática educativa da arte na educação, preferindo considerá-los como *referências subjetivantes ou protótipos de subjetivação* dos sujeitos docentes concretos e como um padrão imaginário para efetivação do trabalho educacional no contexto escolar.

Esta tese de doutorado estimulou minha pesquisa no sentido de trazer um amplo olhar sobre o ensino de arte no Brasil. Revelou, através da visão de infância e bom sujeito docente, narrativas e entendimentos que embasaram o ensino de arte no Brasil, compreendendo por meio das denominações que o designaram, o processo de ensino/aprendizado que se desenvolveu no país através do tempo.

2.3 Outras pesquisas que estudam a prática docente em artes visuais

Na continuidade de minhas buscas e estudos sobre pesquisas já realizadas que tem alguma semelhança, ou que auxilie nos objetivos de minha pesquisa, encontrei um estudo recentemente

publicada em artigo nos anais da Associação Nacional de Artes Plásticas – ANPAP, realizada por Erinaldo Nascimento e Sicília Calado Freitas e duas alunas da graduação, na qual é mapeado, de maneira abrangente, o ensino de artes visuais na educação básica de João Pessoa – PB³.

No artigo em questão, o objetivo central foi compreender como se caracterizam as concepções e as práticas de ensino de artes visuais nas escolas públicas através da reunião de informações em questionários sobre a estrutura escolar, o perfil do/a professor/a de artes visuais e as principais características da atuação dos docentes da rede municipal de ensino.

No texto do estudo mencionado, observamos que os instrumentos de coleta de dados auxiliaram na compreensão sobre a perspectiva educacional no ensino de artes visuais do município de João Pessoa e que este estudo, tem semelhanças, com a pesquisa e a realidade a que estudamos em 2009, no município de Petrolina e poderá ter também relações com a pesquisa a que me proponho realizar no mestrado.

A organização das questões explicitadas em tabelas e ordenações lógicas dos passos que o questionário aplicado dispunha, demonstra a clareza, essencial no detalhamento dos resultados obtidos. Observamos, mais detalhadamente, os pontos esclarecidos pelos pesquisadores: quantidade de professores/as da rede de educação básica municipal, materiais didáticos e métodos utilizados nas aulas de artes, fundamentos que cerceiam a visão do/a professor/a acerca do ensino de artes visuais, etc.

Encontramos nos pontos explicitados anteriormente, a necessidade de elaboração de um questionário para a organização das etapas da pesquisa, tendo esta característica e a perspectiva da realização de um diagnóstico como pontos interrelacionais entre o artigo e este estudo.

Outra pesquisa relevante é a de Capra (2007), dissertação de mestrado em Educação que, segundo a autora, aborda o entendimento do professor como produto e produtor de significados por meio de sua experiência estética, propondo uma compreensão de como o/a professor/a articula suas experiências estéticas com a docência em artes visuais.

Os instrumentos metodológicos que utiliza, são: pesquisa bibliográfica, observação de aula de professores/as da rede municipal de ensino, assim como entrevistas. Fundamenta-se em reflexões sobre as concepções de ensino de artes moderna e pós-moderna. Percebe assim, o professor como produto e produtor de significados por meio de sua experiência estética. Baseada em seu percurso enquanto professora de artes, Capra afirma que a disciplina artes necessita de uma

3 FREITAS & NASCIMENTO, Sicília Calado e Erinaldo Alves [et al]. In Anais 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. O Ensino de Artes Visuais na Educação Básica de João Pessoa – PB. 2009.

revisão metodológica que não chega às escolas, pois o ensino encontra-se descontextualizado da realidade social. O desafio se consolida, assim, em inserir no currículo os tópicos contemporâneos no ensino de artes.

A autora relata que os cursos de formação continuada ainda produzem uma mudança discreta no ensino de artes visuais. Adiante, no curso da pesquisa, reflete acerca da atuação do docente em ensino de artes visuais a partir da observação das aulas de seis professoras atuantes na educação básica.

Como semelhanças com o estudo que nos propomos construir, o artigo referido anteriormente, além das questões metodológicas e concepções didáticas no ensino de artes visuais, trata-se de um mapeamento, mesmo que sem pressupor um diagnóstico, dispondo de alguns pontos de inflexão sobre as respostas dadas aos questionários. A autora explicita a leitura conceitual do ensino de artes moderno e pós-moderno e suas relações com o ensino de artes visuais no Brasil.

Tanto o trabalho de Freitas & Nascimento [et. al.] (2009), quanto o de Capra (2007) citam a necessidade de uma mudança e renovação das diretrizes curriculares em artes, como forma de mudança da perspectiva do ensino de artes enquanto práxis pedagógica no cotidiano escolar.

Ao analisar e refletir sobre a prática docente em artes visuais Juazeiro e Petrolina, irei de encontro com as ideias expostas por estes autores, procurando construir uma compreensão panorâmica sobre de que maneira se concebe e se pratica o ensino de artes visuais nas escolas municipais das duas cidades.

3 Narrativas Históricas do Ensino da Arte e suas Concepções Metodológicas

3.1 O Ensino de Arte à serviço da Técnica

O jesuitismo no ensino de artes se origina com o modelo implantado pelos missionários da missão jesuítica, advindo de uma estratégia pedagógica de dissuadir uma cultura existente para implantar outra, dominante, tal qual coloca Simon (2006, p. 67) quando expõe sobre o uso *didático da arte pelo jesuíta para o condicionamento* através de exercícios realizados em oficinas e utilizando técnicas manuais e corporais, por exemplo, no aprendizado artesanal da cerâmica.

Outro pensamento nesta mesma narrativa é afirmado por Nascimento *In* Barbosa (2008, pgs. 28 a 31), quando diz que a alegação de que a arte é dispensável ao currículo escolar advém de uma suposição jesuítica, matriz de um raciocínio reto calcado no modelo de educação de pedago-

gização dos conhecimentos. A ênfase desse modelo de ensino, estava na obediência e bom aluno era aquele que seguia as normas ditadas pelo professor que ministrava a disciplina, resquícios de Comenius⁴, e sua *Didática Magna*.

Comenius em pleno séc. XVII, enunciava uma educação que presumisse o ensino de tudo para todos, aliado às técnicas e aos métodos que estivessem em consonância com sua época. Seus escritos demonstram o interesse na relação ensino-aprendizagem, diferenciando o ensinar do aprender, pela construção da criança na escolaridade formal e o método de instrução simultânea no qual os alunos eram agrupados e deviam prestar atenção ao professor em silêncio absoluto.

Apesar de demonstrar em seus pensamentos uma ideia mais inovadora na perspectiva educacional, isso se compararmos com os métodos da Idade Média, Comenius pregava a visão compartimentada do conhecimento que é organizado enquanto transmissão de saberes a serem reproduzidos do professor e assimilados pelo aluno.

Esta narrativa de ensino-aprendizado⁵ na escola formal foi instaurada no país pela Missão Artística Francesa, Comandada por Lebreton, que em 1816, ano da fundação da Academia Imperial de Belas Artes, de molde neoclássico inspirado nos ideais de beleza greco-romanos, do gosto pela forma, padronizada e reproduzida exaustivamente.

No texto de fundação da escola, é mencionada, como ressalta Barbosa (2005, p.21), a *arte como acessório, instrumento para a modernização de outros setores e não como atividade com importância em si mesma*. Ao distanciar no currículo o ensino de artes plásticas da realidade social brasileira, a Academia promove, dessa maneira, a compreensão de arte como acessório, semeando o pensamento de que arte era um adorno, assim como os tantos moldes em ornatos, paisagens, figuras humanas e objetos e paisagens reproduzidos exaustivamente.

Tal qual Comenius e os jesuítas, a Missão Artística Francesa trouxe um paradigma metodológico a ser disposto nas aulas de artes e no ensino-aprendizado sem correlações com seus aspectos intrínsecos e distantes do meio em que agiam: a visão do artista de ateliê, do objeto de arte descontextualizado do meio no qual ele era criado, do aluno de artes como aprendiz de ofício, do professor de artes como repassador de técnicas.

4 Comenius foi um teórico da chamada linha de Pedagogia Tradicional, que junto com o pesquisador Hebart enfatizou a visão do professor como ponto de partida do conhecimento e, segundo ele, aluno como "tábua rasa".

5 O uso do travessão se dá pela noção de distanciamento dos dois conceitos, quando utilizo a barra quero enfatizar o diálogo entre as ideias contidas em cada palavra.

3.2 O Ensino de Arte como Expressão

John Dewey e Herbert Read são os estudiosos que influenciaram de maneira incisiva essa corrente de ensino no Brasil. O pensamento de Dewey foi divulgado através de Anísio Teixeira, que traduziu diversas obras de Dewey para a língua portuguesa, em diálogo com o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova.

Dewey afirmava que arte é experiência consumatória, devendo ser usada para auxiliar a criança a organizar e fixar noções apreendidas em outras disciplinas. Estabeleceu como pressupostos: a educação em que a criança cria condições para resolver por si própria os seus problemas e a escola deve ser a própria vida. O professor dentro desta narrativa, possui uma visão sintética dos conteúdos, os alunos uma visão sincrética, o que torna a experiência um ponto central na formação do conhecimento, revelada mais do que os conteúdos formais, a síntese funcionaria no processo de análise da compreensão dos conteúdos e a sincronia a partir da relação entre professor, aluno, conteúdo e conhecimentos atingidos através da experiência.

O ensino/aprendizagem em artes dentro desse processo de práxis em experiências se daria em uma construção essencialmente coletiva, assim como é coletiva se apresentaria a produção do conhecimento. Read (2001, pgs. 1 a 8) enunciava que *o primeiro requisito de qualquer civilização que tenha pretensões a possuir valores culturais seria a criação de um sistema de educação e ensino que seja capaz, não apenas de preservar a sensibilidade natural da criança, porém se deveria se utilizar dela como base do desenvolvimento mental. Este ensino seria pautado pela noção de que a arte deve ser a base da educação, proporcionando uma educação estética que estaria em contato com a educação dos sentidos nos quais a consciência e a inteligência sejam estimuladas.*

Viktor Lowenfeld tem seu foco centrado nos estágios de desenvolvimento da capacidade criadora na criança, observando diversos aspectos no que tange ao ensino de desenho e as primeiras expressividades demonstradas na arte infantil enquanto pesquisa espacial, que possibilita a apreensão de múltiplas capacidades cognitivas.

Na teoria da livre-expressão, arte é auscultada como conhecimento próprio, que deve ser valorizado e refletido. Alguns estudiosos iniciam, após década de 1930, um intenso debate acerca da visão de arte como ciência, revestindo-a de uma racionalidade lógica, explicando-a enquanto plataforma que possui um método científico de análise da criação artística. Esta tendência é intensamente criticada pela corrente de arte como expressão, ao reter o ensino de artes como educação

que promove um crescimento estético que possui não uma racionalidade, mas uma lógica proces-sual interna, muito mais ligada ao subconsciente, possuindo questões que vão além dos limites da racionalidade científica.

A Arte como Expressão é defendida pela corrente livre-expressionista implantada no Brasil pós década de 1920 durante o movimento modernista. Artistas como Anita Malfatti e Mário de Andrade desenvolviam um trabalho de ensino de artes para crianças em oficinas cujo preceito se aliava ao estudo de técnicas em artes plásticas para potencializar a expressividade infantil.

Dentro dessa narrativa, Augusto Rodrigues funda, em 1934, o Movimento Escolinhas de Artes (MEA), com a criação da Escolinha de Arte do Rio de Janeiro, cuja essência estava pautada na noção de valorização da arte infantil, advinda das ideias de Herbert Read e John Dewey, principalmente, relidas por Augusto e traduzidas em um ensino de artes que desejava potencializar as percepções expressivas da criança focado, especialmente, nas artes visuais, e mais especificadamente no desenho e pintura infantis.

A partir da escolinha do Rio de Janeiro, outras escolinhas de artes foram fundadas país afora e, algumas em países vizinhos na América do Sul. No Nordeste, citamos como expressiva, a Escolinha do Recife, dirigida por Noêmia Varela, que influenciou toda uma geração de crianças, alguns jovens e professores/as de artes, que por ela passaram, entre eles, a arte/educadora Ana Mae Barbosa.

3.3 O Ensino de Arte desenvolvido como Atividade

Com a demanda originada pelo crescimento econômico do Brasil e aumento do número de indústrias após a década de 1940, impulsionada pelo golpe de 1964, há a tendência de Arte como Atividade. O poder político da ditadura impõe o ensino de artes visuais ligado à comemorações no calendário escolar: as datas comemorativas, incentivadoras da visão de arte como acessório nas escolas.

A educação na ditadura se consolidava prescritiva, ao atrelar um ensino de criação, produção e leitura a eventos a uma completa descaracterização do conhecimento artístico, tornando-o mero reprodutor de técnicas, contribuindo para a divulgação na forma de preconceito velado de que arte não tem utilidade e de que arte deve servir a alguma utilidade.

A arte como disciplina inútil era defendida quando durante as aulas, o/a professor/a não explicitava em suas práticas, ao usar exercícios repetitivos sem finalidade aparente ou deixando os/as alunos/as “livres para criarem” o que quisessem, muitas vezes sem temática definida, tornado o ambiente das aulas de artes visuais enfadonho e tedioso.

A arte na visão de utilidade era enfatizada quando os/as professores/as ligavam suas atividades de produção artística com os/as alunos/as à datas comemorativas, tendo como principal objetivo a produção de um objeto específico que celebraria a data, remetendo em alusão diretamente a ela e a seu significado direto, não relendo as entrelinhas histórico-sociais da data comemorativa enquanto instrumento de ressaltar determinado tema, pessoa ou acontecimento.

A lei 5692/1971, retoma essa noção ao tornar obrigatório o ensino de arte nas escolas e introduzir a Educação Artística, reforçando a prática da polivalência e em 1973 a criação dos cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos (licenciaturas curtas) confluem em um ensino de artes visuais técnico, reprodutivista. Reflete sobre esta questão Fusari & Ferraz (2001, p.41) ao abordar que *os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas viram estes saberes transformados em 'meras atividades artísticas' e homogeneizado em um currículo único*. Segue-se daí a ênfase da didatização do ensino de artes visuais com a recorrência do uso de manuais para a elaboração das aulas.

3.4. O Ensino de Arte como Conhecimento

O ensino de Artes Visuais pós-moderno ou contemporâneo tem seu marco referencial na década de 1980, com os estudos da pesquisadora Ana Mae Barbosa. O processo prescritivo da formação continuada em artes é abolido conceitualmente, de forma a privilegiar a arte como conhecimento específico e disciplina a ser valorizada no currículo escolar.

A Abordagem Triangular, teoria desenvolvida por Barbosa, foi amplamente discutida no país no período citado anteriormente, possibilitando novas leituras sobre os conceitos que envolvem o ensino/aprendizado em arte. Essa abordagem visa designar o ensino/aprendizagem de arte como construtor de conhecimentos que devem unir as seguintes percepções: fazer artístico (criação); contextualização (histórica, antropológica, sociológica, etc.); leitura da imagem (análise da obra de arte).

Aplicada ao ensino de artes visuais, temos uma possibilidade metodológica de ensino que possibilita um entendimento da linguagem artística e de sua obra, da expressividade, da época à qual ela se refere e dos possíveis significados que remete.

A Abordagem Triangular é a enunciação de três processos de organização e aprendizado, podendo ser relida de diversas formas, se consubstancia como sugestão para a construção de olhares múltiplos na aplicação do conteúdo em artes visuais. Há atualmente, nas pesquisas recentes, olhares que acrescentam e relêem abordagem em noções e conceitos da estética do cotidiano, mediação cultural, novas tecnologias e cultura visual ao ensino de arte.

4 O Ensino de Arte em Juazeiro e Petrolina

Do que foi exposto anteriormente, visualizamos em um olhar parcial, que a compreensão das concepções metodológicas e das narrativas históricas é um passo importante para a melhoria na qualidade de ensino de artes visuais em alterações significativas na prática docente.

Percebe-se que em Juazeiro e Petrolina, nos primeiros contatos, através de entrevistas com os gestores e responsáveis pelas formações continuadas em arte dos municípios, certo desconhecimento histórico, conceitual e metodológico sobre o ensino de arte.

O discurso é de que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's de Arte são seguidos, iremos investigar de que forma são utilizados, assim como outros recursos que os professores de arte se apropriam que possam intervir e/ou auxiliar o ensino de artes visuais nas séries finais das escolas municipais.

Como iremos investigar as práticas pedagógicas dos professores de artes na área de artes visuais, cabe inferir, relendo as ideias de Fusari e Ferraz (2009, p.27), quando afirma que o professor precisa saber arte, pesquisar, aperfeiçoar-se e encontrar condições para aprimorar-se tanto em saberes artísticos e sua história quanto sobre a organização e desenvolvimento escolar de arte, propiciando, a apropriação crítica dos conhecimentos e sua ressignificação, em formas de ensinar/aprender contextualizadas nas aulas.

5 Considerações Finais

Considero que a investigação sobre a prática docente em artes visuais pode e deve estar embasada em concepções metodológicas aliada a um olhar crítico sobre as narrativas históricas que envolvem a construção do ensino de arte no Brasil.

Alto esta visão à ressignificação das ideias de Freire (2005, pg.19), especialmente, quando enuncia a relação de ensino/aprendizado entre professor e aluno, de que somos educados em comunhão, mediatizados pelo mundo. Ensinar arte se torna, então, ato cognitivo de olhar: olhar-se, olhar o meio, olhar a arte, olhar o outro/aluno, refletir olhares, não sendo apenas um sujeito que ensina, mas um narrador do conteúdo conhecido em outro.

Ensinar e aprender em artes visuais envolve processos do olhar, que, dentro de uma perspectiva múltipla e híbrida, na contemporaneidade, se consubstancia na necessidade do professor de artes visuais em conhecer maneiras e possibilidades de ensinar e perceber-se como sujeito histórico que pratica a ação pedagógica.

Em Juazeiro e Petrolina, esperamos com a pesquisa que estamos desenvolvendo, fomentar outros olhares para futuras problematizações, contribuindo para a formação de professores e alunos de artes visuais cada vez mais conscientes, críticos e atuantes na sociedade.

Referências bibliográficas

Ministério da Integração Nacional. **RIDE do pólo Petrolina (PE) e de Juazeiro (BA)**, disponível em <http://www.integracao.gov.br/programas/programasregionais/index.asp?area=spr_ride>, acessado em 25 de julho de 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CAPRA, Carmen Lúcia. **Ensino de artes visuais**: experiência estética e prática docente. Porto Alegre: Mestrado em Educação, UFRGS, 2007.

COMENIUS, Jan. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREITAS & NASCIMENTO, Sicília Calado e Erinaldo Alves [et al]. **O Ensino de Artes Visuais na Educação Básica de João Pessoa – PB**. In Anais 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. . 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUSARI, Maria F. R; FERRAZ, Maria H.C.T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Metodologia do ensino de Arte**: fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

LANCRI, Jean. Colóquio sobre a Metodologia da Pesquisa em Artes Plásticas na universidade. In: BRITES, Blanco; TESSLER, Elida (Org.) **O Meio como Ponto Zero: Metodologia da Pesquisa em Artes Plásticas** . – Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

MARTINS, Raimundo. **Arte, Pesquisa e Universidade**. Texto lido durante a abertura do PP-GAV. UFPB, 2010

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. **Mudanças nos nomes da Arte na Educação**: qual infância? Que ensino? quem é o bom sujeito docente?. Tese de doutorado. USP: São Paulo, 2005.

SIMON, Círio. **História da Educação Artística no Brasil**: estudo das políticas e dos projetos culturais brasileiros que condicionam seu desenvolvimento estético. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

Mini-curriculum

Autora do texto é mestranda em Artes Visuais, na linha Ensino de Artes Visuais no Brasil na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Língua Portuguesa e Arte-educação na Universidade Regional do Cariri (URCA), graduada em Artes Plásticas pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFETCE)/atual IFCE. Professora responsável pela área Teoria e Ensino de Arte no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Presidente da Associação Baiana de Arte/Educadores (AEBA), membro do International Society for Education Through Art (INSEA). Desenvolve pesquisa nas seguintes áreas: Ensino de Arte, Concepções Didáticas no Ensino de Artes Visuais, Formação de Professores em Arte e Novas Tecnologias no Ensino de Arte.

O CURRÍCULO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À LUZ DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08

Sirlene Ribeiro Alves
sirlenealvesbr@yahoo.com.br
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

Com o advento da lei 10.639/2003, e posteriormente da lei 11.645/2008, a junção Arte e etnia sai da condição de uma possibilidade tornando-se uma obrigatoriedade, o que propõe um novo olhar sobre o currículo de Arte. A Educação de Jovens e Adultos tem se afirmado como uma modalidade específica de ensino. Por serem sujeitos que possuem marcas de exclusão, os alunos da EJA trazem para sala de aula questões étnico-raciais. Dessa forma, esse estudo irá apresentar autores que pensaram o currículo escolar, a EJA e o ensino de Artes, criando conexões com a temática étnico-racial.

Palavras-Chaves: Currículo, EJA, Arte, Educação.

Abstract

With the advent of the Brazilian Federal Law 10.639/2003, and later, Law 11.645/2008, the union of Art Education and ethnic issues instead of being a possibility, became compulsory, which proposes a new look at the Art Education curriculum. The Education of young people and adults (EJA) has established itself as a specific teaching way. Since the EJA students have gone through processes of social exclusion, they bring into classroom ethnic-racial issues. Therefore, this study presents authors who think the school curriculum, the EJA and the teaching of Arts, creating connections with the ethnic-racial themes.

Keywords: curriculum, EJA, Art, Education.

Introdução

Um marco legal para propagação da igualdade étnico-racial no Brasil é dada pela Lei 10.639/2003, que altera a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo

a obrigatoriedade de ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Essa conquista histórica é fruto de reivindicações dos movimentos negros e da sociedade civil contra as diversas formas de preconceito e discriminações, acreditando no caráter formativo da educação, que estimula valores, hábitos e comportamentos, na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Devido à formação étnica do povo brasileiro¹, apesar do avanço legal que ela representa, permanecia uma dívida histórica, sanada somente em 2008, com a Lei 11.645 que incluía a obrigatoriedade de ensino da História e Cultura Indígena além da Afro-brasileira. Assim negros, índios e seus descendentes teriam sua identidade, cultura e história resgatadas e valorizadas no processo educacional. Segundo Nelson Olokofá Inocencio, “esta é uma condição *sine qua non* para que possamos lidar de fato com a nossa diversidade brasileira tão celebrada, mas paradoxalmente, conhecida de modo tão superficial, condição que a torna pouco respeitada e mal compreendida” (2008, p.14).

Nessa superficialidade fundam-se equívocos, conceitos deturpados, oriundos do regime escravista e de uma visão histórica eurocêntrica, que necessita ser reparada. Muito se fala sobre a diversidade brasileira, motivo até de orgulho, que traz maquiada a crença na democracia racial. Aprendemos que o Brasil é um país onde não existe preconceitos ou discriminação de cor ou raça, ao contrário de outros países onde o racismo e a discriminação foram institucionalizados, o que conhecemos como *Apartheid*, nosso país encontrou uma forma harmônica e cordial, com envolvimento afetivos e sexuais, de conviver com as diferenças. Porém, estudos revelaram que mesmo mediadas por relações de proximidade e cordialidade, há atitudes de preconceitos. Além dos dados sobre emprego, renda, educação e criminalidade, retirados de censos oficiais, mostrarem a clara divisão étnico-racial. Negros, índios e seus descendentes estão nos chamados “subempregos”, possuem baixa renda em relação aos demais, nível de escolaridade menor, estão envolvidos com a criminalidade.

De igual forma acontece nos padrões culturais. Mesmo impregnando de forma riquíssima nossa cultura, nos ritmos, sons, gostos culinários, modos de vestir, falar, nas manifestações folclóricas, religiosas e etc., as heranças culturais indígenas e africanas passaram despercebidas no currículo escolar ou ocupando lugares subalternos. Conforme Rosane de Almeida Pires (2006), a exclusão se dá de forma material e de forma simbólica, se suprimirmos as contribuições do negro, sua presença, história e cultura, que aqui se incluí as diversas tribos indígenas, produzimos uma exclusão simbólica. E com intuito de reparar esses danos, nascem políticas voltadas à educação dos negros, índios e seus descendentes, afim de oferecer garantias de acesso, permanência e valorização do patrimônio histórico-cultural dessas etnias. Bem mais do que incluir novos conteúdos, as novas leis, exigem que se repensem relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas.

Ambas as leis, marcam sua obrigatoriedade em todo ensino fundamental e médio, destacando que esses conteúdos devem ser ministrados ao longo de todo currículo escolar e em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes:

Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade. Trata-se de criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. (1998, pág. 19)

Como uma área de conhecimento que reúne diversas formas de expressão, com um amplo patrimônio material e simbólico da humanidade, a arte é fundamental para nossa memória e identidade. Tanto a nível individual, de se reconhecer como portador de uma história capaz de criar, se expressar e se colocar diante da realidade, quanto no sentido coletivo, na busca por nossa identidade nacional. Abrindo espaços para representação das mais variadas culturas, a arte fomenta o respeito à diversidade.

Dessa forma, este estudo pretende apresentar a importância da inclusão das questões étnico-raciais no currículo de Arte na Educação de Jovens e Adultos. Tendo em vista que o público da EJA é composto por esses sujeitos excluídos materialmente e simbolicamente, cujo sua história, cultura e até a sua arte, permaneceu longe dos saberes escolares ou ocupando espaços de menores prestígios e reconhecimento. E que agora, amparadas por um poder legal, emergem novas formas de suscitar questionamentos artísticos, poéticos, históricos e sociais.

Repensando currículo

Entendendo a escola como um lugar de formação necessário para o desenvolvimento integral do ser humano, o currículo escolar cumpre um papel de extrema importância. Para além de disciplinas, conteúdos, carga horária..., o currículo escolar não só organiza os conhecimentos a serem transmitidos, mas auxilia na formação e na construção de identidades individuais e sociais dentro da estrutura escolar e para além dela.

A escola surge da necessidade de organização, controle e normatização, com a expansão das cidades. Antes de sua invenção, a aprendizagem se constituía de um modo informal. Com a escola, cria-se um espaço ordenado e fechado, tempo regular, princípios e normas. Não estando somente ligada a propagação de saberes, a escola se torna um elemento fundamental na nossa estrutura social.

O saber legitimado e transmitido pela instituição escolar não engloba toda gama de conhecimento existente no mundo. Vários autores e autoras se interessaram em estudar o currículo escolar como uma forma de compreender como é selecionado, estruturado e transmitido saberes dentro da escola e como esses irão interferir nas relações fora do seu ambiente.

Segundo Silva (2010), "o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo". As teorias de currículos tentam, de certa maneira, explicar e justificar a seleção e a organização desses conhecimentos a serem transmitidos. Nos estudos desse autor, as teorias foram divididas em três grupos distintos: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas de currículo.

As teorias tradicionais restringem suas discussões a questões técnicas: como transmitir o conhecimento escolar, e nas formas de organização e elaboração da estrutura curricular. Sem, no entanto, se preocupar com o saber a ser ensinado, a quem pertence esses conhecimentos, e quais efeitos gerarão em nosso meio social.

Ao contrário, as teorias críticas, aqui representadas por autores que as defendem como Apple (1982), Giroux (1987), Freire (2005) influenciadas pelos princípios marxistas, refletem sobre esses saberes dentro da sociedade, concentrando-se na relação de currículo, poder e classe social. Entende-se que o conteúdo é transmitido pela escola como parte de uma cultura dominante, um saber particular que reflete os interesses de uma classe. A seleção e a forma como são transmitidos os conhecimentos, assim, não é neutra, está repleta de intencionalidade, que pode estar explicitamente registrada nos documentos curriculares e em seus conteúdos, mas também estar ocultos nas relações sociais dentro do ambiente escolar, em atitudes e posturas. É resultado de um contexto, vinculado a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação, sendo um artefato social, cultural e histórico. E tudo isso pode servir tanto para manutenção, para o controle,

A teorização pós-crítica do currículo, como apresenta Tomas Tadeu e outros teóricos, alerta que nas teorias críticas as relações de poder se restringiam à classe social. Que há outras desigualdades manifestadas na estrutura de nossa sociedade, na educação e no currículo, como mencionada:

(...) a análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais na classe social, nos tinha anteriormente fornecido. A concepção da identidade cultural e social desenvolvidas pelas teorias pós-críticas nos tem permitido entender nossa concepção de política para muito além do seu sentido tradicional – focalizado nas atividades ao redor do Estado. (p. 146)

Percebeu-se que o currículo não somente veiculava os conhecimentos de uma classe dominante, mas que também expressava visões do mundo masculino, heterossexual e europeu. E essas diferenças são discursivamente produzidas, baseadas em formas textuais, na linguagem e de significação, o que amplia e torna mais complexo as relações de dominação e poder. Levantam incertezas e indeterminações em relação ao conhecimento, não entendendo o significado como pré-existente, mas como uma produção social e cultural. Questionam o sujeito racional, autônomo, centrado que é o núcleo do pensamento crítico em conhecimento e linguagem, e evidentemente de educação e currículo. Argumentando sobre o pós-estruturalismo, uma vertente da teorização pós-crítica, Tomas Tadeu afirma: “para o pós-estruturalismo, tal como para o estruturalismo, esse sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária.” (p. 146) Interrogando sobre a capacidade emancipatória ligada desse sujeito em algumas teorias críticas. As teorias pós-críticas mostram que a questão do poder é multiforme, está espalhado por toda rede social. Não se limitando situações econômicas do capitalismo e sua divisão em classe, os processos de dominação se estendem para outras dinâmicas.

As análises das teorias críticas e pós-críticas possibilitam perceber uma extrema relação entre o que ensinado dentro do universo escolar e as relações de poder que se estabelecem no meio social. A manutenção de um currículo escolar centrado em certa cultura irá legitimar esse saber, o diferenciando dos demais, o valorizando em detrimento de outros. Compreender isso é fundamental para reconhecer a importância do amparo legal mencionado nessa pesquisa, pois ele altera a estrutura curricular vigente, dando visibilidade à saberes outrora desprezados ou pouco reconhecidos.

Contribuições de Paulo Freire no campo curricular da EJA

A Educação de Jovens e Adultos se constitui como uma modalidade de ensino específica, com características próprias que a distinguem do ensino regular. A transposição acelerada do conteúdo voltado para crianças e adolescente, o caráter de ensino supletivo, há muito tempo passou a ser combatida nas teorias de currículo da EJA, porém ainda utilizada. A busca por um currículo que possa abranger a realidade do alunado da EJA move pesquisa, assim como autores e autoras que tratam esse tema.

No Brasil, a obra do educador Paulo Freire é referência para o pensamento da EJA. Formado em Direito, se encontrou na prática pedagógica, escreveu vários livros sobre o assunto, e foi a sua experiência com alfabetização de adultos que revolucionou campo pedagógico, na busca por uma sociedade mais justa e por uma reforma educacional. No projeto de alfabetização de Angicos, em

1963, junto com sua equipe, foram alfabetizadas 300 pessoas em um mês. Não acreditava ter criado um método, mas sim proporcionado uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo não desenvolvendo uma teoria específica sobre o currículo, suas obras são marcadas por questões da teoria crítica e apresentam temas relacionados ao campo curricular.

Para ele o ser humano é um ser inconcluso, que é criado e recriado historicamente. Da mesma forma não compreende o conhecimento como algo pronto e acabado, é um processo contínuo e coletivo, realizado dinamicamente na relação com os outros.

Em *Pedagogia do Oprimido*, defende uma educação libertadora. Para ele somente os oprimidos são capazes de resgatar a humanidade. Humanização e desumanização, como realidade histórica, não atinge somente os desfavorecidos, mas também os próprios opressores. A força necessária para libertação dessa desumanização só poderá vir dos oprimidos, pois a classe dominante mergulhada em sua busca por poder, não podem retirar dela a força necessária para sua libertação. Dessa forma, a prática pedagógica deve ampliar a leitura de mundo dos educandos, aumentar o seu poder de análise social e engajamento político para transformação da realidade.

Com esta visão Freire lança uma pedagogia voltada aos interesses da classe oprimida. Critica a concepção bancária da educação, onde são depositados conhecimentos nos alunos. Nela “o “saber” é sempre uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão” (2005, p.67).

Freire propõe uma educação dialógica, onde educador e educandos possam construir juntos saberes. Como mencionado, para ele o conhecimento é algo inacabado, um processo contínuo e coletivo. Por isso, docentes e discentes juntos irão construir e reconstruir saberes. O que não acontece na educação bancária, já que os alunos “não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador” (Idem, p. 79). Não mais o reconhecendo como apenas receptor, mas possibilitando uma visão do aluno como sujeito desse processo.

Outro aspecto que merece destaque, da educação dialógica, é a prática pedagógica que parte dos conhecimentos e das experiências dos alunos. O educando não é um ser nulo, sem conhecimentos, ele traz sua experiência de vida para sala de aula, e trabalhar e valorizar o saber do aluno torna o processo ensino-aprendizagem mais rico e repleto de significados. Isso é extremamente valioso em toda a educação, mais especialmente na EJA, onde o sujeito possui uma experiência de vida maior e uma marca de exclusão do sistema educacional. O aluno ejiano precisa reconhecer a importância desses conhecimentos na sua vida, como também se reconhecer nesses próprios conhecimentos. Senão serão conhecimentos vagos, que não poderão ser re-significados pelos alunos.

Colocando os oprimidos como principais agentes na busca por uma humanização, os estudos de Paulo Freire reforçam a necessidade de inserirmos questões étnico-raciais no currículo da EJA. Isso porque parte da realidade de seus sujeitos, são em sua maioria negros, indígenas, provenientes de regiões pobres e do interior, que trazem consigo marcas de exclusão, discriminação e preconceitos. O Conselho Nacional de Educação, através do parecer CEB No. 11/2000, apresenta o número de analfabetos apontado pelo IBGE em 1996, onde destaca o perfil do público da EJA, “é de se notar que, segundo as estatísticas oficiais, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros”. Continuando a análise dessa situação, o parecer aponta que:

Suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resultado caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova e as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor, idade, religião e sangue entre outros. Fazer a reparação dessa realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade.

Um currículo para EJA que englobe suas particularidades precisa incluir essas questões, pois esta é a realidade dos seus agentes. Afastá-los desse direito seria excluí-los novamente. Sujeitos que tiveram a história de seu povo afastada, distorcida, ou pouco valorizadas no currículo escolar, são impossibilitados de se reconhecer na construção histórica de seu país. Uma educação que parte do princípio que o educador e educando são responsáveis pela construção do conhecimento precisa abrir caminhos para esse reconhecimento. Mesmo porque, o aluno da EJA traz consigo diversos tipos de experiências, saberes e histórias de vida onde perpassam esse debate. Ser reconhecido nos conteúdos escolares é essencial na formação do jovem e do adulto, pois este articula sua experiência de vida aos saberes transmitidos pela escola, o ressignificando, construindo novos conhecimentos, valores e posturas.

A Arte na EJA

A Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos – 2º. Segmento do Ensino Fundamental, no tocante a construção de um currículo aponta:

Garantida pela Constituição como um direito do aluno, a EJA deve propiciar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem; desse modo o curso deve ser pensado e planejado de forma a possibilitar o acesso e a permanência do aluno, o que implica necessariamente o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem suas experiências e seus conhecimentos prévios e considerem o vínculo entre educação, trabalho e práticas sociais e culturais. (BRASIL, 2002, p.80)

Nesse sentido, a Arte se coloca como um campo favorável. Conforme Ferraz e Fusari, sua vinculação com a educação é devido “à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização” (1993, p. 16). A Arte no currículo escolar abre caminhos para o desenvolvimento integral do ser, estimulando potencialidades sensitivas, corporais, espaciais, visuais, perceptivas, entre várias outras, fazendo com que se criem modos diferenciados de sentir e perceber o mundo.

Influenciada pela Educação Libertadora de Paulo Freire, Ana Mae Barbosa (1991, 1998, 2003) nos apresenta uma metodologia onde a Arte deve desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas. Na proposta conhecida como “Metodologia Triangular”, o ensino de arte tem por base um trabalho pedagógico integrador de três facetas do conhecimento em arte: o fazer artístico, a análise de obras e a história da arte. O fazer estaria relacionado à experimentação e conhecimento dos códigos, materiais e procedimentos de cada linguagem artística. Apreciando obras consagradas pela humanidade, o aluno conheceria parte do nosso universo cultural e artístico, realizando leituras e interpretações. E através da contextualização teria acesso a informações históricas, faria reflexões sobre o momento histórico-social e conexões com sua realidade. Entendendo a Arte como um processo cognitivo, para a qual colaboram os afetos e os sentidos, Ana Mae resgata a formação do ser humano em sua totalidade, entendendo o conhecimento em Arte em sua amplitude.

Segundo a Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos, “o que muda na área de Arte na EJA, é a forma como o ensino e o aprendizado dessa disciplina acontecem” (BRASIL, 2002, p. 135). Levantaremos alguns pontos desse documento, que estão em destaques, considerados importantes para o trabalho com Artes na EJA, visto que “os alunos jovens e adultos possuem características específicas, pois suas experiências pessoais, bem como sua participação social, não são iguais de uma criança.” (IDEM, p. 87)

“Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber.” (MARTINS, 1998, p. 13) A Arte na EJA, não é só uma legalidade, mas deve proporcionar o real direito ao conhecimento e a reflexão sobre ao patrimônio artístico e cultural. Sujeitos que tiveram tantos direitos

usurpados, precisam se apropriar desses saberes, entendê-los como um bem cultural, impregnados de valores humanitários, que refletem e traduzem a trajetória humana sobre a terra.

O currículo de Arte deve propiciar um novo acesso aos bens artísticos e culturais e participação neles. Seja revalorizando a cultura desses jovens e adultos, ou trazendo conhecimentos da cultura erudita, da história da arte do Brasil e do mundo, as linguagens artísticas ampliam seu repertório e sua compreensão das relações humanas.

Conforme o Parecer 11/2000:

Muitos desses jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros a literatura de cordel, o teatro popular, o canção regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena.

Os jovens e adultos já possuem uma experiência estética, artística ou cultural em seu meio social que apenas precisam ser ressignificadas. Algumas das manifestações descritas acima se voltam para o mundo adulto, principalmente de herança nordestina, porém nossa juventude, que hoje muda o cenário da EJA, pois inúmeros jovens largam os cursos regulares e se inserem nos programas dessa modalidade, também possuem uma participação cultural ou artística, como o rap, o funk, e os grupos afros. Essas vivências e tradições devem ser valorizadas, reconhecidas como dotadas de significação. Para que os alunos se reconheçam no processo de construção da cultura, como sujeitos culturais e históricos. Sendo uma valorização do repertório cultural dos alunos, dos conhecimentos que trazem para sala de aula, cumpre uma das principais peculiaridades da EJA. “Estimular, valorizar e oferecer subsídios para enriquecer as manifestações e produções dos alunos contribui para que eles se reconheçam como produtores de cultura.” (BRASIL, p. 89). E seres históricos.

Fazer com que os alunos se compreendam como produtores de história e cultura, valorizando suas experiências, não significa restringi-los a elas, negando o direito a outras formas de obras culturais e artísticas. Pelo contrário, a conexão entre esses saberes, fará com que os educandos se entendam nesse processo, compreendendo seu modo de construção. O que pode gerar uma maior proximidade com os bens artísticos e culturais consagrados historicamente. Além de trabalhar conceitos como o popular e erudito e suas posições em nossa sociedade.

Pois, apesar de ser uma das características fundamentais do ser humano, e do nosso mundo estar cercado por objetos artísticos e por concepções estéticas, o aluno da EJA, que traz consigo marcas de exclusão social e escolar, na maioria das vezes, não reconhece essa capacidade na disciplina, nem tão pouco se vê como capaz de criar, apreciar, entender e dialogar com obras artísticas. A

mistificação da Arte e do conhecimento estético como algo pertencente a poucos, ou até a ligação da sua experimentação a algo infantil, podem esconder um receio de não corresponder às expectativas, próprias do aluno ejiano.

Por terem marcas de fracasso escolar, ou afastamento desse ambiente na idade apropriada, o aluno chega à EJA com uma auto-estima muito baixa. Estimular a produção e a apreciação em Artes, valorizando o seu percurso produtivo, pode favorecer para construção da autoconfiança, da autonomia, das capacidades comunicativas e críticas, elevando sua auto-estima.

Desse modo, abrir caminhos para a experimentação dessa linguagem é essencial. O fazer na EJA propicia a exploração das possibilidades expressivas. A Arte é uma linguagem que veicula ideias, valores, sentimentos, sensações... que foge às propriedades das palavras. Na maioria das vezes, a escola é o único lugar onde o aluno encontra espaços de criação, livre expressão, e o contato com as capacidades comunicativas das linguagens da arte. Além de ter acesso a procedimentos, materiais e códigos próprios desse fazer, "(...) a arte como linguagem, contribui no desenvolvimento afetivo, cognitivo, estético e artístico do aluno da EJA" (IDEM, p. 137). Dialogando plasticamente, musicalmente, corporalmente com padrões estéticos e artísticos, os alunos adquirem um saber expressivo.

De igual forma, contextualizar as variadas produções artísticas, compreendendo-as como um fato histórico relacionado aos padrões artísticos e estéticos diferenciados entre os diversos povos, etnias, grupos humanos e pessoas, pode gerar uma maior aceitação do outro, do diferente. Mostrando que cada povo, etnia, grupo e até pessoas, possuem trajetórias históricas ou de vidas diferenciadas, modos diversos de vê, perceber e interferir na realidade. E esses necessitam de ser respeitados.

Os educandos jovens e adultos possuem uma capacidade de crítica que precisa ser estimulada os currículos de Arte. Por sua participação e integração social, os alunos da EJA têm conhecimentos que lhe permitem refletir e analisar criticamente sobre a realidade que o cerca. Contextualizando objetos artísticos no tempo e no espaço, o professor dessa disciplina pode possibilitar conexões entre a Arte e a leitura da realidade, levando os alunos ao debate, a argumentação, a reflexão sobre vários fatores de sua vida cotidiana e social.

O mundo do trabalho também pode ser articulado no currículo de Arte. As diferentes linguagens geram diversos profissionais. Conhecer esses ofícios artísticos, os seus meios de profissionalização e suas relações com mercado de trabalho auxiliará na compreensão da Arte e sua inserção social. O artesanato, comum nas classes populares como meio de renda, pode ser discutido na sua

relação com o conceito de Arte. Como também, a utilização de multimeios gera novos campos artísticos, conseqüentemente, novas áreas profissionais que veiculam conceitos artísticos e estéticos que podem ser interesse dos jovens presentes da EJA.

Os aspectos acima levantados como importantes para o Currículo de Artes na EJA, ressaltam os ideais críticos freirianos, assim como a metodologia de Ana Mae Barbosa. Veiculando esses princípios, a Arte pode ampliar as capacidades de expressão, criação, conhecimento e conscientização. Os diversos padrões estéticos e artísticos podem auxiliar na compreensão das diversas culturas, povos e etnias que compõem a humanidade, por refletirem de modo sensível o seu universo.

Conclusão

Os saberes incluídos no currículo escolar não são neutros, estão impregnados de valores e intencionalidades. Incluir conhecimentos de certos grupos sociais e de várias etnias no currículo legitima esse saber, revalorizando-os. Disso nos alerta a teorização crítica e pós-crítica do currículo, para que compreendamos a real importância das leis 10.639/03 e 11.645/08.

A Arte, focalizando todo o seu potencial, de conceber, criar, perceber, ler e interpretar, envolvendo todos os processos que compreendem a atividade artística, seus produtos, ações e reflexões, é um campo rico para exploração das questões étnico-raciais. Pois, trabalha com concepções artísticas, culturais e estéticas de modo sensível, com pontos emocionais, mas principalmente cognitivos. Compreender a Arte como conhecimento construído historicamente poderá ampliar o olhar dos nossos alunos para as manifestações das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas que circulam em nosso cotidiano.

Assim o aluno da EJA poderá se compreender como sujeito desse processo, poderá se reconhecer nos conteúdos escolares, além de criar possibilidades para o debate sobre a estrutura social em que vive. Elementos extremamente imprescindíveis no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, a disciplina Artes se torna um campo fundamental para a luta contra o racismo, a discriminação e o preconceito. Não somente por abrir espaços para o diálogo com as estéticas africanas, afro-brasileiras e indígenas, com seus artistas e bens culturais através do fazer e do apreciar. Mas também por poder contextualizar essas produções num espaço/tempo, num determinado momento histórico-social, estimulando o pensamento crítico. Podendo, o aluno ejiano traçar paralelos entre esses conhecimentos e sua realidade atual.

Este estudo não deseja cair no equívoco de tratar a formação do nosso povo de forma simplória, como oriundos de três raças distintas: o branco, o índio e o negro. Mas sim em sua complexidade, tendo consciência dos vários povos indígenas que ocuparam e ainda ocupam o nosso território, das diferentes nações africanas que foram pra cá trazidas, e pela gama de imigrantes que chegaram ao Brasil. Desse modo, queremos repensar o papel ocupado pelas culturas indígenas e afro-brasileira, no passado e no presente, como elementos fundantes da nossa nacionalidade.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Basiliense, 1982.

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. *Lei 9.394. LDB– Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U de 23 de dezembro de 2006.

_____. *Lei 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10 de janeiro de 2003.

_____. *Lei 11.645*, de 10 de março de 2008. D.O.U de 11 de março de 2008.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Resolução CNE/CEB 03/2004. D.O.U de 10 de março de 2004.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Resolução CNE/CEB 11/2000. D.O.U de 03 de julho de 2000.

_____. *Proposta Curricular para educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 2002. e africana: discutindo e implementando políticas de igualdade racial.

INOCENCIO, Nelson Olokofá. *Ensino da história e cultura afro-brasileira*. Brasília: Sinpro, 2008.

FERRAZ, Maria Heloísa & FUSARI, F. *A Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Metodologia do Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacyr (org.). *Educação de Jovens e Adultos – Teoria, Prática e Proposta*. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. *Didática do Ensino da Arte: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

PIRES, Rosane de Almeida. Educação de Jovens e Adultos. In: BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Secad, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Mini-curriculo

Professora de Artes do Ensino Regular e do Programa de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal do Rio de Janeiro. Graduada pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Educação Artística – habilitação em História da Arte - Pós-graduanda em Educação de Jovens e Adultos – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O LUGAR DAS ARTES CÊNICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DADOS INTRIGANTES

Camila Emilio de Moraes
camilaemilio@gmail.com

Ellen da Silva Paula
ellen.de.paula@hotmail.com

Mirela Ferreira Ferraz
mihferraz@gmail.com
Universidade Federal de Ouro Preto

Resumo

O objetivo da pesquisa foi investigar o entendimento de alunos e professores do ensino público sobre Artes Cênicas. A pesquisa foi realizada no ensino básico da rede pública estadual de Minas Gerais. A leitura dos dados nos permitiu perceber os sujeitos que compõem o espaço escolar preenchem-no com sua bagagem cultural e que embora não haja grande interesse por teatro, os alunos desenvolvem práticas artísticas relacionadas a dança e a música. Assim, conclui-se que não se podem desprezar as experiências e conceitos prévios de alunos, professores, educadores, mas aprofundar e ampliar o conhecimento de ambos.

Palavras-chave: Artes Cênicas – Teatro – Ensino Fundamental – Escola Pública.

Abstract

The objective of the research was to investigate the public schools students and teachers understanding of Scenic Arts. The research was carried out in Minas Gerais public schools. The collect data showed that the subjects fill the school space with their cultural insights and that even so they do not have great interest for theater, the students develop artistic practice related to dance and music. Thus, we may conclude that we must consider to deepen and to extend the knowledge of students and educators instead of disdain the experiences and previous concepts of both.

Keywords: Theater - Scenic Arts – Elementary School - Public Schools.

A pesquisa em questão foi realizada no âmbito do PED - Projeto de Estímulo à Docência da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP e teve como motivação inicial investigar o entendimento de alunos do ensino básico da rede pública sobre as artes cênicas e sobre o modo pelo qual o teatro é visto pelos alunos na disciplina de Artes.

O programa realizado junto a Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP financia bolsas de iniciação à docência a estudantes dos cursos de licenciatura; bolsas de coordenação aos professores coordenadores do projeto institucional; bolsas de coordenação aos professores coordenadores de áreas de formação (Artes Cênicas, Ciências Biológicas, História e Matemática); bolsas aos professores supervisores das escolas participantes.

O objetivo do trabalho é o de identificar a demanda artística da escola, a relação que os alunos tem com a arte, e principalmente com o teatro, além do nível de interesse deles por atividades artísticas na escola.

Inicialmente quatro escolas foram selecionadas e convidadas a participar do projeto junto à UFOP. Na cidade de Ouro Preto – MG foram selecionadas as instituições: Escola Estadual de Ouro Preto e Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade, na cidade de Mariana – MG as instituições: Escola Estadual Coronel Benjamim Guimarães e Escola Estadual Dom Silvério.

Enfataremos adiante as atividades e experiências vivenciadas pelos bolsistas da área de Artes Cênicas que contempla o PED/Artes Cênicas.

Projeto de Estímulo a Docência – Artes Cênicas/ PED Artes Cênicas

O PED como já dito agrega quatro áreas distintas, Artes Cênicas, Ciências Biológicas, História e Matemática. Ressalvo que quando nos referimos ao PED, falamos das experiências junto a Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP.

Para o PED/ Artes Cênicas foram selecionados dezoito bolsistas em formação no curso de licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto Estes foram subdivididos em grupos de quatro a cinco bolsistas de acordo com a demanda de alunos que as escolas apresentaram.

Neste projeto além de fortalecer o estímulo à docência junto aos alunos de Artes Cênicas da UFOP, os objetivos se definem como: preparar com mais efetividade os alunos da licenciatura em arte-educação para o exercício da docência; orientar os bolsistas PIBID para que sejam agentes multiplicadores a favor da iniciação à docência em Artes Cênicas; estimular o maior número possível de alunos a atuarem na docência em Artes Cênicas, buscando ações que favoreçam também aos

não-bolsistas; produzir e registrar conhecimento em torno do estímulo à docência em Artes Cênicas, facilitando futuras ações em torno do tema ¹.

Cada área de formação construiu um plano de trabalho para o desenvolvimento das atividades ao longo do ano. O planejamento embora organizado de acordo com as especificidades de cada área de formação, no primeiro momento constituiu-se a partir do cronograma geral do projeto, comum a todas as áreas participantes.

Estruturalmente o PED/ Artes Cênicas, embora dividido em equipes por escola, trabalha com o grupo maior que agrega os dezoito bolsistas, assim compartilhamos com todos os envolvidos, bolsistas, supervisores e coordenadores de área, as experiências vivenciadas nas instituições de ensino. Do mesmo modo construímos juntos, ações educacionais que podem ser empregadas conforme a realidade de cada escola.

Como medida inicial, planejamos e discutimos a forma que nos apresentaríamos à escola, valorizando a necessidade de atrair a atenção, interesse e mesmo a curiosidade dos alunos e mobilizar toda a comunidade escolar. A discussão ocorreu com a participação de todos os bolsistas e a coordenadora do PED/Artes Cênicas, entretanto, cada grupo construiu a forma de apresentação do grupo aos alunos, sendo a única regra: "Todos deveriam construir uma Intervenção Artística".

Muito embora o PED/Artes Cênicas prioritariamente atenda alunos dos 8º e 9º anos, a intervenção foi elaborada pensando em todas as turmas da escola.

Para prosseguirmos com nosso relato, foquemos nas experiências e vivências do grupo junto à Escola Estadual Coronel Benjamin Guimarães.

Escola Estadual Benjamin Guimarães – experiência de grupo.

Quatro bolsistas do PED Artes Cênicas foram destinados para o trabalho na Escola Estadual Benjamin Guimarães, compondo este grupo estão os alunos bolsistas, Ellen da Silva Paula, Camila Emilio de Moraes, Mirela Ferreira Ferraz e Álvaro Romão Medina. Após orientações da coordenadora os bolsistas desenvolveram e criaram uma intervenção artística para a apresentação do grupo a comunidade escolar. Essa experiência considerada de grande importância será adiante, melhor relatada.

Continuando nosso processo de apresentação e integração na instituição escolar, entramos em contato e conversamos com a vice-diretora, também com professores e funcionários. Partici-

¹ Fonte do Projeto de Estímulo a Docência/ PED UFOP, sub-área Artes Cênicas apresentado ao Ministério da Educação sob a coordenação da Professora Ms. Neide das Graças de Souza Bortolini.

pamos da reunião pedagógica, apresentando e explicando o projeto do PED/ Artes Cênicas, o que estávamos fazendo, o que havíamos feito até então e apresentamos a proposta inicial do projeto.

Em seguida conhecemos espaços físicos como: salas de aula, sala de professores, secretaria, cozinha, biblioteca. Identificamos de imediato que a escola não possui estrutura física que contemple as aulas de teatro, embora possua cerca de onze salas de aula com diferentes dimensões, agregando em média, cerca de vinte e seis alunos por sala; uma sala de professores; uma biblioteca com acervo bibliográfico que atende as diferentes disciplinas trabalhadas pela escola, – português, matemática, química, física, história, geografia, ciências; pequeno acervo com referências teatrais; pequeno refeitório e um pátio utilizado pelos alunos para as aulas de educação física e momentos de descontração, jogos e brincadeiras, durante os intervalos das aulas.

Levamos este problema à direção da escola e ao supervisor do projeto na escola. Estes providenciaram junto a “*Banda São Sebastião*”², espaço para as atividades que seriam desenvolvidas.

Em busca de maior interação e conhecimento do espaço educacional, nos reuníamos com o supervisor escolar do projeto na biblioteca da escola. Em meio a essas reuniões tomamos conhecimento de relatos da realidade dos alunos, desde questões econômicas até situações familiares, que direta e indiretamente adentram o universo escolar.

Gostaríamos de refletir sobre esse ponto: como as relações estabelecidas fora da escola interferem no espaço educacional? Antes de nossa reflexão esclareçamos nossa experiência com o “*Varal das Artes*”, como prometemos anteriormente, para não perdermos a sequência de nosso relato.

Varal das Artes³: a experiência com o *Varal das Artes* foi bastante simples e ao mesmo tempo impactante. Em um espaço cercado por grades de ferro e marcado por regras que favorecem em grande escala a coordenação da escola e o núcleo de professores, mantendo os alunos “presos” às salas de aula, conseguimos atraí-los para o pátio da escola, mas não para um pátio comum do dia-dia que só é contemplado nos horários de intervalo, da merenda, das aulas de educação física ou quando alguns fogem das aulas para jogar bola. Ocupamos o pátio e demos a ele um novo significado, ele deixou de ser o corredor que simplesmente conduzia as obrigações escolares do aprender e do ensinar que alunos e professores vivenciam todos os dias e, se tornou o espaço de expressão de idéias, críticas e desejos que cada indivíduo traz consigo.

2 Banda São Sebastião é... , localizada na cidade de Mariana, nas proximidades da escola

3 Intervenção artística realizada no espaço escolar junto com os alunos do período da manhã e da tarde, resultando em um corredor artístico exposto durante toda a semana na instituição escolar.

Nossa intenção era nos apresentar não como estagiários que em determinadas situações vão até a escola cumprir a carga horária obrigatória pela universidade e depois vão embora sem se importar com os alunos, com suas experiências sociais e culturais. Ao contrário, antes de qualquer prática de ensino-aprendizagem em sala de aula, gostaríamos de ouvi-los, conhecê-los e entendermos o campo educacional que estávamos entrando.

Não foi preciso gritar para conseguir atenção, ou chamar um a um para participar. Colocamos nossa mesa na entrada do corredor e começamos a escrever poesias, nossas e de outros escritores, pintar, desenhar, ouvir uma música. Alguns mais empolgados foram logo se aproximando, outros mais temerosos perguntavam quem éramos e o que estávamos fazendo lá, e o mais surpreendente, muitos nos perguntaram por que estávamos fazendo isso para eles [ou por eles].

Aos poucos eles (os alunos) se juntaram a nós e assim construímos juntos, dentro do espaço escolar, um novo espaço educacional.

Após a experiência artística e interação com ambiente escolar, voltamos aos encontros com os grupos de bolsistas. Cada grupo pôde apresentar as primeiras impressões da escola, como a recepção dos bolsistas se deu em cada instituição, além de apontar problemas e sugestões que surgiram da comunidade escolar.

A necessidade de conhecermos melhor o núcleo de alunos de cada escola surgiu como fator de extrema importância, assim partindo das discussões com o grupo e sob a supervisão da Coordenadora de área do projeto, elaboramos um questionário com perguntas de fácil compreensão, que permitiria a identificação da demanda artística da escola, a relação que tinham com a arte, e principalmente com o teatro, além do nível de interesse por atividades que possivelmente trabalharíamos.

Elaboramos o questionário e seguindo instruções da coordenadora, os bolsistas aplicaram o questionário entre o grupo, fazendo uma pilotagem da melhor forma de aplicá-los aos alunos.

Na Escola Estadual Benjamin Guimarães, aplicamos o questionário nas turmas do PAV – Programa de Aceleração Para Vencer, as turmas do 6º, 7º, 8º e 9º ano e 1º, 2º, 3º ano do ensino médio.

O que esses questionários nos mostraram são informações que comprovam como a arte é vista dentro do espaço escolar. Mais adiante detalhamos as informações e impressões encontradas.

Questionários – Dados intrigantes

Relatar como aplicamos os questionários, sem dúvida não é o que mais nos interessa mostrar nesse trabalho, portanto vejamos os dados quantitativos e qualitativos transformados em gráficos.

Aplicamos os questionários para 257 (duzentos e cinqüenta e sete) alunos, entre as turmas já citadas, inicialmente nos interessou saber o que os alunos entendiam por artes cênicas, sua experiência com teatro, as sugestões para as atividades que seriam desenvolvidas na escola e qual o grau de preferência para o teatro entre onze atividades diferentes.

Entre os anexos deste relato disponibilizamos os gráficos construídos a partir das respostas dos alunos. Faremos assim uma descrição geral da Escola Estadual Benjamin Guimarães.

Com base nos questionários percebemos que as turmas do PAV – Programa de Aceleração para Vencer – e dos 6º aos 9º anos os alunos associam Artes Cênicas às Artes Plásticas, enquanto as turmas de Ensino Médio associam Artes Cênicas ao teatro, arte, atuação, expressão corporal e peças teatrais, afirmando que não pretendem “prestar esse curso”.

Partindo desses dados verificamos que as turmas do ensino básico relacionam Artes Cênicas ao conteúdo de Artes, ou Educação Artística, aprendidos ou estudados durante a formação básica.

As turmas do Ensino Médio, caminhando para a transição da formação básica para a formação superior visualizando uma oportunidade no mercado de trabalho, associam a um curso ou a uma profissão. Fato que também pode ser esclarecido pela presença do curso na Universidade Federal de Ouro Preto, sonho considerado distante por muitos alunos, que nem mesmo conhecem o Campus da Universidade.

Demonstram desinteresse pelo fazer teatral cerca de 90% dos alunos. Contudo percebemos que essa apatia se dá pela “falta” de conhecimento ou informações errôneas sobre o assunto.

Em 257 (duzentos e cinqüenta e sete) alunos apenas 13 (treze) classificam o teatro como primeira opção entre as onze apresentadas e, 4 (quatro) o colocam em terceira opção. Observamos que entre as preferências dos alunos estão jogos coletivos, destacando-se vôlei e futebol; na música e na dança sobre-saem os ritmos hip-hop, axé e funk; jogos no computador e televisão finalizam a lista de atividades preferidas.

Embora não haja grande interesse por teatro, os alunos desenvolvem praticas artísticas relacionadas a dança e a música, como por exemplo a criação de grupos de Dança de Rua e Hip-Hop reconhecidos pelos professores, alunos e funcionários da escola.

Pedimos aos alunos que apresentassem sugestões para atividades relacionadas a arte e especificamente ao teatro. Entre as sugestões apresentadas identificamos: aulas de teatro na escola; uma semana sobre o tema “artes cênicas”; apresentações teatrais; criação de um projeto que abranja esporte, música, dança, artesanato, teatro e demais linguagens artísticas; atividades que trabalhem na dança a linguagem do hip hop; atividades que abordem o desenho e a atuação; oficinas de dança.

Os alunos que se interessam por Artes, pedem que as atividades sejam realizadas dentro da escola.

Sucintamente essas são as informações encontradas após compilação dos dados advindos dos questionários. Havendo necessidade de maiores esclarecimentos confira os anexos do relato.

No início deste trabalho falamos sobre a necessidade de refletir sobre: Como as relações estabelecidas fora da escola interferem no espaço educacional?

Se analisarmos o fenômeno da educação, não há como desconsiderar a interferência do contexto político, econômico, social e cultural que forma o indivíduo. Por esse aspecto afirmamos que a formação política, social, econômica e cultural precisa dialogar com os parâmetros educacionais no processo de ensino-aprendizagem.

Vygotsky fala sobre interações sociais que promovem o desenvolvimento;

“... interações como experiências de aprendizagem, nas quais as funções psicológicas superiores do indivíduo e aquilo que já é conhecido e consolidado podem se movimentar em sua materialidade, por meio da internalização, na direção da construção de um conhecimento de maior grau de profundidade e generalidade e da ampliação dessas funções psicológicas superiores” (apud PLACCO: 2003)

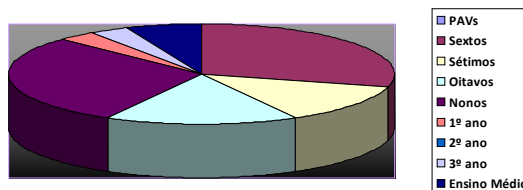
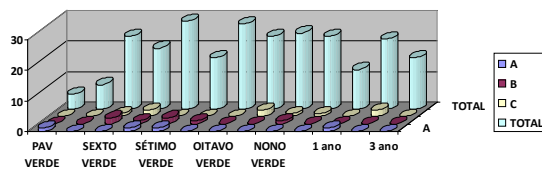
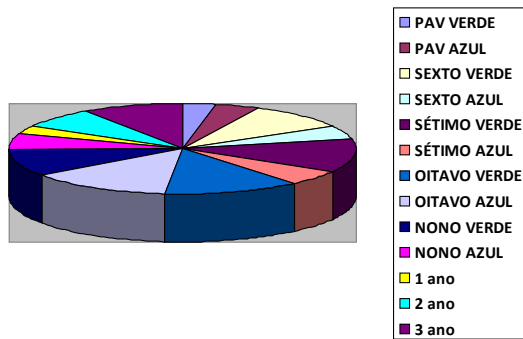
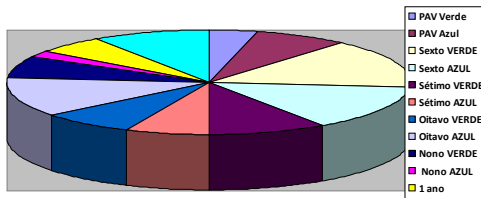
As interações sociais contribuem para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento do sujeito que participa do processo e se forma no meio cultural, que envolve a relação eu e o outro.

Transferindo para o espaço escolar temos diferentes culturas que formam um ambiente Social Cultural. Nesse mesmo ambiente nos deparamos com: “questões afetivas, o campo do desejo, das expectativas, dos motivos, das intenções, das crenças, dos valores, das parcerias, da cooperação...” (PLACCO: 2003)

Os sujeitos que formam e compõem o espaço escolar preenchem-no com sua bagagem cultural, não sendo possível deixar fora da escola as experiências e conceitos que alunos, professores, educadores e todos que vivem nesse espaço trazem ao longo da vida.

Contextualizando com a experiência do PED, encontramos a preferência dos alunos pela música e dança, com os ritmos HIP-HOP e Funk, os mesmos alunos valorizam as práticas que tem fora da escola com o grupo de dança, tanto aqueles que fazem parte do grupo como aqueles que são espectadores.

Nos questionários os alunos pedem para que olhemos para esses grupos que existem na escola, que desenvolvamos atividades que contemplem essa linguagem artística. Um questionamento pode ser: por que desenvolver atividades com propostas de trabalho de assuntos que os alunos já conhecem e dominam? A resposta vem da proposta educacional que não nega a existência desse conhecimento, mas pretende ampliá-lo para a introdução de novos conhecimentos. Exemplificando com a oficina de Expressão Corporal.



Após identificarmos a relação forte que os alunos têm com a dança e com a música, propusemos esta oficina, que transita entre os elementos do teatro – consciência corporal – a dança e a música. A oficina proporciona o estudo do corpo por meio do estudo dos ritmos, incluindo hip-hop e funk.

O grande objetivo é o de não desprezar as experiências e desejos dos alunos nem os interesses e desejos do arte/educador, mas aprofundar o conhecimento prévio de ambas as partes e ampliá-lo com novas experiências, nesse caso partindo da música e da dança para o teatro.

A experiência que descrevemos foi realizada durante o primeiro semestre de 2009, e terá continuidade durante o segundo semestre do mesmo ano. Além da oficina de expressão corporal “CORPO: Sentidos e imagem” propusemos outras duas oficinas que também dialogam com os desejos e expectativas dos alunos, sendo elas, “Revelando o Teatro” e “O cinema como estímulo para jogos teatrais”.

Gráficos

Gráfico das respostas dadas pelos alunos do ensino fundamental da Escola Estadual Coronel Benjamin Guimarães aos questionários aplicados pelos alunos bolsistas do PED-UFOP, do curso de Artes Cênicas na referida escola;

Questão 1 - Entendimento sobre Artes Cênicas

A – Não sabem sobre o assunto B – Sabem parcialmente C – Sabem o assunto

Questão 2 – Interesse em Artes Cênicas

A – Nenhum interesse B – Algum interesse C - Grande interesse

Questão 3 – Teatro como prioridade

A – TEATRO COMO PREFERÊNCIA PRIMEIRA

B - TEATRO COMO PREFERÊNCIA SEGUNDA

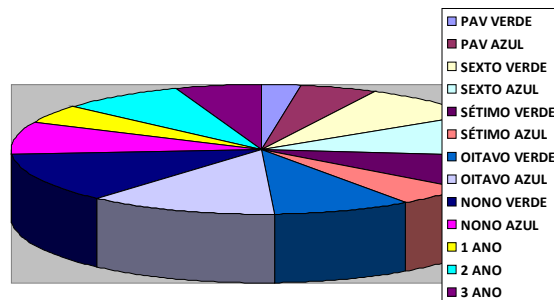
C - TEATRO COMO PREFERÊNCIA TERCEIRA

Questão 4 – Preferências

ELEITOS PRIMEIRAS PREFERÊNCIAS

Questão 5 – Sugestões

A – Nenhuma sugestão B – Sugestão em Arte C – Sugestão em Teatro



Referências Bibliográficas

FERRAZ, Maria & FUSARI, Maria. *Metodologia do ensino da Arte*. SP: Cortez, 2000.

FUSARI, Maria & FERRAZ, Maria. *Arte na Educação Escolar*. SP: Cortez, 2000.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

PLACCO, Vera Maria Negro de Souza. *Psicologia da Educação e Prática docente: relações pessoais e pedagógicas em sala de aula?*. In: TIBALLI, Elinda F. Arantes; CHAVES, Sandra Mara Matias (orgs). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. RJ: DP & A, 2003. p95 – 104.

Currículos

Camila Emilio de Moraes. Estudante de Artes Cênicas (licenciatura) na Universidade Federal de Ouro Preto. Participo do Programa de Estimulo a Docência, financiado pela Capes, na mesma Universidade. Trabalho com produção cultural, dentre elas produções de peças teatrais, shows musicais e oficinas. O último congresso que participei foi o IDEIA-2010 Congresso Internacional de Arte Educação, em Belém do Pará, financiada pelo Ministério da Cultura.

Ellen da Silva Paula. Estudante de Artes Cênicas (licenciatura) na Universidade Federal de Ouro Preto. Participo do Programa de Estimulo a Docência, financiado pela Capes, na mesma Universidade. Trabalho com produção cultural, dentre elas produções de peças teatrais, shows musicais e oficinas. O último congresso que participei foi o IDEIA-2010 Congresso Internacional de Arte Educação, em Belém do Pará, financiada pelo Ministério da Cultura.

Mirela Ferreira Ferraz. Estudante de Artes Cênicas (licenciatura) na Universidade Federal de Ouro Preto. Participo do Programa de Estimulo a Docência, financiado pela Capes, na mesma Universidade. O último congresso que participei foi o IDEIA-2010 Congresso Internacional de Arte Educação, em Belém do Pará, financiada pelo Ministério da Cultura.

QUESTÕES SOBRE A ABORDAGEM DAS TEMÁTICAS DE CULTURA INDÍGENA,
AFRO-BRASILEIRA E POPULAR NO ENSINO DE ARTES VISUAIS
EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE

Renata Wilner
renatawilner@yahoo.com.br

Mariana Gama Chaves Lima
mariana_gama@hotmail.com

Paula Frassinetti Sampaio de Oliveira Santos
p_frassinetti@hotmail.com

UFPE
pesquisartes@gmail.com

Resumo

Neste artigo, condensamos questões que nos inquietam em relação à problemática de cultura e currículo no ensino de artes visuais, especialmente no contexto de Pernambuco. A fim de embasar nossa investigação, estamos examinando o debate teórico em torno das concepções de cultura popular e das categorias étnicas indígenas e afro-brasileiras. Discussão complexa que envolve construções identitárias, relações sociais e contingências históricas, inclusive quanto à própria abordagem de tais objetos.

Palavras-chave: Currículo e cultura; arte e cultura popular; educação básica pública.

Abstract

In this article, we condensed a few questions that disquiet us about the problem of culture and curriculum in visual arts teaching, especially in the context of Pernambuco. We are examining the theoretical debate around the concepts of popular culture, indigenous and african-brazilian ethnic categories. This is a complex discussion involving constructions of identity, social relations and historical contingencies, including their own approach to such themes.

Keywords: Curriculum and culture, art and popular culture, public basic education.

A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, faz um adendo às diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Embora consideremos a lei uma conquista social, nos deparamos com a problemática de sua efetiva implementação. E quais seriam os entraves?

O maior deles, sugere nossa hipótese de pesquisa, diz respeito a uma cultura escolar e acadêmica etnocêntrica, perpassando o currículo do ensino fundamental à universidade. Fechando assim um círculo vicioso no qual conteúdos relativos a contextos culturais de comunidades populares e tradicionais são marginalizados ou mesmo excluídos dos programas de ensino de Artes Visuais. Um elo muito forte desse círculo vicioso é o referencial canônico da história da arte europeia e estadunidense, especialmente elegendo alguns autores ícones, considerados “grandes mestres”, o que torna o ensino ainda mais restrito.

O projeto de pesquisa aqui apresentado, intitulado “A abordagem das temáticas de cultura indígena, afro-brasileira e popular no ensino de Artes Visuais”, encontra-se em andamento no grupo de pesquisa “Arte, educação e diversidade cultural” da UFPE. Esta pesquisa é conscientemente de grande abrangência, tanto temática como de campo, já que visa diagnosticar tais amplos eixos temáticos no máximo possível de escolas estaduais da região metropolitana do Grande Recife, compreendendo tanto ensino médio, quanto fundamental e EJA. O número de estabelecimentos escolares que levantamos por dados de censo escolar gira em torno de 414. Trata-se da intenção de uma visão panorâmica, que será sistematizada por tabulação a questionários e elaboração de gráficos e tabelas, quantificando os dados coletados. A segunda etapa está prevista para ser desenvolvida ao longo de 2011 e consistirá em análise de casos, levando em conta o universo cultural dos alunos, bem como a metodologia, referências e concepções do(a) professor(a).

Buscamos identificar as leituras e processos artístico-pedagógicos que são constituídos em relação a manifestações culturais – que no campo da visualidade podem ser exemplificadas pela produção de artefatos para diversos usos e finalidades, pintura corporal, indumentária – compreendidas não apenas no seu sentido de etnicidade, mas também na diversidade de grupos sócio-culturais populares rurais e urbanos, e nas situações de hibridismo, deslocamento e transculturalidade. As formas de compreensão e classificação desses grupos e suas produções visuais, bem como as concepções e atribuição de valores por parte dos professores será objeto de análise.

Pretende-se com esta pesquisa, mais que verificar a aplicação de uma lei (a necessidade e o teor da lei por si já são objeto de questionamento crítico), problematizar as formas de representação e referências a conceitos, processos e produtos em linguagem visual e cultura material de

grupos étnicos e sociais periféricos ao código erudito de arte, conforme se manifestam em contexto escolar. Entretanto assumimos que nossa própria leitura consiste em mais uma representação – científica, tomando determinado partido epistemológico, conceitual e político – entre outras representações de identidade e alteridade cultural, ou o que Tomaz Tadeu da Silva (2003, 87) chama de “produção da diferença cultural”. Esse processo é dinâmico e envolve relações de poder, entre as quais as que se referem à instituição escolar e as opções curriculares, incluindo os conteúdos e métodos do ensino de arte.

Problemas e hipóteses

Na rede estadual de Pernambuco, vários professores atuantes na disciplina Arte não possuem formação na área. Mesmo entre aqueles que possuem, o problema de formação persiste, e talvez até se apresente com mais ênfase quanto à afirmação do cânone ocidental eurocêntrico, definido como “universal”, que é reproduzido como valor hegemônico pelo currículo da universidade, conforme colocamos acima. Nele, a arte européia (e seus derivados coloniais e pós-coloniais) é o modelo de referência.

Este e outros problemas que dizem respeito às relações entre currículo de arte, poder e diferenças culturais, estão sendo objeto de nossas preocupações teóricas, que visam embasar a preparação da pesquisa. No caso da adoção do cânone, atitude corriqueira na área de artes visuais, os conteúdos referentes a cultura popular, indígena e afro-brasileira simplesmente são excluídos do plano de ensino, ou reduzidos a datas comemorativas e esvaziados de sentido cultural, tornando-se alegoria celebratória ou mera burocracia escolar. Essa concepção é a que mais flagrantemente revela a reprodução de uma hierarquia entre os conteúdos de artes visuais, que tem sua escala moldada a partir da valorização da cultura dominante (concebida como “base comum” ou “universal” da disciplina) e inferiorização de formas culturais que divergem do cânone estético erudito de origem européia ocidental. Mas a problemática é muito mais complexa, no campo das representações de identidade e cultura, não podendo ser reduzida a dicotomias simplistas.

A investida da legislação pode ser vista como um avanço em relação à exclusão ou redução dos conteúdos referentes a grupos étnicos e sociais marginalizados no sistema de arte e consequentemente nas instâncias de legitimação, entre as quais a universidade (que é designada a preparar os professores) e a educação básica. A lei em si não resolve tais problemas, mas aponta a necessidade de enfrentá-los.

Cultura e etnia

Entre tais representações, estamos discutindo nesta pesquisa especialmente as de categorias étnico-raciais referidas na Lei nº 11.645 /2008, ou seja, afro-brasileira e indígena. As próprias categorias por si, que abrangem uma gama de diversidade étnica e cultural sob termos generalizantes, já seriam objeto de discussão.

Paralelamente ao questionamento do cânone eurocêntrico no ensino de artes visuais, procuramos problematizar o conceito de cultura inscrito em relações de etnicidade, particularmente no Brasil e no Estado de Pernambuco.

O filme documentário “Nhô Caboclo e o elo perdido” (dir. Hermano Penna, 2002) exhibe depoimentos de vários antropólogos e historiadores como Joel Rufino dos Santos, Lélia Coelho Frota, Olympio Serra, Renato Athias, Ordep Serra e Muniz Sodré, discutindo a miscigenação étnico-racial e o sincretismo cultural entre índios e negros, desde o período colonial. Ao buscar referências sobre o já falecido artista Manoel Fontoura, conhecido como Nhô Caboclo, levanta-se a hipótese dele ter sido índio da etnia fulni-ô, embora o pajé Claudio associe sua obra ao imaginário de grupo de etnia pankararu. Porém algumas peças de Nhô Caboclo fazem referência ao ritual toré – de origem fulni-ô, mas difundido entre diversos grupos indígenas.

O nome “caboclo”, por sua vez, diz respeito a uma condição de mestiçagem, definida como resultante de etnias indígena e branca. Mas no imaginário popular refere-se à mestiçagem de modo geral, incluindo o negro, ou meramente a etnias indígenas, por exemplo na denominação de entidades lendárias de umbanda (aí também muitas vezes não restritas à referência étnica indígena). Mais que um fenótipo étnico mestiço, o termo “caboclo” conduz a diversas representações sociais, que se referem geralmente genericamente (independente de origem étnica) ao interiorano camponês, “matuto”, principalmente o amazônico, mas também o nordestino.

No filme, a antropóloga Lélia Coelho Frota assinala a transculturação entre índios e negros no Estado de Pernambuco. O historiador Joel Rufino dos Santos afirma que os índios fulni-ô são mestiços com negros. O antropólogo Renato Athias pontua o contexto histórico da miscigenação entre negros e índios. Segundo Athias, em 1875 foi decretada a extinção dos aldeamentos indígenas, gota d’água de um longo processo de expropriação cultural e territorial, ao mesmo tempo em que os negros organizavam sua resistência em quilombos no interior de Pernambuco. O antropólogo Olympio Serra menciona a aliança entre negros e povos indígenas, como estratégia de resistência ao extermínio, à escravidão e perseguição no período colonial e pós-colonial. Há casos de quilombos

fronteiriços ou dentro de territórios indígenas. Joel Rufino dos Santos corrobora a constatação da aliança entre negros e índios nas rebeliões coloniais, informando que cerca de 30% dos habitantes do quilombo de Palmares eram índios. As definições étnicas tornam-se ainda mais imprecisas diante dos casamentos entre negros e índios, tanto nas comunidades quilombolas, como em aldeias indígenas de Pernambuco (e do Nordeste de modo geral).

Tais aspectos histórico-culturais nos inquietam diante de várias manifestações, como o culto da Jurema. No carnaval pernambucano, podemos verificar a transculturação entre índios e negros presentes nos blocos de caboclinhos e na figura do caboclo de lança do maracatu rural da Zona da Mata, resultante da imagem do guerreiro em culturas africanas e indígenas (remetendo também ao culto de Ogum e São Jorge). São expressões culturais sincréticas, elaboradas na trama de uma história não documentada oficialmente, que narram uma história de resistência de grupos subjugados ao longo do passado colonial.

Diante de tais contornos imprecisos e maleáveis pela própria dinâmica da história cultural, como também nos fluxos discursivos das representações de etnia e suas relações de poder, problematizamos as categorias étnicas apontadas pela Lei nº 11.645, considerando uma categoria transversal, a da “cultura popular”, que por sua vez suscita novas problemáticas conceituais. Tal eixo temático, cultura indígena e afro-brasileira, acrescido da transversalidade da cultura popular, vem contemplar ainda novas orientações oficiais, expressas na Lei Nº 12.287, de 13 de julho de 2010, que altera o segundo parágrafo do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996, onde consta a obrigatoriedade do ensino de arte, adicionando o tópico “especialmente em suas expressões regionais”. Desta forma, o projeto de pesquisa antecipou outra necessidade de discussão que a legislação aponta e que se relaciona com a premência de alterações curriculares, visando a abrangência da diversidade cultural.

Ana Mae Barbosa, ao relatar projetos do MAC/USP sob sua direção, que buscaram confrontar o cânone da arte erudita no museu (“Estética das Massas”, “Arte e Minorias” e “Arte e Público”), compara a questão multicultural no Primeiro e no Terceiro Mundo:

O grande desafio multicultural do Brasil é minimizar o preconceito social, diminuir a distância entre a elite e as pessoas comuns. [...] O Primeiro Mundo não está dando importância para preconceito social nos seus estudos sobre multiculturalidade porque esta é uma variável significativa somente no Terceiro Mundo. (BARBOSA, 1998, p.87)

Portanto, pensando a especificidade da problemática das diferenças culturais que incidem sobre o campo da produção, circulação e recepção das artes visuais no contexto brasileiro, obser-

vamos a necessidade de acoplar a dinâmica das camadas sociais à questão das relações étnico-raciais. No Primeiro Mundo, há um relativo nivelamento social, por isso os teóricos do multiculturalismo enfatizam o problema da discriminação étnica. Já no Brasil, a má distribuição de renda e grande estratificação sócio-econômica reflete-se na distância entre elite e “povo”. O termo “povo”, porém, é polissêmico e impreciso, podendo designar a cultura nacional ou das classes subalternas (plebe). Por outro lado, a própria apreensão das manifestações culturais populares pela elite (como os críticos de arte e os cientistas) envolve problemas relacionais e conceituais.

Cultura popular e folclore

A noção de “povo”, segundo Jesús Martín-Barbero (2003, p. 35-43), tem dupla origem: na política, com o nascimento do Estado moderno, e na cultura, com o Romantismo. A primeira acepção vem no bojo do racionalismo iluminista, que embora admita o papel do povo no pacto social, atribui ao popular qualidades negativas como superstição, desordem e ignorância. É no nascimento do Estado burguês que se instauram as categorias do “culto” e do “popular”. O “povo” definido aí pela falta: de riqueza material, de cidadania e de educação.

Martín-Barbero pontua o teor crítico do Romantismo em relação à abstração racionalizante do Iluminismo, quanto às contradições entre espaço político e cultura. O autor interpreta a concepção de “povo” pelos românticos por três vias: a da comunhão da coletividade e do herói que a lidera; a do nacionalismo que tem como substrato mítico a “alma do povo”; e as frentes política e estética de reação contra a Ilustração – que contra a fé racionalista e o utilitarismo burguês presentes no discurso do “progresso”, expressa-se em idealização do passado e valorização do irracional, projetando sobre o futuro um socialismo utópico. No plano da arte, fizeram oposição aos princípios classicistas de ordem e razão, valorizando o sentimental, espontâneo e subjetivo. Em tal horizonte discursivo é que se valoriza a cultura do povo. Ao estabelecer a ruptura com o domínio da razão instrumental iluminista, conforme Martín-Barbero, o movimento romântico foi um dos primeiros a reconhecer a pluralidade do cultural e o valor de dignidade no popular. No entanto, quando o faz, configura um imaginário conservador e tradicionalista. O povo enquanto “alma” da nação é essencializado como comunidade orgânica, constituída por laços naturais, essencializado: sua história e conflitos da vida social são mistificados por lendas.

O Romantismo engendra o surgimento do “folclore”, que no final do século XIX toma contornos positivistas, distanciando-se criticamente das idéias românticas e reivindicando cientificidade

nas análises. Seu projeto foi consolidado através da fundação de associações para o estudo de folclore na Inglaterra, França e Itália, e publicação de periódicos especializados.

Vale ressaltar que no contexto histórico da Revolução Industrial e do crescimento urbano, houve uma bifurcação da cultura em rural e urbana, a primeira tendo por características a oralidade, a tradição, as crenças e a “arte ingênua”, a segunda configurada pela escrita, modernidade, secularização e “arte refinada”. Para os românticos, a “alma” do povo devia ser preservada e resgatada. O que também ocorreu com os folcloristas. Para os românticos, o motivo era ideológico, enquanto para os folcloristas era “museológico”, ou seja, de conservação dos fatos culturais como peças arqueológicas, arquivos do conhecimento do passado. É digno de nota que o estudo do folclore tomou impulso no século XIX, quando nascia a Antropologia tendo como principal tendência a corrente evolucionista.

Renato Ortiz (1992) estudou detalhadamente a história do interesse da elite pelo estudo da cultura popular (categoria criada para definir seu “outro” na sociedade). O autor descreve, nessa tipologia, o “antiquário”, que nos séculos VXVII e XVIII colecionava achados entre as classes populares (em especial os camponeses) que eram considerados resquícios de um passado logínquo. O “antiquário” desqualificava as manifestações populares como supersticiosas e ignorantes. No início do século XIX, por sua vez, os românticos valorizam a cultura popular, mas de forma idealizada, essencializada e desistoricizada, também congelando-a em passado cristalizado. Os folcloristas do final do século XIX, mesmo buscando eliminar as distorções do Romantismo, associam a cultura popular a um passado remoto, a sobrevivências de formas primitivas (desqualificadas como estágio inferior na escala evolutiva). Nas três correntes, ou seja, na ótica de parte das classes dominantes, era negada às classes populares a atualidade histórica, no sentido de participação política: elas eram concebidas como culturalmente presas a um passado imutável.

Como se pode perceber, a definição de popular flutua de acordo com contingências históricas. Segundo Canclini, os folcloristas definiam como características da cultura popular o tradicional, o oral e o manual. Diante da complexidade do contexto moderno – com a urbanização, as migrações, a industrialização, os meios tecnológicos de comunicação –<?>2 Como construção ideológica, verificamos seus diversos contornos em diferentes momentos e correntes: no Romantismo, nos estudos de folclore, na antropologia, nos estudos de comunicação e em movimentos sociais.

A necessidade de isolar os fenômenos de variáveis visando a apreensão científica, somada a um grau de romantismo, levou os folcloristas latino-americanos a fixar formas tradicionais de cultura, concebidas como “autênticas”. O escopo purista de tal concepção cultural deixava de fora

as manifestações híbridas, “contaminadas” por conceitos e técnicas de grupos sociais diferentes, pelo mercado econômico e simbólico nacional e transnacional. O que não correspondesse ao tradicional embalsamado não era levado em consideração como objeto de estudo do folclore.

Por essa visão essencialista de cultura popular é que se busca forjar uma consciência nacional?

Por tudo isso podemos refletir também sobre o apoio das duas ditaduras, a do Estado Novo e a do regime militar, às pesquisas e exposições de folclore, concebido de forma purista, de modo a formar uma concepção acrítica e fossilizada da cultura popular, ao mesmo tempo sustentáculo de uma exaltação nacionalista. Os estudos de folclore são muito mais descritivos que explicativos. Com o modelo explicativo do evolucionismo caído por terra, resta-lhes descrever fatos, selecionados pelo grau de “autenticidade” como expressão de sobrevivência cultural (sem que se atente para os processos históricos pelos quais isso se dá), remontando de certa forma ao colecionismo dos antiquários europeus do século XVIII.

Na perspectiva contemporânea – com o desenvolvimento de teorias que buscam compreender o contexto pós-moderno, a transculturalidade, os fenômenos sincréticos, e com pensamentos que radicalizam análises desconstrucionistas, como as do pós-estruturalismo, do pós-colonialismo e dos Estudos Culturais – não cabe mais a visão folclorista ou romântica. Entretanto, tais concepções deixaram marcas residuais no senso comum e são ainda reivindicadas de acordo com determinados interesses políticos ou econômicos.

Na educação, especialmente no ensino de arte, percebemos o quanto está difundida essa concepção folclórica do popular. O essencialismo romântico se estende também às relações entre cultura e etnia. Geralmente o contexto educacional, especialmente na cultura escolar tradicional, reforça a assimetria entre as culturas, acentuando a centralidade da herança européia. As referências culturais de etnias indígenas e negras e de camadas sociais populares entram no currículo escolar, geralmente de forma pontual e superficial, em datas comemorativas. Ou são expressas em fórmulas que reproduzem acriticamente o essencialismo, romantismo, fixidez, nacionalismo e exotismo que permeou a história desse campo de estudo em seus vários momentos anteriores. O que reclama ações de atualização e formação continuada de professores, a fim de desconstruir estereótipos e gerar condições de aplicação da legislação em questão, de modo a se garantir também a qualidade dos conteúdos referidos.

As bibliotecas escolares também precisam ser atualizadas com bibliografia que lance luz a esses problemas, de modo a promover discussões em encontros de estudos para professores.

Divulgando textos que discutam a problemática cultural, e particularmente a da cultura popular, incluindo as das comunidades locais da escola. Estas considerações fazem parte de nossas hipóteses e do problema que pretendemos averiguar.

Criação artística popular

A antropóloga Lélia Coelho Frota adota uma perspectiva anti-essencialista em suas análises da arte das camadas populares no Brasil. A autora define “arte popular” como “arte dos pobres”. Identifica autores, contrariando o caráter de anonimato atribuído a essas produções, que tem embutido um mecanismo de exclusão do artista popular do sistema de arte. Embora tenha se formado, a partir da década de 50, um nicho de mercado para essas produções, jamais equiparou-se com os valores das obras de elite.

Só o conceito pode combater o preconceito. Lélia Frota afirma categoricamente que a produção de artistas de camadas pobres tem conceito. Ou seja, não é ingênua.

A autora aponta dois fenômenos que revogam as fórmulas essencialistas e a associação da arte popular a formas tradicionais e presas ao passado (enquanto a arte das elites é concebida como projetada ao futuro). O primeiro é a migração dos artistas, do campo para a cidade ou de pequenos núcleos urbanos para maiores. O filme *Nhô Caboclo e o elo perdido* aborda essa questão. As pessoas do local de origem do artista (Águas Belas, próximo a Garanhuns), reconheceram em fotos das obras a figura de um pássaro, mas disseram que as imagens mostravam mais elaboração porque ele tinha se mudado para Recife (“abriu mais a mente”). Nesse caso, não existe fonte documental precisa que registre o percurso da obra de Nhô Caboclo desde a origem. No caso de mestre Vitalino, porém, houve grande visibilidade e divulgação de sua obra. As peças primeiro eram vendidas como brinquedos para crianças na feira de Caruaru, e a partir da “descoberta” de sua obra por Augusto <?>4 Lélia Frota (2005, p.31) assinala a transformação estilística do trabalho da figuração de “bonecos” para a “invenção de motivo de boneco” (na fala dos ceramistas do alto do Moura), que se deu pela migração da roça para a cidade de Caruaru.

O segundo fenômeno que a autora discute, com base nas reflexões de Gilberto Velho, refere-se a uma circularidade entre o erudito e o popular na arte brasileira, do barroco ao pós-moderno. De forma que as próprias fronteiras entre o erudito e o popular muitas vezes se diluem –<?>5 como artistas populares incorporam ou dialogam de alguma forma com o erudito. Por exemplo, nos autorretratos de José Antonio da Silva, em que aparece como um grande mestre, entre Van Gogh e Picasso, ou criticando a curadoria da Bienal de Arte de São Paulo.

Migração e interações com camadas sociais da elite, e com os diversos meios de comunicação disponíveis, compõem a complexa movimentação dos signos culturais com que lidam os artistas populares em suas criações. Há fluxos diversos de influências e confluências em suas obras, processos de mudanças do contexto ou de sua relação com o mesmo. As expressões da cultura popular são vivas e interativas na dinâmica do fluxo da história. Algumas permanências só são possíveis através de mudanças e recriações.

Conclusão

Diante desse quadro de múltiplas representações da cultura popular que foram historicamente constituídas, entranhando-se no senso comum, é que nos deparamos com os estereótipos e distorções, ou mais sutilmente com toda uma problemática relativa às facetas identitárias dos grupos sócio-culturais do Brasil, e mais particularmente de Pernambuco. Em nossa metodologia estamos traçando uma tipologia dessas concepções, a fim de identificar correspondências com a realidade empírica das situações que a pesquisa se propõe investigar, no campo da arte/educação.

Levamos em consideração também, em nosso horizonte teórico, os estudos sobre diversidade cultural na educação e na arte/educação, como os de Ivone Richter, Rachel Mason, Tomaz Tadeu da Silva, Vera Candau, Ana Lúcia Valente, entre outros. Esses autores problematizam a abordagem multicultural, que pode ser crítica ou acrítica. Ela é acrítica quando meramente aditiva, celebratória, com representações essencialistas e desistoricizadas, despolitizadas, ou com parâmetros eurocêntricos (pelos quais à cultura popular e de grupos indígenas e afrodescendentes são relegados os valores de “exótico” ou “folclórico”).

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva, o discurso do multiculturalismo liberal ou humanista é de respeito, tolerância e convivência harmoniosa entre as diferentes culturas. Segundo o autor (SILVA, 2003, P. 88), a idéia de tolerância implica superioridade por parte de quem “tolera”; a noção de respeito supõe essencialismo cultural, diferenças culturais fixas. Além de se recair em descontextualização social e histórica da relação entre as diferentes culturas, pois celebra-se a diversidade cultural sem qualquer análise das relações de poder envolvidas. Já na abordagem multicultural crítica, as diferenças são concebidas como resultantes de relações de poder, como processo dinâmico no qual são constantemente produzidas e reproduzidas.

É em torno dessa problemática que orientamos nossa investigação. A pesquisa ainda encontra-se em andamento, na sua primeira fase. Diante da complexidade das representações discursi-

vas que envolvem essas temáticas e seus desdobramentos pedagógicos, nossa hipótese é de que o mecanismo legal não garante o efetivo ensino dos conteúdos propostos.

Torna-se necessária uma mudança não só de conteúdos programáticos, mas uma revisão conceitual dos professores em relação a esses conteúdos. O que só é possível mediante um trabalho coletivo, com parcerias entre instâncias administrativas da educação básica, instituições de educação superior e comunidade. A nosso ver, é necessária uma política envolvendo investimentos em formação inicial e continuada de professores, e fornecimento de material de referência e didático sobre tais conteúdos, como filmes, livros, pranchas e outros, para os acervos de bibliotecas públicas, escolas e universidades.

A pesquisa visa constatar tais carências que supomos existir, e principalmente detectar as representações dos universos culturais em questão, no ambiente escolar (principalmente as dos professores de arte). De modo que a partir de uma diagnose mais precisa e concreta, possamos futuramente nos posicionar diante dos problemas apurados, propondo ações de extensão universitária, encontros temáticos abertos à comunidade, entre outras. Dessa forma pretendemos ampliar também o diálogo entre educação básica e universidade. Pois não buscamos soluções mágicas para tão complexo problema. O intuito é de abrir espaço para frutíferas discussões, onde todos avancem em desconstruções e reconstruções desses discursos, possibilitando aprimoramento conceitual, ético e metodológico no tratamento curricular crítico das diferenças culturais no campo da estética e da arte.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte : C/Arte, 1998.

CANCLINI, Néstor Garcia. Ni folklorico ni masivo: que es lo popular? *Revista Diálogos de la Comunicación*. Lima, n. 17, p. 6-11, jun 1987.

DAMATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: _____. *Relativizando; uma introdução à antropolgia social*. Rio de Janeiro : Rocco, 1987, p. 58-85.

FROTA, Lélia Coelho. *Pequeno dicionário da arte do povo brasileiro, século XX*. Rio de Janeiro : Aeroplano, 2005.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro : Editora UFRJ, 2003.

ORTIZ, Renato. Românticos e folcloristas: cultura popular. São Paulo : Olho d'Água, 1992.

PENNA, Hermano. Nhô Caboclo e o elo perdido. [Filme de média metragem]. Brasil, 2003, dir. Hermano Penna.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte : Autêntica, 2003.

Mini-currículos

Renata Wilner é graduada em Licenciatura em Educação Artística - Artes Plásticas pela UFRJ. Desenvolveu projeto de mestrado sobre Cildo Meireles, na linha de pesquisa Antropologia da Arte, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes - UFRJ. Sua pesquisa de doutorado, na linha de Imagem e Cultura da mesma instituição, tratou das relações de interculturalidade no Programa de Extensão Educacional Núcleo de Arte, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Atuou como professora de Artes Visuais por 15 anos nas redes estadual e municipal do Rio de Janeiro e atualmente é professora adjunta do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística da UFPE.

Mariana Gama Chaves Lima é graduanda em Licenciatura em Educação Artística - Artes Plásticas na UFPE. Tem atuado com mediação no Museu de Arte Moderna Aluísio Magalhães (MAMAM) do Pátio de São Pedro, na Galeria Capibaribe do Centro de Artes e Comunicação da UFPE e na Galeria Amparo 60. Desenvolve trabalhos em fotografia e vídeo. É pesquisadora voluntária no grupo Arte, Educação e Diversidade Cultural do CAC/UFPE.

Paula Frassinetti Sampaio de Oliveira Santos é graduanda em Licenciatura em Educação Artística - Artes Plásticas na UFPE. Atuou com mediação no Museu de Arte Moderna Aluísio Magalhães (MAMAM) e na Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Participa do coletivo Acervo em Diálogo, que propõe pesquisas em acervos de arte no Recife. Produz trabalhos em videoarte. É pesquisadora voluntária no PIBIC/UFPE.

SITUANDO O PROJETO DE ARTE NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
A ÁFRICA PARA SE VER, OUVIR E VIVER

Gabriela Vasconcelos Abdalla
gavasconcelos@hotmail.com
Colégio São Luis / SP
Faculdades Integradas Campos Salles

Vivian S. Devidé M. Castro
viviandevide@yahoo.com.br
Colégio São Luis / SP

Resumo

O texto relata o trabalho interdisciplinar com tema África, desenvolvido por crianças de 1º ano do ensino fundamental. Em Música e Artes Visuais empreendemos uma educação integrada dando continuidade ao desenvolvimento artístico dessas crianças. A apreciação de imagens, tecidos, músicas e jogos promoveu o exercício e produção de diversas linguagens artísticas, inserindo-as no contexto africano. Entendemos que reconhecer o multiculturalismo é fundamental desde os primeiros anos escolares na formação dos alunos, pois acreditamos ser possível através da Arte, desconstruir conceitos e valores preconceituosos e infundados sobre a Cultura Africana, além de contribuir para a formação de uma identidade cultural brasileira.

Palavras-chave: África, arte, multiculturalidade.

Abstract

The text describes the interdisciplinary activity entitled Africa, developed with first grade children. In Music and Visual Arts we felt the need to provide a more integrated education emphasizing the ongoing development of these children in the artistic universe. After observing different kinds of images and fabrics, as well as listening to music and playing games, the children were able to drill and produce several artistic languages, which contributed to inserting them into the African context. We understand that acknowledging multiculturalism is paramount from the early age, for we believe that through Art it is possible to break down biased and unfounded

concepts and ideas about the African Culture, also contributing to the construction of Brazilian cultural identity.

Keywords: Africa, art, multiculturalism.

Introdução

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que os educadores críticos se fazem a si mesmo. É que sabem muito bem que não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso. (FREIRE, 1997, p. 25)

Qualquer projeto no interior da Escola só terá sentido, nas palavras de Freire (1997), se envolver a prática e ajuizá-la. O presente trabalho é fruto de uma experiência no contexto da 1ª série do ensino fundamental de uma escola da rede privada do município de São Paulo. Apesar desta experiência ter envolvido as áreas de Música, Artes Visuais, Natureza e sociedade, Linguagem e Matemática, este texto trata da área de Arte, compreendendo a Música e as Artes Visuais.

O desenvolvimento do trabalho interdisciplinar Música/Artes Visuais, que descrevemos neste texto, decorreu da necessidade de viabilizar uma educação mais integral, através da qual o mundo não é apresentado ou representado à criança de forma fragmentada, como se as áreas do conhecimento não dialogassem entre si; e como se ouvir e fazer música fossem produções distintas de ler e produzir imagens.

Sabemos que o ensino da arte nas séries iniciais tem, entre suas finalidades, inicializar a criança no universo da produção artística em que a experimentação, o conhecimento e a expressão se dão de forma prazerosa e lúdica.

A temática escolhida foi a "África para se ver, ouvir e viver", tendo em vista a necessidade de que alunos e professores compreendessem algumas questões em torno da identidade cultural e da diversidade, conforme enfatiza Candau (2003); do desenvolvimento de projetos, segundo assinalam Hernández (2000), Veiga (2007) e Abdalla (2007); e de concepções que tratam da implementação da Lei 10.639/03 alterada pela Lei 11.645/08 (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008). Propomos, também e principalmente, promover momentos de reflexão sobre o fazer artístico no interior da Escola, utilizando como fundamentação teórico-prática, autores como Shaffer (1991); Fonterrada (1994); Beineke (2001); Brito (2001); Loureiro (2003); Goodkin (2004); Agra et alii (2007), entre outros.

Assim, este texto apresenta primeiro, as justificativas da escolha do projeto; segundo, o caminho metodológico desenvolvido; e, por fim, alguns resultados decorrentes deste trabalho. Resultados estes que envolveram toda a comunidade escolar.

Das justificativas do Projeto “África para se ver, ouvir e viver”

Por ser o Brasil um país de grande diversidade e complexa heterogeneidade cultural, e que muitas vezes estas diferenças são inculcadas no inconsciente de nossas crianças de forma estereotipada, sem nenhum tipo de fundamentação ou dado de realidade, realizamos o Projeto em questão para aproximar alunos de tão pouca idade à Arte Africana.

Nesta perspectiva, acreditamos ser possível uma intervenção na sistematização dos conceitos no cotidiano das crianças, que vise à desconstrução de conceitos e valores preconceituosos e infundados referentes à Cultura Africana. A realidade educacional evidencia uma multiplicidade de culturas que estão no interior de nossas escolas, indicando experiências de diferentes grupos (CANDAUI, 2003).

Para além da implementação da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), vemos que a inclusão da Cultura Africana, em nossas aulas, oportuniza aos alunos compreender esta multiplicidade cultural.

Durante o projeto a ênfase foi a Arte Africana e não tanto com suas contribuições à formação da cultura brasileira. Apesar disso, reconhecemos que é fundamental conhecer as raízes de nossa cultura, podendo, no decorrer de sua formação, identificar as manifestações culturais brasileiras e, mais ainda, no cotidiano, reforçando a importância do estudo e reconhecimento da multiculturalidade (CANDAUI, 2003).

Nesse sentido, a Educação e a Arte podem, efetivamente, contribuir com o conhecimento, reconhecimento e valorização da diversidade cultural, objetivando a formação de indivíduos capazes de exercer sua cidadania.

Do caminho metodológico e dos objetivos: os eixos desenvolvidos e as atividades propostas

Dessa forma, no projeto realizamos um estudo de repertório de músicas, jogos, canções e brincadeiras de origem africana em livros, CDs, DVDs e mídias eletrônicas, além do estudo de materiais didáticos. Além disso, fizemos uma seleção de músicas e ritmos mais apropriados a cada uma

das turmas e de acordo com os temas trabalhados em outras disciplinas, como descrito na parte que trata da abordagem metodológica do Projeto.

O desenvolvimento do projeto se deu com alunos de 5 a 6 anos de idade. As atividades foram desenvolvidas em salas ambientes, dentro de uma carga horária de uma aula por semana de Música e de Artes Visuais. Havia três salas ambientes: 1) de Música: com instrumentos de percussão, xilofones e piano; 2) de Arte: com material plástico e recursos audiovisuais; e 3) espaço para apresentação de teatro. Além destes, contamos com um núcleo de audiovisual para registro das aulas, apresentações, assim como para manufatura de material em vídeo e áudio.

Nesta perspectiva, tínhamos como **objetivos gerais** em Música e Artes Visuais: a) conhecer algumas linguagens artísticas africanas ligadas à Música e Artes Visuais; b) valorizar a pluralidade cultural, que leve a um questionamento de estereótipos e preconceitos; e c) explorar, através do fazer, manifestações artísticas dos povos escolhidos.

E como **objetivos específicos** nas aulas de **Música**: a) ouvir, conhecer e praticar canções, jogos e brincadeiras infantis do continente africano; b) criar e compor novos jogos, brincadeiras e coreografias para as músicas apreendidas; c) exercitar, através da Música e do Movimento, os elementos musicais (como altura, duração, timbre e intensidade) através da música tradicional infantil africana; e d) criar ostinatos rítmicos (padrão rítmico) a partir das produções elaboradas nas aulas de Artes Visuais.

Já, nas aulas de **Artes Visuais**, tínhamos como **objetivos específicos**: a) explorar e utilizar materiais (linhas, lãs, aquarela, argila, tinta guache, tecidos, papel, lápis grafite, lápis de cor, giz de cera etc.), b) produzir trabalhos artísticos em diferentes linguagens (composição, colagem, desenho, pintura e modelagem); c) conhecer e utilizar os elementos da linguagem visual em suas produções artísticas; d) conhecer e analisar padrões têxteis africanos; e e) criar padrão individual utilizando a linha e a cor.

Os conteúdos selecionados para este Projeto estão articulados segundo os eixos norteadores propostos para o ensino e aprendizagem da Arte (BRASIL, 1997): a produção, a fruição e a reflexão, reforçando e propiciando conhecimentos específicos, através do desenvolvimento de suas potencialidades.

Os **conteúdos curriculares**, em **Música** foram desenvolvidos **seis eixos temáticos**, descritos a seguir:

1º Canções: apreciação e prática com enfoque na interpretação musical;

2º Criação de ostinatos: rítmicos e melódicos.

3º Movimento: através de atividades de expressão corporal, prática e criação de coreografias;

4º Jogos e Brincadeiras: sempre acompanhando uma canção ou parlenda, em atividades em grupo, que foram subdivididos em: Jogos de mão; Jogos de imitação e atenção; Jogos com objetos.

5º Prática instrumental: Atividades com enfoque na exploração de instrumentos e técnica básica dos mesmos.

6º Elementos Musicais: Duração, Altura, Timbre e Intensidade, presentes em todas as etapas metodológicas na Área de música durante o Projeto;

Em relação a **Artes Visuais**, também destacamos outros **cinco eixos** temáticos:

1º Elementos da Linguagem Visual: Linha, Cor, Plano, Forma, Figura/ Fundo.

2º Materiais: Utilização, pesquisa e aprofundamento das possibilidades dos materiais para produção artística;

3º Criação e construção em espaços diversos: bidimensional e tridimensional;

4º Arte Egípcia: lei da frontalidade; desenvolvimento de trabalho com base na Linha;

5º Padrões africanos: Apreciação de tecidos africanos; Proporção; Criação individual de padrões, sequência lógica.

Estes conteúdos foram refletidos coletivamente pelas professoras especialistas de cada área, juntamente, com as demais professoras regentes, durante as atividades de Planejamento/2010. A proposta teve um caráter interdisciplinar abrangendo, como acima indicado, outras áreas do conhecimento. Assim, muitos conteúdos também importantes para o desenvolvimento artístico, como localização geográfica, hábitos e costumes, alimentação, lendas, fauna, biomas entre outros, foram trabalhados simultaneamente pelas professoras regentes, enriquecendo a vivência das crianças em todas as áreas do conhecimento.

O mapa do continente, por exemplo, foi utilizado durante as aulas de Música e de Artes Visuais, mostrando às crianças os países e/ou povoados por onde se deram suas "viagens artísticas"¹.

Em **Música**, os eixos propostos, inicialmente, foram desenvolvidos de acordo com as etapas metodológicas. Cabe lembrar que o 6º eixo temático desenvolvido na área de música esteve presente em todas as etapas, que estão descritas a seguir.

¹ Consideramos, aqui, como "viagens", vivências dos alunos a partir dos repertórios referentes a alguns países e/ou povoados, que compõem o continente africano.



Foto 1. Crianças dançando durante a apresentação dos alunos.(Foto: NAVI - 2010)

1ª Etapa - Apreciação e prática vocal

Canções, brincadeiras musicais e peças instrumentais (em gravações e/ou cantadas pela professora de Música) foram apreciadas. Os alunos relataram aquilo que mais lhes havia chamado a atenção em cada música. Complementávamos a sua escuta e o seu vocabulário, com algum aspecto fundamental para a estrutura da música que tivesse passado despercebido, tais como: timbres (instrumentos), durações (ritmo e frases), alturas (melodias, contracantos e harmonias), caráter (dançante, brincalhão, sério, melancólico...), andamento, entre outros. Para finalizar, era realizada uma nova escuta direcionada a um elemento específico da estrutura musical.

Já na **Prática Vocal** a melodia e o texto das canções em dialetos africanos, foram transmitidos em pequenas frases, repetidas e associadas umas as outras - como um jogo que desafia a memória, a dicção e a intuição musical. Os alunos exercitaram, além de sua expressividade, um conjunto de elementos da linguagem musical como altura, intensidade, timbre, tessitura e durações.

2ª Etapa - Criação de ostinatos rítmicos:

Utilizamos as diferentes partes do corpo (mãos, pés, colo, cabeça, barriga, etc.) para tocar o ritmo das canções. Em seguida, criamos ostinatos simples, utilizando o corpo como forma de acompanhamento das músicas em uma sequência determinada por eles.

3ª Etapa - Movimento e coreografia:

O repertório também contemplou atividades ligadas ao movimento e a expressão corporal. As canções suscitavam ações como andar, saltar, torcer, girar, pular, correr, arrastar, segurar objetos (imaginários ou não) etc. A partir daí, as crianças experimentaram diversas formas de expressar-se corporalmente de acordo com o pulso, ritmo e forma musical. O exercício destas atividades levaram os alunos ao: 1) maior domínio das canções; e 2) fortalecimento da memória gestual. A partir daí, criamos coreografias para algumas canções.

4ª Etapa - O Jogo:

Conhecer e vivenciar o jogo e as brincadeiras musicais africanas, que permeou de ludicidade o processo de desenvolvimento musical contido nesta etapa do trabalho. Rimas, jogos de



Foto 2. Crianças tocando durante a apresentação dos alunos.(Foto: NAVI - 2010)

pegar, imitar, passar, adivinhar foram algumas das brincadeiras musicais desenvolvidas durante o Projeto.

Também houve uma reflexão por parte das crianças, que perceberam as similaridades entre as brincadeiras realizadas no Brasil e no continente Africano.

5ª Etapa - Prática instrumental:

Foram apresentados os instrumentos: *pequena percussão* - tambor, xequerê, caxixi, agogo, entre outros; *percussão - altura definida* - xilofones e mbira (kalimba); e *grande percussão* - djembe e alfaia. Demonstramos seus timbres característicos, possibilidades harmônicas, melódicas e/ou rítmicas. As crianças experimentaram diversas formas de tocar os instrumentos.

Já nos xilofones praticamos as notas musicais. Experimentamos e selecionamos as opções de padrões (ostinatos) mais adequadas de acordo com as canções. Por fim, era só cantar, tocar e brincar ao mesmo tempo com pequenos grupos que se revezavam em cada função, ou com toda a classe!

Com esta metodologia foram criadas variações sobre um mesmo tema: algumas pelos alunos, outras pela professora, a fim de evitar qualquer dificuldade psicomotora que pudesse ocorrer durante o processo.

Em **Artes Visuais**, destacamos que foram desenvolvidos os cinco eixos temáticos descritos, sempre dentro dos eixos norteadores propostos pela Arte.

1ª Etapa: Elementos da Linguagem Visual

Foram propostos três temas para o trabalho em Artes Visuais - Arte Egípcia, Pintura de Panôs e modelagem em argila - os elementos já mencionados foram trabalhados através da apreciação e do emprego dos mesmos na elaboração dos produtos artísticos. Cada elemento teve sua ênfase de acordo com o objetivo de desenvolvimento na confecção dos trabalhos, tal como indicamos a seguir:

Linha – Desenho baseado na Arte Egípcia e Panôs.

Cor – Pintura de linhas, Arte Egípcia, Panôs e peça em argila.

Plano – Pintura baseada em arte Egípcia.

Forma – Pintura baseada em arte Egípcia e Panôs.

Figura/ Fundo - Pintura Arte Egípcia

2ª Etapa: Materiais

A permanente pesquisa e possibilidades de utilização de materiais convencionais e não con-



Foto 3. Galinhas d'Angola modeladas em argila. (Foto: NAVI - 2010)



Produção com linhas e aquarela. (Foto: Vivian Devidé - 2010)



Pinturas em tecido baseadas em padrões africanos. (Foto: NAVI - 2010)

vencionais durante o desenvolvimento do projeto foi constante. Isso possibilitou a investigação tão necessária para a criação dentro da Arte.

Utilizar o cabo do pincel, palitos no lugar de pincéis, barbantes no lugar de lápis, foram algumas das propostas levantadas pelos alunos depois das discussões e apreciações realizadas sobre os temas. Estes procedimentos foram utilizados nos três temas propostos.

3ª Etapa: Criação e construção em diversos espaços

Foram desenvolvidos dois trabalhos bidimensionais e um tridimensional. Os dois primeiros foram referentes à criação de trabalhos baseados na Arte Egípcia, utilizando linhas (barbantes e lãs) e pintura e o outro referente aos padrões têxteis africanos, na pintura em tecido.

O trabalho tridimensional foi realizado através da modelagem em argila, baseado na lenda africana da criação do mundo (galinha d'Angola²). Durante esta etapa, que foi sequencial, os procedimentos referentes aos materiais e suportes foram trabalhados de modo que cada criança pudesse desenvolver uma forma expressiva que viesse de encontro a sua necessidade de criação.

4ª Etapa: Arte Egípcia

Apesar da Arte Egípcia ser, dentro da História da Arte, um capítulo à parte, esta escolha deu-se, inclusive, pelo fato do Egito estar na África, o que muitas vezes passa despercebido por nossos alunos.

Aproveitamos, também, o fato de ser um tema tão instigante para as crianças, e nos lançamos a este pequeno estudo, que teve como base a linha (observado nos papiros e hieróglifos), nas cores e na lei da frontalidade, que foi apresentada às crianças através de trabalho corporal.

O produto desta etapa foi a composição sobre papel *canson*, utilizando barbantes e lãs como linha, que compôs a figura, e a pintura do fundo com aquarela, de acordo com as cores observadas no processo.

5ª Etapa: Padrões Africanos

Após a apreciação de tecidos africanos, em que a atenção esteve voltada mais uma vez para a linha, a cor e a forma, o padrão, sequência lógica, que cada tecido formava, foi associado aos ostinatos musicais, que já haviam sido trabalhados nas aulas de Música.

Para a criação de um padrão pessoal, foram levantadas questões como proporção, forma, estudo de cores, escolhas de materiais, experimentação de suporte e adequação e conservação do estudo feito em desenho e passado para o panô.

² Mito da criação do mundo, em que três animais (galinha d'Angola, camaleão e pombo) vêm do orum ao aye com a missão de aprontar a terra para a vinda dos orixás.

No final de todos os trabalhos as crianças reuniam-se para apreciar suas produções e contar sobre seu processo de criação e execução.

Vale a pena ressaltar que os conteúdos de Música e Artes Visuais foram programados em uma sequência, com base nas conquistas e dificuldades apresentadas nas aulas anteriores.

Dos resultados: retratos da aprendizagem vivenciada

Tendo em vista a proposta metodológica desenvolvida neste Projeto, refletimos sobre o processo de **avaliação**. Consideramos importante fazer uma avaliação *diagnóstica* para levantar alguns conhecimentos prévios, especialmente. Além disso, estabelecemos indicadores para aferir o alcance dos objetivos e a consolidação de uma aprendizagem que consideramos significativa por parte de nossos alunos.

Assim, como indicadores, consideramos: o perfil dos nossos alunos (crianças de 5 e/ou 6 anos de idade); os objetivos que pretendíamos alcançar; os conteúdos de Música e Artes Visuais a serem desenvolvidos, tendo em vista compreensão destes alunos a respeito do valor da cultura africana.

Era importante frisar que a avaliação seria, sobretudo, *formativa*, para estes alunos e para nós mesmas; uma vez que aprenderíamos, em conjunto, novas formas didáticas de ensinar/aprender de forma interdisciplinar.

Nesta direção, a *avaliação* deste Projeto foi pensada e realizada de forma sequencial e continuada, respeitando o percurso individual do aluno, não limitando sua criatividade perceptiva durante o desenvolvimento das experiências artísticas.

O processo avaliativo *do que e como* o aluno realizou suas produções artísticas teve um caráter de análise e reflexão sobre a adequação dos objetivos e conteúdos selecionados. Verificamos, por relatos descritos pelas professoras regentes, auxiliares e pais de alunos, o quanto os conteúdos desenvolvidos em Arte estavam fazendo parte da vida das crianças:

- nos recreios: brincavam com os jogos aprendidos;
- na sala de aula: a convergência dos conhecimentos nas várias áreas;
- em casa: através de conversas e bilhetes dos pais, no qual descreviam o uso, no cotidiano, de expressões como padrões, sequência e palavras em dialetos africanos, além das músicas que cantavam.

As crianças também se observaram: relataram seus trabalhos de arte, e se conscientizaram de seu desempenho musical, ora assistindo aos colegas, em pequenos grupos, ora assistindo a si mesmos em vídeos e gravações elaboradas durante as aulas.

Como encerramento do Projeto, realizamos uma apresentação no teatro do colégio para pais e alunos, com as canções tradicionais, coreografias e arranjos feitos pelas crianças e a exposição dos trabalhos de Arte.

Considerações Finais

Esta imersão nos fez compreender e aprender, pelo contraste ou similaridades, também sobre a cultura de nosso país. Avaliamos, assim, que reconhecer e respeitar a cultura de outros povos é uma metodologia que auxilia na compreensão de nossa própria identidade cultural. Nesta perspectiva fortalece a aprendizagem que torna-se mais significativa para alunos e a comunidade de forma geral.

Este Projeto traduziu momentos de integração, possibilitando a união do grupo, pois um ajudava o outro a aprender a **ver, ouvir e viver a África**, interiorizando práticas culturais, novas formas de sentir e vivenciar este nosso mundo.

Por fim, o tema proposto viabilizou uma breve, porém, significativa aproximação da cultura africana destes alunos e professores, assim como suscitou o envolvimento de pais e da comunidade escolar.

Referências bibliográficas

ABDALLA, M.F.B. *A construção do projeto político-pedagógico e a formação permanente dos professores: possibilidades e desafios*. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). *Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: Papirus, 2007, p. 153-173.

AGRA, M.J. et alii. *La educación artística en la escuela*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2007.

ALMEIDA, G. *Bruna e a galinha d'Angola*. São Paulo, Pallas ed. e distribuidora LTDA, 2006.

BEINEKE, V. Funções e significados das práticas musicais na escola. *Presença pedagógica*, vol. 7, n. 40, Belo Horizonte, p. 57-65, 2001.

BRITO, T. A. *Koellreuter: o educador*. O humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC/ SECAD. *LEI nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC/SECAD. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que modifica a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Somos todas iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

FONTEERRADA, M. Linguagem verbal e linguagem musical. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, nºs 4 e 5. São Paulo, p. 30-43.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se complementam. 33ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LOUREIRO, A.M.A. *O ensino de Música na escola fundamental*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

GOODKIN, D. *Play, Sing & Dance*. 2. ed. Miami, Fl. Schott, 2004.

BRASIL, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. PCNs: Arte/ Secretaria da Educação Fundamental. - BRASÍLIA: MEC/SEF, 1997 - 130p

SCHAFER, M. *Ouvindo pensante*. São Paulo: Edunesp, 1991.

VEIGA, I.P.A. (Org.). *Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2007.

Autoras

Gabriela Vasconcelos Abdalla - formada em Educação Artística – Música pela Faculdade Santa Marcelina. É educadora musical no Colégio São Luis e Santa Marcelina. É vice-presidente da ABRAORFF -Associação Orff Brasil de educadores musicais. Desenvolve trabalho de formação de professores na Faculdade Campos Salles.

Vivian S. Devidé M. Castro – Arte/educadora formada em Educação Artística pela Faculdade Santa Marcelina/SP. Atualmente é professora de Artes Visuais do Colégio São Luís/SP e desenvolve trabalho de assessoria em escolas particulares e Formação Continuada de professores do Ensino Básico da Rede Pública de Taboão da Serra/SP.

A ARTE-EDUCAÇÃO COMO COADJUVANTE DA TRANSFORMAÇÃO DE ADOLESCENTES EM VULNERABILIDADE SOCIAL

Mitsy Tamara Cruz de Queiroz
mitsy_my@hotmail.com
UFPE/CAA

Resumo

Neste presente trabalho as discussões serão pautadas na educabilidade da Arte como preceito fundamental à construção cidadã de jovens em vulnerabilidade social, bem como a empreitada de associações não-governamentais de resgatar socialmente estes sujeitos. Para tal, a Arte se apresenta como instrumento de re-significação do mundo, insinuando ultrapassar uma linguagem gerida formalmente através da expressão que edifica pontes entre o mundo externo e o ser humano. Portanto, a livre atuação da imaginação e o conhecimento dos seus sentimentos por meio do contato com os símbolos da arte, fazem-nos crer e considerar que estes são os ganchos principais para a questão mais pertinente das observações desta investigação: a construção da identidade de jovens marginalizados como produto de ações sócio-educativas.

Palavras-chave: Situação de risco, Arte/educação, Formação, ONG.

Abstract

In this present work the quarrels will be guided in the education of the Art as basic rule to the construction citizen of young in social vulnerability, as well as the taken over on a contract basis one of not-governmental associations to rescue these citizens socially. For such, the Art if presents as instrument of reverse meaning of the world, insinuating to exceed a language managed formal through the expression that builds bridges between the external world and the human being. Therefore, the free performance of the imagination and the knowledge of its feelings by means of the contact with the symbols of the art, make to believe them and to consider that these are the main hooks for the question most pertinent of the comments of this inquiry: the construction of the identity of kept out of society young as product of partner-educative actions.

Keywords: Situation of risk, Art/education, Formation, ONG.

Em diálogo: A arte-educação e a situação de risco de adolescentes marginalizados

O que fomenta um maior contingente de crianças e adolescentes descobertos em situações de risco, vítimas da ausência de estruturas e oportunidades de protagonismo social, remete-se a segmentação socioeconômica, delimitada pelas classes dominantes hegemônicas.

O fato e suas atribuições não somente a pobreza, mas ao estado subordinado que afere a este sujeito a carência de condições de educação, cultura e lazer, germinam as ações que erguem um cenário de miséria e violência que fazem parte dessa juventude. Assim, a propensão destes sujeitos de vítima a atores desta violência é consideravelmente maior, envoltos nesta atmosfera vulnerável. É necessário frisar que a sensação destes jovens é de descrença quanto ao próprio reconhecimento como sujeito de direitos, devido a esta desordem social que mascara suas possibilidades como atores de uma mudança social. Neste caso, é imprescindível uma rede de proteção social que viabilize essa participação social efetiva, tal como a educação, que estimula a criticidade, o reconhecimento desta diversidade, a extensão de si no outro e seus direitos, assim como os princípios éticos e morais, para além da violência que também é progenitora de seus códigos éticos de vivência, aos quais estes jovens estão mergulhados.

Contudo, no Brasil, essa rede protetora é bem fragilizada, seguida da desigualdade social, fruto de crises políticas e econômicas, o que conseqüentemente atenta contra uma educação de qualidade. Neste contexto, o surgimento de instituições não-governamentais, sem fins lucrativos, com o objetivo de minorar as rachaduras que impactam a sociedade, tem crescido em nosso país. Assim, mobilizações em favor de certos grupos sociais mais desfavorecidos, com ações sócio-educadoras, têm o seu intuito em redefinir este contexto de maneira autônoma, sem a perspectiva de assumir o dever da instituição do Estado. (Lyra 2005: 32)

Logo, em concessão das oportunidades de acesso às manifestações culturais¹ e projeção das habilidades artísticas, verificamos em ações sócio-educativas o eixo principal desta reintegração social dos jovens em situação de risco. Sendo assim um agrupamento de atividades com a finalidade educativa de torná-los cidadãos. Neste enfoque, a incidência da educação acerca do ensino da Arte, confere-lhe consistência na formação humana. Desta forma, encontramos o papel educativo da Arte naquilo que condiz a singularidade da expressão humana, que encontra noutros espaços, seu lócus ideal à comunicação que tange a linguagem projetada formalmente (Duarte Júnior 1981:

¹ Manifestações culturais de caráter popular, ao que condiz um sistema de significados partilhados de maneira simbólica através das tradições rituais de um povo.

48). Assim, esta relação educativa que fornece ao humano a significação dos seus sentimentos, a concretização de seu mundo, o ritmo emocional e mental de sua vida, tem o seu propósito artístico na medida em que contribuem diferentes discursos desta expressão.

Justapomos neste sentido, uma educação que torna sua face para a liberdade, onde a auto-expressão, maior significação de uma liberdade íntima, está atrelada ao auto-desenvolvimento. Quando mencionamos o termo "liberdade", sugere um "laissez-faire", que acorda com um "deixar fazer", fugindo ao que se pretende afirmar de uma livre expansão do humano em todas as áreas do ser; apoiada na expressividade dos sentidos e no instinto emergido. Notamos então, que a arte proporciona através de uma educação libertadora, a compreensão própria do sujeito através da expressão de seus sentimentos, aonde o contato com a arte o conduz ao auto-reconhecimento do ser e, conseqüentemente, à livre atuação de sua imaginação. A criança neste momento de auto-expressão na vivência do seu "eu" como experiência de independência, propiciada pela arte, no que condiz um instrumento de comunicação que integra os processos de pensamento, emocionais e perceptivos; prontamente se faz compreensível através de sua produção artística, canal comunicativo com o mundo. Consultamos ainda neste diálogo, o fator de que o homem tanto se redescobre, quanto significa e ordena o seu mundo através da arte.

Outro aspecto de acréscimo em relações sociais propiciado pela Arte se exemplifica no enfrentamento dessas dificuldades da própria expressão artística, que por sua vez, elege nas atividades grupais seu processo educativo e de desenvolvimento. Estas vivências de integração grupal estão sobrepostas na praticidade da educação por atividades que propiciem uma aliança entre a satisfação individual e a unidade social, onde fruem aspectos da virtude moral do sujeito. Inferimos desta maneira, que a construção de novas identidades por meio da Arte é propiciada por uma educação que concebe a liberdade harmônica de compreensão do "eu" por meio da auto-expressividade, dispersando por vezes o egocentrismo inerente à criança, que desperta os sentidos de cooperatividade necessários a sua socialização. Além mesmo da capacidade de reinventar seu próprio universo, buscando as soluções cabíveis através de sua produção artística, marcada pelo simbolismo de sua interpretação. (Read 1986: 39)

A arte-educação concebe ao sujeito uma visão panorâmica, crítica e até mesmo política, quando ultrapassa os limites dos conceitos pré-estabelecidos de arte e faz com que este sujeito compreenda a arte produzida atualmente, principalmente em sua localidade. Esta possibilidade aproxima o educando de sua cultura regional, interagindo com a mesma e desconstruindo possíveis definições hierárquicas de produção artística. Desta forma:

“A prática da arte/educação com base numa visão ampla e inclusiva de mundo considera várias formas de arte, desafiando limites convencionais e inspirando uma valorização artística mais ampla e a possibilidade de maior participação social.” (Bastos, 2008: 229)

Assim concluímos que a apreciação da arte local concebe ao sujeito uma interpretação crítica que lhe proporcionará participações mais atuantes de uma consciência que valoriza a arte local e global, criando um ambiente comum e igualitário, onde se presencia o respeito às diversas manifestações culturais.

Os olhares que desenham a Associação Arte e Vida

O campo de nossa pesquisa, essencialmente, é composto pelo local que sedia as atividades da Associação Arte e Vida, onde foi desenvolvida a pesquisa em suas observações participantes, de modo a captar os dados empíricos necessários ao confronto entre a prática vivenciada e o diálogo teórico que percorre esta pesquisa. As opções de coleta de dados utilizadas para construir um conhecimento sobre a realidade se deram por meio da observação participante e outros instrumentos, tais quais: entrevistas, questionários, conversas informais, análise documental e o registro do diário de campo. Assim, presumimos a importância de cada instrumento, aos quais são interligados de modo seletivo, sendo aplicados nas situações que possam oferecer melhores resultados, compondo-se como elementares para esta investigação.

Para validar esta investigação, compomos na interpretação dos dados obtidos, instrumentos de análise que cercaram esta pesquisa de validade na medida em que a comunicação expressa em documentos, como do próprio diário de pesquisa, é traduzida, decifrada, constituindo nesta análise, a técnica de Análise de Conteúdo (Chizzotti 2008:114.)

Situada no bairro do Recife Antigo², a instituição Arte e Vida, uma instituição sem fins lucrativos, pertencente ao terceiro setor, tem em seus 08 (oito) anos de fundação a proposta de trabalhar com a educação não escolar de 100 (cem) crianças pertencentes a escolas públicas selecionadas de três bairros (Coque, Santo Amaro e Favela do Pilar) em situações de violência devido ao narcotráfico e miséria. Pela causa de completar o estudo destas crianças, esta organização trabalha pedagogicamente com o enfoque em artes plásticas, música e dança, de maneira que estes jovens redescubram a cidadania por meio de uma formação arte-educadora. Seu compromisso consiste igualmente com o acompanhamento psicológico das crianças atendidas pelo projeto e suas famí-

² Rua Madre de Deus, 66 Recife Antigo. O prédio onde funciona a associação pertence à Santa Casa de Misericórdia do Recife.

lias, com o intuito de criar uma estrutura acolhedora que alcance não somente a criança, mas também a família. Assim como também, não deixando de ressaltar o olhar para o pilar que consiste na educação escolar, fazendo-se um item essencial para o ingresso no projeto.

O amparo a estas ações é de conjunto com: o núcleo administrativo, recorrente aos assuntos deste segmento, os funcionários de apoio que circulam pela instituição com o propósito de ordenar as atividades entre os educandos e os oficineiros, e além mesmo dos demais funcionários responsáveis por portaria, serviços gerais, copa e transporte. Já na instância das oficinas fornecidas, compreendemos ao total de 12 professores, que se distribuem na instrução das seguintes artes: Literatura, Artes plásticas (02 professores), Música, Dança, Capoeira, Xadrez, Esportes (atividade externa), Percussão, Artesanato, Crochê e Artes Plásticas em Ateliê.

A disciplina da arte que forma novas identidades

A construção da virtude moral, que permite ao sujeito saber se comportar em determinadas circunstâncias, agir e obter o controle dos seus próprios impulsos e desejos, o que caracteriza a autodisciplina, um aspecto que delata o processo de construção da identidade. Portanto, pousaremos nosso olhar sobre as situações mais pertinentes que nos dão a dimensão exata da disciplina que é exigida por parte da instituição. Como conteúdo mais manifesto de toda a pesquisa por observações, a autodisciplina expressada pelo dito “bom comportamento” evidencia a tentativa de podar os sujeitos à moralidade. Em diversas ocasiões a disciplina imposta não obteve grandes resultados. Quando as crianças são acometidas por seus comportamentos dispersos, e a iminência de suspensão é proferida, poucas transformações reais acontecem no íntimo do sujeito advertido. Entretanto, se a cooperatividade é o elemento principal desses laços de lealdade com seus educadores, a obediência surge como ato fiel à reciprocidade que seu educador lhe transmite (Read 1988: 39).

Assim sendo, destacamos situações que caracterizam esta realidade, de uma disciplina imposta a uma cooperatividade que redefine seus conceitos e age em prol daquilo que para si, obtém o significado descoberto. Neste momento, a professora de karatê dita regras preestabelecidas a uma criança: *“Nada de brincar, conversar, para sair peça permissão.”* E ainda assim, os demais alunos continuam conversando, sem qualquer interesse na aula, apenas falando baixo para que a professora não perceba o ato proibido. A reconstrução do que seria “certo” ou “errado”, foi observada em reunião amistosa com todos os integrantes da instituição, onde cada qual obteve seu espaço para expressar suas opiniões e refletir sobre as ações mais adequadas. Outra situação se

dá no aspecto supremo da cooperatividade, na delegação de responsabilidades, na subdivisão dos afazeres, no acordo mútuo entre os sujeitos. Como verificamos nos “pelotões” formados pelos alunos nas aulas de artes plásticas no ateliê, onde cada grupo estava a cargo de uma determinada função, como por exemplo, reorganizar a mobília, lavar os pincéis, recolher as tintas, etc.

Ou mesmo, quando o “bom comportamento” é um fator decisivo de um acordo estabelecido entre educador e educando em favor de certa permissão estimada. Como nas palavras da coordenadora quando expõe o mérito de um educando por suas habilidades com a capoeira, e sua responsabilidade com o cumprimento do acordo expresso afim deste ingresso. *“Para que ele participasse, deveria ter um outro comportamento em sala.”* Portanto, o enfrentamento das dificuldades nas relações sociais entre os sujeitos pode ser permitido através de situações que priorizem este contato, este reconhecimento do sentido de grupo e indivíduo, criando a identidade do grupo, que auxilia seus indivíduos a confiar nesta comunhão que surge entre as disciplinas da arte.

Para tal, podemos identificar situações que afirmam este sentimento de grupo, principalmente quando se trata do sentimento de totalidade de grupo, dos educandos, educadores e funcionários, todos como membros do Arte e Vida, que fundamentam a instituição e passam a carregá-la em sobrenome. Frequentemente nas falas dos sujeitos, nota-se que naturalmente todos os membros são referidos com o nome da instituição, denunciando a unidade do grupo. Como ao exemplo das palavras do professor de percussão, demonstrando a unidade entre os educandos: *“Aqui eles já aprendem o convívio, porque são de bairros diferentes, e existe muita rivalidade. Mas aqui eles são do Arte e Vida.”* E por parte da coordenadora, quando cita o apoio cedido do grupo Arte e Vida às demais instituições (a família e a escola), fazendo-se necessário esse sentimento de união: *“É necessário fazer uma parceria com a escola, o arte e vida e a família, de mãos dadas para conseguir isso aí oh!”*

Por parte das oficinas, a integração entre o grupo é perpassada de maneira sutil por meio das atividades rotineiras. Vemos dois diálogos que transmitem essas situações: A13: *“Oxi, tia! E porque ele errou a gente vai ter que fazer tudo de novo?”* P: *“Numa orquestra é a mesma coisa, se um errar todo mundo erra!”* (um erro de um aluno nas marcações de tempo e todos devem recomeçar a mando da professora); P: *“Eu não quero escutar reclamação dos pares que eu formar!”* (formação de pares na aula de dança, ensaio da quadrilha.)

Dessa forma, podemos identificar que todas estas situações confirmam o sentimento explícito de grupo e as ocasiões de interação social entre os educandos, que são oportunizadas pelo exercício da arte, a promover as percepções de coesão e unidade; assim como também por um ângulo macro, uma instituição que luta por um ideal em conjunto.

Detemo-nos neste breve momento à análise daquilo que nos pareceu ausente nos discursos e observações, considerando a problemática desta pesquisa. Quando nos remetemos a construção de novas identidades, inferimos a novas posturas, condizente principalmente ao caráter podado pelas virtudes morais. Entretanto, um aspecto não foi posto em questão na frequência com que, acreditamos, deveria residir sua importância. Discorremos acerca da formação de um sujeito crítico e, sobretudo, uma criticidade que voltada à realidade, se propõe ao protagonismo de novas situações, enfim, um cidadão consciente de seu estado oprimido e comprometido com a transformação social. E para com estas formações, novas possibilidades de atuação entram em cena, rasgando o véu de uma civilização que comete seus jovens à espirais negativas de criminalidade, abandono, miséria e carência de todos os subsídios necessários ao desenvolvimento.

Noutro ângulo, quando refletimos e analisamos acerca do que a contextualização da arte permite ao sujeito em termos de compreender as manifestações culturais que transcorrem no tempo, destacamos nas palavras do A2, aquilo que nos permite enxergar a evidente mudança em suas percepções acerca da arte que desenvolve *“O povo diz que é negócio de macumba, percussão. Mas aí a gente diz que é da cultura afro.”*

Outro fator essencial em relevo é a auto-estima. Como podemos vivenciar, o sentimento de reconhecimento, valoração e superação dos seus limites, no que condiz às atividades que o Arte e Vida lhes possibilitam realizar. Assim como também, quando alçam graus maiores dentro das modalidades artísticas que mais se desenvolvem, como aos exemplos do ensaio do grupo avançado de percussão e o batismo da capoeira. Onde dentro destas duas ocasiões, o ânimo dos educandos afluía em seus semblantes denunciando a felicidade de finalmente pertencer a um grupo. E este sentimento de autoconfiança é a partícula fundamental para o que estas crianças ultrapassem as barreiras que lhes impedem da inclusão social (Carvalho, 2008:132) Portanto, não somente a auto-expressão nos fornece esse sentimento de confiança sobre si, mas sim, a ideia de agir com competência acerca de uma habilidade específica em artes que traz consigo o valor próprio e o contentamento da auto-estima.

Considerações Finais

Retomando às interrogativas iniciais, em que nos detivemos a investigar acerca de como a Arte/Educação está munida de dispositivos pedagógicos que a auxiliam no resgate social de jovens em situação de risco, assim como, entender suas ações sócio-educativas na medida em que esti-

vera mergulhado no universo da Arte. Intuímos que o terreno da Arte é permissivo a uma proposta de currículo fundada na promoção da autonomia, que se estende ao indivíduo em sua singularidade e age simultaneamente proporcionando vivências de caráter social. Desta maneira, a seleção dos conteúdos curriculares deve ser remetida a uma perspectiva harmoniosa e habitual com o mundo exterior, adjacente a realidade dos jovens, a fim de construir uma personalidade integrada, equilibrada nos eixos do sentir, pensar e agir.

E providos do ato investigativo, que nos sobrepôs situações diversas que cultivaram experiências ricas da expressividade que educa o sentimento e reconhece na sua produção o fio condutor com o mundo externo, onde processos de aprendizagem se inclinaram à compreensão contextualizada e, onde as vivências sociais compuseram a unidade do grupo, por meio da cooperatividade; gerando tensores de uma transformação pessoal, e recompondo a confiança no sujeito por intermédio de ações sócio-educativas no campo da Arte. Ressaltamos dentre estas afirmações, o atento olhar da Associação Arte e Vida a formação de preceitos morais, na concepção de uma vida equilibrada e liberta do condicionamento vulnerável destas zonas de risco, favorecidos por uma rede de conexões que atua intensamente a derredor de todos os pilares vitais para o desenvolvimento harmonioso do jovem em questão.

A partir desta postura, pensar as implicações desse caso para a sociedade, significa compreender que ações sócio-educativas autônomas visadas ao crescimento individual, fomentadas numa perspectiva educacional libertadora, empenhada na iniciação social de setores oprimidos, são projetos memoráveis de auxílio às degradações que impactam a sociedade, na medida em que confiantes de suas ações, debruçam-se ao trabalho em minimizar os choques da exclusão social, concebendo o seu papel na sociedade em favor de sua transformação.

Referências Bibliográficas

BASTOS, Flávia Maria Cunha. 2008. O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. 2ª Ed. São Paulo: Editora Cortez

CARVALHO, Livia Marques. 2008. O impacto do ensino de arte nas ONGs. In: AQUINO, André (Coord.). *Diálogos entre Arte e Público*. Fundação de Cultura Cidade do Recife, pp192 – 133.

CHIZZOTTI, Antonio. 2008. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. 1988. *Como a arte educa?* Pernambuco. Secretaria de Educação. DSE/ Departamento de Cultura. Arte-Educação: perspectivas. – Recife: CEPE.

LYRA, Carla. 2005. *Ação política e autonomia: a cooperação não-governamental para o desenvolvimento*. São Paulo: Annablume; Terre des Hommes Suisse.

READ, Herbert. 1986. *A redenção do robô: Meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus.

Mini-curriculo

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste.

“A ARTE-EDUCAÇÃO NO TRATAMENTO EM SAÚDE MENTAL:
EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E LAÇO SOCIAL”

Paula Carpinetti Aversa
p_aversa@hotmail.com
Instituto de Arte da UNESP

Resumo

Trata-se da apresentação de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP, que pretende refletir sobre o lugar da Arte-Educação no tratamento em Saúde Mental, acompanhando como são pensados e organizados os conteúdos relativos às artes visuais que são oferecidos em oficinas ou ateliês expressivos/artísticos em instituições de tratamento ou em outros espaços também destinados à acolhida da loucura, com a finalidade de analisar quais concepções de Arte-Educação embasam essas atividades e como influenciam no tratamento da loucura, potencializando os processos criativos de seus participantes.

Palavras-Chaves: Arte-Educação, Artes Visuais, Saúde Mental, Reforma Psiquiátrica, Loucura.

Abstract

This is the presentation of a research, developed with the Graduate Program of the Arts Institute of UNESP, that aims to reflect on the place of Art Education in Mental Health for treatment, following which they are conceived and organized the contents about visual arts that are offered in workshops or studios expressive / artistic treatment in institutions or in other spaces as well for the acceptance of madness, in order to analyze the conceptions of Art Education underlie these activities and how they influence the treatment of madness , enhancing the creative processes of its participants.

Keywords: Art Education, Visual Arts, Mental Health, Psychiatric Reform, Folly.

Este trabalho é a apresentação de uma pesquisa de mestrado em andamento desde março de 2010, no Instituto de Artes da UNESP, orientado pela Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho que pretende refletir sobre o lugar da Arte/Educação no tratamento em Saúde Mental. A partir do pensamento de Foucault, Deleuze, Guattari e de outros autores envolvidos com a Reforma psiquiátrica (ou Luta

Antimaniconial), a pesquisa visa acompanhar como são pensados e organizados os conteúdos relativos às artes visuais que são oferecidos em oficinas ou ateliês expressivos/artísticos em instituições de tratamento ou em outros espaços destinados também à acolhida da loucura, com a finalidade de verificar o quanto potencializam os processos criativos e o próprio tratamento de seus participantes.

A loucura entendida como doença mental, a ser tratada por uma forma particular de medicina: a psiquiatria, é um acontecimento recente. Foucault, em a *História da Loucura na Idade Clássica* (2004), explicita o “golpe de força”, o gesto mais significativo, no sentido de silenciar a loucura. Trata-se da constituição do *cogito*, da racionalidade cartesiana.

A partir de um diálogo com Descartes, Foucault revela todo o esforço de proteger o *cogito* contra os perigos da loucura.

“A loucura torna-se um obstáculo absoluto ao pensamento: para que este possa ocorrer e afirmar a existência do cogito, é preciso excluir essa ameaça radical. A razão até pode conviver com as ameaças do erro e do sonho, porque estes não ameaçam os recursos recorrentes e necessários à razão. Mas a loucura é banida porque interdita na origem, a possibilidade do exercício racional, o pensamento que se modula através da dúvida. Logo, não pensa. Se não pensa ...” (MENEZES, 2007, p.32).

Escavando as camadas superpostas pelos saberes que se apoderaram da loucura, demonstrando como a constituição desses saberes enfraqueceu a potência do louco, Foucault afirma que a disseminação do internamento, deflagrada na abertura do Hospital Geral em Paris em 1656, foi expressão social, política e econômica da dominação da razão, consolidando a “consciência crítica” da loucura.

Iniciada no século XVII, a Grande Internação adquire sentido moral e econômico num só tempo, na medida em que todas as formas de marginalidade social são postas sob seu controle, situando a loucura no horizonte social da pobreza e nele, toda a rede de significações relacionadas com incapacidade para o trabalho, falta de vontade, perigo e indisciplina. Desta forma, apenas o isolamento não era suficiente, era preciso providenciar dispositivos que ocupassem os marginalizados, tornando-os instrumentos reguladores da economia.

Cultivado pelo *cogito*, esse solo está agora preparado também pela dimensão moral, terreno fértil que promoverá o desenvolvimento da Psiquiatria. O saber médico, autorizado a abordar a loucura, passou a tratá-la como as demais enfermidades somáticas, reduzindo toda a sua experiência a lesões anatômicas ou a disfunções orgânicas indiscriminadas, se valendo das mais variadas terapêuticas (lobotomia, eletrochoque, coma insulínico, entre outras) e técnicas de controle, a fim de produzir corpos dóceis e úteis.

Historicamente determinada, a loucura nem sempre foi abordada como a forma negativa da razão. Foucault (In: Lima, 2009) conta-nos que, já por volta do século XII, no mundo árabe hospitais foram criados exclusivamente para loucos. Porém, diferentemente das instituições asilares da época clássica, atividades artísticas tais como música, dança, espetáculos e narrativas de contos eram entendidas como forma de intervenção e cura da alma, ou seja, como recurso terapêutico. Mesmo antes e durante a Renascença, a loucura era vista como “experiência trágica”, exercendo um poder de fascínio, tornando-se mote para trabalhos plásticos e literários como os de Bosch, Bruegel, Dürer, Shakespeare e Cervantes.

Para livrar a loucura de sua condição patológica e de seu confinamento, vemos florescer, no campo da saúde mental, práticas que pretendem construir possíveis modos de articulação do louco no tecido social. Tentativas de retomar, entre outros dispositivos, essa interface entre loucura-arte-clínica que foi perdida ao longo da história. A idéia que forças ativas podem ser mobilizadas através de processos expressivos e artísticos, sem caráter apaziguador ou de simples entretenimento, surge na esteira da Reforma Psiquiátrica ou Luta Antimanicomial.

Vários saberes e práticas compõem o movimento da Reforma Psiquiátrica, sendo que sua reivindicação máxima é a cidadania do louco. É um ato político que estabelece um novo horizonte de ação, não apenas junto às instituições psiquiátricas, mas também com a cultura, o cotidiano e as mentalidades: trata-se de convocar a sociedade para discutir e reinventar sua relação com a loucura.

Motivada por denúncias (e constatações) de mortes, superlotações, abandono e maus-tratos, a Lei 10.216 (de 6 de abril de 2001), que estabeleceu a Reforma Psiquiátrica no Brasil, atesta a proibição da construção de novos manicômios, a regulação da internação involuntária e o estabelecimento de um modelo substituto ao hospital. O pressuposto é que a loucura implica em uma dificuldade específica de expressão subjetiva, refratária a instituições totais, massificadas ou pouco aparelhadas para captar e entrar em relação com o singular de cada paciente. Do mesmo modo, as dificuldades concretas de vida devem ser objeto de ações de cuidado, incorporando o que era tradicionalmente considerado “extra-clínico” para sustentar o cotidiano e o laço social do paciente. Busca-se oferecer ao paciente um heterogeneidade, tanto no que diz respeito às pessoas com as quais possa se vincular, quanto nas atividades que possa se engajar, dentro de uma perspectiva ética-estética-política:

“As práticas de desinstitucionalização atravessam os muros do hospital, invadem a cidade e passam a intervir nas redes sociais e na cultura, buscando desfazer ‘manicômios mentais’. Um número cada vez maior de ações territoriais visa construir novas possibilidades no campo das trocas sociais e da promoção de valor, buscando

criar novas comunidades e outras sociabilidades (...) A clínica, nesta nova configuração, se faz no território da cidade – e não no interior de grandes asilos – e não está voltada para a remissão de sintomas, mas para a promoção de processos de vida e de criação que comportam outra saúde, não uma saúde inteiriça, perfeita, acabada, funcionando bem demais, mas uma saúde frágil, marcada por um inacabamento essencial que, por isso mesmo, pode se abrir para o mundo; uma saúde que consegue ser vital mesmo na doença.” (LIMA e PELBART, 2007, p. 12)

As atividades artísticas, neste novo cenário, são dispositivos que contribuem para a ressignificação da loucura, recompondo universos existenciais. Porém, vale atentar para a concepção e finalidade que essas atividades podem desempenhar na lógica asilar. Como já foi apontado, a característica básica do asilo é o controle do tempo, dos corpos e das mentes dos internos e para isso as atividades ocupacionais ganharam destaque como principal meio de cura. Assim, atividades artísticas podem ser utilizadas para a manutenção das instituições totais, sem questionar a exclusão social que realizam. Por outro lado, a aposta do movimento anti-manicomial é que essas mesmas atividades também possam, paradoxalmente, ser aliadas importantes na construção de um outro olhar para aqueles com graves sofrimentos psíquicos.

Segundo Ferraz (1998), ao buscarmos relações entre arte, clínica e loucura:

“(...) deparamos-nos com entrelaçamentos e paralelismos entre essas áreas de conhecimento, ocorridos nos últimos cem anos, ao mesmo tempo que se vêem as modificações de concepções artísticas, estéticas e científicas, e o aparecimento de novos paradigmas para a compreensão da arte e questões da vida humana. (...) Quando procuramos verificar o aparecimento de novas proposições nas diversas áreas – psicologia, psiquiatria, psicanálise e arte – percebemos que elas definiram suas bases renovadoras a partir de momentos históricos semelhantes.” (FERRAZ, 1998, p. 19)

Assim, podemos perceber, mais claramente a partir dos anos 20, uma forte articulação entre o Modernismo, as renovações metodológicas na Arte-Educação e o movimento da Reforma Psiquiátrica brasileira.

Para o presente pesquisa que terá como foco o universo das artes visuais, as experiências brasileiras ocorridas no Hospital Psiquiátrico do Juquery (na década de 20, em São Paulo) e no Centro Psiquiátrico Nacional (no final dos anos 40, no Rio de Janeiro) apresentam-se como iniciativas corajosas, numa época carregada de preconceitos, na qual ainda eram predominantes as práticas ergoterápicas e a psiquiatria científica.

No Juquery, o psiquiatra, músico e crítico de arte Osório César via proximidades entre a produção de arte moderna e aquela encontrada nos asilos, reverenciando o valor estético das mesmas. Foi responsável pela criação da Escola de Artes Plásticas (ELAP) do Juquery, cuja fundamentação encontrava

suporte nas teorias psicológicas (Freud e Prinzhorn e Vinchon) e estéticas (como Herbert Read e principalmente, por Dubuffet e seu conceito de arte bruta). Suas preocupações incidiam sobre a reabilitação e a construção de alternativas fora do hospital, enfatizando a profissionalização em arte dos internos. Promoveu exposições com a finalidade de “mostrar mais a parte social e a parte cultural, do que a parte psiquiátrica propriamente dita, dos alienados”. (CÉSAR, 1948 In: LIMA e PELBART, 2007)

O trabalho na escola permitiu a realização de experimentos e investigações com a arte-terapia, e a criação artística e artesanal. A base da proposta - inspirada nas idéias do teórico da arte Herbert Read, sistematizadas em sua obra Educação pela Arte de 1943 - assentou-se na idéia de que os pacientes devem trabalhar livremente (na escolha de temas, técnicas e materiais), com o mínimo de interferência do supervisor. Tratava-se de garantir a espontaneidade das manifestações artísticas, o que permitiria tanto o desenvolvimento psicológico - pelo estabelecimento de uma relação profunda do paciente com o seu mundo interior - quanto o artístico. Porém, a palavra “escola” tinha uma importância dentro da montagem institucional do Juquery, pois havia um compromisso com o “laço social” e não apenas um lugar de expressão da loucura. Com o fechamento da ELAP, em meados dos anos 1970, as obras produzidas na escola são reunidas no “Museu Osório César”, criado em 1985 no complexo Hospitalar de Franco da Rocha.

No Centro Psiquiátrico Nacional do Rio de Janeiro, alguns anos mais tarde, surgiria o sensível trabalho da Dra. Nise da Silveira junto ao Setor de Terapêutica Ocupacional (STOR). Figura quase lendária, a Dra. Nise da Silveira (nordestina, mulher, médica – numa época onde o acesso ao ensino superior para a mulher era raríssimo), mobilizou sua vida à militância em defesa da loucura, contra os tratamentos agressivos e desumanos aos quais os loucos eram submetidos. Leitora de Spinoza, Artaud e Jung, Nise da Silveira articulava um discurso intelectual indissociado da sensibilidade. O Serviço de Terapêutica Ocupacional e Reabilitação (STOR) atingiu progressivamente dezessete atividades entre as quais: sapataria, jardinagem, carpintaria, encadernação, pintura, modelagem e xilogravura. O Centro Psiquiátrico contava na época com mais de mil e quinhentos internos, que normalmente ficavam abandonados nos pátios do hospital. As oficinas foram atraindo com muita facilidade os internos, que revelaram uma capacidade de expressão extraordinária, mostrando quanta vida havia por trás do anonimato de seus uniformes de “doentes mentais” como Emydio de Barros, Carlos Pertuis, Raphael Rodrigues, Adelina Gomes, Fernando Diniz, Isaac Liberato entre outros.

Em 20 de maio de 1952, o Museu de Imagens do Inconsciente é inaugurado com uma amostra de diversos trabalhos dos internos. Atualmente, o Museu funciona junto à Casa das Palmeiras (Rio de Janeiro), instituição de tratamento em regime de externato fundada em 1956 por Nise da

Silveira. Apesar de toda a visibilidade que Nise da Silveira proporcionou aos artistas de Engenho de Dentro no campo da arte, para a psiquiatra alagoana são:

"(...)os problemas científicos levantados pelas obras, além da atenção necessária ao aspecto humano do fenômeno artístico que devem motivar a tarefa do pesquisador. Em outras palavras, as obras produzidas no Museu e que aí permanecem conservadas valem por sua significação expressiva e terapêutica, isto é, à medida que oferecem ao estudioso um meio de acesso ao mundo interno dos esquizofrênicos, assim como, ao paciente, um instrumento de transformação da realidade interna e externa" (FRAYZE-PEREIRA, 1999, p. 22).

Ou seja, apesar das exposições e da própria existência do museu, Nise da Silveira não se preocupava em dar o "estatuto de arte" às produções dos internos. Para ela, essas produções valiam mais por ser um recurso à reorganização psíquica dos pacientes, enfatizando a importância do contato afetivo e da expressão criativa no processo da cura.

As obras de "arte virgem", tal como Mário Pedrosa (crítico de arte) chamava a produção dos internos, revelam intensas experiências criativas e comunicam através de imagens uma sensibilidade que extravasa limites do entendimento de vivências peculiares e que nos fazem repensar o irrepresentável através da expressão do informe, do caótico e das intensidades do viver.

Mário Pedrosa entendia que a atividade artística se estende a todos os seres humanos e não era apenas uma ocupação exclusiva de uma confraria especializada que exige diploma para nela se ter acesso. A arte não é algo inatingível, mas necessidade vital e, desta maneira, *"não deveria haver barreiras para o mundo encantado das formas, que é comum a todos os homens indistintamente. Portanto, todos deveriam aprender a pintar, esculpir e desenhar como se aprende a ler e escrever."* (LIMA E PELBART, 2007, p.12)

A tônica de que a "necessidade vital" ou que a "vontade de arte" se manifesta em qualquer homem, afirmando que a obra (produto final) não é tudo nem o mais importante no fenômeno artístico, traz a força da dimensão da "experiência estética". Duarte Jr. (1986) diz "(...) a experiência estética solicita uma mudança na maneira pragmática de se perceber o mundo. Esta experiência (e também o trabalho científico ou filosófico) constitui-se, segundo o termo empregado por alguns autores, um "enclave" dentro da realidade cotidiana. A experiência do belo [*le aqui, acrescento outras categorias estéticas como o sublime, o trágico, o cômico*] é uma espécie de parêntese aberto na linearidade do dia-a-dia." Concepção semelhante de "experiência estética" podemos encontrar em John Dewey quando exemplifica o rolar de uma pedra, montanha abaixo:

"O objetivo da pedra é chegar embaixo. A pedra teria uma experiência – resultado da culminância de um movimento contínuo. Quanto mais a pedra revelar do seu caminho, mais significativa será a experiência. Impregnada

por musgo, barro, outras pedras, capim e flores do caminho, a culminância e qualidade estética da experiência será a integração do que ela trouxe consigo ao longo do processo, constituindo-se uma unidade enriquecida em relação à unidade que iniciou a descida". (BARBOSA, 1998, p.22-23)

Há um efeito subjetivo do fazer artístico que se estende para a vida. Foucault fala em "estética da existência" que seria "*manter uma postura artística diante da existência, trabalhando como artista a obra cotidiana.*" (CECCIM, 2007, p.17) Dar forma à vida, criando modos de se viver e para viver, habitar o mundo, construir um *ethos*: a arte pode trazer esse efeito, trazendo outros horizontes para aqueles que foram marginalizados durante décadas. Mas de que forma pode-se potencializar esse efeito? Será que um efetivo processo de formação no campo das artes pode contribuir?

"É uma opinião antiga e fundamental que uma obra de arte deve influenciar todas as pessoas independente da idade, status ou educação. (...) assim como é verdade que em todo homem existe um artista, que o homem é mais artista dentre todos os animais, também é certo que esta inclinação pode ser desenvolvida ou perecer. Subjaz à parte um saber que é um saber conquistado através do trabalho". (Brecht. In: Koudela, 2001)

Estas palavras de Bertold Brecht assinalam a noção de trabalho relacionado a um processo de formação, de ensino-aprendizagem que vai se apurando e se tornando mais sensível conforme a dedicação que se dá a uma determinada área do conhecimento humano. Como a Arte-Educação pode contribuir para a recuperação histórica da potência da loucura?

"Experiência estética" e "laço social": é possível pensar estes dois aspectos nos trabalhos em Arte-Educação em instituições de tratamento em saúde mental ou em outros espaços destinados também à acolhida da loucura? Um programa de artes visuais, sem ser "programático" ou "acadêmico", capaz de acolher as vicissitudes da loucura e potencializar ou amplificar os processos criativos de seus participantes?

Bibliografia

BARBOSA, A. M. "A arte e a experiência segundo John Dewey" In: *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998

CECCIM, R.B. "Reforma Geral da Subjetividade: por uma Educação Rizomática da Saúde Mental". In: ENGELMAN et al. *Rizomas da Reforma Psiquiátrica*, Porto Alegre: Sulina/UFRGS, 2007.

FERRAZ, M. H. C.T. *Arte e loucura: limites do imprevisível*. São Paulo: Lemos Editorial, 1998

FOUCAULT, M. *História da Loucura na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FRAYZE-PEREIRA, J. A. "Arte e Loucura no museu: uma poética singular". In: FERNANDEZ (Org). *Fim de século: ainda manicômios?* São Paulo: IPUSP, 1999.

KOUDELA, I. D. *Brecht na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LIMA E. A *Arte, Clínica e Loucura*. São Paulo: Summus: Fapesp, 2009

LIMA E. A. e PÉLBART, P.P. *Arte, clínica e loucura: um território em mutação*. História, Ciência, Saúde-Manguinhos vol.14 no.3, Rio de Janeiro Julho/Set, 2007.

MENEZES, J. *O sujeito da loucura: razão e desrazão na sociedade moderna*. Revista Mente, Cérebro e Filosofia. Ed.6, São Paulo, p. 28- 35, 2007.

Mini-currículo

Paula Carpinetti Aversa é psicóloga formada pela USP. Atualmente cursa a graduação em Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais da UNESP e é mestranda junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes pelo Instituto de Artes da UNESP.

APRENDIZADO ATRAVÉS DA VIVÊNCIA NO CAMPO DAS ARTES VISUAIS

Edilania Vivian Silva dos Santos
angelvyan@hotmail.com

Aluna do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais
Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau
Universidade Regional do Cariri – URCA

Fábio José Rodrigues da Costa
fajorodrigues@hotmail.com

Professor do Departamento de Artes Visuais
Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau
Universidade Regional do Cariri - URCA

Resumo

O presente artigo narra a minha vivência em exposição de artes visuais. Neste relato atuei não apenas como expectadora da exposição, como também coadjuvante da mesma. Ocorrida no Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil – CCBNB Cariri na cidade do Juazeiro do Norte-Ceará participei de três oficinas que eram oferecidas dentro de um dos programas deste centro cultural. O programa atendia qualquer público de qualquer idade e formação escolar. Esta vivência permitiu exercitar o meu olhar através de um único recurso: a câmera digital.

Palavras-chave: Ensino – Artes – Exposição

Abstract

This article recounts my experiences in visual arts exhibition. In this report I acted not only as a spectator of the exhibition, as well as supporting the design of the exhibition. Held at the Centro Cultural Banco do Nordeste do Brazil - CCBNB Cariri in the city of Juazeiro do Norte, Ceara participated in three workshops that were offered within the programs of a cultural center. The program will address any audience of any age and education. This experience allowed me to look through the exercise of a single feature: a digital camera.

Keywords: Education - Arts - Exhibition

Introdução

Minha participação em exposição de artes visuais ocorreu a partir de oficinas oferecida pelo Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil Cariri - CCBNB/Cariri na cidade de Juazeiro do Norte.

As oficinas foram ministradas pelo mediador Léo Dantas e distribuídas em períodos diferentes.

As oficinas foram distribuídas em três temáticas: Percepções Humanas ocorrida no período de 3 a 6 de março de 2009 com carga de 12 horas aulas; Percepções Urbanas ocorrida no período de 10 a 13 de março de 2009 com 12 horas aulas e Percepções Naturais ocorrida no período de 17 a 20 de março de 2009 também com 12 horas aulas.

A metodologia empregada era orientada a partir de experimentação da fotografia. O grupo a qual fiz parte eram pessoas de qualquer idade e formação escolar.

O único instrumento utilizado nas oficinas era a câmera fotográfica digital, que utilizávamos para fotografar nossas percepções de acordo com a temática.

Além do Léo Dantas tínhamos a presença da fotógrafa Nívia Uchôa, que nos oferecia ferramentas no exercício de olhar através do uso da câmera digital.

A oficina não tinha a proposta de experimentar outros tipos de câmeras como Lambe-Lambe ou câmeras Analógicas, sendo utilizado apenas Câmeras Digitais.

O Centro Cultural CCBNB/Cariri não disponibilizou nenhuma câmera digital. As câmeras utilizadas nas oficinas pertenciam aos alunos e do propositor da oficina Léo Dantas.

Nem todos da turma possuíam câmera digital. Então decidimos emprestar as máquinas um para outro. E para melhor organização decidimos nos dividir em grupos de 5 a 8 pessoas estando no grupo mais ou menos 2 ou 3 pessoas com câmeras.

A vivência não ocorria apenas nas dependências do CCBNB/Cariri, tínhamos o exercício de experimentar o olhar fora do prédio. Assim éramos conduzidos no trajeto a visitar o triângulo CRA-JUBAR, isto é, as cidades de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha localizadas no interior do Ceará.

Fizemos o exercício de em cada dia fotografar lugares diferentes de acordo com o tema da semana.

Exercício do olhar

O primeiro tema trabalhado foi Percepções Humanas. E um dos lugares escolhidos para fotografar foi o Mercado do Pirajá no Juazeiro do Norte.



Foto de Vívian Santos da oficina "Percepções Humanas"



Foto de Vivian Santos da oficina "Percepções Urbanas"



"Foto de Vivian Santos da oficina "Percepções Naturais"



Foto de Vivian Santos da oficina "Percepções Naturais"

Chegando ao mercado nos dividimos em grupos e começamos a fotografar as pessoas, e após o registro fotográfico delas pedíamos a autorização para uso da sua imagem. Fotografei pessoas que me chamavam atenção, por conta de suas indumentárias, estatura, sorriso, olhar, jeito de caminhar etc.

Foi uma vivência bastante provocante, pois apesar de já ter o costume de freqüentar esse local para fazer compras, nunca tinha parado para prestar atenção nas pessoas daquele ambiente. E aprendi a prestar mais atenção nas características peculiares das pessoas, começando por meus familiares.

O segundo tema trabalhado na oficina foi Percepções Urbanas. A proposta era fotografar o que entendíamos como urbano.

É um dos lugares escolhidos para fotografar foi o Centro Comercial de Juazeiro do Norte. Fotografei motos estacionadas em filas, placas de lojas, carros, texturas de parede, folhetos etc.

Ao fotografar comecei a prestar atenção na grande poluição visual causada por folhetos, pelo excesso de placas de lojas entre outras. E comecei a enxergar a desorganização, que nunca tinha observado apesar de está tão visível aos olhos.

O terceiro tema trabalhado foi Percepções Naturais. Fotografamos lugares com Vegetação. É um dos lugares escolhidos para fotografar foi à Chapada do Araripe, numa área conhecida como Caldas. O primeiro destino escolhido foi uma empresa chamada NASAU que é fabricante de cimento.

Ao chegar à empresa o proponente da oficina Léo Dantas dirigiu-se aos responsáveis para pedir autorização para tirar fotos da fábrica. Tal pedido foi negado. Mesmo com o pedido negado continuamos no espaço em frente e fotografamos aquela área. Fotografei plantas, cobra, mosca, terra, sacolas etc.

Ao fotografar o espaço fiquei muito triste ao presenciar a situação daquela cobra morta. Pois percebi a falta de consciência das pessoas, que além de estarem se apropriando daqueles espaços naturais desordenadamente, ainda estavam matando os seres que habitam ali.

Essa vivência foi muito importante para minha vida, pois os temas trabalhados provocaram-me a prestar mais atenção nos espaços em que vivo e que nunca tinha parado para observar. Senti-me tirando uma venda dos olhos e enxergando. E percebi a situação a qual estava vivendo despercebidamente. Notei como é enorme a falta de Consciência ambiental das pessoas. E comecei a me policiar para não contribuir com tal situação.

Quando iniciei a oficina não entendia seu significado e sua proposta de finalizar com uma exposição. E após a vivência percebi o significado do processo e seu importante papel para a sociedade, de mostrar as situações vividas no nosso cotidiano.



Exposição "Percepções Situações". CCBNB Cariri. Foto: Fábio Rodrigues.

A Exposição

A culminância destas oficinas resultou numa exposição intitulada "*Percepções Situações*". Essa exposição coletiva tinha como objetivo conscientizar a população através do material fotográfico e audiovisual.

As fotografias escolhidas para serem expostas na exposição passaram pelo processo de seleção por Léo Dantas propositor da oficina e Nívia Uchôa fotografa consultora da oficina.

A exposição foi exibida no CCBNB/Cariri no período de 9 de abril a 8 de maio de 2009. Tendo como mediadores: Charles Farias Siqueira, Carlos Robério, Kathylene Furtado e Ricardo Campos. A curadoria do Educativo foi do Dr. Fábio Rodrigues.

Uma das possibilidades nestas vivências era educar o olhar. E analisar vários elementos presentes nas imagens, desde a apropriação da imagem digital até a sua impressão em vários suportes (papel fotográfico e placas de PVC). Contando também com vídeo no qual tinha relato dos alunos falando sobre o processo da oficina.

Essa exposição foi diferenciada para mim e muito significativa, pois foi a primeira a qual participei do processo, vivi o momento. E foi também a primeira exposição que além de ver as imagens consegui fazer a leitura delas.

Não participei apenas da seleção das fotos e da montagem da exposição uma vez que algumas das imagens ali expostas foram feitas por mim diretamente ou pelo grupo que fiz parte.

Antes dessa vivência estava alheia e não percebia os espaços que vivia e as situações presentes. E após está vivência, fornecida através da oficina e da exposição, desenvolvi mais minha visão e sinto-me mais situada onde vivo.

Colocando os óculos

Hoje enquanto estudante do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau/Universidade Regional do Cariri – URCA recordo todo esse processo a partir da experiência na mediação cultural de Raquel Palaia (2008) quando ela comenta: "O Ato de "colocar os óculos" simbolizava justamente, o que eu fazia todos os dias naquele espaço. Como se a cada momento ajudasse o outro a ver com seus próprios olhos" (PALAIA apud ALENCAR, 2008, p.36).

Após a experiência como Mediadora no CCBNB/Cariri no período de 17 de Outubro a 31 de Dezembro de 2009, nas exposições *Recordações de uma Paisagem não Vista* e *Além da Lata*

recordava o tempo em que não tinha colocado os “óculos”, e como as coisas passavam despercebidas aos meus olhos, por conta da falta de conhecimento e atenção. E nessas exposições como educadora, senti o dever de ajudar aquelas pessoas a colocarem os óculos para que elas pudessem enxergar com seus próprios olhos.

“*Recordações de uma Paisagem Não Vista*” era a exposição concebida pelo artista Divino Sobral de Goiânia com curadoria de Daniela Labra. Nesta exposição o artista Divino Sobral concebeu seus trabalhos através de relatos narrados por cearenses que moram em Goiânia.

Ele borda as memórias destas pessoas em franhas que foram oxidadas manualmente com ferro e água, construindo assim memórias de um lugar antes nunca visitado pelo mesmo.

Também fazia parte da exposição um objeto feito de resina de poliéster que representava uma pedra encontrada no sítio do irmão do artista, lembrando até uma espécie de um machado.

“*Além da Lata*” era a exposição concebida pelo artista Bené Pereira da Paraíba. Suas obras eram esculturas de chão e parede, feitas com materiais reciclados, como: lata, ferro, arame, tampinhas de metal. Em suas esculturas ele demonstra sua leitura das diferentes atitudes e sentimentos dos humanos.

A exposição tinha como mediadores: Edilania Vívian Silva dos Santos, Charles Farias Siqueira, Karol Luan Sales Oliveira, Francisco Diêgo Viêira de Oliveira, Cicera Edvânia Silva dos Santos, Lázaro Solhiorranio e curadoria do educativo do Dr. Fábio Rodrigues.

Quando estava mediando pessoas nas exposições, tentava provocá-las a não somente verem as obras mais também a lerem. Fazendo uma ponte, através de provocações entre elas e os trabalhos, “ajudando-as a colocarem os óculos” para que elas pudessem fazer suas próprias leituras.

Lembrando as obras de Bené Pereira recordo as leituras feitas pelos visitantes de um dos trabalhos que chamavam mais atenção na exposição intitulado pelo artista de “*Descontração*”. Este trabalho tinha figuras de corpos com posições variadas a qual tive diversificadas leituras, feitas pelo público.

Uma das leituras mais freqüente do público adulto e adolescente era que aquele trabalho de acordo com o seu olhar representava uma orgia, já na leitura mais freqüente feita por crianças era a representação de pessoas brincando. Percebi com essa experiência a quantidade de leituras que podemos fazer das coisas existentes e como ela pode ser totalmente diferente, na variação de pessoa pra pessoa.

No decorrer da mediação com o público, da passagem de um trabalho para outro, ficava muito curiosa para saber o que estava provocando nelas, quais suas inquietações e quais suas leituras e o que elas iriam aproveitar daquele momento para suas vidas e para a sociedade. Um dos fatos mais interessante era que nesses diálogos aprendíamos uns com os outros.

Considerações Finais

Naquele momento diante de pessoas de diversas personalidades, idades e culturas enxergava a importância de meu papel como educadora, nesse espaço de promoção das artes visuais e a importância dele, de educar o nosso olhar e desenvolver nosso raciocínio, nos tornando humanos mais conscientes de nós mesmos e em condições de entender, problematizar e tentar resolver os problemas pessoais e sociais de cada um, de forma consciente.

O fazer artístico e o desenvolvimento estético contribuem para o desenvolvimento humano, possibilitando a capacidade de termos mais confiança em si mesmo.

Assim torna-se possível a ampliação da capacidade cognitiva e formação de um novo olhar sobre o mundo.

Depois dessas vivências admiro cada vez mais os espaços expositivos e reconheço o seu papel educativo para a sociedade. E entendo como as artes visuais são importantes para nossas vidas e para o mundo, nos ensinando a sermos mais humanos.

Bibliografia

ALENCAR, Valéria Peixoto de. O Mediador Cultural: Considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte. São Paulo: UNESP, 2008. [dissertação]

Mini-curriculum

Edilania Vívian Silva dos Santos é estudante do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais pela Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA. Mediou as exposições “Recordações de uma Paisagem não Vista” e “Além da Lata”. Participou na montagem e desmontagem das exposições “II Mostra SESC de Arte Naif” e “Mostra de Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau”; montagem de “Caminhos do Cordel” e do “Museu de Paleotologia do Cariri - URCA”. Expôs trabalhos artísticos nas exposições “Percepções Situações” e “Mostra de Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau”.

Fábio José Rodrigues da Costa é Doutor em Arte/Educação pela Universidade de Sevilla-Espanha. Professor do Departamento de Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes

Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA. Líder do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/CNPq. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA. Membro da Federação dos Arte/Educadores do Brasil – FAEB. Membro da Rede Iberoamericana de Educação Artística – RIAEA. Membro da International Society for Education through Art – InSea. Secretário Geral do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte – CLEA.

ARTE LIVRE – ARTE EDUCAÇÃO COM JOVENS
EM SITUAÇÃO DE RISCO NA CIDADE DE BELO HORIZONTE

Ailtom Alves Gobira
gobiragobs@hotmail.com
ABRA – Rede Brasileira de Arteducadores

Resumo

Este texto é uma reflexão sobre o projeto Arte Livre. Um projeto de arte educação desenvolvido em Belo Horizonte entre 2007 e 2008, com jovens que cometeram pequenos delitos e jovens do programa de apoio à família de Belo Horizonte. O projeto contou com recursos municipais e federais para a sua realização. O projeto teve como ponto forte o diálogo e o posicionamento do jovem como protagonista e como ponto fraco a falta de continuidade.

Palavras-chave: Arte educação, protagonismo juvenil, interculturalidade.

Abstract

This text is a reflection on the project Arte Livre. A art education project developed between 2007 and 2008 in the city of Belo Horizonte, with young people who committed minor crimes and youngsters who were part of the family support program. The project received resources from local and federal government. The strong point of the project was the dialogue with youngsters considering them as protagonist. The weak point was the lack of continuity.

Keywords: Art education, youth protagonism, interculturality

O presente texto é uma análise do processo de trabalho em arte educação realizado junto a jovens dos programas: Liberdade Assistida e PSC – Prestação de Serviços Comunitários e NAFs – Núcleos de Apoio à Família. Um projeto coordenado pela Fundação Municipal de Cultura e Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social de Belo Horizonte que aconteceu entre novembro de 2007 a Agosto de 2008 do qual fiz parte como Coordenador Artístico e Pedagógico.

Desde o início do projeto tivemos como princípio metodológico nos guiar pela necessidade de considerar o conhecimento dos jovens, dos arteducadores, dos coordenadores artísticos e pe-

dagógicos, e de todos aqueles envolvidos, direta ou indiretamente no projeto. Este princípio nos trouxe uma série de benefícios, mas também apresentou uma série de desafios.

Entre as vantagens da metodologia escolhida, destacamos a necessidade de construir uma pedagogia que seja inclusiva e plural, que respeite as diferenças de cada indivíduo envolvido no processo, considerando o seu conhecimento e história de vida. Uma pedagogia que admite que todo e qualquer indivíduo é passível de erro e de que ninguém tem a resposta definitiva para os desafios que aparecem. Essa metodologia incluiu a história dos arteducadores e também dos jovens, como bem assinalou Áurea Carolina, também coordenadora artística e pedagógica do Projeto:

A sustentação ética dessa proposta está no reconhecimento dos/as jovens como sujeitos que devem ser respeitados/as e valorizados/as nas suas origens, trajetórias e expressões identitárias. Ainda que seja de entendimento óbvio, a chave ética não é simples do ponto de vista metodológico. É necessário romper com valores e costumes hegemônicos, herança de desigualdades e injustiças arraigadas na sociedade brasileira. O direito à diferença não é dado. (Freitas, Áurea Carolina, 2008)

Convém assinalar também que a construção coletiva é mais estimulante do que determinações que chegam de cima para baixo, impedindo tanto os arteducadores quanto os alunos de se expressarem com liberdade, de discordarem dos caminhos delineados e de apontarem outras possibilidades do fazer, do aprender o ensino artístico.

Tal modo de conduzir os trabalhos não quer dizer que cada professor, ou cada turma, delineou a sua própria metodologia e ignorou as diretrizes básicas da Coordenação Artística e Pedagógica do Projeto, e dos outros colegas. Pelo contrário, isso gerou a necessidade de muitos encontros para se discutir a melhor forma de abordar o ensino da arte, com diálogos que se seguiram durante todo o período do projeto, de novembro de 2007 a agosto de 2008, garantindo assim um aprendizado contínuo.

Perfil dos Arteducadores

Os arteducadores foram selecionados considerando tanto a sua experiência artística e pedagógica para a área específica que iriam trabalhar, quanto pela sua capacidade de transitar por linguagens artísticas diferentes daquela que era especialista. Portanto, para ser selecionado, um professor de teatro deveria também ter conhecimentos da área de dança e literatura, por exemplo.

A opção de formar uma equipe versátil e interdisciplinar foi um ganho metodológico do projeto. A aproximação das linguagens artísticas potencializou o uso de recursos educativos, a cooperação entre os arte educadores e a sensibilização dos/as jovens por meio do diálogo cultural. (Freitas, Áurea Carolina, 2008)

Deveria ainda estar aberto para receber propostas dos jovens para trabalhar com linguagens artísticas que não fossem do seu domínio. Durante todo o projeto, que se iniciou em novembro de 2007, o arteducador precisou se adaptar inúmeras vezes ao tamanho das turmas, teve que rever os seus processos pedagógicos e as suas crenças sobre o ensino da arte. Os arteducadores não fugiam das suas especialidades, mas enriqueciam as suas oficinas com conhecimentos que tinham das outras linguagens artísticas.

Foi também estabelecido um diálogo constante entre arteducadores, coordenação artística pedagógica e coordenações da Fundação Municipal de Cultura e Assistência Social procurando integrar propostas de ensino das artes e as necessidades específicas dos adolescentes.

O Projeto

Podemos dividir o projeto em duas etapas bem distintas. A primeira que compreende os meses de novembro de 2007 a março de 2008. A segunda os meses de abril e agosto de 2008.

Começamos a primeira etapa de uma forma um pouco atribulada e sem a preparação necessária para atrair o máximo de adolescentes possível para o projeto. Como o projeto já estava aprovado e o dinheiro liberado, tivemos que começar sem uma maior discussão entre todos os parceiros envolvidos. Acreditava-se também que o grande número de jovens inseridos nas medidas sócio-educativas (cerca de 1200 jovens conforme informações que recebemos da Secretaria de Assistência Social á época) resultaria numa grande procura por oficinas artísticas. Entretanto, como o projeto não fazia parte das medidas socioeducativas e, portanto, facultativo ao adolescente fazer ou não as oficinas, tivemos um número pequeno de inscritos e uma desistência muito grande por parte dos que iniciaram as oficinas.

Para a segunda etapa, que começou no início de abril de 2008, tivemos uma mobilização por parte de todos os envolvidos na Fundação e na Secretaria de Assistência Social, com reuniões para apresentar o projeto aos jovens cumprindo medidas socioeducativas. Houve ainda uma mobilização junto aos NAFs (Núcleos de Apoio à Família) espalhados pela cidade de Belo Horizonte. Além disso, todos os técnicos da Assistência tiveram a oportunidade de participar de uma tarde de oficinas, para que soubessem a que tipo de atividades os jovens estariam expostos. O empenho em apresentar de forma clara o projeto e divulgá-lo das mais diversas formas levou a grande procura pelos jovens, entretanto não tanto por parte dos jovens do PSC (Prestação de Serviços Comunitários) ou do Liberdade Assistida, público-alvo do projeto, mas principalmente por jovens ligados aos NAFs.

O que percebemos nesta segunda etapa é que existiu uma maior consciência de grupo entre os participantes e um melhor relacionamento entre os jovens, arteducadores e coordenadores. E entre os jovens e o espaço que ocupavam.

Os assuntos tratados em sala de aula ganharam nova dimensão principalmente nos seis últimos meses, os alunos saíram do mono tema crime e violência, passando a trazer outras questões como vida na favela, exploração do trabalho infantil, amor, condição social, a cidade em que vivem, etc.

Temos ainda que destacar que alguns jovens sentiram a necessidade de retornar aos estudos formais, tentando conciliar as oficinas com a escola e quando isto não foi possível eles deram prioridade à escola. Outros jovens tiveram que deixar as oficinas porque arrumaram trabalho.

Destaca-se também um melhor relacionamento com o espaço físico onde ocorreram as oficinas, o maior cuidado por parte dos jovens em respeitar paredes e muros. e a necessidade de trabalhar nas oficinas ao mesmo tempo em que outras atividades (como reuniões por exemplo) aconteciam em salas próximas.

A frequência às aulas melhorou consideravelmente dando a oportunidade de um maior aprofundamento e sequência de trabalho.

Desafios

Mesmo antes de começarem as aulas, apontamos a necessidade de sermos flexíveis o tempo todo, de estarmos prontos para mudarmos os rumos se o grupo assim desejasse. Muitas vezes isso gerou uma insegurança tanto no arteducador, quanto nos alunos e também na coordenação; porém essa maneira de lidar com o dia-a-dia do projeto nos ajudou na mudança de rumos e na recontextualização das ações. Em um projeto como o Arte Livre, onde nem sempre contamos com a presença assídua dos alunos e com uma rotatividade grande, essa maleabilidade foi fundamental.

Outro ponto tratado durante o processo foi o perigo de tratarmos o fazer artístico como sendo algo baseado simplesmente na espontaneidade e na expressividade do aluno. Espontaneidade e expressividade são elementos-chave em qualquer processo de aprendizado artístico, entretanto sabíamos que se não avançássemos além da espontaneidade e da expressividade as oficinas correriam o risco de se tornarem algo como um espaço de lazer terapêutico, o que definitivamente não era o objetivo do projeto.

Em situações como esta é preciso apresentar aos alunos o desafio de questionar, de analisar e de contextualizar aquilo que eles estão realizando. Como bem observou Ana Mae Barbosa:

Aqueles que defendem a arte na escola meramente para libertar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre as nossas emoções se não formos capazes de refletirmos sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional. (Barbosa, Ana Mae. 1998, 20)

A diretriz foi o incentivo da liberdade de expressão, da busca da expressividade, porém sem esquecer de abordar questões relacionadas à vida dos adolescentes e à sociedade em que eles estão inseridos. Em todas as oficinas a liberdade de ir e vir e de se expressar sempre estiveram presentes e a promoção de uma convivência com o espaço público, a apropriação da cidade fizeram parte da agenda de todos os arteducadores.

Tivemos ainda o cuidado de não transformarmos as oficinas para jovens cumprindo medidas, em um gueto com jovens apontados como “problemas” para a sociedade, e nesse sentido, a presença de jovens dos NAFs (Núcleos de Apoio a Família) foi fundamental para que isso não acontecesse.

Interculturalidade

A abordagem pedagógica adotada pelos arteducadores foi portanto de inclusão social, multiculturalidade, interculturalidade, acreditando que a realidade pode ser transformada.

A equipe do Arte Livre teve como premissa de suas ações o fato de que os alunos apresentam diferenças entre si e que estas devem ser preservadas e contempladas nas atividades artísticas. Sempre considerou que o processo de aprendizado artístico está intrinsecamente ligado à vida e às marcas que estes jovens trazem: a cidade onde vivem, a família à qual pertencem, a ausência da família, a comunidade onde vivem, as músicas que ouvem, a religião, a influência da mídia, suas relações com a escola, com as autoridades, os problemas sociais e pessoais que enfrentam, etc.

Centralização x descentralização

A realização do projeto no centro da cidade de Belo Horizonte nos trouxe algumas vantagens. O melhor exemplo é a oportunidade de termos atividades em espaços públicos como galerias, museus e parques nas proximidades do Edifício Central, onde aconteciam as oficinas. Contribuindo de forma positiva para uma apropriação da cidade que também pertence aos jovens.

Foram muitas as atividades desenvolvidas em locais como Centro Cultural da UFMG, Casa do Conde – Funarte, Palácio das Artes, Parque Municipal e Oi Futuro. Em alguns destes locais/instituições foi visível a dificuldade de funcionários e seguranças de lidarem com estes jovens. E por parte dos jovens muitas vezes também foi visível o caráter de novidade que tal atividade proporcionou. Muitos jovens nem sabiam que o acesso a estes espaços era gratuito e aberto a qualquer pessoa.

Porém, não podemos deixar de registrar que a realização do projeto no centro da cidade teve seus aspectos negativos. O distanciamento do local de moradia dos jovens nem sempre foi positiva. Inviabilizou, por exemplo, uma aproximação do projeto com a família e a comunidade deste jovem, o que poderia, em tese facilitar uma maior compreensão por parte dos arteducadores e da coordenação das necessidades individuais dos jovens.

Aprendizagem artística x ensino profissionalizante

Muitos jovens apresentaram aos professores e coordenadores a preocupação com o aprendizado de algo que lhes proporcionassem uma oportunidade no mercado de trabalho. O Arte Livre ofereceu cursos de aprendizagem de linguagens artísticas considerando que as artes permeiam todas as nossas relações sociais e acreditando que as artes podem ajudar na transformação da vida dos adolescentes. Porém, não se pode esconder o fato que os adolescentes vivem uma pressão enorme da família e da sociedade como um todo para que consigam ganhar dinheiro e oficinas que não apontem diretamente para um ganho financeiro, muitas vezes, são consideradas inúteis pela família.

Notamos ao longo do processo que muitos jovens desistiram das oficinas porque arrumaram um emprego, voltaram para a escola ou ainda porque foram para um curso profissionalizante. A equipe Arte Livre, acredita que de uma forma geral, estas decisões foram positivas para os adolescentes, mesmo sabendo que a desistência de jovens implicou em readaptações dentro das oficinas.

Disciplina x Liberdade

Sempre tivemos no Arte Livre um compromisso com a liberdade de ir e vir dos alunos, porém garantindo que esta liberdade não atrapalhasse outras atividades do espaço onde as oficinas aconteciam, o Núcleo de Iniciação Artística da Fundação Municipal de Cultura, o andamento de cada uma das oficinas, e muito menos que essa liberdade danificasse ou deteriorasse o patrimônio deste espaço.

Ao invés de regras rígidas, tem-se optado por combinados que podem ser revistos, incrementados, refeitos, levando em conta a opinião dos/as participantes. Isso não denota, entretanto, relativismo absoluto ou falta de referencial. Os combinados não são colocados em xeque a qualquer momento, por qualquer motivo. Situações de ruptura com a organização regular do projeto são abordadas de modo a não comprometer a sua democracia interna. (Freitas, Áurea Carolina, 2008)

Acreditamos que o equilíbrio entre liberdade e responsabilidade deve ser alcançado pelo diálogo e não de uma maneira autoritária. E é desta maneira que foram conduzidos todos os problemas que apareceram.

Trabalho individual x trabalho coletivo

Todas as oficinas procuraram incentivar o trabalho coletivo em detrimento da busca de resultados individuais. Porém, em nenhum momento deixamos de reconhecer a importância da individualidade e da diferença que existe entre as pessoas.

De uma forma geral esse procedimento gerou uma consciência de grupo e de pertencimento nos jovens. Estimulou o interesse pelo conhecimento dos outros jovens e de outras oficinas, proporcionando uma forma de aprendizado em que os adolescentes são os atores principais e não coadjuvantes, e ainda a procura por soluções criativas e democráticas para os problemas que apareceram. Além disso, reforçou a necessidade de compromisso com a oficina através do compromisso com o grupo.

Aprendizado corporal x aprendizado racional

As oficinas foram de ordem prática e o fazer, a experimentação, o conhecimento corporal, sempre estiveram à frente de qualquer conhecimento que privilegiasse somente o raciocínio. Todas as reflexões foram feitas tendo como base o trabalho realizado anteriormente, passando quase sempre por uma aprendizagem corporal, pelos sentidos e não só pela ordem racional.

O ensino da arte no projeto não se baseou em métodos tradicionais de educação de linguagens artísticas, que em geral hierarquizam o saber, exigindo habilidades específicas de cada um dos alunos para que passem de uma etapa a outra. O lugar ocupado pelo ensino da arte no Arte Livre considerou o corpo, a história de vida, o que estava impregnado na memória da pele de cada um dos adolescentes.

Parece incrível como temos desintegrado o homem de sua subjetividade para dar-lhe uma aparência humana e forte. Temos que deixar que a pele fale. Cada vez tocamos menos. Em nossa sociedade nos proibiram tocar. No entanto, o tato é a voz do sentimento. Durante nossa formação necessitamos estabelecer um diálogo como nosso corpo, isto nos dá segurança e sentido de pertença ou pertencimento???, a base de nossa auto-estima. A pele da realidade é a superfície de todos os objetos que a compõem, depende de nós deixarmos nosso sinal, nosso vestígio. Temos toda uma história gravada na pele. (Galvan, Lili. 2004, 18)

Considerou-se a inconstância dos alunos, as dificuldades iniciais de estabelecer laços e a entrada de novos alunos no decorrer do processo.

Monitoramento e Avaliação

Todo o trabalho desenvolvido foi marcado por um constante acompanhamento de todas as atividades por parte dos professores, dos coordenadores artístico e pedagógico e de todos os outros profissionais envolvidos, bem como da Fundação Municipal de Cultural e Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social. O acompanhamento ocorreu em forma de reuniões por área artística e reuniões gerais com encontros de todos os arteducadores e coordenadores, além da presença de coordenadores do projeto da Secretaria de Assistência Social. Esses encontros frequentes possibilitaram um acompanhamento, tanto das oficinas de uma forma geral, quanto dos alunos inscritos no projeto. Possibilitou uma avaliação quase que individualizada de todos os alunos. Este acompanhamento e avaliação possibilitou uma troca constante de informações entre o Arte Livre e os técnicos da Secretaria de Assistência Social, influenciando tanto nas decisões acerca do projeto quanto no acompanhamento das medidas socioeducativas por parte dos técnicos.

Relação com os parceiros governamentais e não governamentais

Foram muitos os parceiros envolvidos no projeto Arte Livre, a parceria principal aconteceu entre a Fundação Municipal de Cultura e Secretaria Municipal Adjunta de Assistência. Dentro da Fundação Municipal de Cultura existiu uma parceria entre o Arte Livre e o Núcleo de Formação Artística que é o responsável pela administração do espaço onde ocorreram as oficinas. Dentro da Assistência Social os parceiros foram os programas Liberdade Assistida, PSC – Prestação de Serviços Comunitários e os NAFs – Núcleos de Apoio a Família. Tivemos ainda as administrações da Fundação Municipal de Cultura e da Assistência Social e o projeto Miguilin que cedeu o espaço para eventos e oficinas e ainda a Associação O Consolador, que foi a instituição responsável pela

contratação de arteducadores e coordenadores artísticos e pedagógicos e pela compra de materiais para as oficinas.

As relações com esses parceiros apesar de terem sido boas, apresentaram desafios e ocasionalmente conflitos. Com o Núcleo de Iniciação Artística, os nossos problemas situaram-se no âmbito do uso do espaço, de como os adolescentes utilizavam este espaço e de como os funcionários do Núcleo gostariam que eles fossem usados. As principais reclamações por parte dos funcionários foram: alunos fumando em sala de aula, alunos fora da sala de aula, barulho em algumas oficinas, principalmente de música, eventual uso de drogas por parte dos adolescentes e uso indevido do espaço fora do Núcleo, que está situado em um prédio que tem outros órgãos da administração pública (IPSEMG – Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais, por exemplo) e que também é comercial, com várias lojas, bares, correio, etc.

Por parte dos alunos apareceu com frequência a reclamação de que às vezes os funcionários, tanto do Núcleo quanto do prédio responsáveis pelo espaço, agiram de forma autoritária e preconceituosa.

Ao longo dos meses do projeto, estabelecemos um diálogo aberto procurando discutir todos os problemas que apareciam, dividindo-os com os alunos e solicitando a participação deles sobre como solucioná-los. Apresentando aos jovens aquilo que é permitido e o que não é permitido dentro do espaço que utilizamos.

A relação com o espaço Miguilim ocorreu apenas no começo do projeto e configurou-se como uma parceria somente nos seis meses finais do projeto, com reuniões regulares e com o uso do espaço. Tivemos no mês de maio de 2008 a montagem de uma lona de circo, que proporcionou um espaço alternativo para os problemas enfrentados pelas oficinas de música no Núcleo e para a realização de eventos ligados ao projeto. As oficinas de artes plásticas e de teatro também fizeram uso regular da lona de circo e dos muros do Miguilim, com atividades de pintura e grafite.

A relação com o espaço do Edifício Central, onde se localiza o espaço do Núcleo, também apresentaram problemas, principalmente nos meses iniciais do projeto. Os principais foram o uso de drogas em escadas e corredores e uma movimentação dos jovens em espaços não permitidos. Além disso, destacamos a inabilidade e um preconceito dos seguranças no trato com adolescentes, que em sua maioria eram negros.

No que se refere à relação com o Consolador, ela foi em geral muito boa, entretanto a demora na compra de materiais foi uma constante ao longo do projeto, trazendo problemas no desenrolar das oficinas.

Conteúdo, processo e produto

A discussão em torno da necessidade ou não de apresentar um “resultado” nas oficinas esteve presente desde o início do projeto. E surgiu então discussões em torno da questão do conteúdo, processo e produto, tão comum na educação em geral:

O conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo. Essa perspectiva implementa a homogeneidade de conteúdos, ritmos e estratégias, e não a diversidade. Expli-ca-se assim a forma como a escola organiza seus tempos, espaços e ritmos bem como o seu fracasso. Afinal de contas, não podemos esquecer – o que essa lógica esquece – que os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos. (Dayrell, Juarez. 1996, 5)

Nas nossas primeiras reuniões, o grupo decidiu que um produto/resultado final não deveria ser o condutor e balizador das oficinas e que o processo deveria sempre estar em primeiro plano.

Se o foco no processo tem sido tradicionalmente privilegiado em educação, em oposição ao foco no produto (o espetáculo), a tendência hoje é considerar o processo como uma contínua comunicação de produtos parciais e temporários que se configuram como a base da avaliação. (Cabral, Beatriz. 2002, 213)

Entretanto, notou-se que aquelas oficinas em que os alunos “materializavam” a sua criação, como no caso das artes plásticas, apresentavam um maior interesse. Outro dado que nos apontou para a necessidade de uma possível “criação final”, “de um projeto como marca dos alunos” foi o encontro de encerramento da primeira etapa em março de 2008, onde alunos de música, artes plásticas e palavra-imagem apresentaram os resultados de suas oficinas. Na segunda etapa continuamos defendendo a idéia de que o processo seria o mais importante, e que não deveríamos colocar “fins” justificando os meios, porém chegamos à conclusão que deveríamos adotar uma postura onde pudéssemos dar a oportunidade de incentivar os alunos a trabalharem rumo a um “projeto final” a “uma marca a ser deixada”, caso assim eles desejassem.

Conclusões

A experiência do Arte Livre até onde tenho conhecimento é única no Brasil, mais comum são as oficinas com jovens detentos em instituições de recuperação de menores. Trazer os jovens

infratores para uma instituição de formação artística não é algo simples e exige cuidados humanos e pedagógicos diferenciados.

São jovens excluídos da sociedade duas vezes, primeiramente pela sua condição social e segundo por terem a marca de serem infratores. Neste sentido foi importante mesclar os jovens infratores com jovens dos Núcleos de Apoio a Família que não eram infratores, mas que moravam nos mesmos bairros ou em bairros com características muito semelhantes dos os jovens infratores.

Um dos grandes problemas enfrentados por estes jovens é a falta de diálogo, vindo de famílias onde o diálogo em geral não acontece, além de estudarem/estudaram em escolas onde a distância entre o professor e o aluno muitas vezes é enorme.

No dia a dia das relações entre professor e alunos, parece existir dois mundos distintos: o do professor, com sua matéria, seu discurso, sua imagem e o dos alunos, com sua dinâmica própria. Os dois mundos às vezes se tocam, se cruzam, mas na maioria das vezes, permanecem separados. (Dayrell, Juarez. 1996, 21)

O diálogo foi uma das características mais marcantes do projeto e envolveu todas as pessoas do projeto, mas especialmente os jovens. Todas as atividades buscaram sempre espaço para ouvir os jovens, para saber suas opiniões, incentivar as suas interferências nas decisões.

O ponto fraco do projeto foi a falta de continuidade, como acontece com frequência nos projetos de prefeituras, governos estaduais e federais que normalmente deixam os jovens sem opção de continuidade. O projeto abriu uma porta para os jovens e depois os abandonaram.

Bibliografia

Barbosa, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

Baron, Dan. Alfabetização Cultural: A luta íntima por uma nova humanidade. São Paulo: Alfarrabio Editora, 2004.

CABRAL, Beatriz. *Avaliação em Teatro: implicações, problemas e possibilidades*. In: Sala Preta – Revista de Artes Cênicas, ECA – USP, nº 02, 2002. p. 213 – 220.

Dayrell, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). Múltiplos Olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

Desgranges, Flávio. Pedagogia do teatro: Provocação e Dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

Galvan, Lili In: Baron, Dan. Alfabetização Cultural: A luta íntima por uma nova humanidade. São Pau-

lo: Alfarrabio Editora, 2004.

Freitas, Áurea Carolina. Relatório final do Projeto Arte Livre. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2008.

Koudela, I. Texto e Jogo. São Paulo: Perspectiva, 1984.

Martins, Marcos Bulhões. O Professor como Mestre-Encenador: Os Fundamentos do Laboratório de Encenação da UFRN. In: Santana, Arão Paranágua (coord); Souza, Luis Roberto de; Ribeiro, Tânia Cristina Costa. Visões da Ilha: apontamentos sobre teatro e educação. São Luis UFMA, 2003.

Mini-curriculo

Ailtom Alves Gobira é mestre em Arteducação pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres, Inglaterra. Foi Diretor do Programa Acadêmico e Pedagógico do VII Congresso Mundial da Associação Internacional de Drama/Teatro e Educação – IDEA - e é o atual presidente da Rede Brasileira de Arteducadores - ABRA. Trabalhou com formação de arteducadores, foi professor de licenciatura em artes cênicas na Universidade Federal de Ouro Preto, além da coordenação de vários projetos na área de arteducação na prefeitura de Belo Horizonte.

ARTE, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, POR UM OLHAR DIFERENTE

Roberta Puccetti
robertapuccetti@yahoo.com.br
UEL/PR

Resumo

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre: a arte estruturada na experiência do fazer; do conhecer, inclusão e deficiência como conceitos socialmente construídos; as diferentes potencialidades para aprender; o processo de produção e criação como modo de constituição social do sujeito; produção artística e diversidade, para demonstrar a inexistência de limites para a criação humana, que o ensino de arte inclusivo se apresenta mais como uma questão de caráter ético do que estético ao transportar a simetria da estética para a dimensão social, garantindo que todos possam envolver-se nas indeterminações do jogo estético, o professor de arte deve embasar sua prática em referências teóricas que dêem sustentação à diversidade humana.

Palavras-chave: Arte; inclusão; educação; deficiência; produção artística.

Abstract

This paper presents some reflections on the art structured the experience of doing, knowing, include and deficiency as socially constructed concepts, the different potential to learn; the production process as a way of creation and social constitution of the subject, artistic production and diversity to demonstrate the absence of limits to human creation, that the teaching of art appears more inclusive as a matter of ethical than a esthetical to take the symmetry of the esthetic to the social dimension, ensuring that everyone can be involved in the indeterminacies of the esthetic game, the art teacher must base their practice on theoretical references that give support to human diversity.

Keywords: Art; inclusion; education; deficiency; artistic production.

Introdução

Sobre a arte podemos afirmar que é uma forma de produção social, dotada de compreensibilidade e autonomia, que expressa personalidade de seu criador. Arte é construção de linguagem, modo singular de reflexão humana, onde interagem o racional e o sensível. O elemento racional, presente no processo de produção artística, expressa seu valor cognitivo. Arte é conhecimento, uma vez que o fazer artístico demanda processos mentais de raciocínio, memória, imaginação, abstração, comparação, dedução, generalização, indução e esquematização (CASTANHO, 1982).

O processo criativo desvela a pura intencionalidade do sujeito, revelando a sua perspectiva, seu olhar, sua visão de mundo em interação com os outros. O processo criativo envolve interioridade e contemplação, desencadeando a atribuição de significados, carregando consigo potencialidades cognitivas. Na produção artística revela-se o esforço de explicitar a ideia, o pensamento e a visão. É a representação simbólica da realidade, do mundo interior e exterior. Sobre a arte podemos dizer, enfim, que se constitui em um sistema de representações, construtora de símbolos, que envolvem processos psicológicos e intelectuais, que propiciam o desvelar da cultura e o acesso a ela, a um modo de saber e de construir conhecimento. Mas o que podemos afirmar a respeito da relação entre arte e educação que possa delimitar o lugar e a natureza de sua presença na escola inclusiva, quando somos obrigados a reconhecer que, apesar das conquistas, as dificuldades de constituição epistemológica da arte como campo de conhecimento persistem, contribuindo para que a arte seja relegada a um plano inferior no processo de formação do aluno?

O direito de todos à educação evidentemente demandam ações e políticas públicas que objetivem torná-lo efetivo. Contudo, a política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e a efetivação do direito à educação vão além das boas intenções, especialmente quando os modelos educativos disponibilizados são os mesmos, concebidos a partir de uma perspectiva de homogeneização e de idealização de um tipo de aluno, despreparados para acolher a diversidade e a diferença. Certamente trata-se de questão complexa que passa por questões essenciais do campo educacional como a formação do professor, profissionalização, currículo, metodologias e prática docente.

Este artigo delimita sua abordagem a partir de um aspecto em particular: refletir sobre a prática pedagógica do professor de arte na escola inclusiva, aquela que recebe, acolhe e insere pessoas, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais, origem socioeconômica, raça ou religião. Assim como outros professores de outras disciplinas, o professor se vê diante da necessidade de se desfazer de esquemas tradicionais para enxergar e conviver com a diversidade,

a diferença, a heterogeneidade, onde reside a riqueza da humanidade. Contudo, ousamos acreditar que a arte pode lhes proporcionar oportunidades únicas e efetivas de vencer estereótipos, preconceitos e exclusão. Nossa crença baseia-se fundamentalmente na convergência da concepção histórico-cultural proposta por Vygostky (1997; 2003); da função social da arte e do reconhecimento da deficiência, também à luz da perspectiva histórico-cultural, como uma das muitas possibilidades e incertezas a que estamos todos, sem exceção e irrefutavelmente sujeitos, uma vez que consideramos que a arte somente pode tal propósito porque constitui elementos articuladores na construção do conhecimento pela linguagem.

Inclusão e deficiência

Em relação à deficiência, temos nos apoiado na concepção apresentada por Vygotsky (1997; 2003), precursor da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. As ideias deste autor sobre o desenvolvimento humano preconizam que o acesso de todos aos bens materiais e culturais somente pode ser efetivado mediante uma real transformação social. Portanto, o usufruto desses bens, o desenvolvimento humano, não depende unicamente ou apenas das condições biológicas, do limite, mas das condições sociais. Não é, portanto, a deficiência, que decide a situação da pessoa, mas o que acontece nas relações concretas da sua vida social. As possibilidades e potencialidades.

Tal concepção crítica implica compreender que a sociedade exclui, priva, coloca à margem, um grande contingente de pessoas que não se enquadra aos padrões pré-estabelecidos. A inclusão e a exclusão ocorrem no mesmo contexto desta sociedade, portanto, associada a um processo histórico do desenvolvimento, é a mesma sociedade que convive com as diferenças e interage com elas. Tem-se, então, uma sociedade que se mostra hostil para com a diversidade humana e a inclusão é um esforço para transformá-la, para torná-la mais sensível, possível e preparada para lidar com o outro e com a diferença. O outro é o deficiente, é o diferente. Exclusão, portanto, não se refere unicamente à negação da participação na fruição dos bens materiais, mas a ausência de condições materiais dificulta a vida digna de qualquer pessoa. Assim, à luz deste entendimento, inclusão deve ser compreendida como:

A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre solução e efetivar a equiparação de oportunidade para todos (SASSAKI, 1994, p. 41).

A partir desta abordagem, pode-se compreender a exclusão da deficiência também como um conceito histórico e social, visto que se refere à situação de determinado grupo que se encontra deslocado do centro da sociedade em razão de uma limitação física ou mental, que acomete seu corpo pelo nascimento ou ao longo da vida. A partir desta perspectiva sociológica e histórica, é possível compreender a própria evolução do tratamento dado à deficiência (aos deficientes) nos diferentes contextos e compreender as mudanças que são necessárias:

[...] A inclusão traz um conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os seguimentos que dela foram excluído, entretanto, assim em um processo de constante dinamismo político social (MATOAN, 1997, p. 235).

O entendimento de deficiência em que se fundamenta nossa análise aquele dado pelo modelo social, segundo o qual a deficiência é a experiência de vida em um corpo fora da “normalidade”. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida. Há quem considere que um corpo cego é algo trágico, mas há também quem considere que essa é uma entre várias possibilidades para a existência humana.¹

Inaugura-se, assim, o entendimento da deficiência como uma questão social, a partir do pressuposto de que é a própria sociedade que oprime, segrega e exclui as pessoas deficientes. Sociedade esta que é incapaz de “prever e incorporar a diversidade, tornando-se um ambiente hostil, a heterogeneidade física”. A proposta era construir referências teóricas para mudar o âmbito da concepção da deficiência como algo pertinente ao indivíduo para algo pertencente à sociedade. E, no âmbito desta proposta estava também a revisão da prática discursiva e da gramática sobre deficiência. E a base metodológica para esta mudança foi buscada no materialismo histórico de Marx e Engels (DINIZ, 2007, p.16). Essa referência metodológica sob a perspectiva do desenvolvimento humano já era considerada por Vygotsky (1997).

Assim, considera-se a deficiência como uma forma de opressão social, de discriminação institucionalizada, comportamento de uma sociedade pouco sensível à diversidade humana (DINIZ, 2007, p. 16). Assim, deficiência passou a ser definida como:

[...] ausência parcial ou total de um membro, ou membro, organismos ou mecanismo corporal defeituoso; deficiência: desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou

¹ A concepção da deficiência como algo pertencente à sociedade encontra-se fundamenta no materialismo histórico de Marx e Engels (DINIZ, 2007, p. 16). Essa referência teórica também está na base das idéias de Vygotsky (1997) sobre o desenvolvimento humano.

nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social (DINIZ, 2007, p. 17).

A partir desta definição, a lesão constituiu-se um problema exclusivo do âmbito médico, não sujeita à atribuição de valor, e a deficiência se define como “o resultado da interação de um corpo com lesão em uma sociedade discriminatória”. A deficiência passa a ser vista como uma condição imposta pela sociedade, que hostiliza, oprime e segrega quem é diferente. À luz de tal entendimento, quem usa cadeira de rodas tem uma lesão nas pernas ou na coluna, mas a deficiência é uma condição que a sociedade lhe impõe na medida em que não permite tomar um ônibus, andar de cadeiras de rodas pelas ruas, entrar em teatros, etc. (DINIZ, 2007, p. 17-19).

Cabe salientar aqui o sentido político de tal mudança de percepção a respeito da deficiência, na medida em que esta passa a ser considerada como “expressão da desvantagem social sofrida pelas pessoas” em razão de diferentes lesões ou possibilidades que podem acometer o corpo (DINIZ, 2007, p. 19). O modelo social de deficiência também teve um papel fundamental no que tange à mudança do discurso sobre deficiência, trabalhando em busca de outras expressões que desmistificassem a idéia de opressão contida nas palavras utilizadas para referir-se às pessoas com deficiência.

E, nesse movimento de redefinição da deficiência, termos como “pessoa portadora de deficiência”, “pessoa com deficiência”, “pessoa com necessidades especiais” e outros agressivos, como “aleijado”, “débil-mental”, “retardado”, “mongolóide”, “manco” e “coxo” foram colocados na mesa de discussões (DINIZ, 2007, p. 19, destaques da autora).

Fundamental é compreender a dinâmica histórica e social que permeia essas mudanças e a ampliação da concepção da deficiência como um fenômeno que acomete o corpo lesionado, a partir da atitude da sociedade hostil à diversidade. Evidencia-se, assim, a necessidade de prosseguimento da reflexão para a real transformação, trabalhando-se para que a deficiência seja compreendida como construção social, sem desprezar a relevância da discussão teórica, das pesquisas que impulsionam mudanças na prática. Esse aspecto pode ser apreendido nas mudanças ocorridas nas políticas públicas e na legislação destinada à proteção das pessoas com deficiência, bem como no surgimento de documentos importantes sobre o assunto.

Em 1975, o movimento em defesa das pessoas com deficiência fez-se ouvir no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), com a aprovação pela Assembleia Geral do documento “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes”. A mesma organização declarou que 1981 seria o Ano Internacional da Pessoa Deficiente com o tema “Participação e Plena Igualdade”. Nessa mesma linha, em 1994 tivemos a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em

Educação Especial no âmbito da Conferência Mundial de Educação Especial, que marcou efetivamente uma nova etapa na construção de uma perspectiva inclusiva para as pessoas com deficiência. Surgiu, assim, intensa mobilização no sentido de garantir, mediante instrumentos legais, os direitos das pessoas com deficiência, sob a tutela do Estado em vários países, garantindo os direitos básicos como educação, saúde, trabalho, lazer e previdência social. Em nosso país não foi diferente: começou a surgir um arcabouço legal protetivo, bem como a definição de uma estrutura de órgãos públicos e respectivas responsabilidades, incumbidos de zelar e defender os direitos preconizados.² Tais documentos, sob a perspectiva histórica, podem ser considerando referências fundamentais, denotando a luta pela ampliação de direitos desses segmentos sociais, colocados à margem do desenvolvimento humano, em razão do comportamento social hostil e pouco afeito à diversidade que caracteriza a humanidade e as relações sociais. Essas mudanças são perceptíveis também na necessidade de conhecer quantas e onde estão localizadas as pessoas com deficiência para traçar políticas públicas mais consistentes.

Assim, tomando a educação em seu sentido de mediação para humanização, a prática do professor tem sua intencionalidade expressa na mudança no modo de olhar a as pessoas deficientes, dirigindo seu olhar para as possibilidades e não para os limites, com o propósito de trabalhar em várias frentes pela formação e inserção do cidadão, de modo coeso, coletivo e interdisciplinar, na opção pela diversidade como condição do ser humano e pela crença na sociedade plural, democrática e justa, enxergando para além da deficiência, a pessoa – ao mesmo tempo em que se oportuniza que a arte assuma lugar de privilegiado para inclusão na medida em possibilita a vivência e convivência entre os alunos, (re) significando a teoria e prática num movimento dialético, que se materializa na rica convivência com as pessoas deficientes, o que por si já coloca o trabalho ali desenvolvido em uma perspectiva mais humana, de olhar para e com o outro. É, assim, pois com esse olhar diferente, plural, “constituído assumidamente por heterogeneidades”, que tal projeto educativo se constrói criticamente e dialogicamente, ciente das armadilhas e desafios contemporâneos que se colocam no caminho da construção de sujeitos, de pessoas que se constroem social e historicamente. (ARDOINO, 1998, p. 15).

² No Brasil, no âmbito da legislação ordinária, por exemplo, surgiram a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 e o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 estabelecendo, em linhas gerais, as diretrizes da política nacional para integração da pessoa com deficiência; Lei nº. 8.213/1991 que institui o sistema de cotas nas empresas com objetivo de criar oportunidades de emprego para as pessoas com deficiência.

Diferentes potencialidades para aprender

O processo de aprender é inerente ao ser humano. Trata-se de um processo complexo imerso e circunstanciado pelo social, histórico e cultural. Foi Vygotsky que forneceu a proposição teórica de que as funções mentais não são processos descolados da história. Vygotsky oferece-nos a proposição teórica segundo a qual as atividades psicológicas humanas se formam nas relações sociais, na relação do indivíduo com a sociedade. O homem produz a sociedade e a si mesmo. Porém, essa interação dialética do homem com a sociedade não é uma relação direta, mas uma relação mediada por sistemas simbólicos, dotados de função mediadora, que atuam entre o homem e o mundo (VYGOTSKY, 2003).

A partir da teoria marxista, Vygotsky, procurou e encontrou elementos para construir uma abordagem metodológica que possibilitasse explicar a formação da mente humana para além dos reducionismos até então vigentes, buscando ancorar o desenvolvimento humano no binômio biológico e social. Influenciado pela perspectiva dialética do materialismo histórico marxista, Vygotsky procurou encontrar elementos que pudesse equivaler à produção social da vida humana em termos de desenvolvimento psicológico. Se o homem produz sua vida social e assim produz também sua existência, seria lícito pensar que as estruturas psíquicas superiores também pudessem ser influenciadas pela vida social. Dessa relação de correspondência, construiu a ideia de outro, a qual designou a função constitutiva das estruturas psíquicas superiores. Essa mesma lógica aplicou a proposição dos signos como instrumentos, forjados também pelo homem, para mediar sua relação com a sociedade. É, pois, na interação social, nas relações sociais, que se dá o processo de construção das funções psíquicas, dentre as quais situam o pensamento e o conhecimento. No limite, as contribuições de Vygotsky permitem-nos enxergar o papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos. Trazidas para o âmbito da relação entre aprendizado e desenvolvimento, isso implica dizer são processos dialéticos, que se inter-relacionam. Nas palavras de Freitas (2007, p.332),

O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro.

É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação do conhecimento e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social – relações interpessoais – para o plano individual interno – relações intrapessoais. No processo de interação social, o sujeito não é passivo, mas sim ativo. Trata-se de um processo dinâmico, no qual cada sujeito pode ter acesso à condição de cidadão.

Ora, o que é a escola e a educação senão um dos lugares sociais que propicia e a quem cabe viabilizar intencionalmente essa troca (lugar de aprendizagem das construções sociais humanas que não se dá sem a presença dos signos mediadores, estes também constructos socialmente construídos pelos homens)? A arte é, pois, um desses signos de mediação. Nas palavras de Freitas (2007, p. 336), arte propicia “[...] a oportunidade de olhar com os olhos do outro, e olhar com o outro”, remetendo-nos aos ensinamentos de Vygostky sobre mediação:

Para Vygostky [...], a arte é mediadora no processo sócio-histórico do desenvolvimento humano, como sujeito do conhecimento, através de representações da realidade, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. O autor [Vygostky] enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, assim como no construtivismo e, sim, pela mediação feita por outros sujeitos ou objetos.

A reforçar a ideia da arte como mediadora do processo sócio-histórico, Freitas (2007, p. 67) ainda nos lembra que para Vygostky “a atividade criadora é uma manifestação exclusiva do ser humano”.

O processo de produção artística: a experiência do fazer como modo de constituição social do sujeito

O processo de produção artística é, em si, um processo de conhecimento, pois compreende uma série de ações/operações conectadas ao sujeito, que compreende, relaciona, ordena, classifica, transforma e cria. O sujeito participa ativamente desse processo, percebe a realidade, sua capacidade de transformar, inovar, percebendo-se como ser criativo e que seus limites podem ser superados. A criação, portanto, implica em aprendizagem e a arte, como assinala Meira (2003, p.122), tem o desafio de transformar e “a pretensão de capturar a vida onde ela se esconde ou se camufla para o olhar, mesmo nas coisas banais e simples”. De tal forma, que as propostas de ensinar a arte, inseridas numa filosofia da criação, demandam relacionar arte e vida, onde o conhecer, o fazer, o expressar, o comunicar, o interagir, instaura práticas inventivas a partir das vivências de cada um

Segundo Meira (2003, p. 32-33), “um dos critérios para a compreensão da arte é a ‘invenção’; o outro, a ‘descoberta dos meios de produção – criação’, de acordo com a ‘coisa’ a realizar, o que refere uma ‘artisticidade’ inerente à operosidade em geral”, que recorrendo a Barilli, ressalta que “uma experiência estética envolve as vivências e as transformações sensíveis e cognitivas que um sujeito elabora a partir dessas vivências”, concluindo que:

A experiência estética coloca a cognição em permanente desconstrução e reconstrução, pela vulnerabilidade aos acontecimentos, estados de espírito, relações com a cultura, saberes múltiplos vindos do corpo e de abstrações, além do que a mente elabora a partir de paisagens do corpo, do ambiente, da memória e da ficção.

O processo de produção artística envolve o meio social, condições de sua operacionalização e afetividade. Compreender esse processo possibilita “redimensionar o trabalho cognitivo e reflexivo ao possibilitar a criação de conceitos visuais e gestuais com base na relação e na manutenção da ‘intransitividade’ e ‘transitividade’ do processo de aprendizagem” (MEIRA, 2003, p. 34, destaques da autora).³

O processo de produção artística é intencional, orientado por razões e motivações. É a conjugação do fazer artístico e da atividade criadora. O produzir artístico (fazer), do qual resulta a obra, é o ato de produzir que envolve um processo de ordenação lógica e conceitual (dimensão poética). A atividade criadora é sustentada pela criação, pela razão intuitiva, pelo não racional, evidenciando o intangível e o imponderável, o vínculo entre o sujeito e o mundo (dimensão poética).

Pareyson (*apud* ECO, 1986) entende que o processo cognitivo configura-se como uma troca contínua entre os estímulos existentes na realidade e as propostas que a pessoa acrescenta, dando-lhe forma. Desse modo, o conhecimento é construção de significados e se realiza na mediação entre o fazer e o compreender. Duarte Júnior (2001), por sua vez, considera que o conhecimento advém do processo de articulação entre o sentir e o simbolizar e assinala que “contudo, não há linguagem que explique e aclare totalmente os sentimentos humanos”. E conclui que o conhecimento dos sentimentos somente se dá por meio de consciência distinta do conhecimento racional e que a arte é “uma ponte que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos” e que a forma de apreendê-la é a experiência estética. De tal modo, o conhecimento é um processo que passa pela compreensão da representação, da significação entre símbolo e objeto.

Ora, se o conhecimento é uma ordenação de símbolo, a produção artística é uma modalidade de saber, visto que nela se realizam “processos mentais de raciocínio, memória, imaginação, abstração, comparação, generalização, dedução, indução, esquematização” (CASTANHO, 1982, p.18).

³ Meira (2003, p.44) assinala, ainda, que “Merleau-Ponty já havia focado o processo de criação como manifestação ontológica e fenomenológica, dizendo ser o ato de criação pensamento nascente e originante de idéias e imagens surgidas de relações com o visível e o sensível, simultaneamente. Essa relação se faz no ato e na forma de conceber os processos de criação no encaminhamento de relações no percurso da obra por fazer, cujos delineamentos futuros nascerão das interações com as matérias envolvidas no processo de realização, em que a percepção mostrará, de modo radical, como as questões e as dúvidas e erros se instauram a partir deste fazer. A obra de arte é um modo de revitalização do ato de pensar, ao explorar inclusive aspectos irracionais e errantes que lhe são peculiares, quando liberto de limites.”

A produção artística consagra processos que conduzem à construção do conhecimento, associada à linguagem e a abordagem de sistemas de signos; proporcionando contato com o mundo não apenas por meio da razão, mas também da emoção. É nesse sentido que cada criação representa um sistema particular de signos que obedece a esquemas estruturais comuns à mesma forma expressiva e que, ao mesmo tempo, permite que tais signos se relacionem entre si, criando novos significados.

Produção artística e a diversidade: para além dos limites da deficiência um olhar para as possibilidades

A arte se constitui, portanto, num conhecimento fundamentado que se legitima na dimensão criativa e se apresenta pleno de possibilidade para o ensino inclusivo. A concepção da arte como conhecimento, como linguagem mediadora do conhecimento, tem em conta que a aprendizagem não se resume apenas às operações mentais, mas também à dimensão criativa e sensível do sujeito que observa e vê no mundo e se relaciona com o outro. Compreende o sujeito como ser cultural dotado de percepções estéticas que independem das limitações biológicas. Esses são os pressupostos que sustentam a relação da arte com a diversidade e lhe confere potencial inclusivo.

Vygotsky (1997) considera que o fato de criar signos (ferramentas psicológicas) representa uma forma particularmente humana de ser, revelada ao criar novas estruturas. Desse modo, refletir sobre a significação é pensar naquilo que nos faz humanos, o que de acordo com a perspectiva histórico-cultural somente é possível na dimensão social (a apropriação da significação acontecer no domínio social). Para Vygotsky (1997), os signos são mediadores das relações entre os homens e a palavra é o signo, por excelência. A partir dessa perspectiva, os aspectos neurológicos são as causas da deficiência mental e impõe limitações. Contudo, como a apropriação se dá na esfera do simbólico, estas podem ser superadas. O processo de criação artística possibilita a superação das limitações visto que os instrumentos simbólicos têm a função de constituir os sujeitos sociais e não há limites para incorporação de significados. Com efeito, Vygotsky (1989, p.7) considera que “a deficiência deve ser enfocada como um processo de desenvolvimento e não vinculada aos processos patológicos, deste modo considera que a criança deficiente não é menos desenvolvida ou incapaz, mas simplesmente se desenvolve de maneira diferente”.

De acordo com Vygostky (1997), não há possibilidade de desenvolvimento cognitivo fora da linguagem e, tampouco, desenvolvimento da linguagem sem a mediação que ocorre nos processos interativos. A linguagem, o signo por excelência, é o principal mediador entre o mundo cultural e

biológico. Desse modo, é impossível pensar em desenvolvimento cognitivo fora do mundo cultural, sem o uso da linguagem, os processos de significação criados entre as pessoas no meio social. Bakhtin (1992, p. 49-51), por seu turno, pondera que “o que faz da palavra uma palavra é a sua significação. O que faz da atividade psíquica uma atividade psíquica é, da mesma forma, sua significação”. A atividade mental realiza-se, portanto, por meio da significação, da semiótica, pois “a significação constitui a expressão da relação do signo, como realidade isolada, com outra realidade, por ela substituível, representável, simbolizável”.

Com Loureiro (2003, p. 13) acreditamos que “todos os homens são capazes de realizar operações construtivas de transformação da natureza em signos de cultura. Todos os homens são capazes de conhecer e fazer, isto é, produzir representações realistas ou abstratas; através de modos resultantes de vários caminhos”; que são capazes “se exprimir, de projetar a vida interior, construir alegorias, penetrar nos símbolos e nos mitos”; “agir nos momentos decisivos do processo artístico como conhecer, fazer, experimentar. Enfim, de se envolver com as indeterminações do jogo estético.” Desse modo, a existência de deficiência não limita, mas aponta para outras capacidades e possibilidades de apropriação de signos, de significados. Novas possibilidades de operações simbólicas, de criação, de memória, abstrações, de atenção, de raciocínio, de apreender e formar conceitos, de sensibilidade, de imaginação, dentre outras. Portanto, as potencialidades podem ser atingidas de várias formas. A linguagem é uma delas, compreendida em seu sentido amplo, considerando a arte como um modo de pensamento e conhecimento.

A produção artística propicia ao deficiente mental a interação com o coletivo, a conexão com o que conhece, sente e possibilita que o sentimento e o sentido se manifestem no novo. Permite-lhe, ainda, o desvelar dos aspectos sociais, culturais, psicológicos, emocionais e racionais que impregnam o universo das representações que faz do mundo e de si. Meira (2003, p.83) afirma que:

A arte também trabalha com o impessoal, a abstração e os conceitos, mas num plano de intensidade afetiva inclusiva e não excludente quanto às emoções e às interações subjetivas. Ela os converte em forma, em forma de ação. A experiência envolve ciência, arte e filosofia, para converte-se num acontecimento singular, marcar uma história de saber com uma aprendizagem de fazer, produzir metáforas e imagens potentes para inventar uma nova vida, uma vida melhor.

As experiências e o conhecimento se manifestam na representação simbólica, que é resultado das articulações do pensar, do conhecer e do significar. No fazer é possível reconhecer os processos de representação e de interpretação, o entrelaçamento da emoção e da razão (do sentir e do pensar), desencadeando o novo, que revela a visão e a interpretação do mundo.

Considerações finais

Quando se fala em educação tem-se uma visão homogeneizada do trabalho e das pessoas: todos aprendem de modo igual e no mesmo ritmo, perdendo-se a noção do singular, quando a condição humana é plural. A arte contempla essa pluralidade e na educação não é diferente. Desse modo, entendemos a educação como um processo de construção do conhecimento, em busca de algo diferente (novo) o criativo para a transformação e transposição de algo já existente: o processo de construção do conhecimento move o fazer, o conhecer, exprimir e o criar.

A arte, então, permite ao homem demonstrar como vê e como se vê no mundo. Permite que outros conheçam essa relação. Nesse sentido, a arte como construtora de conhecimento e mediação possibilita às pessoas com deficiência articular-se, relacionar-se e se inteirar ao mundo, Propicia a interação, integrando-os por meio do fazer, sem levar em conta os aspectos patológicos ou orgânicos. Não enfatiza os déficits, as deficiências, mas capacidades reais num processo mental e sensível de compreensão, abstração, planejamento, elaboração, relações e associações, que resulta na criação artística.

A arte como fazer, conhecer, exprimir envolve o sujeito histórico, social, cultural enredado no simbólico, ser de linguagem, conduzido pela expressão. Ora, a construção do conhecimento se processa nos jogo dessas representações sociais, das trocas simbólicas, tendo a linguagem como instrumento de interação e desenvolvimento. A arte tem o seu papel nesta construção, pois a aprendizagem não se resume a operação mental, mas envolve a dimensão do sensível, das percepções estéticas.

O processo criativo de produção artística desloca o olhar. Rompe com o limite do racional e o estigma da diferença, pois ordena o pensamento; revela a expressão; convida à criação; comunga com a ideia da inseparabilidade; constrói a forma, tornando-a visível e, enquanto construção se revela como linguagem e representação simbólica. Ao construir e desenvolver atividade artística ou ao se envolver no processo criativo, as pessoas com deficiência estão fazendo a leitura, conhecendo os elementos, organizando o pensamento, dando significação ao que vêem e sentem, construindo representações de si e do mundo. Desse modo, o fazer artístico é um exercício de sistematização do pensamento, sensibilidade e criação, onde as vivências têm significados e conteúdos e pode ser estimulada por meio de práticas pedagógicas, que se constroem com as interações entre o fazer, conhecer e exprimir, o processo de criação e as concepções de linguagem rumo à construção do conhecimento. Essa ação incorporará uma mudança de olhar, uma ação imersa em expectativas,

transpondo os desafios, repleta de ousadias. Isso nos remeterá também à necessidade de lançarmos sobre o aluno um olhar que nos permitirá conhecê-lo na sua diferença, como sujeito que, interagindo com seus interlocutores, apropria-se de formas culturalmente organizadas de ação, constituindo-se sujeito de seu próprio desenvolvimento.

Enfim, a produção artística deve ser considerada sob a perspectiva da diversidade, propiciando a inclusão social, compreendida como abandono paradigma da igualdade e da transformação da diversidade em singularidade, de ruptura com a hierarquia, com a classificação segregacionista dos níveis cognitivos e demais deficiências, que busca não o tratamento especial, mas o singular e criativo. Nesse sentido, representam a possibilidade ilimitada de percepções do mundo e podem fugir ao sistemático, ao convencional, ao normal, ao modelo instituído, pois o que faz a diferença é o olhar que se tem para a diversidade. Acreditamos que é a partir desta concepção que devemos orientar nossa prática docente e a formação de professores de arte.

Bibliografia

ARDOINO, J. Prefácio. In: Multirreferencialidade nas ciências e na educação. BARBOSA, J. G. (Coord.). São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BAKTHIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. Ministério da Justiça. Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Relatório Sobre a Prevalência de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens, Niterói, RJ: 2004.

BUENO, R. P.P. A arte na diferença: um estudo da relação arte-conhecimento do deficiente mental. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2002.

CASTANHO, M. E. L.M. Arte-educação e intelectualidade da arte. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. PUC – Campinas, SP: 1982.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

ECO, U. A definição da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

DINIZ, D. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

FREITAS, N. K. O direito de ser em educação: um olhar sobre as diferenças e sobre a história da legislação. Revista Inter-Ação. Faculdade de Educação, UFG, n. 32 (2), jul./dez.2007, p. 327-343.

LOUREIRO, J. de J. P. A Estética de uma ética sem barreiras. Educação, Arte, Inclusão. Caderno de Textos 3. Programa de Arte sem Barreira/FUNARTE: 2003. Ano 2, nº 3.

MANTOAN, M. T. E.. Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MEIRA, M.. Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SASSAKI, R. K. Inclusão, construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1994.

VYGOTSKY, Lev. S. Teoria e método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VIGOTSKY, Lev. S. Fundamentos de defectologia. Obras Completas. Havana: Editorial Pueblo e Educación, 1989.

VYGOTSKY, Lev. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Mini-currículo

A autora do texto é graduada em educação artística, licenciatura em Artes Plásticas pela PUC-Campinas/SP, mestre em educação por essa mesma universidade, doutora em educação pela UNIMEP/SP, professora universitária da UEL/PR, com produção acadêmica sobre arte, educação e deficiência, tema a que dedicou sua tese de doutoramento.

ARTE-EDUCAÇÃO COMO CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA VIDA DE MULHERES EM TRATAMENTO SOCIAL CONTRA A DEPENDÊNCIA QUÍMICA AO CRACK

Glaucineide Cristina de Farias
glaucecris@hotmail.com
UFPE

Andressa da Silva Gama Branco
dessa-jr@hotmail.com
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

As organizações são importantes veículos de reconstrução social, proporcionando ao sujeito recuperação e reinserção social o objetivo da pesquisa ora relatada foi conhecer o trabalho de arte-educação da ONG Rosa de Saron com mulheres em tratamento social contra dependência química, verificando a contribuição da arte na ressignificação de mulheres vítimas do crack. Adotamos a pesquisa do tipo qualitativa com características de estudo de caso de caráter descritivo, pois privilegiou a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais em vários contextos. Concluímos que a arte-educação é importante no processo de ressignificação de mulheres vítimas do crack,

Palavras-chave: Arte/educação; Teatro e Educação Popular.

Abstract

Organizations are important vehicles for social reconstruction, providing the subject recovery and social reintegration. The aim of this study was to know the work of art education of the ONG Rose of Sharon with women in social treatment against drug addiction, verifying the contribution of art to the reinterpretation of the lives of women victims of crack. We realize that the art education is important in the process of redefinition of women victims of crack.

Keywords: Art education; Popular Education.

Introdução

Podemos verificar na sociedade atual um grande número de mulheres que se envolvem com as drogas o que pode ser motivado por vários fatores, de natureza psicológica, biológica e social.

Independentemente da classe social o sujeito está sendo influenciado pelo meio que vive, pois ninguém nasce usuário de drogas, no entanto torna-se um dependente a partir da experimentação, usando uma droga em determinado contexto social. Os fatores que contribuem para que o sujeito se torne usuário de droga, ou não, estão associados ao modo de socialização deste sujeito em diversos grupos. É importante que a família tenha uma participação ativa na ressocialização do sujeito que se envolve com drogas, pois a família tem grande influência tanto no que diz respeito à recuperação, quanto também no abandono do dependente à própria sorte.

As organizações contribuem consideravelmente para que o usuário de droga se liberte do vício, sendo importantes veículos de reconstrução social, na medida em que possibilitam que o sujeito se recupere e seja inserido novamente em sociedade. Diante dessa perspectiva, a nossa reflexão propõe a análise da seguinte questão: **Como a arte-educação pode contribuir no processo de ressignificação da vida de mulheres em tratamento social contra a dependência química ao crack?**

Para o desenvolvimento do presente artigo tomamos por objetivo geral: conhecer as práticas educativas trabalhadas com sujeitos que unem arte e cidadania para a construção de seres políticos. Os objetivos específicos são Compreender a importância da educação popular na formação identitária dos sujeitos; Conhecer a contribuição da educação popular para a construção de identidade.

Ao desenvolvermos este trabalho, recorreremos como base teórica autores que sustentassem nossa pesquisa. Consideramos que a partir desses teóricos poderá existir uma maior apropriação de reflexões que serão pertinentes à nossa análise.

Metodologia

Optamos por realizar uma pesquisa do tipo qualitativa com característica em estudo de caso de caráter descritivo, pois esse tipo de pesquisa é definido como aquela que privilegia a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais em diversos contextos. Segundo Minayo (2008) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com nível de realidade que não pode e não deveria ser quantificado. Com intuito de com-

provar nossas afirmações e de solidificar a metodologia desta pesquisa buscamos alguns autores que se aproximam de nossos conceitos, os quais podem reforçar e definir o método utilizado na pesquisa.

Segundo Gil (2008, p.26), “[...]o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 2008:26). Sendo nossa pesquisa do tipo qualitativa temos como direção a descrição dos fatos, visto que é importante que se descreva e reflita sobre diversidade de fenômenos que acontecem em determinadas populações. Segundo Gil (2008):

As pesquisas desse tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relação em ter variáveis. (...) São incluídas neste grupo as pesquisas que tem por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população (GIL 2008, p. 28).

No sentido de interpretar a realidade humana vivenciada e partilhada por muitos, nosso exercício de pesquisa encaminha-se explorar e explicar fatores Gil (2008) define:

Exploratória: [...] São desenvolvidas como o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, a cerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (2008, p.27).

Explicativa: [...] São aquelas pesquisas que vêm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas (2008, p.28).

Arte-educação/teatro

A arte é uma forma de expressão de vários grupos sociais, desta forma, utilizamos a arte como meio expressivo de comportamentos e valores significativos na formação identitária do sujeito. Nessa perspectiva a arte proporciona uma consolidação cultural, pois, essas expressões podem ser manifestadas por diversas maneiras como: dança capoeira, música e teatro fazendo parte das relações sociais. Sendo assim, a arte encontra-se presente como mecanismo de comunicação entre as massas. Como explica Fernandes (2007)

(...) a arte é um “momento rico, espaço concreto, teoricamente aberto a uma educação, capaz de ultrapassar os limites de um modelo de ensino centrado numa concepção positivista do conhecimento, em detrimento de outras capacidade humanas” (FERNANDES, Conceição Aparecida Viude. 2007, p.74).

A arte é um elemento primordial para o desenvolvimento expressivo, pessoal e cultural do sujeito. São meios de saberes que estingam sua imaginação, razão e emoção. Dessa forma a arte tem a função de condicionar o sujeito a conhecer sua cultura, trazendo novas perspectivas a sociedade em que vive. Assim como Barbosa (2008) "acreditamos que a arte é um meio de clarificar os modos pelos quais o mundo social, econômico e político atua e como isso pode ser incrementado. Isso significa, naturalmente, a arte a serviço da responsabilidade social" (BARBOSA, 2008, p.44 à 45). A arte para Fernandes (2007) "è uma atividade humana de pleno valor cognitivo e, devido a tal e justamente por ela, pode ser encarada como atividade complementar ou acessória, pois o pensamento plástico é tão fundamental como todas as outras formas de explorar a realidade. (FERNANDES, 2007, p.76).

Viver a arte permite o sujeito aprender como se expressar, como se comunicar e como interpretar situações do seu meio. Pois segundo Barbosa (2008) existe quatro coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas vêem arte. Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Elas fazem arte. (BARBOSA, 2008 p.84).

Nessa perspectiva o teatro é um mecanismo de auto-relevância na construção da identidade cultural, na qual, o sujeito de modo expressivo consegue demonstrar diversos saberes aprendidos pela educação popular. É necessário que a arte do teatro se desenvolva com intuito de resgatar os valores culturais do sujeito. Segundo Telles (2008),

(...) as relações entre os campos da pedagogia e da cultura vão adquirindo novas dimensões. Com a diminuição das fronteiras entre conhecimento escolar e acadêmico, o conhecimento gerado pela cultura de massa, ou seja, aquele adquirido pelos meios massivos de comunicação e o conhecimento do cotidiano, o senso comum, configura-se um amplo sistema de significação, que é, em ultima estância, cultural (TELLES 2008, p.82).

O teatro como prática pedagógica popular ajuda o sujeito em sua auto-expressão, tornando-se importante para que o mesmo, repasse seus pensamentos e emoções para o grupo que ele está inserido. Dessa forma o professor pode fazer com que seu aluno interaja com outros sujeitos explorando a participação em grupo e a capacidade de se relacionar com o diferente. Sobre isso Narciso Telles (2008):

A oficina de teatro é uma estrutura didática amplamente utilizada nas atividades artísticas pedagógicas. Caracterizada como uma ação pedagógica, na qual o professor/oficineiro direciona as atividades de forma a estabelecer um exercício dialético entre o seu conhecimento e o que os participantes trazem de seu universo sociocultural (TELLES 2008, p.36).

Educação popular

A educação popular pode ser considerada como vertente educativa veiculada e incentivada pelo estado como uma de suas prioridades, visto que a educação popular, desde a década de 1930, é contemplada na legislação e em projetos de política governamental, direcionada à educação do povo. Diante de nossas observações constatamos a importância de estudar a educação popular na organização ROSA DE SARON como mecanismo de ajuda na recuperação de mulheres. As ações realizadas na organização se firmam na arte por sua significância, sendo a arte em instrumento incentivador do conhecimento

Investir na educação popular significa dar ao sujeito uma chance de resgatar sua cultura, por meio de seus próprios saberes, integrando-o ao meio independentemente de sua posição social, ressignificando sua identidade, percebendo sempre que a educação popular se afirma no estudo de suas especificidades pedagógicas, que levam o sujeito cada vez mais a se firmar como ser crítico e redescobrir sua identidade. Nossa análise das atividades na Rosa de Saron nos levou a observar que a Educação Popular é compreendida como um instrumento de conscientização, na perspectiva da transformação social. A partir dessa perspectiva, a educação popular resgata a cidadania e a cultura das classes populares. A respeito disso Brandão (1984, p. 61) assinala que: “a educação popular imerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação”.

Constatamos a partir das nossas observações que a educação popular assume um papel importante na ressignificação dos sujeitos, e que a arte-educação e educação popular são essenciais nesse tipo de educação. A educação é mediada pela construção histórico-cultural dos grupos sociais que participam de maneira ativa da difusão não apenas de saberes (conteúdos), mas de valores e ideologias. É justamente quando surge a instituição do saber que se cria dissociação entre educação formal e educação popular.

Nesse sentido, para Brandão (1984) Educação Popular é:

Em si mesma, um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como um instrumento de conscientização, etc.; a educação popular realiza-se como um trabalho pedagógico de convergência entre educadores e movimentos populares, detendo estes últimos razão da prática e, os primeiros, uma prática de serviço, sem sentido em si mesma; a educação popular é aquela que o próprio povo realiza, quando pensa o seu trabalho político - em qualquer nível ou modo em que ele seja realizado, de um grupo de mulheres a uma frente armada de luta - e constrói o seu próprio conhecimento. Neste último caso, a educação popular realiza-se independentemente da presença do educador erudito (BRANDÃO 1984, p. 74).

A educação nessas instituições é colocada de maneira diferente da educação formal, condicionada pelas escolas públicas ou privadas. “Seu objetivo não é ser modelo alternativo à escola, mas agir paralelamente a esta, estendendo as ações educativas para dimensões que vão além das oferecidas nos sistemas escolares” (CARVALHO, 2008, p.98).

Dentre outras funções, as ONGs têm buscado erradicar ou minimizar as circunstâncias subumanas vivenciadas por milhares de crianças e adolescentes privados de seus direitos sociais (saúde, educação, moradia, lazer segurança, etc.), fundamentadas no pensamento de que a educação, seja ela qual for, é essencial para o desenvolvimento do ser humano, sendo ela medida pela qualidade de vida da comunidade (CARVALHO, 2008, p. 21).

Cultura popular

Quando falamos de cultura estamos nos deparando com dois tipos comuns que são a cultura popular e a cultura hegemônica. A cultura hegemônica é a que a classe dominante estipulou como a certa, a padrão, ignorando qualquer outro tipo de cultura/saberes. Assim cultura popular é algo que o feito e cultivado pelo povo, com o objetivo de que esse ensino popular não se acabe. A respeito disso Ortiz (2006) diz,

Tal concepção legitimaria existência de uma dicotomia estrutural da sociedade: por um lado teríamos uma elite que se consolidaria como fonte e promulgadora do “processo”, por outro, as classes subalternas, que arqueologicamente se acumulariam enquanto legado de um passado longínquo (ORTIZ, 2006, p.70).

Temos que levar em consideração que esse tipo de cultura predomina na classe social baixa, pois historicamente a sociedade capitalista estabelecia que essa classe fosse privada de outros saberes. Para Fávero (1983)

(...) a cultura deve ser dita popular, isto é, uma cultura que permita a abertura das consciências num grau de universidade crescente. *É popular a cultura quando é comunicável ao povo*, isto é, quando suas significações, valores, idéias, obras, são destinadas efetivamente ao povo e respondem às suas exigências de realização humana em determinada época; em suma, à sua consciência histórica real. *É popular a cultura que leva o homem a assumir a sua posição de sujeito da própria criação cultural e de operário consciente do processo histórico em que se acha inserido.* (FAVÉRO, 1983, p 23).

Então, a cultura popular é predominante das classes populares, ou seja, um conjunto de práticas culturais repassadas para as novas gerações, com o intuito de que o sujeito aprenda lidar com o meio no qual esta inserido. Segundo Margalhães (2006)

Então há de se observar que estamos usando a expressão aprendizagem sociocultural para nos referirmos a uma aprendizagem de base social que está se propagando e adquirindo êxito em sua renovação; e adaptando ou mudando os repertórios de pensamento e ações em novos hábitos, costumes e, particularmente, formando “novos portadores de cultura”. Portanto, refiro-me àqueles coletivos de idade que estão, a princípio, mais suscetíveis a essas mudanças e influenciando fortemente o comportamento dos demais. Em síntese, as aprendizagens que estão sendo absorvidas, principalmente pelas gerações mais jovens, em seus processos formativos de valores, hábitos e habilidades, estão supostamente modificando as aprendizagens mais duradouras (MARGALHÃES, 2006, p.96).

Por muito tempo a cultura popular era confundida com o folclore popular de uma determinada região, porém, esse conceito se rompe quando estudos direcionados a esses temas explicam a diferenciação entre a cultura popular e o folclore popular. Pois, o folclore faz parte da cultura popular de uma determinada sociedade. Segundo Ortiz (2006),

(...) rompe-se, desta forma, a identidade forjada entre folclore e cultura popular. Enquanto o folclore é interpretado como sendo as manifestações culturais de cunho tradicional, a noção de “cultura popular” é definida em termos exclusivos de transformação (ORTIZ, 2006, p.71).

Considerações finais

A aplicação de atividades de arte/educação desenvolvidas na ONG rosa de saron no processo de ressignificação de mulheres usuárias do crack é bastante relevante, pois instrumentaliza o sujeito a resgatar sua vida dando a ela um novo rumo, por meio de atividades artísticas, principalmente por intermédio do teatro, levando o sujeito a formar uma conscientização sobre cultura e consequentemente fazendo com que ele a cada dia tenha mais curiosidade referente a valores culturais que serão significativos para sua ressignificação. É necessário perceber que o processo de ressignificação, em sua essência, tem como objetivo tornar o sujeito um ser capaz de superar seus desafios, resgatar sua cidadania e torná-lo pronto pra viver em sociedade. Nessa perspectiva concluímos que as atividades artísticas são de fato importantes, não por terem suas finalidades voltadas ao atuar e ao dançar artisticamente mas sim por desenvolverem um cenário que expresse e legitime as práticas culturais populares e a importância dessa prática para o exercício da cidadania. Torna-se, assim possível, o rompimento com a passividade e a alienação, uma vez que o sujeito conheça, reconheça, valorize e apregoe sua cultura através de sua identidade em um contexto de globalização tão presente e forte em todos os segmentos da sociedade.

Bibliografia

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte – Educação:** Leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- FERNANDES, Conceição Aparecida Viude Fernandes. **Pedagogia e Arte:** Um novo jeito de educar recuperando a magia de ser humano.
- FÁVERO, Osmar. **Cultura Popular Educação Popular memória dos anos 60.** Rio de Janeiro: Edição Graal, 1983.
- GIL, Antônio Carlos. **Método e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 2008.
- LOMBARDI, José Claudinei; BITTENCOURT, Ana Palmera; CASIMIRO, Santos; MARGALHÃES, Livia Diana Rocha. **História, Cultura e Educação:** Coleção educação contemporânea, 2006, Campina- São Paulo.
- ORTIZ, Renato; **Cultura Brasileira e Identidade Nacional.** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- TELLES, Narciso. **Ensino de Teatro:** Espaços e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2008.

Mini currículo

Paulo David Amorim Braga – É licenciado em Música pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), mestre (2005) e doutor (2009) em Música/Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Desenvolveu sua pesquisa de mestrado sobre competências para o ensino de música na 4ª série do Ensino Fundamental e sua tese sobre ensino de violão a distância. Atualmente é Professor Adjunto I do Curso de Pedagogia - Campus do Agreste - da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

DE CIMA DO PÉ DE FLAMBOYANT PARA A UNIVERSIDADE
DOS ABSURDOS DE QUEM MAIS APRENDE DO QUE ENSINA

Wolney Fernandes de Oliveira
wolney7@gmail.com
Faculdade de Artes Visuais - UFG

Resumo

Este texto tem como objetivo relatar uma experimentação pedagógica com desenho e se desdobra em reflexões acerca da minha prática docente. Aqui, conto histórias na tentativa de fazer da universidade palco de vivências compartilhadas, enxergando esta prática como forma de conhecimento narrativo-reflexivo que considera ativamente o diálogo entre a minha experiência e a experiência dos/as alunos/as. Aqui, também procuro significados que possibilitem novas direções e vertentes pedagógicas para o ensino de artes visuais.

Palavras-chave: prática docente, experiência, desenho

Abstract

This text aims to present a pedagogical experimentation with drawing class and unfolds into reflections about my teaching practice. Here, I tell stories in an attempt to make the university setting for shared experiences, seeing this practice as a form of knowledge-reflexive narrative that actively considers the dialogue between my experience and experience of the pupils. Here, which can show new ways to enabling new pedagogical approaches for teaching visual arts.

Keywords: teaching practice, experience, drawing class

Eu sou um contador de histórias. Muitas delas eu vivi, algumas eu ouvi e outras tantas eu desenhei. Registrando um "causo" aqui e uma imagem "acolá" vou narrando e interpretando sentidos que revelam relações entre cotidiano e experiência estética numa abordagem experiencial, fruto de uma alfabetização trançada nas situações articuladas pelo cotidiano. Nas palavras de Paulo Freire, "fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz" (FREIRE, 2003, p. 15).

Atuando como professor no curso de graduação em artes visuais da Universidade Federal de Goiás – UFG há um ano e meio, valho-me de “histórias do meu mundo” no estabelecimento de interações entre professor e aluno/a para além do condicionamento do modelo curricular no qual se situa a programação do ensino. Conto histórias para fazer da universidade palco de vivências partilhadas em torno de imagens, enxergando esta prática como forma de conhecimento narrativo-reflexivo que incorpora ativamente minha experiência, única, singular, mas também social e cultural nos processos de mediação. “Como um historiador de si mesmo, o educador reescreve sua biografia profissional todos os dias e a reconstrói conforme seu imaginário se transforma orientado por suas experiências de aprendizagem em sentido amplo” (IAVELBERG, 2003, p. 17).

Minha subjetividade é também construída na interatividade e na singularidade de uma trajetória intelectual e pessoal onde racionalidade e afetividade compõem juntas, algumas das motivações da minha prática docente. O ponto de partida é minha experiência pessoal e, exatamente por encontrar espaço para se transmutar em elaborações variadas, ela também se abre no reconhecimento das experiências dos/as alunos/as, tão significativas e prenas de possibilidades interpretativas quanto a minha.

Presumo ser necessário esse reconhecimento porque pressupõe refletir metodologicamente os processos de interação e negociação entre sujeitos, a começar pelo meu papel como professor que passa a re[ver] a própria participação e atuação nesses processos.

Os debates estabelecidos pelos estudos culturais colocam os procedimentos de subjetivação e construção das identidades culturais no centro, evidenciando a percepção de que a identidade no atual contexto contemporâneo constitui-se permanentemente em contato com a cultura circulante. No panorama multifacetado desse período atual, denominado de “pós-modernidade” ou até mesmo de “modernidade tardia”, as identidades perderam o caráter estável. Segundo Hall (2005), a identidade cultural pós-moderna se move e se transforma em relação às representações dos sistemas culturais circundantes. Essa concepção tem me estimulado a investigar estratégias pedagógicas a partir destes olhares sobre minha própria trajetória e a descobrir espaços de interlocução distintos daqueles tradicionalmente aplicados no campo da arte-educação.

A inclusão dos repertórios culturais que professores/as e alunos/as trazem para a sala de aula não constitui tarefa fácil, pois criam tramas intrincadas entre posicionamentos próprios e alheios, individuais e plurais, verticais e horizontais. Realçam narrativas que, pela complexidade das experiências vividas, não cabem em discursos escritos ou orais, uma vez que “todas as memórias, as reflexões, as narrativas, as entrevistas se constituem, em si mesmas, ‘transformações’ desta experiência” (VAN MANEN, 2003, p. 72).

A tarefa de organizar essa experiência para construir sentido por meio de sua descrição, para mim ainda é trabalho árduo e cheio de sombras 'duvidantes'. Nestes embates teóricos, sempre me valho de uma fala de Rubem Alves lembrando que "uma idéia clara faz parar a conversa, enquanto uma idéia mergulhada na sombra dá asas às palavras e a conversa não tem fim" (ALVES, 2003, p.29). Portanto, a reflexão que pretendo desenvolver traz parte de suas questões envoltas em sombras, mas por elas, foi possível avistar frestas luminosas pelas quais sigo tateando e me abrindo ao diálogo.

Como um aparador de arestas de um processo em construção, sou aquele que, com uma tesoura em punho, aparo os papéis e recortes a fim de adequá-los, em tamanho e forma, para compor o desenho desta reflexão. Ela nasceu através de uma experimentação pedagógica com desenho, desenvolvida no primeiro semestre de 2010, na disciplina "Desenhos – processos e procedimentos" com uma turma do curso de design gráfico. Nela, foram geradas indagações a respeito dos discursos instaurados e praticados ao redor do ato de aprender e, principalmente, de ensinar desenho.

Pra começar, uma das minhas tantas histórias do meu tempo de menino:

No meio da rua, mas bem no meio mesmo, tinha um grande pé de Flamboyant que jogava sua sombra pra dentro do meu quarto e salpicava de sol o chão de tijolos quadrados da sala de casa. Por várias vezes me empoleirava por horas no tronco negro e robusto cheio de nós daquela árvore gigante. Era de lá que minha vista alcançava as águas esmeraldas do Rio do Peixe. De lá de cima, meus olhos se abriam para uma rua de infinitos lugares e perseguiam cada pedaço de paisagem.

Desse lado, sulcada entre pedras e matos rasteiros, uma trilha serpenteava até a próxima esquina. Ali era uma ladeira. Mais adiante, uma vaca. Para trás ficava a escola. Do outro lado morava a Maria do Bugi. Por aqui passava uma rua larga e por ali a fileira de casas deixava à vista os cipós trançados aos pés de guiné nos alicerces de pedra. Era dali que as trilhas nos morros do outro lado do rio pareciam barbante jogado ao acaso.

No espaço entre um galho e outro, meus pés se misturavam ao monte de folhinhas da cor de ferrugem caídas ali desde a última seca. O vento balançava as flores que explodiam em nuances laranja, tecendo movimentos que riscavam meus olhos com aquela vontade grande de desenhá-los.

O caderno de desenho, com folhas de seda para ajudar na cópia de imagens, só podia ser usado nas aulas de educação artística que, solitárias, ficavam espremidas entre uma disciplina e outra em um único dia da semana. Junto delas, vinham atrelados os desenhos mimeografados já com indicações de cores a serem utilizadas. As folhas de papel com pauta dos cadernos destinados



Figura 1 – À esquerda, desenho mimeografado feito na escola. À direita, desenho elaborado no canto da página de revista da minha mãe.

às outras disciplinas se prestavam somente à escrita e deveriam durar o ano inteiro, portanto, não se podia desperdiçá-las com desenhos elaborados fora do momento marcado para desenhar.

Restavam-me, então, o chão do quintal, as paredes descascadas e os cantinhos das páginas de revistas de moda da minha mãe onde eu conseguia elaborar meus desenhos sem a orientação de padrões de tempo e espaço pré-estabelecidos.

Grande parte do meu repertório cultural e da minha experiência estética possui vínculos bem mais estreitos com o tempo passado em cima do pé de Flamboyant do que necessariamente com o tempo passado na escola. Reportar-me às minhas experiências com desenho no ambiente escolar é vincular essa prática à predominância de esquemas visuais pré-estabelecidos e orientados pela concepção mimética da imagem como cópia do real, cujo princípio divide as pessoas em dois grupos: os/as que nasceram com o dom para o desenho – a minoria, diga-se de passagem – e aqueles/as que não sabem desenhar.

Afortunadamente (ou nem tanto assim, como começo a desconfiar) eu sempre fui inserido no primeiro grupo que, apesar de exaltado pelo discurso de minhas professoras daquele período, era também ignorado por suas práticas, pois os/as “nascidos/as com o dom” só precisavam de elogios e nenhuma intervenção ou interferência de forma sistematizada em suas habilidades naturais para o desenho. Dessa forma, posso afirmar que o desenvolvimento de minhas competências artísticas se deu mais pela absorção dos saberes contidos nas linhas, texturas, cores, cheiros e sensações oferecidas pelos momentos vivenciados em cima da árvore plantada à frente da minha casa, do que pelo trabalho sistematizado e problematizador que a escola deveria oferecer frente à minha produção.

Não foi diferente no tempo que passei na universidade como aluno de graduação. A habilitação em design gráfico dentro do curso de artes visuais era também lugar onde a estrutura curricular predeterminava valores e conceitos válidos e legitimados que interferiram na construção de uma expressividade mais autônoma. Nas aulas de “Desenho Artístico” a afirmação era que eu incorporasse uma habilidade gráfica e estética muito restrita em torno de determinados modelos clássicos – considerados belos - em detrimento de outros. A prática com o desenho me remetia a uma atividade solitária e a uma interpretação imagética linear e hierárquica, suscitando discursos que ressoavam em mim e em alguns de meus/minhas colegas como afirmações duras e sem brechas para questionamentos. E o que se repetia pelos corredores da faculdade era: “Eu não sei desenhar”, “Eu não preciso desenhar” ou “Eu não quero desenhar”.

Foi neste período, que meu repertório cultural, fruto das influências rurais, dos gibis, da TV, do cinema norte-americano, etc. vivenciadas em minha cidade-natal foram, aos poucos, varridos da

paleta de possibilidades estéticas da minha prática profissional como designer gráfico e ilustrador. Atrelado de maneira mais contundente às questões formais da imagem, percebi que, aos poucos, fui compartimentando e engavetando os vários significados encontrados em minhas formas de expressão – entre elas, o desenho – e passei a considerar relevantes para minha prática profissional, apenas os conceitos fixos e indissolúveis em linguagens pré-fabricadas.

Debaixo do guarda-chuva da cultura visual

Alguns anos depois, ao ingressar-me no programa de pós-graduação em cultura visual da UFG fui impelido a desgavetar estes significados. O guarda-chuva da cultura visual sinalizou e abarcou questões e expressões que queriam atualizar-se. E mais, trouxe temas e procedimentos que, juntos a essas questões, situaram-me, novamente, em cima do pé de Flamboyant e suscitou o desejo de vôo em direções mais horizontais.

A aproximação entre narrativas e imagens, o diálogo com as várias perspectivas teóricas e metodológicas e o hibridismo contido nas discussões trazidas pela cultura visual realçou as brechas por onde minha experiência poderia habitar. Talvez a questão mais contundente dentro destas novas elaborações seja o lugar da experiência (VAN MANEN, 2003) na relação entre a imagem e o indivíduo que, pelo prisma da cultura visual, passa a revelar substratos mais complexos e variáveis uma vez que as imagens não vêm desprovidas de um contexto. As referências culturais trazidas pelas imagens, que por sua vez também estão associadas a outras imagens, tecem variados significados e suscitam uma multiplicidade de realidades. Construídas a partir de um repertório cultural tecido no passado, as imagens fixam e difundem modos de compreensão do mundo no presente (NASCIMENTO, 2006).

Estas idéias me ajudaram a entender aspectos da relação entre imagem e prática social. Ou seja, o que está em jogo nesta relação não são as imagens pelas imagens, mas a experiência que eu faço delas e com elas. Desse modo, o desenvolvimento de dimensões estéticas da vida diária aos poucos descortinou significados variados e convidou-me a incluir os meus próprios nesta ciranda de sentidos. Esta variação, dentro do espaço interpretativo, afetou tanto o meu processo de produção como o de recepção. Passei então, a relativizar minha prática como profissional de design, e a redimensionar a rigidez dos direcionamentos e soluções para um movimento mais fluido, onde foi possível questionar metodologias, dialogar com outras áreas de conhecimento e incorporar minha experiência e meu repertório cultural nesses processos.

Paralelamente a estas descobertas, meu papel como mediador também foi se evidenciando na medida em que meu olhar derrubou as paredes da sala de aula para entender que o contexto de comunidade onde estava fincado meu repertório estético também potencializa novas relações profissionais e pedagógicas. Exatamente nesse ponto, [re]vi minhas histórias para que elas suscitassem reflexões e pudessem circunscrever um conhecimento mais amplo sobre minha experiência e sobre a maneira de atuar em espaços pedagógicos.

Segundo Freedman, a abordagem pedagógica entre o “ver” e o “fazer” se dá pelas características cognitivas das interações contíguas entre aqueles que vêem e o que é visto, explorando questões de como é que nós construímos imagens ao mesmo tempo em que elas nos constroem (2003). Uma troca de informações, onde se ensina e se aprende usando diferentes modos de representar e significar a realidade circunscrita (CANCLINI, 1979), pois o percurso que fazemos se movimenta, permanentemente, em transformações variadas. “O que somos, o que temos sido, o que deixamos de ser, tudo é efeito do modo como vamos operando as coisas, com as coisas, nas coisas que nos acontecem”. (VILELLA, 2009, p.3).

Relacionar fatos antigos, acontecimentos e imagens do passado não constitui uma prática cristalizada, pois esse jogo mistura o antes e o depois, colocando tudo no presente de forma dinâmica. Minha imaginação, também parte dessa atualização, ao recriar imagens e trazê-las à luz, busca vivificá-la, com enraizamento e profundidade de sentidos, pois

Quando se ama uma imagem, ela há muito deixou de ser apenas um fato, um acontecimento passado. Antes, se apresenta como realidade viva, motivo de inspiração e nuances próprias, considerando a realidade vivida do sujeito na trama significativa de sua existência imediata e projetiva. A imagem é fruto do vivido; é possibilidade de construção, isto é, realidade móvel e polissêmica (RETONDAR, 2004, p. 114).

Hoje, percorro caminhos de significados à busca da ampliação de sentidos, construindo o itinerário das referências do cotidiano como fontes motivadoras para o meu desenho. O olhar lançado sobre o cotidiano constitui matéria-prima para meu trabalho, marcando pontos convergentes e por vezes, divergentes, que alinhavam imagens às narrativas e vice-versa. Sob as considerações de Certeau (2000) o espaço cotidiano é pensado como um fruidor de práticas culturais. Os lugares, os aspectos imprevisíveis da natureza, os costumes, o tempo mensurado no dia-a-dia, os sons, tudo isso se entrecruza criando percursos de passagem pelo processo de produção, pois redimensiona paisagens, deixando entrever instantes de ações, de acontecimentos, do tempo, de imagens, de falas, cheiros e corpos que atuam nessas paisagens, ressignificando-as, revelando-as em uma dinâmica reflexiva e poética.



Figura 2 – Ilustração elaborada por mim a partir das lembranças do pé de Flamboyant

Ao alinhar minhas fontes de conhecimento ao aprendizado acadêmico, foi possível ressaltar os vínculos possíveis entre a minha história e a instituição educacional entendendo essa amarração como “lugar de resistência ao fornecer assuntos e comportamentos que convidam ao diálogo crítico” (DANIEL, 2005, p. 131). Foi possível também criar uma convivência melhor com os velhos cânones acadêmicos, constituindo, desse modo, uma conversação cultural.

Entende-se por conversação cultural aprender a construir uma história para compartilhá-la com outros (também com a família e a comunidade). Neste ponto, o diálogo é entendido como intercâmbio e reflexão, de uma posição polissêmica sobre ‘o que se diz’ e a partir de ‘quem diz’. Esta concepção sobre o diálogo propicia que os aprendizes se mostrem ativos em sua aprendizagem e que sejam eles e elas que determinem que direção tomar. (HERNÁNDEZ, 2007, p.94)

Dessa forma, o contexto que envolveu e envolve meu processo de aprendizado fora das estâncias acadêmicas é sempre [re]considerado para enfatizar minha posição em relação ao mundo, delimitando, inclusive, o meu papel como professor.

Dos absurdos desenhados do lado de cá da sala de aula

Minha experiência como docente na universidade é bem recente, porém, ela se instaura como fruto de uma atuação em espaços não formais de ensino cujo começo está fincado em meados dos anos 90 e se estende até hoje no trabalho de comunicação e formação com juventude.

Ao assumir a sala de aula na academia, alternando a função de professor de desenho, deparei-me com situações semelhantes àquelas vivenciadas por mim em meu período escolar e acadêmico. No entanto, agora eu as experimentava do lado de cá da sala, a meu ver, espaço bem mais intimidador porque pressupõe atendimento às múltiplas expectativas discentes através de gerenciamentos variados e posicionamentos que requerem elaborações cada vez mais complexas.

Propor situações de aprendizagens que favoreçam as possibilidades de expressão constitui-se em uma tarefa árdua e intrincada, pois exige, tanto da turma quanto de mim como professor, um esforço conjunto de revisão e [re]elaboração de conceitos, percepções e atitudes incorporadas ao longo do tempo. Não basta apenas questionar para obter respostas variadas, mas também propor diálogos entre estas respostas; suscitar inquietações, conteúdos e práticas a partir da ampliação, da problematização dos conteúdos e ainda ter jogo de cintura para se movimentar em meio a isso tudo.

Dessa forma, a falta de disposição de grande parte dos/as alunos/as diante das atividades de desenho não poderia tomar o lugar do entusiasmo que eu carregava em interpretar o mundo pelo desenho e que eu desejava, objetivamente, suscitar na turma.

Embora a disciplina “Desenho – processos e procedimentos” sugerisse uma ampliação do conceito tradicional do desenho, os padrões impostos pela grande avalanche da tradição figurativa presente no cotidiano indicaram e fomentam, sobretudo, o conceito da imagem como “visualmente realística” nas expectativas trazidas pela turma. Por vezes, esses padrões impulsionam os/as alunos/as a se reconhecerem incapazes de desenhar a partir do que vêem. Desenhar algo que não se vê ou se imagina, se cria, ou inventa, não aparece como uma opção autoral.

Embora as imagens possam proporcionar diferentes interpretações, elas estão subordinadas a determinados conceitos visuais construídos culturalmente. A visão mimética é um dos conceitos de representação da realidade que predomina no processo figurativo no contexto pedagógico, orientando a produção dos desenhos. Dessa maneira, as composições dos/as jovens, de modo geral, vinculam-se a um processo representacional da realidade, calcado na mimese e na reprodução.

Essa visão restrita de representação, estimulada pelas atividades escolares, concorreu para a resistência da turma em admitir novas possibilidades expressivas por meio do desenho, provocando, entre outras coisas, o descrédito em relação às suas competências criadoras, pelo fato de se auto-afirmarem incapazes de fazer “cópias fiéis” da realidade.

Para colocar tais questões em pauta na sala de aula, durante todo o semestre, propus uma atividade intitulada “Livro de Absurdos”. A proposta foi elaborada a partir de um caderno no formato 9x14cm, estilo moleskine¹, cujas páginas, em papéis variados, deveriam conter desenhos individuais que respondessem a seguinte questão: “O que é o absurdo?”. Minha expectativa era de que o registro das respostas a esta pergunta desenhasses elaborações diversificadas acerca de um mesmo tema. Por elas, a multiplicidade de sentidos rascunhasse cruzamentos de idéias e linguagens sensíveis à experiência de cada um/a.

Não por acaso, o tema escolhido para orientar as produções buscou estimular a criação para além do desenho figurativo. A idéia da elaboração de um caderno coletivo sugeriu, em sua dinâmica, que o ato de desenhar se processa de modo compartilhado e complexo, sobre diversas relações

¹ Moleskine é uma marca de cadernos de notas produzida pela empresa italiana Moleskine SRL. Embora o nome aluda ao tecido de mesmo nome, moleskin, o caderno não é produzido ou revestido com ele, e sim com uma capa dura de cartão envolvida por material impermeável. Outras características que a distinguem são cantos arredondados, uma tira de elástico para mantê-la fechada (ou aberta em determinada página) e uma lombada costurada que permite que ela permaneça plana (a 180 graus) enquanto aberta. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Moleskine>



Figura 3 – Capa do Livro de Absurdos



Figura 4 – Desenho do Livro de Absurdos. Autor: Pedro Henrique Álvares.

com o outro e com os signos imersos na cultura. Trata-se de uma articulação contínua dos conhecimentos internalizados com os novos conhecimentos e que o processo de significação não é apenas dar conta do mundo visível, mas também do invisível, do indizível e do simbólico.

Cada aluno/a tinha duas páginas do caderno como espaço para suas próprias elaborações. A dinâmica proposta em torno da produção destas imagens consistia em repassar o caderno entre grupos criados no início do semestre, para que cada membro do grupo pudesse elaborar sua produção em consonância com a movimentação que o próprio grupo delineava. Algumas questões levantadas por esse procedimento foram: “Quem desenha primeiro? Quanto tempo cada aluno/a precisa para criar? O que influencia esse processo? Como um desenho interfere em outro em termos de conteúdo, forma e produção?”

O gerenciamento destas questões promoveu uma dinâmica compartilhada e dialógica em torno da produção do desenho. A observação de alguns elementos visuais produzidos pelo/a outro/a ajudam que os/as alunos/as adquiram conhecimentos mediados por outros códigos visuais e reconstruam continuamente suas próprias expressões gráficas. Isso também implica negociações e conflitos em todo o percurso da atividade, pois cada aluno/a pode confrontar seus diferentes modos de ver o tema e [re]elaborá-los singularmente.

Os cruzamentos feitos entre os desenhos oferecem, em suma, um desdobramento reflexivo atribuído ao caderno, pois apresenta novos pontos de vista, idéias e concepções. Cada um/a interfere na construção imagética do outro, transformando-a sob múltiplas perspectivas, ao mesmo tempo em que incorpora, ao seu próprio universo conceitual, novos significados. A partir do intercâmbio das questões e das imagens criadas foi possível elaborar outras leituras da realidade e, conseqüentemente, o despertar de reflexões pela experiência.

O convite que a experiência deixa é de não nos contentarmos apenas vendo as imagens como constatação argumentativa, mas viajando nelas com o texto e para além do texto. As imagens podem (...) estar presentes no texto para criar ilusões e/ou alusões, acordos e/ou desacordos, dúvidas e nunca certezas (GARCIA, 2005, p. 48).

Os desenhos, neste caso, abriram espaço e assumiram uma posição que estimula o pensar, possibilitando um modo reflexivo de interação, pois mostraram contextos além daqueles que aparecem na superfície dos discursos tecnicistas e dão crédito à idéia de que a grafia, por menos figurativa que seja, é também sentido.

Ao final do processo, o Livro de Absurdos constituiu uma narrativa visual cujos traços rabiscam sentidos e significados e criam caminhos para um possível entendimento ou estranhamento, articulando conteúdos internos e externos, inclusive como proposta de inserção em uma exposi-



Figura 5 – Desenho do Livro de Absurdo. Autora: Shayenne Reis

ção² realizada nos corredores da faculdade no final do semestre e que reuniu também, outras experimentações realizadas dentro desta mesma disciplina.

Das questões de quem mais aprende do que ensina

Consciente que toda relação de ensino-aprendizagem se dá numa determinada situação social e política de grande complexidade, me descubro um educador que, via de regra, procura se afastar dos conceitos cristalizados que circundam a imagem tradicional do professor. Fujo da projeção de sujeito detentor do conhecimento e cujo discurso não se efetiva em torno da circularidade que envolve os processos de comunicação. Para que a conversa se cumpra em sentido dialógico é preciso momentos de fala e de uma escuta que olha, que faça ressoar ações à partir desse olhar. Meu interesse tem sido ajustar abordagens inventivas em cartografias metodológicas que dêem conta do que estou dizendo e fazendo. E por estes caminhos passam as incertezas, os espantos e, até certo ponto, um desconforto.

Atuar nos espaços acadêmicos é cultivar a insatisfação e o desejo pela dúvida que sempre me coloca à mercê de novos descobrimentos. Por menores que se apresentem, as brechas da estrutura acadêmica ventilam ações colaborativas e reflexivas que podem operar em função de atender às necessidades sociais trançadas em torno do ensinar e do aprender.

Tecer conhecimento em rede significa uma mudança no pensar pedagógico que se desenvolveu segundo um modelo linear e hierarquizado, com uma antecedência claramente estabelecida da teoria sobre a prática. Por esta razão, os conhecimentos praticados e tecidos nos múltiplos, inesperados e nada lineares contatos e narrativas do cotidiano vivem às margens do centro criado pelo discurso hegemônico. Não são auto-evidentes, isto é, não estão na superfície do discurso, mas nas tessituras que constitui grande parte de sua estrutura.

Segundo a abordagem emancipatória e libertadora da pedagogia crítica, através das narrativas pessoais que trazemos embutidas em nossa experiência somos estimulados a desenvolver o intelecto e a imaginação para nos apropriarmos de nossas próprias histórias.

Compreender isto talvez complexifique as discussões que são necessárias ao se colocar na ordem do dia as questões referentes a arte-educação. É necessário gerar uma autonomia de com-

² A exposição Fora da Linha reuniu trabalhos realizados na disciplina “Desenho – Processos e Procedimentos” com a turma do 3º período de design gráfico mostrando experimentações práticas que apresentaram o desenho para além dos limites tradicionalmente conhecidos. A mostra foi realizada no período de 09 a 18 de junho de 2010 nos corredores da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.

preensão destas novas formas de saberes e fazeres e humanizar o processo de conhecimento para torná-lo mais democrático.

Se a sala de aula é espaço de interações vividas pelos/as alunos/as em conjunto com um/a docente, minha atuação, nesse caso, interpenetra e marca modos de produzir e desenhar possibilidades que orientam um determinado percurso. Bom mesmo é entender que minhas escolhas se deram, não apenas agora, mas ao longo da jornada, quando, de cima do pé de Flamboyant, a paisagem que eu via foi desenhando mapas na sola de meus pés e sulcando caminhos nas linhas de minhas mãos.

Referências

- ALVES, Rubem. **Lições de Feitiçaria, meditações sobre a poesia**. São Paulo, Loyola, 2003.
- CANCLINI, Nestor G. **A produção simbólica. Teoria e metodologia em sociologia da arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2000.
- COSTA, Marisa V. Novos olhares na pesquisa em educação. In: _____ (Org.) Caminhos Investigativos. **Novos olhares na pesquisa em educação**. 2 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DANIEL, Vesta. Componentes of the community act as sources of pedagogy. Tradução: Leda Guimarães. **Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual**. Goiânia: v. 3, n. 1, p. 128-143, jan./jun. 2005.
- EFLAND, Arthur, FREEDMAN, Kerry e STUHR, Patrícia. **La Educación en el arte posmoderno**. Tradución de Lucas Vermal Ediciones Paidós. Barcelona: Ibérica. S.A, 2003.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GARCIA, Regina L. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.9-16.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual** – proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: mediação, 2007.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, Erinaldo A. **A Cultura Visual no Ensino de Arte Contemporânea: singularidades no trabalho com as imagens**. Disponível em: http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=50. Acesso em: 14 out. 2006.

RETONDAR, Jeferson José M. **A produção imaginária de jogadores compulsivos a poética do espaço do jogo**. São Paulo, Vetor Editora, 2004.

VAN MANEN, Max. La reflexión fenomenológica hermenéutica. In: **Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad**. Barcelona: Idea Books, 2003.

VERSIANI, Daniela B. **Autoetnografias – conceitos alternativos em construção**. Rio de Janeiro: 7letras, 2005.

VILELLA, M. Aproximações entre a arte, a estética, a formação e a pedagogia. In: **II Congresso de Educação, Arte e Cultura – CEAC**, 2009, Santa Maria, Anais. Santa Maria: 2009.

Mini-currículo

Wolney Fernandes De Oliveira. Mestre em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da UFG. Atua como designer gráfico e ilustrador em processos de educação estética em ambientes formais e não formais de ensino. É professor no curso de artes visuais da UFG, se interessa por visualidades populares e vive prestando atenção em texturas variadas do cotidiano.

EDUCAÇÃO CULTURAL – UM CAMINHO PARA O RESGATE DE CRIANÇAS
EM SITUAÇÃO DE RISCO: UMA REFLEXÃO SOBRE O CULTIVO DA HUMANIDADE

Janice da silva oliveira
Janicot_regina_thelema@hotmail.com
UFPE-CAA

Nara Larissa Silva Leite
naralarissa@hotmail.com
UFPE-CAA

Resumo

Este artigo tem como objetivo examinar e entender como é possível transformar uma determinada “realidade” que, numa concepção fatalista é considerada como imutável. Neste trabalho, o processo de transformação que investigamos consiste no resgate de crianças em situação de rua por meio da cultura popular, onde elementos folclóricos são reconstruídos a partir de uma visão progressista promovida pela ONG, GAMR (Grupo de Apoio aos Meninos de Rua), localizada na cidade de Gravatá, interior de Pernambuco, que estabelece como meta a utilização da cultura popular como aspecto norteador e reconstrutor da identidade cultural daquelas crianças.

Palavras-chave: Crianças, cultura, transformação

Abstract

This article aims to examine and understand how you can change a particular “reality” that, in a fatalistic view is regarded as immutable given. In this work the transformation process that we intend to study is the rescue of children in street situation by means of popular culture, where folk elements are constructed from a progressive vision promoted by NGOs, GAMR (support group for street children) located in the city of Gravatá, interior of Pernambuco, which sets a target to use popular culture as a guide and reconstructive aspect of the cultural identity of those children.

Keywords: Children, culture, transformation

Tendo em vista que este artigo investigou atividades culturais de cunho educativo em ONGs, especificamente na instituição GAMR (Grupo de Apoio aos Meninos de Rua), dada a reconhecida capacidade de mudar a condição de vida daqueles que são por ela atendidos, a motivação para realizarmos o trabalho surgiu quando conhecemos e reconhecemos que a instituição em questão realiza atividades que promovem a recuperação de crianças que se encontram em situação de risco e a estimulação de suas potencialidades como seres humanos dignos. Neste cenário, Muitas iniciativas têm surgido com o intuito de remediar tal situação, tais como as desenvolvidas em movimentos sociais e ONGs. Essas iniciativas têm se encaminhado por diversas áreas promovendo o desenvolvimento do sujeito por meio de atividades esportivas, de saúde, artísticas, culturais, etc.

Face esse quadro, propõe-se, nesse artigo, problematizar aspectos concernentes à cultura popular, como propiciadora de práticas educacionais para jovens em situação de risco, o que nos leva a elaborar reflexões sobre a seguinte questão: Como a cultura pode auxiliar na educação contribuindo para a reconstrução da identidade cultural de meninos em situação de rua, utilizando elementos do folclore regional? O objetivo é compreender o modo como a cultura pode nortear a construção de conhecimentos populares na vida dos jovens em situação de risco.

Fundamentação teórica

A base do pensamento teórico que norteou esta pesquisa centrou-se em conceitos sobre cultura popular e educação, bem como na contribuição destas na formação das crianças em situação de rua.

1.1 Educações no contexto da cultura popular e da formação das crianças em situação de rua.

Ao pensar cultura popular é importante definir seu processo histórico na sociedade, e os elementos que estão inseridos em sua estrutura, tomando, por exemplo, fatores ideológicos, políticos e saberes populares. Desta forma é possível entender sua relação com a construção da identidade das pessoas e sua relação com o povo, como ressalta Fávero (1983).

A expressão "cultura popular" surge como uma denúncia dos conceitos culturais em voga que buscam esconder o seu caráter de classe. Quando se fala em cultura popular acentuasse a necessidade de pôr a cultura a serviço do povo, isto é, dos interesses efetivos do país. Em suma, deixa-se clara a separação entre uma cultura desligada do povo, não popular, e outra que se volta para ele e, com isso, coloca-se o problema da responsabilidade social do intelectual, o que obriga a uma opção. Não se trata de teorizar sobre cultura em geral, mais de agir sobre a cultura presente, procurando transformá-la, estendê-la, aprofundá-la. (1983, p.49-50).

Partindo do ponto de vista do autor sobre esta expressão, observa-se a relação com a luta de classes, ou seja, com os mecanismos pelos quais o povo acaba sendo separado de sua cultura, os elementos que constituem suas crenças/tradições, fato este observado nos jovens participantes das atividades culturais desenvolvidas no GAMR. Jovens provenientes de uma comunidade rica em elementos tradicionais e folclóricos, pertinentes à cultura popular, porém que não são acessíveis a estes jovens. Na concepção do autor, uma cultura "desligada do povo", produzida por seus antepassados, mas devido a fatores sócio-econômicos não acessada em sua plenitude educativa pelos seus herdeiros, tendo em vista que a história de uma região ou comunidade depende da conversação através da cultura, que é constituída de conhecimentos diferentes daqueles produzidos no meio acadêmico, ou seja, "um saber do povo". Na colocação de Paulo Freire:

Cultura é a forma como o povo entende e expressa o seu mundo e como o povo se compreende nas suas relações com o seu mundo. Cultura é o tambor que soa pela noite adentro. Cultura é o ritmo do tambor. Cultura é a ginga dos corpos do povo ao ritmo dos tambores (2003 p.75-76).

De acordo com os autores, além de a cultura ser inerente ao povo não deve estar desvinculada dele, pois esta é a forma pela qual ele se expressa e articula um conhecimento baseado nas relações com o mundo, de tal forma que este processo faz parte de sua identidade, sendo importante resgatá-la e devolvê-la aos jovens em situação de risco. Neste processo a educação torna-se fator primordial, como nos indica Batista (2006), ao expressar seu pensamento sobre o surgimento de uma educação com enfoques culturais.

Nasce, no Brasil, no final da década de 1950 e início de 1960, outra concepção e prática de educação, voltada para as classes populares, que passou a ser chamada por seus protagonistas de Educação Popular. Tecida inicialmente fora dos muros escolares, como movimento de Cultura Popular, nos círculos de cultura, como uma ação cultural, um processo de educação na rua, na "periferia", nos bairros, na praça, nos Centros de Cultura popular, nas associações de moradores. (2006, p.2)

Segundo Batista (2006), a educação popular nasce como resultado de práticas pedagógicas com ênfase na cultura fora das escolas, onde estariam as classes populares, e com a participação dos movimentos sociais, para depois ampliar seus horizontes. Este tipo de educação que encontramos no GAMR é condizente com a concepção de Batista (2006), uma educação popular que enfatiza elementos do folclore regional como o maracatu, mazurca, banda de pife, dentre outras atividades que, além de motivarem os jovens na reprodução destas tradições, ajudam a fortalecer a memória da região, da riqueza destes saberes e sua importância.

1.2 Educação popular no espaço educacional das ONGs.

ONGs e outros movimentos sociais, além de serem os pioneiros neste tipo de prática educacional, possibilitaram o reforço da memória cultural da classe oprimida, contribuindo para construção de uma nova identidade, elevando a auto-estima como ser humano, independente de sua condição, capaz de exercer sua consciência para reivindicar seus direitos e se incorporar à sociedade como cidadão possuidor de uma de uma história. Concordamos neste aspecto com os autores, ainda enfatizando a concepção de Batista, sobre as características da educação popular.

Elas possibilita o diálogo de saberes da cultura popular com os saberes/conhecimentos produzidos e sistematizados socialmente; que se orientam pelas necessidades dos setores populares visando incorporá-los à sociedade, como seres humanos por inteiro. Ela utiliza várias linguagens – lúdicas, artísticas, teatrais, poéticas, científicas, imagéticas. São saberes de uma epistemologia que une ação-reflexão. Saberes que resultam em uma práxis transformadora. (BATISTA, 2006, p.6)

Esse conceito se adéqua à proposta da instituição GAMR, que está articulada em uma ONG que atende jovens em situação de risco, entre idades de 5 a 24 anos, proporcionando atividades artísticas para cerca de 70 jovens. Além disso, é feito um trabalho que envolve estes aspectos focando nos níveis de desenvolvimento, o que nos leva a crer que de fato estes jovens passam por um processo transformativo, na medida em que divulgam suas atividades artísticas e se auto-reconhecem como produtores de expressões culturais.

Metodologia

Com o propósito de interagir com a experiência resultante de nosso campo empírico, tentamos confrontar elementos da teoria com a prática, através da utilização de formas viáveis para a consolidação de nossa proposta.

Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a Constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto. Todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo. (Chizzotti, 1998, p.32)

De acordo com a concepção sobre a pesquisa qualitativa, concordamos com o autor citado em utilizar tal perspectiva em nosso estudo, buscando melhores índices de interpretação da realidade observada em nosso campo empírico. Para tanto, utilizamos também uma abordagem exploratória, que, segundo Gil (2008):

Visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão. . (2008, p.22).

Este estudo também utiliza o método do caso alargado, com a intenção de construir uma relação consistente entre a realidade e as teorias disponibilizadas, pois tal abordagem proporciona a compreensão dos dados obtidos no campo, através de uma visão ampla sobre as interações sociais.

A base do estudo de caso alargado é a observação participante e caracteriza-se por quatro pontos fundamentais: inter-subjetividade, processo, estruturação e reconstrução teórica (.). Com a inter-subjetividade, o observador torna-se um participante, experienciando o mundo do outro. (Burawoy, 1998, p.19)

Fontes de Informação

Para obter dados sobre a instituição, foi necessário buscar informações sobre a história desta ONG, suas contribuições para a socialização de jovens, e outros dados pertinentes a este estudo. Nesta etapa foi necessário recorrer aos colaboradores responsáveis pela administração da instituição, pelo ensino dos jovens, e os próprios participantes. Tivemos ainda a colaboração do coordenador, do assistente social, da professora responsável pela biblioteca, dos instrutores de maracatu e de outras atividades relacionadas à cultura. Também obtivemos a participação dos meninos mediante a autorização do responsável.

Delimitação e local de pesquisa

O GAMR, espaço de cultura e de desenvolvimento humano, está localizado em um dos bairros de classe baixa da cidade de Gravatá - PE, no Morro do Cruzeiro, que é um dos pontos turístico da cidade. Rodeado por casebres, ele tem suas portas abertas a meninos e meninas de tal comunidade, que são reconhecidos como em situação de rua. A instituição conta com a ajuda de organizações internacionais, como a Kinder Not Hilfe (KNH) e, atualmente, recebe subsídios do Banco Real, por ter vencido um prêmio ao qual concorriam entidades que trabalhavam na área cultural. Além desses, a Prefeitura Municipal da cidade oferece uma contribuição, bem como algumas pessoas físicas que são conhecidas como amigos do GAMR.

A estrutura física da entidade se divide em um prédio sede e dois anexos. No prédio sede, há algumas salas de aula, uma biblioteca de livros infantis, cantina, banheiros, e escritório. Um dos pré-

dios anexos, que é um salão cujo nome é em homenagem a um dos professores que passaram pela instituição e que foi assassinado há alguns anos; dispõe de espaço para ensaios e apresentações dos grupos musicais, de dança e de teatro, e também para outras necessidades da comunidade. O segundo anexo, construído mais recentemente, é onde está instalado o estúdio de gravação, onde são confeccionados materiais artísticos.

Análise dos dados

Atualmente, o Grupo de Apoio aos Meninos de Rua atua na área cultural de maneira educativa, pois é feito o trabalho de conscientização da importância das atividades em relação à historicidade dos elementos artísticos e culturais trabalhados. Por exemplo, o grupo de maracatu além de desenvolver a prática também recebe aulas de história para entender como surgiu este elemento, sua trajetória no estado, o que representava para os seus primeiros praticantes, proporcionando aos jovens conhecimentos sobre suas origens, construindo saberes através da cultura, mediante a realização deste processo educacional de caráter popular. Reconhecemos este processo como aspecto norteador para nossa indagação sobre a construção da identidade cultural com auxílio de elementos presentes nas tradições folclóricas da região, ou seja, a ativa participação da cultura inserida na educação buscando trabalhar a historicidade. Este importante trabalho está vinculado a todas atividades que são desenvolvidas na instituição, que incluem aulas de música, de teatro e de dança. Essas três áreas são desenvolvidas utilizando elementos culturais/folclóricos, contemplando o processo educativo denominado educação popular (BATISTA, 2006), pois está presente na ONG e ainda caminhando para adentrar o espaço escolar. No entanto, as atividades não se limitam a isso. O Grupo também divulga seu trabalho com apresentações na cidade de domicílio e em outras cidades, através de gravações dos grupos, que são feitas em seu próprio estúdio. Um dos frutos do trabalho do Grupo foi um CD gravado por um de seus grupos musicais: Mestre Librina, que foi um trabalho de dimensão profissional.

Dentre vários grupos que há no GAMR, escolhemos desenvolver nosso exercício de pesquisa com o de maracatu, a Nação Gravatá, pois que ele tem sido o que mais tem representado a ONG. Ele tem sido responsável por maior parte do reconhecimento da entidade.

Considerações finais

No momento em que são atendidas no espaço da ONG, as crianças têm aqueles cuidados que lhe faltavam quando na rua, ou seja, cuidados com alimentação, com saúde, com educação e, além

dessas contribuições, também são favorecidas no âmbito emocional, na medida em que recebem apoio, incentivo, oportunidades, disciplina, carinho, enfim um ambiente em que se sentem confiantes. Isso nos leva a entender que o papel dos educadores é muito importante quando vai além de transmitir conhecimentos. Agora que recebem todos esses benefícios, as crianças realizam o trabalho cultural, tendo a oportunidade de estabelecerem contato com a cultura/folclore do povo do qual fazem parte, de ajudar a (re)construir, e de afirmá-la. É nesse processo de construção e reconstrução cultural, como foi visto, que as crianças reconhecem-se e são reconhecidas como capazes; que se reconhecem e são reconhecidas como representantes de sua comunidade, de um movimento cultural. É nesse processo, que as crianças recuperam a auto-estima, quando se reconhecem como importantes e úteis. Em resumo, nossas reflexões sobre o papel da cultura na construção da identidade nos levam a pensar sobre este processo como forma de adquirir autonomia e historicidade, recuperando sua identidade histórica, e ainda construindo sua auto-estima, motivando o exercício de suas potencialidades como seres humanos dignos, produtores e reprodutores de suas tradições.

Após essas considerações, entendemos que, na medida em que ajudam a (re) construir uma cultura, essas crianças reconhecem-se não só como pertencentes a ela, mas como protagonistas dela, portanto, como sujeitos importantes para o povo a que pertencem

Bibliografia

BATISTA, Maria. Educação popular em movimentos sociais: construção coletiva de concepções e práticas educativas emancipatórias. UFPB\ANPED. Educação Popular/n.06,2008. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/061233int.rtf. Acessado no dia 06.05.2010

Burawoy, Michael, "Critical sociology": A dialogue Between two Sciences, contemporary sociology. Copiado a 23 de novembro de 1998: Proquest direct,[UMI]

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, 3ªed. São Paulo: Cortez, 1998.

FAVERO, Osmar (organizador). Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

Freire, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GIL, Antônio Carlos. Método e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 2008.

Mini-currículo

Autora do texto é graduanda do curso de pedagogia pela UFPE-PE. Desenvolve atividade como monitora na área de filosofia e sociologia, no projeto de extensão pré-acadêmico (superação), e na escolaridade da instituição como estagiária. Participante do programa de bolsa, manutenção acadêmica.

Autora do texto é graduanda do curso de pedagogia pela UFPE-PE. Desenvolve atividades de pesquisa sobre Clientelismo político em municípios de Pernambuco. Monitora do Programa Segundo Tempo, exercendo atividades como extensionista pela UFPE.

ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ATENDIMENTO AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SALVADOR

Roberto Sanches Rabello
rrbobsanches603@gmail.com
Faculdade de Educação da UFBA

Resumo

Apresentamos diagnóstico do atendimento ao deficiente visual em escolas públicas de Salvador, no campo do ensino de arte. Abordamos o paradigma da educação inclusiva; explicitamos a metodologia da pesquisa-ação, voltada para a ação coletiva, intervenção na realidade e aspectos teóricos; realizamos análise preliminar das entrevistas com professores de arte; culminando com conclusões, enfocando concepções de ensino de arte e diretrizes do professor na organização pedagógica, identificando ações que facilitam e dificultam o aprendizado da arte, a percepção do deficiente visual e o relacionamento em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de arte – inclusão - arte-educação - deficiência visual - cegueira.

Abstract

Introducing diagnostic care to the visually handicapped in schools of Salvador, in the field of art education. We address the paradigm of the inclusive education; elucidate the methodology of the research - the collective intervention; realize preliminary analysis interviews with art teachers, culminating with completion. Focusing on art education conception; teaching and guidance of the teacher in organizing? facilitate and hinder the learning of art, perception of the visually handicapped and the relationship in the classroom.

Keywords: Teaching art; inclusion; art education; visual disability; blindness.

1. Introdução

O propósito da nossa exposição é de relatar o trabalho de investigação em andamento, com o sentido de analisar a situação de atendimento ao deficiente visual em escolas da rede estadual de Salvador, no campo do ensino de arte.

A investigação surgiu a partir do estudo de doutorado que realizamos na Universidade de São Paulo (RABÉLLO, 2003), que focalizou as possibilidades e limites de aprendizagem da linguagem teatral por um grupo de adolescentes deficientes visuais e sugeriu temas a serem abordados em trabalhos futuros. Na pesquisa realizada, tanto os professores como os alunos revelaram a dificuldade do sistema escolar no atendimento aos deficientes visuais. Este dado aguçou o interesse de aprofundar o entendimento a respeito dos processos sócio-afetivos necessários para o aprendizado da arte e socialização do aluno com deficiência.

Echeita e Martín (1995) apontam para as dificuldades também do aluno com necessidades educacionais especiais para estabelecer relações sociais positivas com seus colegas, o que possui implicações negativas para o aprendizado de qualquer disciplina. Isso dificulta o trabalho do professor, a quem é delegada a tarefa de proporcionar a interação em sala de aula. Por outro lado, o deficiente visual possui modos de perceber diferenciados, que remete o professor, aos aspectos sensório-corporais, sócio-afetivos que facilitem o seu aprendizado. Por isso, pretendemos neste trabalho revisar teorias de ensino e métodos cooperativos desenvolvidos na perspectiva de favorecer os relacionamentos, os diferentes modos de percepção e de aprendizado da arte.

O estudo que estamos realizando abrange dois pólos referenciais, envolvendo as diretrizes do ensino de arte na atualidade e o paradigma da "educação inclusiva", na especificidade do deficiente visual. Entendemos o ensino de arte como a área curricular de conhecimento que estabelece conexões entre os campos das diversas modalidades artísticas (teatro, dança, música e artes visuais) e a pedagogia. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, esta área possui especificidades que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana e "também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo" (BRASIL, 1998, p. 19).

E por "educação inclusiva" entendemos o processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais na rede comum de ensino em todos os graus, privilegiando projetos de escola que apresentem características de colaboração e cooperação, de direcionamento para a comunidade, de parceria com os pais, de busca de padrões elevados, estratégias baseadas em pesquisa, estabelecimento de novas formas de avaliação, infra-estrutura de serviços e continuidade no desenvolvimento profissional da equipe técnica (MRECH, 1998).

Na articulação desses eixos, a função da arte na escola pode se coadunar com a finalidade da educação inclusiva de formar cidadãos críticos, afetivos, solidários, cooperativos e participativos. Nesta perspectiva, cabe à escola adaptar sua programação às características do aluno, adequando o seu projeto educacional e curricular de modo a contemplar as diferenças individuais e sócio-

-familiares, a partir da própria determinação das necessidades especiais dos alunos, base para um acompanhamento eficaz da ação educativa. O professor deve buscar estratégias para adequar os diferentes objetivos e conteúdos a diferentes situações, grupos e pessoas, modificando o tipo de ajuda pedagógica que se oferece ao grupo em geral, individualizando o ensino quando necessário.

Em Salvador, não tínhamos ainda qualquer informação a respeito de como a inclusão vem sendo efetuada, nem como o professor de arte vem atendendo a essa proposta. Como entende o papel da arte num projeto coletivo de escola? Como adapta material para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos? Como proporciona a preparação da sala para a integração dos alunos?

Essas questões nos remeteram ao problema central do nosso estudo: Até que ponto as diretrizes e as práticas estabelecidas pelo professor em classes inclusivas favorecem o aprendizado da arte, os diferentes modos de percepção e os relacionamentos entre videntes e deficientes visuais?

O nosso objetivo é de caracterizar e analisar a situação do ensino de arte oferecido aos alunos com deficiência visual, visando subsidiar estudos e implementar ações na perspectiva de uma educação inclusiva. Especificamente, pretendemos identificar as concepções de arte-educação que norteiam o trabalho do professor que atua em classe inclusiva, de quinta a oitava série do ensino fundamental; verificar as diretrizes do professor na organização do trabalho pedagógico, especificando as ações que facilitam a percepção do deficiente visual e o relacionamento entre os alunos; e discutir a contribuição da arte no processo de inclusão.

2. A educação inclusiva e as interações sócio-afetivas no ensino de arte

A discussão a respeito da inclusão plena de todos os alunos em classe regular, implica em construção de um projeto de educação que contemple inúmeros aspectos, como a formação continuada de docentes, a adequação curricular, o apoio técnico e pedagógico, a colaboração entre professores e outros profissionais, estratégias baseadas em pesquisa, preparação da comunidade, colaboração dos pais, métodos instrucionais diversificados, material didático, adaptação arquitetônica, processos avaliativos centrados na aprendizagem e claramente mencionados.

Como afirmam Giné e Ruiz (1995), a elaboração do projeto pode se constituir numa ocasião única de revitalização da escola, dando sentido e coerência ao trabalho em comum e referência para o trabalho dos professores. Fica difícil se falar em inclusão, sem uma gestão eficaz e sem uma filosofia organizacional que vise o desenvolvimento de estratégias, incluindo a provisão de meios e

recursos materiais e humanos. O modelo de inclusão que se propõe atualmente pressupõe uma via de mão dupla entre o aluno com necessidades educacionais especiais e a escola.

Preocupado com as estratégias para promover uma inclusão, o presente estudo tem como um dos focos de interesse as implicações das interações sócio-afetivas no ensino de arte em classes que atendem deficientes visuais. Sabemos que os aspectos cognitivos e afetivos estão interpenetrados em todas as manifestações do conhecimento. A escola, entretanto, privilegia o cognitivo em detrimento do afetivo (OLIVEIRA, 1992). O reconhecimento do papel fundamental desempenhado pelos processos de interação em classes inclusivas contribui para a explicação da aprendizagem da arte, analisada a partir da perspectiva cognitiva e sócio-afetiva.

Neste aspecto, as teorias sócio-interacionistas ao levarem em conta as influências sociais, culturais, educacionais ajudam na compreensão do aluno não a partir de suas deficiências, mas de suas possibilidades de desenvolvimento, de relacionamento e de respostas educacionais adequadas. Como já apontamos, hoje não se estuda mais a deficiência como fenômeno próprio do aluno, passando a considerá-la em relação aos fatores ambientais e à resposta educacional.

No campo da educação especial, as diretrizes de um professor para educar o aluno com deficiência visual foram alvo do trabalho que Masini (1994) desenvolveu junto a professores especializados, mostrando que o referencial teórico e as práticas que nele se fundam têm sido elaboradas com apoio de um referencial próprio ao vidente, não se levando em consideração os modos diferentes do ser humano perceber e relacionar-se com o mundo ao seu redor. Por isso, o nosso interesse em examinar as diretrizes do professor que favorecem os relacionamentos e as especificidades do aluno no ensino da arte.

Para Vygotsky (1991) a interação social está estreitamente associada ao desenvolvimento da afetividade. Os processos psicológicos superiores (pensamento, memória, percepção e atenção) são produzidos e desenvolvidos em um contexto interativo, de natureza social e comunicativa. O processo de ensino e aprendizagem em si constitui uma interação, pois o conhecimento é construído conjuntamente. Mas nessa construção, as funções mentais e o afeto estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas.

De acordo com a concepção sócio-histórica, a socialização não apenas favorece o desenvolvimento da inteligência, como a origina, uma vez que, toda função superior aparece primeiro no plano interpessoal, somente depois passando para o plano intrapessoal, mediante o processo de internalização mediado pela linguagem. Assim, os processos de interação que ocorrem em situações de ensino-aprendizagem desafiadoras (que mobilizam a zona de desenvolvimento próximo) é que provocam o avanço do conhecimento nas diversas áreas.

É importante lembrar que a proposta de inclusão do aluno com necessidade educacional especial em classe comum vem sendo implantada no Brasil somente a partir do fim dos anos sessenta, bem como recente é a sistematização do ensino de arte entre nós (anos setenta). A carência de estudos é agravada pela falta de divulgação das experiências de integração e inclusão, sobretudo no ensino de arte.

Além do mais, as escolas estão atendendo a alunos com deficiência sem o devido preparo do professor, e no caso do professor de arte, sem estudos que levem-no a compreender o significado de diretrizes sócio-interacionistas que favoreçam o desenvolvimento. Conseqüentemente, o professor sente dificuldade no trabalho de criar situações de aprendizagem que permitam que os alunos trabalhem interativamente e revelem suas possibilidades.

A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na rede regular exige maior competência profissional do professor de arte na elaboração de propostas de cursos adequadas às necessidades específicas dos alunos, além da provisão de recursos educacionais de todo tipo na criação de situações que propiciem seu desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, o trabalho tem a pretensão de envolver futuramente o professor da rede estadual no próprio processo de pesquisa, por meio de participação em grupos de estudo e seminário, contribuindo para a discussão em prol de um atendimento cada vez mais adequado.

3. Procedimentos Metodológicos

No trabalho que estamos desenvolvendo adotamos a *pesquisa-ação*, que é definida por Thiollent (1998) como um tipo de pesquisa que é “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (p. 14).

A vantagem desse tipo de pesquisa voltada para a ação coletiva está na possibilidade de coleta de informação original acerca de situações e de descrição de fatos de um modo favorável às conseqüências práticas. O levantamento de dados e os relatórios servem à intervenção ativa na realidade dos fatos observados. Assim, o estudo foi organizado em torno da busca de soluções para os problemas enfrentados pelos professores de arte em sala de aula.

Na organização da pesquisa tivemos uma fase exploratória de estabelecimento de um diagnóstico da situação. Aplicamos questionários com coordenadores das escolas, tendo como objetivo a exploração e levantamento de informações gerais na escola, que pudessem ajudar na verificação

da existência ou não de um projeto coletivo e a maneira como foi construído. Nesta ocasião foram identificados os professores de arte que atuavam com alunos deficientes visuais e suas expectativas de participação no trabalho de pesquisa.

A partir desse diagnóstico efetuamos entrevistas com professores, com o sentido de detectar como eles concebem o ensino de arte, o que pensa da proposta de inclusão do deficiente visual e como atuam e contribuem para a orientação inclusiva.

No momento estamos analisando essas entrevistas e realizando observações em sala de aula com o intuito de registrar, por meio de descrição, como o ensino de arte vem acontecendo no ensino fundamental, de quinta à oitava série, em salas comuns da rede estadual em Salvador que atendam alunos com deficiência visual.

No desdobramento do trabalho serão discutidas as metas de ação, procurando desenvolver uma perspectiva de envolvimento dos professores, de participação, de colaboração e de troca de saberes. Dessa maneira estabeleceremos juntamente com os participantes os problemas prioritários que afetam o ensino de arte na proposta inclusiva da escola e o tipo de ação a ser focalizada com o sentido da melhoria das condições de trabalho e da qualidade de ensino.

Para interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada estamos propondo a organização de grupos de estudo teórico-práticos, envolvendo professores de arte, de educação especial e demais interessados, visando à discussão sobre a arte, a orientação inclusiva e sobre o próprio material coletado, envolvendo as formas de encaminhamento das questões levantadas e confecção de boletins de pesquisa.

Realizamos seminário com representantes de instituições interessadas em incrementar ações de apoio a alunos com deficiência visual (Instituto de Cegos da Bahia, Centro de Apoio Pedagógico para deficientes visuais, Secretaria de Educação), envolvendo especialistas brasileiros em educação inclusiva e em arte.

No momento estamos nos debruçando na análise dos dados das entrevistas com os professores de arte. A forma de análise está sendo orientada por categorias descritivas, produzidas a partir do confronto entre o que foi sendo apreendido durante a re-leitura do material organizado e os princípios teóricos do estudo. A linha de investigação previu os seguintes momentos: leitura exaustiva do material para captar a essência do que foi produzido; divisão em partes, colocando em evidência os significados, em função do fenômeno estudado, privilegiando os aspectos de concepção de ensino de arte do professor, relacionamento sócio-afetivo e percepção do deficiente visual; e finalmente, a síntese das unidades de significado, integrando todas as partes.

Ao final do trabalho, será feita uma discussão do conjunto dos dados, com a preocupação em agrupar as categorias em grandes temas, desvelando o fio condutor que perpassa os diferentes aspectos interrogados no decorrer do estudo. Essa triangulação representa um esforço de interpretação para superar o nível apenas descritivo, tornando possível uma discussão mais aprofundada a respeito do ensino de arte na especificidade do aluno com deficiência visual.

4. Diagnóstico a respeito do atendimento ao aluno com deficiência visual

Realizamos um diagnóstico em sete escolas da rede estadual, que atendiam um total de quarenta e quatro alunos com deficiência visual e constatamos, na maioria delas, a inexistência de projetos pedagógicos construídos coletivamente. As escolas que tinham projeto pedagógico não disponibilizaram o documento, mas garantiram que não especificavam a questão das necessidades educacionais especiais, para evitar qualquer forma de discriminação ao aluno.

Esse dado aguça o interesse pelo desafio do envolvimento ativo dos educadores com o pensar coletivo de uma proposta que contemple as diferenças individuais e garanta direitos legalmente conquistados. Cabe lembrar que a Resolução que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) entende por *educação especial* “um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir serviços educacionais comuns” (p. 158). Está assegurado ao aluno no mesmo documento “o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como das suas necessidades educacionais especiais” (p. 159).

Partindo do princípio de que os alunos com deficiência são iguais aos ditos “normais”, as escolas, apesar de conservarem os mesmos objetivos, podem não atentar para as diferenças perceptuais do aluno que não possui a visão, despreocupando-se com os recursos especiais necessários à sua educação. Dessa maneira, podem ser negligenciados, ou fugir ao controle da escola, conteúdos disciplinares comuns e complementações curriculares específicas (treinamento de pré-mobilidade, atividades da vida diária, sorobã, escrita cursiva, etc).

Observamos que do ponto de vista pedagógico os alunos cegos ou com deficiência visual nas escolas pesquisadas tinham como forma de adaptação da proposta curricular, o suporte do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP), que contava com professores especializados, que realizavam uma ponte entre o professor e o aluno, transcrevendo exercícios e provas para o

braile, ou passando do braile para letra cursiva os trabalhos dos alunos. Segundo o MEC é recomendável que o professor especializado trabalhe em regime de tempo integral e em cooperação com o professor da classe comum.

As escolas que não prevêem no projeto pedagógico o atendimento ao deficiente visual, conseqüentemente podem não atender a essas recomendações, e conseqüentemente, não batalhar para a provisão dos recursos humanos e materiais, necessários para as diversas formas de adaptação.

De fato, começando por aspectos materiais, não constatamos qualquer forma de adaptação arquitetônica, ou de mudança de disposição do mobiliário das escolas. A calçada adaptada e a pista tátil existiam apenas nas proximidades das instituições que forneciam apoio (Instituto de Cegos, Biblioteca Central, e CAP), mas na escola, a arquitetura deixa a desejar para o deficiente, quando pensamos no aspecto da locomoção independente com o uso da bengala, nos espaços livres da escola e no percurso até as instituições que dão suporte pedagógico.

O espaço das salas de aula nas escolas que visitamos era inadequado, contendo quarenta cadeiras enfileiradas, elevado número de alunos, o que dificultava a movimentação em sala e a interação do deficiente visual com os demais colegas. Nesse aspecto o MEC recomenda um total de vinte e cinco alunos por turma para o máximo de dois alunos cegos ou quatro alunos com visão subnormal (cf. BRASIL, 1995, p. 26).

As *salas de recursos*, local com equipamentos e recursos pedagógicos específicos ao atendimento do aluno com deficiência, nem sempre eram suficientemente aparelhadas, revelando escassez de espaço e material. Em algumas escolas a sala de recursos continha apenas uma máquina braile utilizada pelo professor para transcrever provas e outros materiais impressos a tinta (os alunos não utilizavam as máquinas para produzir seus trabalhos); um armário com dimensões inadequadas à guarda do material; uma mesa, cadeiras, mapa em relevo, sorobã; e livros didáticos comuns (ou seja, para alunos videntes).

Os obstáculos materiais não impediam o atendimento ao deficiente regular em sala de aula comum, mas revelaram as condições de trabalho do professor da classe regular e do especializado. Observando primeiramente o professor de classe regular verificamos que todos eram *concurados*, mas no universo das sete escolas, em apenas três existia formação contínua de professores. A Secretaria de Educação utilizava o espaço de uma das escolas para realização de cursos e facilitava o acesso aos professores dessa escola, mas estes cursos, entretanto, não contemplavam conteúdos de educação especial.

A lei brasileira considera como *professores capacitados* para atuar em classes inclusivas, os que possuem conteúdos sobre educação especial em sua formação (BRASIL, 2001, p. 161), o que

na maioria das vezes não é o caso. Segundo o MEC, o professor de classe comum deverá receber orientação básica para atendimento ao deficiente visual. Deverá ele, por exemplo, saber o quanto é importante para o aluno ler em voz alta, falar o que escreve no quadro de giz, dizer o nome do objeto ou figura apresentada à turma, mencionar o nome do aluno portador de deficiência visual sempre que desejar sua participação (em vez de apontar para ele), informar quando vai se ausentar da classe, entre outras atitudes (BRASIL, 1995, p. 27).

Na maior parte das escolas não existia tampouco qualquer forma de cooperação entre professores, e entre estes e os técnicos. Os professores especializados, como não eram do quadro docente da escola, terminavam não recebendo a devida atenção do professor da classe comum, nem dando a estes o suporte necessário para que buscassem estratégias adequadas.

Mecanismos de interação entre os alunos fora da sala de aula (momentos recreativos, esportivos, artísticos, científicos, etc.) também não eram previstos. Na falta de mecanismos de interação entre videntes e não videntes fora da sala de aula, e na ausência também de Educação Física adaptada, os alunos com deficiência visual findavam sem quaisquer atividades corporais na escola. Neste último aspecto, temos o exemplo de um professor que proibia o aluno de entrar na aula de Educação Física, pois não se sentia preparado para atendê-lo. Os alunos, por sua vez, se acomodavam a essa situação, inclusive porque as experiências que tiveram foram desagradáveis e eles terminaram por reagir a elas de maneira agressiva.

Constatamos também que o nível de repetência era muito elevado entre os alunos com deficiência visual. Além do mais, eles entravam na escola geralmente com atraso, causando uma distorção série/idade, por vezes gritante.

Esse diagnóstico fica mais estarrecedor quando lembramos que três escolas já atendiam alunos com deficiência visual a mais de trinta anos e que não havia uma avaliação periódica para determinar a extensão da proposta de inclusão, nem as formas possíveis de diálogo, cooperação e troca de experiências entre elas.

5 As entrevistas com os professores de arte

As entrevistas foram realizadas com cinco professores de cinco escolas que atendiam alunos com deficiência visual em classe regular. Embora seja precipitado tecer observações conclusivas, pretendemos mostrar o caminho que estamos trilhando e os resultados da análise preliminar efetuada até o momento.

Para análise do material estamos utilizando seis categorias e indicadores diversos (elementos relevantes para a interpretação), na tentativa de tornar visíveis significados subjacentes, que emergiram dos discursos, ou que se repetiram nas diversas entrevistas, conforme passamos a relatar.

Em primeiro lugar, destacamos a *auto-estima do professor*, que pode ser observada a partir de depoimentos que se referem à baixa remuneração; às péssimas condições de trabalho (espaço físico inadequado, falta de material, excesso de aluno em sala de aula, pequena carga horária); e à desvalorização da arte pela sociedade, pelo governo e pela escola (diretores, professores, alunos, especialistas).

Nos depoimentos dos professores encontramos muitas colocações sobre a falta de *informação sobre a cegueira*, e conseqüentemente, à falta de preparo para atender às especificidades do aluno. Existe caso de professor que ficou sabendo da presença do aluno com deficiência visual no primeiro dia de aula, e que revelou “susto” que tomou, ficando paralisado, sem saber o que fazer. Os professores se queixam que o estado não oferece formação continuada e de que não existe, na maioria dos casos, formas de relacionamento com o professor especializado.

A terceira categoria se refere à concepção de arte do professor, que foi analisada a partir das referências aos objetivos, que variavam entre os psicológicos, sociais e estéticos; aos conteúdos, geralmente relacionados com o desenho geométrico, o estudo das cores e a história da arte; e a forma como avaliam o aluno nas aulas de arte, privilegiando, neste particular, os conteúdos teóricos. Observamos entre os professores tanto a tendência a confirmação de modelos tradicionais, como a concepção de arte como conhecimento.

Os sentimentos, preconceitos e estereótipos em relação ao aluno com deficiência visual se constituíram na quarta categoria. Neste particular detectamos o sentimento de pena, de solidariedade; a crença, por vezes não procedente, na impossibilidade / potencialidades de acesso aos conteúdos; e a defasagem em relação ao vidente.

A quinta categoria procura compreender como o professor facilita a percepção do aluno com deficiência visual, envolvendo os recursos metodológicos que utiliza para favorecer aos sentidos auditivo, tátil-cinestésico, olfativo, gustativo, além dos resquícios visuais, quando for o caso. Neste aspecto, a falta de informação sobre a cegueira pareceu paralisar o professor, que de maneira geral não buscam recursos técnicos para contemplar o modo de percepção do deficiente visual.

Finalmente, observamos que o relacionamento sócio-afetivo proporcionado em sala de aula, compreendendo os contatos do professor com os alunos, dos alunos entre si e os deficientes visuais com os videntes. Os professores revelam dificuldade em proporcionar a interação dos alunos e a socialização do deficiente visual.

5. Considerações finais

Os dados coletados até o momento evidenciam a necessidade de uma formação continuada de professores para o atendimento das pessoas com deficiência visual em classes comuns. Neste aspecto, constatamos a carência de contato dos professores com investigações sobre experiências de inclusão bem sucedidas em escolas públicas e privadas no Brasil, que possam oferecer uma referência, sobretudo em relação ao que fazer para que a inclusão ocorra.

Percebemos também a precariedade na orientação dada pelo professor de arte à educação do deficiente visual, e mais especificamente, aos processos que facilitam a percepção do deficiente visual e a interação entre videntes e não videntes.

Dessa maneira apontamos para a discussão do relacionamento entre os processos sensório-corporais, lúdicos, afetivos e a compreensão da arte como objeto de estudo, processos que muitas vezes são negligenciados. Para essa discussão recorreremos ao ensino de teatro.

Acreditamos que a teoria da peça didática de Brecht pode interessar ao professor de arte interessados nos aspectos de cooperação, alteridade e solidariedade. Esses princípios, que são componentes de uma educação inclusiva, exigem um esforço de resgate, no ensino de arte, da dimensão lúdico-sensorial, afetiva e interativa, tão fundamentais para a compreensão da arte em bases mais prazerosas, éticas e estéticas. Trata-se de buscar uma fundamentação para procedimentos que estimulem a percorrer o caminho da criatividade espontânea sem dicotomias em relação ao exercício consciente da linguagem artística.

Como resultante de uma pesquisa-ação a continuidade deste estudo implica no fornecimento de dados concretos, necessários para a implementação de ações na área, que retornarão às fontes de origem. Pretendemos verificar até que ponto as adaptações curriculares que estão sendo efetuadas pelos professores de arte para o atendimento ao aluno com deficiência visual, contribuem para discussões e troca de informações a respeito do papel da arte em um projeto coletivo de escola e identificar demandas em termos de conteúdo para uma educação continuada dos professores de arte.

A concretização de conhecimentos teóricos, obtida de modo dialogado na relação entre pesquisadores e membros representativos das situações investigadas pode dar lugar à elaboração coletiva de textos, artigos, boletins de pesquisa e guias para auxiliar na resolução dos problemas detectados, além do planejamento das correspondentes ações. Acentuando o aspecto participativo e de incentivo à intervenção dos professores na sua própria realidade, esperamos contribuir com sugestões concretas para implementação de ações, objetivando a melhoria da qualidade do ensino de arte, e do ensino em geral, na perspectiva de uma educação inclusiva.

6. Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Nacionais Curriculares*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, MEC / SEF, 1998.
- ECHEITA G.; MARTÍN, E. Interação social e aprendizagem. In: COLL, Cesar; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GINÉ, Climent; RUIZ, Robert. As adequações curriculares e o Projeto de Educação do Centro Educacional. In: COLL, Cesar et al. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: EDUSP; Perspectiva, 1991.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- MASINI, Elcie. *O Perceber e o Relacionar-se do deficiente Visual: orientando professores especializados*. Brasília: Ministério da Ação Social. CORDE, 1994.
- OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: TAILLE, Yves de la et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- RABÊLLO, Roberto Sanches. *Análise de um experimento de teatro-educação no Instituto de Cegos da Bahia: possibilidades e limites de utilização da linguagem teatral por um grupo de adolescentes*. 434 f. São Paulo: (Tese) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Currículo do autor

Professor de Teatro e Dança possui bacharelado em Artes Cênicas, licenciatura em História, Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente da graduação e da pós-graduação da Faculdade de Educação da UFBA. Orienta alunos na área de Arte, de Educação Inclusiva e de cultura africana na Bahia.

EXPERIÊNCIA VIVIDA, EXPERIÊNCIA CONTADA

Rosângela Maria de Oliveira Maia
rosangeladamaia@hotmail.com
Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

Resumo

O presente trabalho trata de um relato de experiência, que desenvolvo em uma escola Pública Municipal, com alunos do ciclo 2, que ainda não compreendem o que leem, escrevem sem coerência e a coesão esperada pelo nível de desenvolvimento humano correspondente a sua idade. Junto com o trabalho de alfabetização, desenvolvo paralelamente, oficinas de contação de história, em que faço exercícios que proporcionam a eles a possibilidades de desenvolver certos recursos necessários para a contação de história. À medida que dou continuidade nesse trabalho, com a metodologia da realização das oficinas percebo algumas mudanças no comportamento dos alunos: autoestima mais positiva, autoconfiança e entusiasmo para ouvir, ler e contar histórias.

Palavras-chave: Experiência, Projeto, Oficinas, Alfabetização, Contação de História.

Abstract

This essay is about an experience report that I develop on a local Public School with students from cycle 2, which do not yet comprehend what they read, and write without the coherency and cohesion expected by the corresponding level of human development of their age. Apart from the literacy work, I also organize storytelling workshops, in which I apply exercises that grant them the possibility to develop certain resources necessary to storytelling. As I continue this work, with the performance methodology of the workshops, I realize some changes in the behavior of the students: higher self esteem, self trust, self confidence and enthusiasm to listen, read and tell stories.

Keywords: Experience, project, workshops, literacy, storytelling.

Sou professora da rede municipal de educação, pedagoga, formada pela Universidade Federal de Goiás (UFG), especialista na Metodologia da Arte de Contar Histórias aplicada à educação, por

meio do curso ministrado pelo grupo de professores Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação da Universidade Federal de Goiás e, integrante do Grupo Gwaya-Contadores de Histórias/UFG.

Neste ano fui selecionada, dentre o grupo de professores do ciclo II, da Escola Municipal Professor Moacir Monclar Brandão, para atuar como professora de alfabetização, devido a minha experiência nessa área/nível específico, do ensino. Os alunos que fazem parte do projeto que desenvolvo, são aqueles que, ainda, não foram alfabetizados e também, aqueles que lêem mais não compreendem ou não conseguem interpretar o que estão lendo, escrevem, porém, sem a coerência e a coesão esperada pelo nível de desenvolvimento humano correspondente a sua idade; são alunos entre 9 e 11 anos. Ao todo são 34 alunos, sendo que um deles é cadeirante, além de outros comprometimentos na coordenação corporal (inclusão). Todos esses alunos já têm alguns anos de escolaridade, tendo passado por várias escolas, professores e maneiras diferentes de ensinar. A maioria deles apresentam comportamentos que denotam baixa estima, pois, em diferentes situações acabam se julgando incapazes de apreender.

A princípio apliquei uma avaliação diagnóstica para conhecer o nível de conhecimento de leitura e escrita em que cada um se encontrava. Após a avaliação dividi a turma em grupos de cinco alunos, cada. O atendimento, a esses alunos, é feito duas vezes por semana, uma hora aula, sendo que aqueles, que não são alfabetizados, são atendidos três vezes na semana.

Junto com o trabalho de alfabetização, desenvolvo paralelamente, também, as oficinas de contação de histórias. No início desse trabalho, a maioria dos alunos não se mostrou muito interessada, mas como esse, já é meu segundo ano naquela escola, esses alunos já me viram contar histórias várias vezes, além das apresentações que o grupo gwaya realizou naquela escola. Posso dizer, então, que o bichinho da contação de história picou a maioria deles, contaminando-os com o desejo de sempre ouvir mais e mais histórias. Assim, percebendo o surgimento do interesse, deles pela atividade, organizei oficinas de contação de história que desenvolvo, nas turmas, com um período de duração de uma hora aula.

Não é fácil prender a atenção de pré-adolescentes (9-11 anos), por isso, a necessidade de um planejamento das atividades, desenvolvidas com a turma, que envolvem dinâmicas individuais e de grupo, leitura de livros e atividades que envolvem a arte cênica essencial para contar histórias. A medida que dou continuidade nesse trabalho com os grupos de alunos, com a metodologia de realização das oficinas, percebo algumas mudanças, no comportamento dos alunos, as quais passo a enumerar: auto estima mais positiva, participação sem medo de se expor, auto confiança e entusiasmo para ouvir, ler e contar histórias. Sempre tem um aluno que chega perto e diz: - "Olha tia,

o livro que eu estou lendo!”. Tem aqueles alunos que, por enquanto, não se manifestam, mas que percebo ter a permissão deles para continuar. O mais gostoso é o clima que fica no ar, um ambiente contagiante e alfabetizador.

Jovens gostam muito de movimento, então não dá, para esquecer de suas características e gostos, para desenvolver uma oficina mantendo todos sentados, só ouvindo. Para que as atividades aconteçam de forma dinâmica, recorro aos brinquedos cantados, onde brincamos, cantamos e nos movimentamos ao mesmo tempo, seguindo as instruções da música.

Além das brincadeiras cantadas, desenvolvo exercícios, com os estudantes, que proporcionam a eles a possibilidade de relaxar e de desenvolver certos recursos necessários para a contação de história. Apresento aqui esses exercícios que foram retirados do livro da autora Gislayne Avelar e Inno Sorsy que são duas pesquisadoras, da área de Contação de Histórias. Esses exercícios podem ser adaptados de acordo com a dinâmica que o professor e a turma se propõem a realizar e com o foco nas habilidades a serem desenvolvidas. Os exemplos podem ser modificados de acordo com a criatividade de cada um.

Exercício de respiração: aumentando a capacidade pulmonar

Ex:

- * Sente-se confortavelmente numa cadeira.
- * Inspire pela boca.
- * Segure o ar o maior tempo possível.
- * Expire pelo nariz.

Deve-se fazê-lo suavemente. A respiração se aprofunda naturalmente durante o exercício, portanto não há necessidade de pegar grandes fôlegos ou tentar ir, além do limite confortável. Como qualquer outro exercício físico, a força e a flexibilidade aumentam com o tempo. (Matos e Sorsy, 2005, pp 142 e143)

Exercício que ajudam a relaxar e a se concentrar. Exemplos:

Fique de pé, numa boa posição: coluna reta, cabeça bem posicionada, o olhar buscando a linha do horizonte, ombros relaxados, braços estendidos ao longo do corpo, pés paralelos e bem plantados no chão, joelhos ligeiramente flexionados. Inspire pelo nariz e expire pela boca.

À medida que inspirar feche a mão direita no mesmo ritmo da absorção do ar. Ao expirar, feche a mão esquerda, ao mesmo tempo da mão direita e vice – versa. É importante estar atento para não tencionar os ombros. Na expiração, todo o ar deve ser liberado do corpo.

Repita por alguns minutos.

Sente-se numa boa posição: coluna reta, cabeça bem posicionada, o olhar buscando a linha do horizonte, ombros relaxados, braços estendidos junto ao corpo, cotovelos tocando suavemente os quadris, mãos repousando sobre as coxas, pés paralelos e bem plantados no chão, olhos fechados.

Inspire pela boca, imaginando que o ar retira a tensão nos pés. Repita inspiração e expiração, enviando o ar para pernas/ coxas/ nádegas e região genital/ abdome/ peito/ costas/ ombros/ braços/ ante braços/ mãos/ nuca/ pescoço/ cabeça/ fronte/ faces/ maxilares.

Continue a inspiração – expiração suavemente, mantendo os olhos fechados. Volte a atenção para ouvir os ruídos, sons, barulhos ao redor, sem perder a conexão com a respiração. Após alguns segundos, comece a movimentar suavemente o corpo, iniciando pelas extremidades até abrir os olhos e colocar-se de pé. (Matos e Sorsy, 2005, pp. 143-144)

Exercício para aquecer a voz

1 - Exercite as mandíbulas supondo que você tem um chiclete grande em sua boca. mastigue-o vigorosamente, passando-o da bochecha esquerda pra a direita e vice-versa.

Exercite a língua:

* Alongue a língua tentando encostá-la na ponte do nariz e depois no queixo. Repita cinco vezes em cada direção.

* Tente tocar o ouvido esquerdo e depois o direito com a língua. Repita cinco vezes em cada direção.

* Com a boca fechada, passe a língua devagar acima dos dentes superiores e depois inferiores, num movimento circular, como se você estivesse escovando a superfície exterior dos dentes com a língua.

2 - Pratique, repetindo as consoantes abaixo várias vezes:

PPP

BBB

TTT

DDD

GGG.

3 - Faça o som mais alto, ou seja, mais agudo que conseguir, mantendo a boca fechada. Faça a escala descendente até a nota mais baixa possível, ou seja, mais grave. Faça a escala ascendente como se sua voz estivesse subindo um elevador.

4-Com a boca fechada, cantarole sua música favorita. Varie o ritmo, o humor, a escala. (Matos e Sorsy, 2005, pp. 144-145)

Exercício para conhecer a voz

* Experimente a voz em diferentes posições do corpo: repita uma mesma frase de pé, sentado, deitado, agachado, encolhido, com braços esticados para o alto, costas arqueadas etc.

* Para falar forte: sentado, imagine um objeto pesado à sua frente e que deverá ser empurrado com a voz; solte o som que possa empurrá-lo.

* Para falar forte: de pé, flexione os joelhos e, na posição do arqueiro, lance o som como se fosse uma flecha.

* Escreva oito palavras graves e oito palavras agudas; pronuncie essas palavras várias vezes, escutando-se.

*Experimente a voz anasalada, aguda, grava, alta, baixa etc. (Matos e Sorsy, 2005, pp. 145-146)

Exercício de entonação

1- Escolha um pequeno texto de dois ou três parágrafos e leia-o expressando diferentes sentimentos : tristeza, alegria, euforia, raiva, amor, insegurança, desprezo etc.

Escolha uma frase qualquer e repita com entonações diferentes:

Fazendo um discurso político;

Narrando uma partida de futebol;

Recitando uma poesia;

Fazendo uma declaração de amor;

Contando uma fofoca;

Transmitindo uma notícia triste;

Fazendo uma pregação religiosa;

Anunciando o ganhados do Oscar. (MATOS E SORSY, 2005, pp. 146-147)

Exercício de articulação

Exercite com trava- línguas como:

O bispo de Constantinopla
Quer se desconstantinopolizar
Quem conseguir desconstantinopolizar
O bispo de Constantinopla,
Bom desconstantinopolizador será.

Eu tagarelarei se eles tagarelarem
Pois é bem possível que todos fiquem tagarelando.
Se todos nós tagarelarmos, vós também tagarelareis?

Está o céu enladrilhado.
Quem o enladrilhou?
Quem o desenladrilhará?
O mestre que o desenladrilhar
Bom desenladrilhador será. (Matos e Sorsy, 2005, pp.147-148)

Exercício de improvisação

Criação de uma história (para fazer em grupo de pelo menos sete pessoas)

O escolhido para começar recebe um objeto qualquer, como um bastão ou chapéu, e dá início a uma história que será criada no momento, como por exemplo: "Ontem, na esquina de uma rua do centro, encontrei um jovem muito estranho..." Passa o objeto para o próximo, que deverá dar continuidade à história. É importante que a escolha não seja na sequência, um após o outro da esquerda para direita, por exemplo. O fator surpresa é fundamental.

A história construída pelo grupo deve ter início, meio e fim. Cada participante, ao dar continuidade à história, leva em conta os personagens e os elementos que já apareceram anteriormente. Ainda que queira mudar o rumo da trama, deverá fazê-lo sem perder o contexto anterior.

Os últimos deverão conduzir para a conclusão, buscando relacionar os acontecimentos e os personagens entre si, para dar sentido à história. (Matos e Sorsy, 2005, pp. 148-149)

Flexibilidade criativa de mente e de linguagem (exercícios em dupla)

Exercícios desse tipo ajudam a trabalhar o lado direito do cérebro. Aumentam a empatia entre

a dupla e ajudam a alterar o processo repetitivo de pensamento, deixando o processo acontecer.

Os pares se escolhem, dão os braços e começam a construir juntos uma história, cada um dizendo uma palavra alternadamente. Exemplo:

O primeiro	O segundo
Era	uma
Veza	um
Grande	homem

.A frase longa:

Comece com uma frase simples: "A menina andou até o mercado".

Cada participante, em sua vez, acrescentará à frase algo que a enriqueça.

Exemplo:

"A menina magra andou até o mercado."

"A menina magra andou relutantemente até o mercado barulhento." Etc. (Matos e Sorsy, 2005, pp. 149-150)

Exercício de expressão corporal

Caminhada I

Caminhe, concentrando a atenção no movimento das articulações e na distribuição do peso, sem perder de vista a respiração.

Experimente novas formas de caminhar: lentamente, rapidamente, com os joelhos arqueados, com os pés para fora e para dentro, correndo...

Caminhada II

Caminhe normalmente e, aos poucos, imagine que o corpo começa a pesar. Até que, de tão pesado, começa a arrastar-se, sendo necessário um esforço muito maior para deslocar-se no espaço.

Volte lentamente à posição inicial, à caminhada, para, em seguida, imaginar outra situação: o corpo começa a ficar leve como uma pluma. O deslocamento se faz na ponta dos pés.

Volte novamente à posição inicial da caminhada e imagine que o corpo se afina e cresce até tocar o céu.

Experimente outras posturas nesse exercício.

3-Caminhada III (para fazer em grupo)

Caminhe pela sala enquanto um orientador, em voz alta, sugere situações, sentimentos ou

personagens para estimular a expressão livre do corpo eo rosto devem expressar de forma livre o que o estímulo sugere.

Exemplo:

.você está triste, deprimido.

.Você está furioso.

.Com medo...alegre...exultante...decepcionado...etc.

.Você é um animal feroz da floresta...um pássaro ... um cão...

.Você é um político... uma enfermeira... um mendigo... uma top model

.Você está diante uma cena horrível...

.De uma flor muito delicada...

.Do Papai Noel...

4-Situações do cotidiano

Repetir situações simples do dia a dia com atenção na sequência de movimentos. Exemplos:

.levantar-se e fazer a toailete;

.comer uma banana;

.vestir-se com um traje de mergulho;

.cozinhar algo. (Matos e Sorsy, 2005,pp. 150-152)

Todos esses exercícios foram realizados de uma forma descontraída e lúdica. Não todos de uma vez, em uma única oficina, mas de modo planejado e organizado, lançando mão de pesquisas e aprimoramento a medida em que senti necessidade e percebi o melhor desenvolvimento dos alunos.

Além dos exercícios, tenho iniciado o trabalho com temas específicos da Arte de contar história, tais como: A ilustração na história, A música na história, tipos de narrativas e outros que julgar oportuno de acordo com o interesse dos alunos. E também propor atividades para sedução à leitura de livros, os alunos escolhem um livro, uma história e pensam em maneiras diferentes de apresentá-la aos outros alunos da turma.

Iniciei esse trabalho há três meses e já tenho percebido os alunos muito mais motivados, o que tem interferido diretamente no aprendizado e desenvolvimento da leitura, escrita e compreensão dos textos lidos. Alguns tem grandes limitações e precisam da intervenção de outros profissionais, mas mesmo estes tem conseguido superar alguns de seus desafios.

Essa experiência tem sido desafiadora e gratificante e quero poder continuar durante todo o ano, a justificativa para esse sentimento e vontade por mim vivenciada encontram eco, nas palavras de Regina Drummond.

“O que mais me agrada na profissão e enche o meu coração de luz é imaginar que posso ajudar meus leitores(alunos) a repensar a própria vida(vendo como é possível mudar o que não lhes agrada, superando os obstáculos que se apresentam e aprendendo a aceitar o que está acima deles!) e sentir que os ajudo, de alguma forma, a ser mais felizes, nem que seja apenas lhes proporcionando alguns momentos de alegria e diversão! O que não passa de uma mera retribuição de toda felicidade, alegria e diversão que os livros me proporcionam.”

E o melhor de tudo isso é que conto com o apoio dos outros professores, coordenadores e a direção da escola que valoriza e respeita o trabalho que tenho desenvolvido.

Referências bibliográficas

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O Ofício do Contador de História**: Perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira (org); e outros. **A contação de histórias no espaço escolar**: desafios e possibilidades contemporâneas. Goiânia, 2009

Currículo da Autora

Pedagoga (UFG), Especialista na Arte de Contar História Voltada a educação(UFG), Integrante do grupo Gwaya - Contadores de História(UFG), Professora da Rede Municipal de Educação e do Curso para Formação de novos contadores de história oferecido pelo grupo Gwaya - Contadores de História da UFG. Email; rosangeladamaia@hotmail.com.Fone 81440380

IMAGENS NEGRAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Rita ee Cássia Cabral Rodrigues de França
rcabral62@hotmail.com
Universidade Federal do PARÁ

Resumo

Este estudo é fragmento da pesquisa: Ensino Médio e Currículo: As Imagens Negras no Ensino de Artes Visuais em Ananindeua - (PA). Tem por objetivo analisar as percepções de professores acerca do negro por meio das imagens negras contidas nos manuais escolares. O aporte teórico de artes: Barbosa (2001), Fusari e Ferraz (2001) a reflexão sobre a formação e os saberes à docência de arte. Com Gomes (1995); Silva (1996) e Coelho (2009) sobre as questões étnico-raciais na formação de professores. Uma análise iconográfica, tendo como coleta de dados: entrevista aos professores do ensino médio. Conclusão em fase embrionária.

Palavras chaves: Racismo, Arte, Educação, Ensino Médio.

Abstract

This study is fragment of search: High School and Curriculum: Nigger images in the teaching of Visual Arts in Ananindeua - (PA). Aims to analyze the perceptions of teachers about the nigger images contained in school textbooks. To input theoretical arts: Barbosa (2001), Fusari and Ferraz (2001) the reflection on the training and knowledge to art teaching. With Gomes (1995); Silva (1996) and Coelho (2009) on matters ethnic-racial in the training of teachers. An analysis iconographic, having as data collection: interview to high school teachers. In the embryonic phase Conclusion.

Key Words: Racism, Art, Education, High School.

INTRODUÇÃO

O tema deste estudo é o Ensino Médio e Currículo Tendo por objeto as percepções de professores acerca do Negro por meio das Imagens negras contidas nos Manuais Escolares para o Ensino de Artes Visuais no Ensino Médio.

O foco de nosso estudo apresenta o seguinte problema de investigação: quais as percepções de professores acerca do negro por meio das imagens negras contidas nos manuais escolares no Ensino de Artes Visuais? Para responder a questão central de nosso estudo formulamos o seguinte objetivo geral: Analisar as percepções de professores acerca do negro por meio das imagens negras contidas nos manuais escolares. Como objetivos específicos: a) Analisar os planos de aula de professores e a questão racial; b) Detectar como o currículo de Arte no Ensino Médio poderá ou não contribuir para a desconstrução de estereótipos de jovens negros; c) Interpretar iconograficamente as imagens negras utilizadas pelos professores de Artes no Ensino Médio; d) Investigar como o professor trabalha a violência explícita gerada pelo racismo e a discriminação por meio das imagens.

O aporte teórico-metodológico da pesquisa foi com base na reflexão sobre a formação e os saberes à docência de ensino da arte: Barbosa (2001) e Fusari e Ferraz (2001); com as autoras, Gomes (1995); Silva (1996) e Coelho (2009) dialogaremos sobre as questões étnico-raciais na formação de professores. Com uma leitura iconográfica de imagens. Será uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizaremos como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada padronizada, com questões abertas e direcionadas para os sujeitos envolvidos na pesquisa: professores/as. Sendo as entrevistas realizadas com cinco professores/as de ensino da arte dos turnos matutino, vespertino e noturno de 1ª série do Ensino Médio na faixa etária de 15 a 18 anos, pertencentes à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Profª. Mª. Araújo de Figueiredo Ananindeua - PA, com os quais se pretenderá analisar as percepções de professores acerca do negro por meio das imagens negras contidas nos manuais escolares do Ensino Médio.

O texto será estruturado da seguinte forma: a) O Ensino Médio e os Objetivos Legais ; b) A Arte no Currículo Escolar do Ensino Médio; c) O Ensino de Arte para a Diversidade Cultural; d) A Trajetória Histórica do Ensino de Arte no Brasil; e) conclusões.

O ensino médio e os objetivos legais

O Ensino Médio, contexto de nosso estudo, de acordo com as Bases legais como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/2003) e a Reforma Curricular do Ensino Médio revestem de uma nova identidade ao Ensino Médio tornando-o uma das etapas da Educação Básica. Essa determinação já se prenunciava com a constituição de 1988, quando, no inciso II do Art. 208, garantia como dever do Estado *"a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio"*. (PCN Ensino Médio, 1999).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita que o Ensino Médio é a “etapa final da educação básica” (Art. 36). Dessa forma o Ensino Médio adquire a característica da terminabilidade e aprofundamento de conhecimentos adquiridos na etapa do ensino fundamental, diferente da Lei nº 5.692/71, cujo 2º Grau se caracterizava por uma dupla função: preparar o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

Na perspectiva da nova Lei, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, “*deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*” (Art. 1º § 2º da Lei nº 9.394/2003). Portanto, acredita-se o educando/a como sujeito contemporâneo construtor de conhecimento, afinado com questões socioculturais do seu tempo. Entretanto, As mudanças na educação provocadas pela nova Lei e a reforma curricular do Ensino Médio, como a gratuidade e direito para todo cidadão, não foram suficientes, não garantiram o acesso, permanência e a equidade dos jovens no espaço escolar. Isso é evidenciado na educação, pois se desenvolveu um currículo e uma formação homogeneizadora que não se levou em conta a pluralidade étnico-racial brasileira (GOMES, 2006). Deste modo, no Ensino Médio em específico, a diversidade cultural presente no espaço escolar nos parece ser invisibilizada e negada no espaço escolar. Barbosa (1998, p. 80) nos afirma o seguinte:

“Sabemos que a identidade cultural é construída em torno das evidências das “diferenças”. Se as diferenças culturais são embaçadas, o “ego” cultural desaparece. Portanto, a procura por uma identidade cultural e a educação multicultural não são operações em diálogo, mas um inter-relacionamento complexo e dialético. Qualquer desequilíbrio reduzirá a educação multicultural a uma mera “cooptação das forças das minorias”, que leva a uma educação neocolonizadora”.

O Brasil no contexto histórico-cultural passou pelo processo de colonização e escravidão, porém é o país que fora do continente Africano, agrega a maior quantidade de Negros/as, sendo que, eles/as foram arrancados/as de suas raízes, num processo de aculturação e imposição da cultura dominante europeia, tendo as suas identidades raciais negadas ou estereotipadas.

Essas desigualdades entre negros e brancos tem seus reflexos na educação brasileira, pois a mais de cinco séculos os negros encontram-se a margem do sistema educacional. Assim podemos confirmar com a pesquisa de 2007 que 62% dos jovens brancos de 15 a 17 anos freqüentavam a escola, enquanto que o percentual de negros era de apenas 31%. Se o recorte etário for 19 anos, os brancos apresentam uma taxa de conclusão do ensino médio de 55%, já os negros apenas 33% (PNAD/IBGE 2007).

Esses dados negativos do Ensino Médio refletem Historicamente que o Brasil estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente e um sistema de ensino formal de embranquecimento

cultural em sentido amplo (NASCIMENTO, 1978; MUNANGA, 1996; SILVA, 1996). Deste modo entendemos que a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade, deve estimular a educação das relações étnico-raciais, formação de valores e respeito às diferenças. Pois a falta da discussão sobre a cor (COELHO & COELHO, 2010, COELHO, 2009) e as relações étnico-raciais na escola, apenas contribui para o silenciamento e o mito da *democracia racial*, de onde se reproduz uma prática discriminatória. Segundo Coelho(2009, p 185):

A razão é que a cultura dominante instituiu a discriminação como *habitus*. Em uma década, como na outra, a questão racial não fora vista como questão relevante, em função do lugar que a cultura dominante situou o problema. Conforme pontifica o mito da democracia racial, o Brasil não conhece o racismo. Logo, negros, brancos, amarelos, vermelhos e todas as demais tonalidades convivem na mais perfeita harmonia (sic). Assim, se o racismo não existe, se a questão racial não constitui um problema, ele não pode ser abordado.

Coelho (2009) postula que a cultura dominante, considerada como “cultura legítima”, é reforçada por meio do silenciamento, pois a não assunção da existência do racismo promove uma discriminação silenciosa, mas não menos perversa. Prevalecendo um falso sentimento de harmonia entre negros, índios e portugueses que formam o povo brasileiro, se não há discriminação, logo não se discute relações raciais.

A arte no currículo escolar do ensino médio

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio tem esse documento como objetivo de “*explicitar diretrizes gerais que possibilitem promover conhecimentos de arte aos adolescentes, jovens e adultos, alunos em escolas de Ensino Médio*” (PCNEM, p.169). Para fundamentar a relevância desse objetivo nos apoiaremos na afirmação de OSTROWER: “*A criatividade é um potencial inerente ao ser humano, desenvolver esse potencial é uma de suas necessidades*” (1987, p. 30). A história da arte nos mostra que o ser humano sempre se manifestou artisticamente, na verdade a imagem (Pintura Rupestre), apresentou duas funções: primeiramente como arte com valores estéticos e segundo como meio de comunicação visual que relata fatos históricos que precederam à escrita.

Com os PCNEM, a Arte integra a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (1999, p.171) da base comum nacional. Entendemos ser significativa sua inserção nessa área, pois deste modo aponta para uma concepção de arte como linguagem, concepção que acreditamos ser mais produtiva pedagogicamente. Por ser a Arte uma manifestação e produção da humanidade que se

dá num certo contexto histórico, social-cultural, no âmbito sensível-cognitivo, expressa valores estéticos e comunicativos que contribuem para uma leitura de mundo e de respeito aos grupos discriminados, tidos como inferiores.

O currículo de Arte do Ensino Médio deve levar os/as alunos/as a aperfeiçoarem seus conhecimentos, inclusive os estéticos, desenvolvidos nas etapas anteriores. Com a vivência em arte e a extensão dos conhecimentos na disciplina, os/as estudantes terão condições de prosseguir interessados em arte após a conclusão de sua formação escolar básica. Por isso, é relevante que adolescentes, jovens e adultos possam apropriar-se, cada vez mais, de saberes relativos aos três campos de competências: a produção artística, a apreciação estética imbricados na diversidade cultural brasileira.

O ensino de artes visuais para a diversidade cultural

O Ensino de Arte, disciplina esta que deve desenvolver em seu currículo conteúdos antirraciais. Segundo BARBOSA, uma defensora no Brasil de uma educação de respeito às diferenças. Para o ensino de arte, BARBOSA salienta:

“nossa proposta não é um currículo especial, diferente, segregador — uma escola especial para os diferentes. O que queremos é o respeito à diversidade, ao jeito de ser de cada sujeito cultural; respeito ao cidadão que tem direito a uma vida de participação e interferência na organização da nossa sociedade. Do respeito à diversidade surge a rica aventura de lidar com múltiplas identidades culturais ”(Barbosa, 2002, p. 99).

Diante da situação apresentada e a quase inexistência de estudos sobre o Ensino Médio, Arte e o Negro, isso de acordo com a pesquisa feita na Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN, 2010), é que nos inquietamos ao percebermos que a discussão de educação para a diversidade cultural encontra-se ausente do currículo escolar de arte, pois observamos que os professores de Ensino de Arte Visuais do Ensino Médio, especificamente de 1ª série na prática em sala de aula parecem que desconsideram a diversidade cultural existente no cotidiano escolar e desenvolvem um currículo de negação do “outro” invisibilizando-o ou tratando-o como ser subordinado, inferior.

É a respeito da educação para a diversidade cultural com a análise das percepções de professores acerca do negro por meio das imagens negras contidas nos manuais escolares do Ensino de Artes Visuais, pois para PANOFKY (1987, P. 47) a iconografia “é uma ramificação da história da arte, cuja meta de estudo é o tema ou mensagem das obras de arte em contraposição à sua forma”. Para ele a análise iconográfica extrapola a leitura formal que a imagem apresenta, tendo em

vista que elas são elaboradas por pessoas que estão inseridas em certo contexto social, pautadas por valores definidos social, econômico e culturalmente. Na leitura visual das imagens, deciframos textos inerentes à cultura. Deste modo torna-se relevante analisá-las a partir de suas propriedades imbricadas.

É no contexto do Ensino Médio que problematizo essa discussão, haja vista que, o mundo global-local em que estão inseridos as escolas está cada vez mais visual, com imagens ocupando mais espaços nos manuais, porém parece que a escola não se dar conta que vivemos em um mundo imagético e não dá a devida relevância às imagens. Podemos perceber que nos manuais escolares ainda persiste um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias, ignorando ou pouco valorizando a cultura africana, ignora os conceitos de etnia e raça como construção social e não mais biológica Schwarcz (2000, 2001), de preconceito e racismo que põe em risco a formação identitária de jovens. Pois para Munanga (2004, p. 15):

Apesar de o processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços.

À educação cabe desconstruir o mito da superioridade do europeu, pois é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias.

Faz-se necessário fomentar debates, visitas, palestras e eventos culturais, onde a escola possa ter convivência com a diversidade, pois afirma IAVELBERG (2003, p.28): que *“os valores e as atitudes são aprendidos pela interação com os outros. Bons modelos favorecem a incorporação de condutas e sentimentos de respeito mútuo. Valorização da diversidade e reconhecimento das especificidades das culturas”*. Isso só acontece por meio da busca do conhecimento histórico que o/a professor/a deve promover aos alunos/as, e assim contribuir para a valorização das diferenças e que possa entender o mundo que vive e que é e faz parte da história.

A trajetória histórica do ensino de arte no Brasil

A história do Ensino de Arte no Brasil nas últimas décadas nos mostra mudanças na nomenclatura: educação através da arte, Educação Artística desde 1971, no final da década de 70 formase no Brasil o movimento arte-educação. Aparentemente, numa análise superficial podemos achar

que essas abordagens possuem o mesmo valor, que são apenas mudanças de nomes, mas num estudo epistemológico das razões e das teorias que as fundamentaram concluímos que em comum apresentam apenas a mesma finalidade que é a arte incluída no sistema educacional, porém cada uma com suas características peculiares.

A proposta de Educação Através da Arte foi difundida no Brasil a partir das idéias do filósofo inglês Herbert Read (1948) tendo como incentivadores educadores, artistas, filósofos, psicólogos etc. iniciando com a proposta de Educação Através da Arte, tem como base ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo.

O termo Educação Artística, que teve a sua inclusão no currículo escolar pela Lei nº 5.692/71, foi uma tentativa de melhorar o ensino de Arte na educação escolar, ao incorporar atividades artísticas, dando ênfase ao processo criativo dos/as alunos/as. Com um currículo que valorizava a tecnicidade e profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica que a rigor predominava nos anos anteriores. Para FUSARI e FERRAZ isso gerou problemas:

Na escola de ensino médio as contradições agudizam-se pela proximidade de profissionalização e pelos interesses pertinentes à faixa etária dos educandos, extrapolando o espaço familiar e escolar para dirigir-se às questões sociais, sexo, etc. O se nota, então, é um afastamento dos princípios mínimos que norteiam um ideário artístico, cultural e social. (2001, p. 20).

Esses princípios ideários são difíceis de serem desenvolvidos no currículo por questões de desinformação na formação dos/as professores/as que são formados em cursos de reduzida duração, FUSARI e FERRAZ (2001, p. 20, outra questão é a polivalência que fez com que professores/as apenas pincelem os tópicos e técnicas das várias linguagens plásticas.

No Final da década de 70, organizou-se fora da educação escolar o movimento Arte-Educação. Esse novo modo de conceber o ensino de arte tem suas bases teóricas e metodológicas fundamentadas nas premissas da Escola Nova e da Educação Através da Arte. Traz de novo como proposta uma ação educativa criadora, ativa e centrada no aluno. Na década de 80, o movimento Arte-Educação atento as mudanças histórico-cultural desse período no país e com a educação escolar em suas reivindicações finda contribuindo para efetivar a presença da Arte na Lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Entendemos como ganho para a educação escolar a mudança na nomenclatura de Educação Artística para Ensino de Arte e a obrigatoriedade do ensino de arte em todos os níveis da educação básica.

O movimento Arte-Educação continua provocando e promovendo por meio das Associações de Arte-Educadores discussões sobre novas metodologias de ensino e aprendizagens de arte nas

escolas, ressignificando o papel do professor por área, conscientizando-o da sua relevância como educador/a para o processo ensino-aprendizagem, com uma metodologia que possibilite aos alunos a aquisição de conhecimentos artísticos e estéticos significativos para sua participação como cidadão.

Diante da situação apresentada é que nos inquietamos e questionamos quais as percepções de professores acerca do negro por meio das imagens negras contidas nos manuais escolares do Ensino Médio?

Questões Norteadoras

1. Quais são as percepções acerca do negro por meio das imagens negras apreendidas pelos professores de Artes no Ensino Médio?
2. De que modo os/as professores/as trabalham nos planos de aula conteúdos relacionados às questões raciais.
3. Como o currículo de arte do ensino médio poderá ou não contribuir para a desconstrução de estereótipos de jovens negros?
4. Como a escola trabalha a violência explícita geradas pelo racismo e a discriminação por meio das imagens?

Objetivo Geral:

Analisar as percepções de professores acerca do negro por meio das imagens negras contidas nos manuais escolares na Escola Estadual de Ensino Médio Prof^a. M^a. Araújo de Figueiredo em Ananindeua-PA.

Objetivo Específicos:

- Investigar os planos de aula de professores e a relação com a questão racial.
- Detectar como o currículo de Arte no Ensino Médio poderá ou não contribuir para a desconstrução de estereótipos de jovens negros?
- Interpretar iconograficamente as imagens negras apreendidas pelos professores de Artes no Ensino Médio?
- Analisar os documentos legais para as questões étnico-raciais?

Justificativa

Enquanto docente de Ensino de Artes Visuais do Ensino Médio e de História da Arte do Ensino Superior, participamos de vários trabalhos científicos sobre a educação, despertando assim o interesse prioritário pela área de Currículo e Formação de Professores de Ensino de Arte. Como membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Pará - GERA- UFPA, que trouxe no bojo das discussões a Lei nº 10.639/2003 e a Resolução 1, 17/03/2004, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação que alterou a Lei nº 9.394/96 (LDB) Diretrizes Curriculares Nacionais para a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana nos currículos da educação básica. A partir desses estudos científicos intensificou-se ainda mais o interesse pela questão da Diversidade Cultural e o currículo de Professores, levando-nos a pesquisar sobre as Imagens Negras no Ensino de Arte Visuais no Ensino Médio, sobre os rumos dessa Formação e sua contribuição na realidade educacional do estado do Pará.

A temática a ser pesquisada trata-se, sobretudo das Percepções de professores acerca do negro por meio das imagens negras contidas nos manuais escolares no Ensino de Artes Visuais no Ensino Médio, a última etapa da Educação Básica. Surgiu ao lermos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A Lei nº 10.639/2003 instituiu a obrigatoriedade deste ensino no currículo da Educação básica, em especial nas disciplinas de Educação Artística, História e Literatura, objetivando promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revendo os perversos efeitos de séculos de discriminação, preconceito e racismo.

Durante a trajetória profissional nas escolas do Ensino Médio, parece que os professores não desenvolvem ações que envolvam questões sobre o racismo e a discriminação em sala de aula, que são freqüentes, às vezes por meio de piadas. Muitos ignoram a identidade cultural do aluno (a) negro (a). Neste sentido, parece que falta preparo aos/as professores/as em lidar com esta temática nas relações de sala de aula. Da mesma forma que Coelho (2009), também nos indagamos: “Como uma instituição de ensino, ocupada com a formação de professores, reproduz o preconceito, quando afirma, continuamente, ser a escola o espaço do saber, da igualdade e da transformação?”

A autora segue apoiada nas formulações de Pierre Bourdieu, em que a sociedade e assim constituída conforma-se em campos diversos, que se desdobra em *habitus*, (BOURDIEU, 2000), analisando a instituição conclui:

A instituição se conforma como uma instância de contribuição para a reprodução da cultura dominante, reduzindo o negro à condição de agente inexistente no processo educacional. Essa reprodução se dá por duas razões: em primeiro lugar, porque a instituição é formada por agentes sociais que, a despeito dos *hábitus* diversos, contribuem para a reprodução das estruturas da cultura dominante, no que tange a questão racial; em segundo lugar, porque a instituição se omite de cumprir a sua função de fazer emergir um novo *hábitus*, profissional, no qual o preconceito, o racismo e a segregação não se manifestem, ainda que persistam na convicção de cada um dos agentes. (COELHO, 2009, P.33 -34).

A instituição deve fazer emergir um novo *hábitus*, que contribuirá para o deslocamento de posição do negro como agente inexistente para agente existente no processo educacional, pois do contrário a escola continuará fortalecendo a reprodução da cultura dominante e, servindo apenas como aparelho ideológico de reprodução social (APPLE, 1979; ALTHUSSER, 1970; MOREIRA E SILVA, 2008). Deste modo, faz-se necessário emergir políticas de enfrentamento no que tange à questão racial.

Esta proposta de estudo julga pertinente a pesquisa sobre as percepções de professores acerca do negro por meio das Imagens Negras contidas nos manuais escolares no Ensino de artes Visuais, pois como política de ações afirmativas, a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- (LDBN) foi alterada e em decorrência, elaboraram-se as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, que passou a ser compreendido como espaço-tempo de formação geral indissociável da formação básica para o trabalho e para o aprimoramento do educando como pessoa/cidadão.

O presente projeto é relevante na perspectiva de contribuir para melhoria de qualidade da educação, contemplando a Diversidade Cultural e a complexidade posta pela realidade plurirracial escolar. Assegurando que se reconheça a singularidade do Ensino Médio no trato com jovens e se faça de maneira a acolher as diferenças, sem que as mesmas tornem-se desigualdades. De forma que a educação nas Escolas Estaduais possa colaborar incisivamente e organizadamente para a existência digna de seus educandos do Ensino Médio, sobretudo uma educação que trate com direitos iguais às diferenças.

Portanto, este projeto se constitui como um relevante instrumento para nos desvelar quais percepções de professores acerca do negro por meio das imagens negras contidas nos manuais escolares no currículo do Ensino Médio.

Referencial Teórico-Methodológico

São inegáveis os avanços pelos quais a educação brasileira vem conquistando nas décadas mais recentes, porém ainda é profundamente marcada pela desigualdade em relação à qualidade, o direito de aprender ainda não está garantido para todas às crianças, adolescentes, jovens e adul-

tos, pois o fato de 49,7 % (de acordo com o censo do IBGE, 2001) da população brasileira ser de negros, só faz do Brasil um país de conceito esdrúxulo no que tange a desigualdade social e diversidade cultural.

Nessa perspectiva vários estudos sobre a educação e o processo ensino-aprendizagem apontam caminhos, com o objetivo de enfrentar o racismo, discriminação e preconceito racial que permeiam (JONES, 1972; GUIMARÃES, 1999, 2002; GOMES, 1995; COELHO & COELHO, 2010; COELHO, 2010) no imaginário social da escola.

Na área da formação de professores, o aporte teórico no currículo de artes nos fundamentaremos com as autoras: Ana Mae Barbosa (2001) que propõe refletir sobre as complexas relações culturais que influenciaram a metodologia do ensino da Arte e Maria F. de Rezende e Fusari e Maria Heloísa C. de T. Ferraz (2001) entre as proposições do estudo a principal é a reflexão sobre a formação e os saberes essenciais para a docência de arte.

Os estudos sobre Educação e questão das Relações Raciais, alguns autores apresentam seus estudos numa perspectiva de educação multicultural (MOREIRA, CANDAU, 2008) em diferentes contextos socioculturais e sugerem práticas pedagógicas de superação de discriminações raciais no espaço escolar. Adotaremos três autores, Nilma Lino Gomes (1995), com a análise da trajetória da professora negra; Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (1996) denuncia a ausência da discussão étnico-racial na escola e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2010) nos desvela a diversidade existente no espaço escolar. E em estudo mais recente (2009), denuncia décadas de silenciamento sobre questões raciais na formação de professores.

Os documentos oficiais a serem utilizados neste estudo serão: as Lei nº 10.639/2003 a Lei nº 9.394/96 com a alteração que respectivamente obriga e implementa no currículo oficial nas escolas brasileiras o ensino da História e da cultura Africana; as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em específico em Ensino de Arte (OCNEM); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). São instrumentos legais com os quais teceremos os estudos na instituição educacional de Ensino Estadual Fundamental e Médio Profª. Mª. Araújo de Figueiredo em Ananindeua-Pa, o lócus de nossa pesquisa científica, onde faremos reflexões empíricas e teóricas sobre os professores da escola.

A pesquisa será de abordagem qualitativa, tendo em vista que seu objetivo é investigar as percepções de professores acerca do negro por meio das imagens negras efetivadas nos manuais escolares de Ensino de Artes Visuais no Ensino Médio. Para a construção da pesquisa realizar-se-á uma análise documental, nas matrizes curriculares apresentadas na Secretaria Estadual de Educa-

ção - Pa (SEDUC), bem como análise iconográfica de imagens fundamentada em PANOFSKY, que apresenta uma extensa pesquisa sobre iconografia.

Nesta pesquisa utilizaremos como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada padronizada, com questões abertas e direcionadas para os sujeitos envolvidos na pesquisa: professor. Sendo as entrevistas realizadas com cinco professores de ensino da arte dos turnos matutino, vespertino e noturno, pertencentes à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof^a. M^a. Araújo de Figueiredo Ananindeua - PA, com os quais se pretenderá investigar as percepções apreendidas por professores acerca do negro por meio das imagens negras contidas nos manuais escolares.

Este procedimento será adequado para a pesquisa de campo, importante momento da investigação, quando buscamos realizar um exame detalhado de uma determinada situação, em um enfoque descritivo interpretativo. Como técnica de coletas de dados serão utilizadas a análise documental e a entrevista semi-estruturada padronizada. Para análise dos documentos escritos e orais, adotaremos as idéias de Bardin (2007, p. 153) relativas à análise do discurso.

Deste modo, propomos categorizações, “transformando os dados brutos do texto” (Bardin, 2007, p.103), pois segundo a autora, é possível a composição por recorte, agregação e enumeração, que permite ao pesquisador atingir um a categorização do conteúdo ou da sua expressão discursiva por meio das investigações orais e escritas. Análise iconográfica de obras.

Acreditamos na relevância desta pesquisa para a qualidade do Ensino Médio Público do Estado do Pará. Deste modo as políticas de reparações aos direitos humanos voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população, de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, pois a escola ainda é vista como a escada para se alcançar outros direitos. Leis afirmativas de valorização do patrimônio histórico-cultural afrobrasileiro de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a continuidade nos estudos do cidadão e afirmam a relevância de a escola promover a valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos.

Bibliografias

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil. 4. ed. – São Paulo: Editora Perspectiva, 2001

_____. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Editora Perspectiva/loshepe, 1991.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

Cf. BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens.** In. BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 1998. (Coleção Repensando o Ensino), p.74

COELHO, Wilma de Nazaré Baía, COELHO, Mauro Cezar. **Raça, cor e diferença:** a escola e a diversidade. (orgs.). – Belo Horizonte: Mazza, 2008.

_____. **A Cor Ausente:** um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970 - 1989 – 2. ed. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ, Heloisa Correia de Toledo. **Arte na educação escolar.** – São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério Segundo Grau. Série Formação Geral).

GOMES, N. L. (2006). **Diversidade, Cultura, Currículo e Questão Racial:** Desafios Para a Prática Pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, M. A.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). Educação Como Prática da Diferença. Campinas: Armazém do Ipê, p. 21-40

_____. **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GRUZINSKY, Serge. **La guerra de lãs imágenes.** *De Cristóban Colón a Blade Runner (1492 – 2019).* México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de Aprender Arte:** Sala de Aula e Formação de Professor. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD – 2007).

KUENZER, Acácia Zeneida. (org.). – 6. ed. - Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. – São Paulo: Cortez, 2009.

Lei nº 10.639/2003; Lei 9.394, 24/12/1996: (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação. 2004.

Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1)

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. (orgs.). 2, ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: Identidade Nacional Versus Identidade Negra. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

PANOFSKY, Erwin. Significado nas artes visuais. São Paulo: Perspectiva, 1987.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. (org.). 2. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2001

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Espaço para a educação das relações interétnicas**. In: SILVA, Luís (org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 381- 396.

_____. **Prática do racismo e formação de professores**. In: DAYRELL, Juarez. (org.). Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996, p. 168 – 178.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MUSEU DA IMAGEM E DO SOM: INICIATIVAS DE INCLUSÃO

Maria Christina de Souza Lima Rizzi
mcsrizzi@usp.br
Escola de Comunicações e Artes/ USP

Marina Fenício Soares Batista
marina.batista@usp.br
Faculdade de Medicina/USP

Resumo

O artigo, escrito a partir de experiência, de caráter interdisciplinar, desenvolvida no âmbito da Bolsa Aprender com Cultura e Extensão da USP, apresenta a realidade institucional do Museu da Imagem e do Som, de São Paulo e especialmente discorre sobre seu nascente projeto educativo com vistas à acessibilidade. A intenção é ampliar o atendimento aos mais diversos públicos.

Palavras-chave: museu; acessibilidade; arte; mídias digitais

Abstract

The article, written from an interdisciplinary experience, developed under the Learning from Cultural Extension Program – University of São Paulo , at the Museum of Image and Sound, São Paulo, discorre about its educational project aiming museum accessibility and the educational service to more diverse audiences.

Keywords: museum; accessibility; art; digital innovations

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar reflexões a partir de vivências durante o primeiro semestre de 2010 no Museu da Imagem e do Som, no trabalho de construção do projeto de acessibilidade no museu.

A iniciativa aconteceu no âmbito do projeto Aprender com Cultura e Extensão da Reitoria de Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo, que oferece bolsas remuneradas aos estudantes selecionados com a finalidade de explorar intervenções na sociedade e o estudo através de ações práticas.

A intervenção referida foi a proposta de escrever um projeto de acessibilidade para o Museu da Imagem e do Som, proposta pelo coordenador do Setor Educativo. Este setor tem por objetivo criar e proporcionar ações que conciliem o diálogo entre os visitantes e as exposições apresentadas, além de oferecer oficinas e outros laboratórios que incentivam a preservação de um saber referido ao museu, às mídias digitais.

O Museu da Imagem e do Som

O MIS, assim conhecido, foi fundado em 29 de maio de 1970, já vinculada à Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, com iniciativas de sedimentar a Mostra do Audiovisual Paulista e o Festival Internacional de Curtas. Eventos como este continuam, até hoje, tendo o MIS como um de seus propiciadores.

O Museu possui um acervo que oferece a documentação e a conservação de legados artísticos do cinema, vídeo, fotografia e música. A Biblioteca e alguns computadores ficam a disposição do público, a fim de disponibilizar acesso ao que já foi produzido e resgatado pelo museu nas mídias de imagem e do som e o acesso livre à internet.

Desde 2007, o Museu da Imagem e do Som passou a ser administrado pela Associação dos Amigos do Paço das Artes Francisco Matarazzo Sobrinho, Organização Social de Cultura (OS).

O Museu é constituído por diversos setores: Comunicação, Educativo, Administração, Recepção, Acervo, LabMIS, RH (Recursos Humanos). O acervo possui mais de 300 mil itens entre fotografias, filmes, vídeos, cartazes, discos de vinil e registros sonoros de produções próprias do museu ou de doações. Como exemplo pode-se citar depoimentos em vídeo de Tarsila do Amaral, Tom Jobim, registros cinematográficos da Cia Vera Cruz, entre outros. Atualmente a instituição restaura e disponibiliza para a pesquisa, e consultas aos materiais catalogados.

O LabMIS, é um local que visa a produção de conhecimento em novas tecnologias e o fomento crítico sobre práticas contemporâneas das mídias. Este compartilhamento de conhecimento acontece entre curadores, técnicos, artistas e público interessado nas áreas de fotografia digital, vídeo digital, cinema digital, áudio arte, *web* arte, *games*, computação gráfica, entre outros. Os participantes são selecionados por edital emitido pela própria instituição. A obra é exposta no Espaço

Redondo¹, que também sedia mostras anuais dos artistas residentes, e em conjunto com a temporada de cada artista diversos *workshops* são oferecidos ao público além de um núcleo de teoria crítica para a formação de críticos e curadores.

A Programação e o Site são desenvolvidos ao longo do ano, utilizando os espaços expositivos e mostras de cinemas, palestras, cursos, entre outros, nos dois auditórios do museu.

Perspectiva museológica

Visitar museus, seus espaços, propostas e exposições, propicia a experiência da fruição da realidade natural, social, política, espiritual, científica e estética do ser humano (Rizzi, 1998). E para o museu oferecer experiências comunitárias de caráter dialógico, suas ações devem permear o acesso ao público de distintas classes sociais, diferentes condições pessoais e de diferentes meios de comunicação.

Um museu deve colaborar para a compreensão da diversidade cultural de uma sociedade, ao expor artefatos que representam materiais, técnicas, que não são usuais ou diferentes da realidade cotidiana dos visitantes, proporcionando interação, lazer e diálogo com o público. Apresentar exposições, cursos, festivais, filmes, ou seja, atividades de interação social propõem-se “contato com valores diversidades e relativismo cultural que reconheçam esta realidade assumindo a importância do contexto do público,” de um museu. (Rizzi, 1998).

Como afirmam Montobio, E. e Lepri, C, (2001), essas relações diferenciadas, propostas por um museu, acomodam conseqüências para a construção da imagem de si por meio do espelhamento. Assim, o apreciar obras de arte num processo dinâmico e criativo entre artista, obra, educador e fruidor, evita-se que a experiência de apreciação seja fragmentada, confusa ou puramente excitação emocional.

O Educador se apresenta quanto intermediador e inserido neste espaço proporcionando, como afirma Santos (2001), reflexão constante, pensamento crítico, criativo e ação transformadora do sujeito e do mundo, que assumem em cada período histórico características que são frutos dessa ação, fazendo com que possam compreendê-las como ação social e cultural situadas em um determinado tempo e espaço, indissociáveis da cultura de um povo.

Com isto, propiciar ao visitante um processo de existir por um momento, através dos valores, vivências e experiências do outro, criando uma rede de comunicação entre indivíduos e culturas

¹ Espaço Redondo – Espaço do museu onde as paredes são arredondadas, com 3m de raio e 12m de altura.

(Rizzi, 1998), inseridos num espaço, o museu, marca o dinamismo de uma sociedade em transformação quando proporciona o lazer e um processo de consciência ativa, dialogada entre artistas, educadores, terapeutas ocupacionais e sociedade. Por isso, proporcionar este saber a todos reforça de forma efetiva a importância do serviço para a população.

Acessibilidade no museu

Para um espaço como o museu, o importante se torna criar condições e incentivos para captar, acolher e fidelizar seu público, inclusive as pessoas com deficiência, de modo que haja plena igualdade com os outros cidadãos. Para isso, um projeto de acessibilidade em um museu propõe adaptações e soluções diferenciadas para atender à heterogeneidade das pessoas com necessidades especiais. O objetivo é proporcionar um convívio com a diferença e respeitar a singularidade de relacionamento com cada indivíduo, tornando sua visita no ambiente a mais independente e acolhedora possível.

Um museu acessível se preocupa em conhecer melhor seu público, adaptar melhor às suas necessidades para possibilitar a disseminação de seu conteúdo para toda a sociedade e não somente a uma minoria intelectual.

Para isso, o Projeto de Acessibilidade no Museu da Imagem e do Som visará concretizar estratégias inclusivas para o público com deficiência, população esta que por diversos processos históricos não são equiparadas em oportunidades de convívio na sociedade. O intuito é dinamizar uma convivência plena através da cultura e reconhecer no outro um sujeito de direitos e responsabilidades iguais entre a população com deficiência, também considerada cidadã, portanto, merecedora e transformadora de seus direitos na sociedade.

A Legislação

Desde 1981, o Ano Internacional da Pessoa Deficiente adotada pela ONU, fez com que o Brasil avançasse em diversas questões sobre alguns princípios legais referentes às Pessoas com Deficiência, que de acordo com o IBGE 2000, se encontra em 25 milhões de pessoas. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2000 reafirma a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, agregando princípios básicos para direcionar Leis mais específicas para a população com deficiência em específico, algum deles: o respeito pela dignidade inerente, a independência

da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a autonomia individual, a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência. A partir disso, diversas leis federais, estaduais e municipais, desde 1985, foram sancionadas.

A última Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2007, em seu artigo 9 descreve sobre a acessibilidade, a fim de possibilitar a forma independente de participar plenamente de todos os aspectos da vida, incluindo o acesso em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, em locais de instalações abertos ao público ou de uso público.

A Lei N^o 10.098 de Dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência, mediante a supressão de barreiras e obstáculos. No Cap. IV – DA ACESSIBILIDADE NOS EDIFÍCIOS PÚBLICOS OU DE USO COLETIVO - o art. 11 e o art. 12, descrevem em específico a criação de vagas específicas e próximas destinadas às pessoas com deficiência; acesso ao prédio livre de barreiras arquitetônicas; guias de itinerários para o interior do prédio; a disposição de pelo menos um banheiro acessível; lugares específicos e reservados aos deficientes nos anfiteatros, sendo todas essas normas regentes de acordo com a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas)².

A regulamentação da LEI N^o 10.098 de 19 de dezembro de 2000 se dispõe pelo decreto n^o 5.296 de 2 de dezembro de 2004, que em seu art. 5^o especifica o atendimento prioritário às pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Entre as especificações, diversas delas serão os serviços apresentados pelo museu a todos os deficientes que quiserem acessar o museu de forma independente. As instalações devem estar de forma acessível, com mobiliários de recepção adaptado à condição física de pessoas em cadeiras de rodas, disponibilidade de área especial para embarque e desembarque de pessoas com mobilidade reduzida, eliminação de barreiras para a liberdade de movimento e circulação com segurança, telefone de atendimento adaptado para a comunicação com e por pessoas com deficiência auditiva, instalação de elevadores que atendem aos padrões das Normas Técnicas de Acessibilidade da ABNT, entre outros. Todos os prédios públicos de todo o país tiveram até 3 de junho de 2007 para cumprir as determinações da Lei de acessibilidade, atendendo à este decreto, e por isso, este projeto se presta em uma escala de grande importância.

Além das disposições arquitetônicas mais abrangentes e específicas do museu da Imagem e do Som, algumas adaptações são necessárias no âmbito dos serviços, como intérpretes no aten-

² ABNT –Associação Brasileira de Normas Técnicas - sítio eletrônico para consulta: www.abnt.org.br

dimento de pessoas com deficiência auditiva, admissão de cão-guia, criar possibilidades de comunicação e acesso à informações do museu e capacitar funcionários para prestar o atendimento às pessoas com deficiência visual, mental e múltipla, sem discriminação e pré conceitos.

Na comunicação, a acessibilidade é obrigatória nos portais e sítios eletrônicos da administração pública na rede mundial de computadores para o uso das pessoas deficientes visuais, e a edição de exemplares manuais em Braille e/ou em fonte ampliada.

A acessibilidade não se restringe em intérprete de Libras, folders e placas em braile ou rampas e banheiros acessíveis, mas também a linguagem simbólica oferecida aos visitantes das obras expostas merecedoras de uma atenção em diversos níveis de linguagem, que só o ser humano o concretiza em formas expressivas passíveis de simbolização conceitual. Devido a isto, confere-se a importância do Setor Educativo, que na intermediação e na operacionalização de projetos adotará uma reestruturação de atuação efetiva, integral e inclusiva da exposição para esta população em específico.

Diversas classificações para cada deficiência foram sendo modificadas ao longo dos anos, contudo a última Assembléia Mundial da Saúde de 2001 organizada pela OMS (Organização Mundial da Saúde) aprovou a *International Classification of Function (ICF)* traduzida para o português em Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). Esta classificação refere-se à abordagem biopsicossocial que incorpora os níveis corporais, psicológicos e sociais. Os aspectos negativos são denominados por disfunções orgânicas ou corporais como deficiência, limitações nas atividades como incapacidades, restrição participativa na sociedade e obstáculos ambientais. Uma lista genérica foi proposta contendo condições mais importantes para o atendimento ao público em geral. Essa lista é composta por diversas categorias e códigos que referenciam a classificação dos deficientes.

A partir disso, o Decreto N^o 5.296 de 2 de dezembro de 2004 em seu cap. II pessoas com deficiências, além daquelas na LEI n^o 10.690, de 16 de junho de 2003, as que possuem limitações ou incapacidade para o desempenho de atividades, se enquadrando em algumas categorias: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental, deficiência múltipla. Estas classificações, apesar de tudo, segregam pessoas que mesmo consideradas "normais" apresentam diferenças e dificuldades ao se deparar com desafios de seu cotidiano e na sua inserção na sociedade. A diversidade faz parte da natureza humana, e o respeito a essa diversidade é não negar as necessidades especiais, mas sim oferecer possibilidades de desenvolvimento, a partir de diversos processos construtivos e dialógicos da sociedade (Bartalloti 2001), como um museu. Participar e atuar na sociedade é um processo simultâneo que a população estende-se ao meio social ao qual ela pertence, e o meio se estende à população que a agrega e a compõe.

Objetivos propostos

O Museu da Imagem e do Som ao implantar um projeto de acessibilidade visará a ampliação do atendimento ao público atendido. Em especial turmas com deficientes físicos, mentais, visuais, auditivos e múltiplas deficiências, uma ampliação que não se estende somente aos grupos agendados, mas também para o visitante avulso, considera-se toda uma reforma ou adaptação de espaços do museu para facilitar a movimentação e a circulação no ambiente interno e externo do museu.

Está incluído o processo de capacitação dos funcionários para que o atendimento ao público deficiente seja completo e integrado a fim de respeitar a singularidade de cada indivíduo e suas necessidades particulares. Desenvolver técnicas e materiais necessários para aumentar a inclusão da pessoa com deficiência à participação de igualdade no museu. Realizar as intervenções arquitetônicas de acessibilidade, a capacitação dos educadores do museu para a ampliação do trabalho de mediação, não dependendo integralmente das (os) acompanhantes do grupo, para a comunicação e troca de informações e vivências, transformando as típicas visitas educativas em experiências sensoriais diversas, entre outros. Adequar o desejo e o direito das pessoas com deficiência se beneficiarem do acesso à cultura, à arte e ao patrimônio cultural e proporcionar condições para que diversos setores do museu encaminhem projetos específicos de acessibilidade aos grupos específicos com deficiência.

A transformação

Em concomitância com o Projeto de Acessibilidade, alguns grupos especiais foram chamados para visitar o museu e responder um questionário, a fim de nos possibilitar um ordenamento mais claro e objetivo das reais necessidades deste público no museu em específico.

Primeiramente a instituição PIDPEI³ foi contatada pelos educadores do MIS através da feira REATECH⁴, uma feira de reabilitação e tecnologia assistiva que acontece todos os anos na cidade de São Paulo, onde algumas empresas e instituições expõe seus trabalhos e serviços e se dispõe ao diálogo.

3 PIDPEI – Programa de Inclusão Digital para Pessoas com Deficiência e Idosos.

4 REATECH – Feira Internacional de Tecnologias em Reabilitação, Inclusão e Acessibilidade, evento que é realizado em apenas quatro dias do primeiro semestre do ano em São Paulo. Esta feira tem stands de empresas e instituições que promovem as novas invenções nesta área. Há simpósios e palestras que acontecem concomitantes ao evento.



Figura 1 Visita PidPei



Figura 2 Visita Dorina Nowill



Figura 3 Visita Dorina Nowill



Figura 4 Visita Dorina Nowill

No stand da instituição PidPei, Carlos o presidente recebeu a proposta, sobre a possibilidade de uma visita de um grupo da PidPei no MIS, para nos auxiliar na realização do projeto de acessibilidade para o museu. A visita foi marcada por e mails e telefone. O transporte foi fornecido pela própria instituição. (Figura 1)

A instituição PIDPEI é uma organização sem fins lucrativos com o objetivo de trabalhar com a inclusão digital para o público especial da terceira idade desde 2002 por iniciativa dos responsáveis pelo Telecentro Curuçá e Carlos Macedo.

Além deste grupo contatado, a instituição Dorina Nowil por via telefone e sítios eletrônicos, também foi *contatada, pelo interesse à população atendida, os deficientes visuais e indivíduos com baixa visão. (Figura 2) Na Dorina Nowill os atendimentos visam auxiliar e restabelecer melhorias na condição de vida do deficiente, sendo assim, uma instituição sem fins lucrativos, com diversos colaboradores, alguns intermitentes

Em ambas as visitas, os participantes do grupo responderam um questionário produzido pelos educadores, para fornecer informações que auxiliem na construção do projeto, além das observações ao longo da visita. Os educadores e a estagiária também responderam um questionário feito pelo próprio setor, a fim de localizar novas questões ao atender um grupo diferenciado.

Contudo, em relação à Dorina Nowil, uma visita de reconhecimento dos educadores do museu à instituição foi feita, para que assim o objetivo da visita seja explicado e justificado. Funcionárias da instituição esclareceram e apoiaram a idéia, acertando dia e horário para que a visita do grupo pudesse acontecer.

A visita tinha por objetivo a experimentação de novas formas de atendimento a diferentes grupos populacionais, com necessidades especiais, observar o que seria necessário para o projeto de acessibilidade do museu a partir de opiniões verdadeiras de quem realmente necessita de um atendimento diferenciado, porém não excluído e nem sectário. Uma atividade em específico foi formulada, a partir de experimentações dos educadores, para assim elaborar um método mais condizente as condições diferenciadas do grupo em questão. (Figuras 3 e 4)

As principais dificuldades relatadas foram:

- Banheiros com portas apertadas, muitos locais com desnível, falta de piso tátil, a exposição possui fones de ouvido em posição muito baixa, bancada dos laptops muito alta, a necessidade de um mouse, pois havia a dificuldade em utilizar só o dedo.

- A falta de iluminação atrapalhou alguns a subirem as escadas de acesso á exposição, na exposição, o excesso de barulho das obras incomodou a compreensão dos vídeos propostos para

o trabalho da visita, (mistura de sons na exposição). Não havia iluminação adequada, os vídeos ficaram confusos para algumas pessoas, pois havia apenas o áudio.

- Os educadores fizeram outras observações em relação ao atendimento do grupo. Nas dificuldades em atender o grupo, as questões físicas do prédio foram relevantes, falta do elevador mais prático, a sinalização e guias dificultaram a dinâmica da visita. No espaço expositivo, os bancos impediram a circulação das cadeiras de roda, além de transpassar o objetivo de sensibilizá-los às novas experiências artísticas e de criação ao imaginário, o cuidado em dizer vocabulários que poderiam os ofender, aprofundar no universo de pessoas com deficiências visuais, de forma que envolvê-los seria o objetivo como o atendimento em qualquer outro grupo

- Para complementar a visita seria necessária a maquete do espaço, folder explicativo em relevo ou em braile e outros materiais de apoio como massinhas, para que assim a visita seja feita em um espaço minimamente conhecido, acolhendo a todos do grupo.

As mudanças sugeridas se referiram à:

- Divulgação nas periferias, elevadores maiores, melhor transporte público, ônibus das estações de metro direto para o MIS, piso tátil, bancadas mais baixas e banheiros mais largos, corrimão e barras no banheiro.

- Para um atendimento ser o mais inclusivo possível há a necessidade do auxílio e acompanhamento dos educadores, seguranças e atendentes do museu em geral.

- Descrição dos vídeos, áudio-descrição simultânea ao vídeo, piso tátil, diminuir o barulho para que se possa acompanhar o vídeo, iluminação adequada, mais elevadores, elevador mais largo, para o caso de cadeirantes, barras no banheiro, sinalização nos banheiros, maquete do museu, rampas, criar caminhos alternativos, placas táteis, materiais de apoio para a visita em relevo, mais materiais para serem percebidos sinestesticamente, áudio descritivas, guia explicativo em áudio ou pessoalmente.

- O foco em apenas uma obra seria uma alternativa para o trabalho com este grupo em específico, explorando outros sentidos que não seja a visão, aprofundando a idéia artística para assim sensibilizá-los mais profundamente. Outra especificidade aos educadores seria um trabalho prévio de consultoria e um bom preparo para melhor atender um grupo com deficientes visuais.

Alguns comentários relevantes apontaram que a presença do educador é fundamental e como foram surpreendidos na visita, por imaginarem coisas diferentes referentes ao que iriam ver no museu. Alguns notificaram que a visita foi confusa e complicada; para outros foi muito gratificante por ser uma nova experiência, assim gostariam de voltar mais vezes.

Para complementar, os materiais de apoio poderiam ser explorados ao máximo, com materiais específicos para cada tipo de deficiência e exposição, mp3, massinha, materiais táteis, entre outros, explorando assim todas as outras vias sinestésicas disponíveis ao deficiente visual, como placas com texturas diversas, retalhos de pano de diversos materiais, peças de ferro, madeira, etc.

Situações desconfortáveis podem surgir, como quando uma integrante do grupo disse que não estava acostumada com aquele tipo de situação, por isso não gostou da proposta.

Cursos prévios de capacitação são necessários e essenciais para saber as inovações tecnológicas para deficientes visuais, como lidar com esta população evitando – se a ofensa e a discriminação. Preparação prévia dos educadores para cada atendimento a esses grupos, além do curso de libras para algumas visitas em específico.

A discussão prévia e pós de todos os grupos com necessidades especiais é importante para manter o projeto em processo.

A visita laboratorial, um grupo inédito para o Núcleo Educativo, configurou algumas dificuldades em aplicar novas propostas, mas não impediu a visita em colher informações sobre quais são as possibilidades para melhorar o atendimento.

Necessidades

A partir dessas experiências, para um museu se tornar acessível não basta apenas mudar sua arquitetura física do prédio, mas também, editar planilhas, folders, programações em braile, site e programação midiática em recursos auditivos, disponibilizar filmes dublados e legendas em português, propiciar intérprete de Libras para visitas, gratuidade do ingresso, ou seja diversos recursos que ultrapassam mudanças simples e estruturais.

O planejamento de acessibilidade educativa de acordo com a exposição e o grupo visitante necessita de uma prévia ordenação, onde a experiência estética e artística possa ser usufruída completamente pelo visitante, que com suas limitações tem o mesmo direito de entrar em contato com a cultura, a arte e as novas mídias.

Portanto, identificar e contatar o público alvo dar-lhes conhecimento de sua existência e oferta, contatar instituições e grupos populacionais em específico os deficientes, adaptar as necessidade desse público contatado, avaliar horários de atendimentos, utilização de novos recursos tecnológicos ou não, a fim de fidelizar a inclusão de qualquer público diferenciado ampliando a participação, interação e entendimento dos mesmos, possibilita ativar a cidadania desta população diferenciada que por direitos se falta de recursos ao serem impossibilitados de acessá-los.

Bibliografia

BARTALOTTI, C. C. A Terapia Ocupacional e a atenção à pessoa com deficiência mental: refletindo sobre integração/inclusão social. O mundo da saúde – São Paulo, ano 25 v. 25 n. 4 out/dez. 2001.

“CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA” – *Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* – Sec. Especial dos Direitos Humanos, CORDE, Setembro de 2007, Brasília.

DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004 – Decreto Federal

DUARTE, J. J. F. Por que arte-educação? – 6ª Ed. - Campinas, SP: Papirus, 1991.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas; Ver. Bras. Epidemiol.2005; 8(2): 187-93.

LEI No 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000 – Lei Federal

SARRAFI, V. P. Reabilitação do Museu: políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade – Dissertação (mestrado) – Departamento de Ciência da Informação/Escola de Comunicação e Artes/USP, São Paulo, 2008.

VLACHOU, M.; ALVES, F. Acessibilidade em Museus – Coleção Públicos n. 2 Serviços Educativos na Cultura, 1ª Ed. – Porto, 2007.

Referências

www.mis-sp.org.br

www.abnt.org.br

O ENSINO DE ARTE NO MUNICÍPIO DE SANTA IZABEL DO PARÁ:
NOVAS POSSIBILIDADES, VELHAS PRÁTICAS

Norberto da Silva Marques
marquesnorberto@yahoo.com.br
UFPA

Resumo

O presente artigo é fruto das observações do autor acerca do ensino de artes no município de Santa Izabel do Pará, com base em sua vivência na rede pública municipal de ensino; além das discussões e debates no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Objetiva divulgar a prática docente naquela cidade e suas inquietações em função de não vislumbrar um desfecho favorável à compreensão do ensino de artes diferente do observado. Entretanto, traz a esperança de que este mesmo artigo possa vir a ser um ponto de partida a reflexões mais profundas quanto às problemáticas aqui apresentadas.

Palavras-chave: Observações; ensino; artes; inquietações.

Abstract

This article is the fruit of the comments of the author about the teaching of arts in the municipality of Santa Izabel do Pará, based on their experience in the public network municipal education; in addition to the discussions and debates in the course of Licentiate'ship in Visual Arts. Objective the teaching practice disclose that city and its concerns in the light of not glimmer a favorable outcome for the understanding of the teaching of arts different from that observed.

Keywords: Remarks; teaching; arts; concerns.

Introdução

A educação brasileira tem sido experimentada de diversas formas ao longo de sua trajetória histórica; sendo fruto de concepções e fundamentações de acordo com o momento político vivido pelo país; estando a serviço do interesse dominante, principalmente e, sobretudo, na escola pública. Libâneo (1990, p. 19) afirma que:

[...] Tais condições não se reduzem ao estritamente “pedagógico”, já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola [...]

Assim, vivemos diferentes concepções metodológicas para a educação nacional, desde os jesuítas, cujo objetivo fora a catequização dos gentios, passando pela pedagogia liberal e suas tendências – tradicional, renovada e tecnicista – chegando à pedagogia progressista, que por sua vez apresenta várias concepções – libertadora, libertária e crítica social dos conteúdos – embora de um modo geral, não se perceba, hoje, uma diferenciação tão clara entre a pedagogia tradicional e pedagogia com ênfase no indivíduo, pois apesar de vivermos um contexto no qual se pressupõe a discussão crítico-social dos conteúdos a prática docente, em sala de aula, ainda é impregnada de elementos da tendência Tradicional.

Nesse contexto, o ensino de arte também tem acompanhado os vários desdobramentos da educação nacional; sendo encarado de formas tão variadas. Peregrino (1995, p. 23) afirma:

No ensino de arte, a tendência tradicional se reflete em aulas onde predominam as cópias e os modelos e na importância dada ao desenho como preparo do indivíduo para o trabalho. Enfatiza-se o fazer técnico com preocupação no produto.

A escola nova, por sua vez, trouxe para o ensino de arte a ênfase na percepção, expressão, no estado psicológico das pessoas e suas experiências individuais [...]

Dessa forma, o ensino de artes no Brasil também foi pensado a partir das mesmas práticas estabelecidas para a educação nacional, isto é, desde o tecnicismo com ênfase no desenho técnico aos dias de hoje, nos quais é pensado de forma a se promover maior integração entre o indivíduo e o fazer artísticos, em todas as suas dimensões. Peregrino (1995, p. 81) assevera que “... nossas propostas se dirigem fundamentalmente à organização de programas de ensino que procuram atuar no sentido de democratizar o acesso à cultura e à arte”.

Assim, tem-se que a forma como o ensino de arte atualmente é pensado já apresenta maior sentido quanto à formação do indivíduo. Nessa perspectiva, a arte é fundamental para desvelar conhecimentos latentes no indivíduo desde a mais tenra idade, ou seja, deve-se considerar que desde criança o indivíduo estabelece seus conhecimentos sobre arte. Acerca disso, Ferraz e Fusari (1993, p. 83) estabelecem que:

A criança se exprime naturalmente, tanto do ponto de vista verbal, como plástico ou corporal, e sempre motivada pelo desejo da descoberta e por suas fantasias. Ao acompanhar o desenvolvimento expressivo da criança

percebe-se que ele resulta das elaborações de sensações, sentimentos e percepções vivenciadas intensamente. Por isso, quando ela desenha, pinta, dança e canta, o faz com vivacidade e muita emoção.

Desta maneira percebe-se a abrangência e a importância do ensino de artes na formação do indivíduo em uma dimensão que seja formar o cidadão crítico e reflexivo; sendo que para isso, é necessário que esse indivíduo seja provido de sensibilidade para perceber o real contexto que o cerca.

O ensino de artes no contexto izabelense

Vale ressaltar que o município de Santa Izabel do Pará, a partir do ano de 2007, Através da Lei Municipal nº 106/2007, de 22/05/2007, criou seu próprio sistema de ensino, de acordo com a Lei Federal nº 9394/96, artigo 8º, "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organização, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino". Portanto, tal medida instituiu o Conselho Municipal de Educação com a responsabilidade de criar normas próprias à educação pública municipal, conforme prevê o artigo 11, da referida Lei Federal.

Entretanto, apesar de poder definir suas próprias normas, posto que a partir de sua criação já não mais está atrelado ao Conselho Estadual de Educação do Pará, o sistema de ensino do município de Santa Izabel do Pará ainda observa algumas diretrizes definidas por aquele Conselho; abrindo mão, a meu ver, da possibilidade de dar novos rumos ao processo ensino aprendizagem naquele município; ou pelo menos demorando a promover tais mudanças.

Em consequência, o ensino de artes só é ministrado como disciplina a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, conforme estabelece a Resolução nº 333/99-CEE/PA, artigo 15, parágrafo primeiro, que diz:

O Ensino de ARTES constituirá componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica, devendo ser incluída como atividade de 1ª à 4ª série e disciplina em 01 (uma) ou mais séries, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Como se vê, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, seja de oito ou nove anos, a prática do ensino de artes está prevista como atividade; o que não tenho observado em momento algum, embora seja recorrente entre os profissionais da educação pública municipal o pensamento de que os alunos "estão sempre fazendo artes". Portanto, apesar de se querer fazer acreditar que a prática dos professores públicos municipais das séries iniciais contempla algum tipo de fazer relacionado ao ensino de artes isso não acontece.

Entendo que essa seja uma disposição equivocada, uma vez que é fundamental às crianças o contato com a arte desde cedo, pois isso faz parte de sua formação enquanto indivíduo. É através do fazer artístico que ela desenvolve potencialidades perceptivas, imaginativas ou fantasiosas. Tanto é que Ferraz e Fusari (1993, p. 88) definem:

A expressão infantil é, pois, a mobilização para o exterior de manifestações interiorizadas e que formam um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos. Assim, desde bem pequenas as crianças vão desenvolvendo uma linguagem própria, traduzida em signos e símbolos carregados de significação subjetiva e social, como, por exemplo, os rabiscos das pequeninas que são extensões de seus gestos primordiais. Esta dimensão particularíssima da linguagem da criança e que a faz reconhecida e respeitada.

Dessa forma, entendo que não só se deve trabalhar a arte desde as séries iniciais, inclusive a partir da Educação Infantil, como essas atividades sejam desenvolvidas por professor habilitado para tal. Portanto, é incabível a ideia de que o ensino de arte não seja fundamental na Educação Infantil e nas séries iniciais, forma pela qual se tem tomado essa questão na cidade de Santa Izabel do Pará.

Aliás, em relação ao efetivo ensino de Artes naquela cidade, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, é feito com base em conteúdos programáticos repassados às escolas pela Diretoria de Ensino – DEN – da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, de Santa Izabel do Pará. Teoricamente, as escolas deveriam criar, a partir destes conteúdos, os planos de curso da disciplina e de aula, sob a responsabilidade dos professores da disciplina. A esse respeito, Zeichner (1993, p. 55) afirma:

O cotidiano da sala de aula exige que o professor planeje suas atividades de ensino cuidadosamente, a fim de que os alunos envolvam-se prazerosamente, motivados pelo desejo de conhecer, de aprender. Mesmo considerando que todo planejamento é flexível, o professor deve prever antecipadamente as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula durante o período letivo. Do mesmo modo, cada aula deve ser cuidadosamente planejada, a fim de aproveitar melhor o tempo, evitando-se improvisos, rotinas cansativas e falta de criatividade no desenvolvimento das atividades.

Também o Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica, em seu artigo 62, inciso VI, estabelece que o professor deverá: “Organizar e rever, anualmente, os planos de ensino de sua disciplina, considerando a proposta pedagógica da escola”.

Todavia, apesar do exposto é comum que os professores de Artes não montem seus planos de aulas, isso se deve ao fato de que há um planejamento realizado pela Secretaria Municipal de Educação, no início do ano letivo, no qual são traçadas as linhas gerais da prática docente. Na maioria dos casos, os professores trabalham com os conteúdos repassados às escolas pela DEN.

Em relação às práticas cotidianas os professores têm à sua disposição para desenvolver as atividades diárias em classe alguns poucos recursos materiais, no que concerne a ferramentas tecnológicas, isto é, além do quadro branco – sob certos aspectos considerado um avanço, pois evita o contato com o pó de giz, prejudicial à saúde docente – pode ser usado micro system, televisão e DVD que as escolas possuem. Faltam ainda equipamentos mais modernos, ou seja, não há projetor com o qual ele possa trabalhar imagens de vários artistas; bem como falta acesso à Internet, na qual os alunos possam realizar suas próprias pesquisas e em um mundo globalizado essas são ferramentas eficazes para o cotidiano do aluno.

Quanto aos materiais didáticos, poucas escolas possuem biblioteca, nas que possuem existe a possibilidade de se trabalhar neste espaço cujo acervo chega a ter livros de história da arte, mesmo que em pouca quantidade; outra saída também é a utilização da biblioteca municipal, na qual os alunos podem fazer suas pesquisas e algum estudo, mas que não apresenta um acervo destinado ao ensino de artes.

Digno de nota é o esforço que os professores empregam para desenvolver suas atividades, pois nos trabalhos mais práticos relacionados à pintura eles cedem os pincéis e a tinta para que os alunos possam produzir. As escolas também participam cedendo entre o papel Chamex, tamanho A4. Não existe a possibilidade de se trabalhar com outro tipo de papel, como o Canson, por exemplo, o qual embora seja mais indicado à prática do desenho e da pintura, não é acessível à maioria dos alunos da rede pública, cuja condição financeira não permite maior investimento nas atividades escolares.

Os conteúdos trabalhados são atuais, abordam diversos momentos e movimentos artísticos de modo a contribuir para que o aluno perceba a imensa diversidade que o cerca. A metodologia usada é a discussão dos temas, isto é, a cada novo assunto, o professor faz um levantamento oral para saber qual a compreensão da turma sobre o mesmo. A seguir, coloca o assunto no quadro e posteriormente o explica mais detalhadamente, fazendo relação com algum momento da arte. Por exemplo, ao trabalhar o ponto com as turmas da 5ª série, costuma-se fazer relação com o pontilhismo, situando-lhe enquanto movimento artístico do século XIX. Então os alunos produzem desenhos utilizando-se da referida técnica. Também há produção de trabalhos artísticos pelos alunos de modo a visualizar e compreender o fazer artístico como algo presente no cotidiano do aluno. Os PCNs/Arte (p. 47) afirmam que:

Fazer arte e pensar sobre o trabalho artístico que realiza, assim como sobre a arte que é e foi concretizada na história, podem garantir ao aluno uma situação de aprendizagem conectada com os valores e os modos de produção artística nos meios socioculturais

Entendo que dessa forma busca-se cumprir a função de possibilitar novos horizontes aos educandos, bem como lhes amplia o campo de discussão sobre Arte.

No que diz respeito à avaliação, ela está pautada nos princípios recorrentes na educação nacional os quais estabelecem uma avaliação qualitativa, cuja base é a participação do aluno, considerando-se não apenas o resultado da prova, mas sim outros aspectos como o interesse do aluno nas aulas, trabalhos extraclasse e em grupos. Em relação a esse aspecto, a Lei nº 9394/96-LDB, em seu artigo 24, inciso V, alínea *a*, que diz: “Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Dessa forma, a prática docente representa a oportunidade para o levantamento de questões do cotidiano do aluno, apesar de ainda estar impregnada de pensamentos/práticas da pedagogia Tradicional, que de certa forma exige menos do professor.

Outro aspecto digno de nota é o mobiliário destinado aos alunos, composto basicamente pelas carteiras escolares usadas atualmente nas escolas do Estado do Pará, ou seja, carteiras de madeira com braço disposto lateralmente. Particularmente, tenho sérias restrições a esse tipo de mobiliário, por entender que sendo desconfortáveis não contribuem ao processo de aprendizagem. Esse fato se agrava principalmente quando o aluno é canhoto e tem que sentar-se em uma carteira para destro; resultado, o aluno senta de maneira desconfortável e prejudicial à sua saúde. A esse respeito, os PCNs (1997, p. 54) explicitam:

Existem ainda, dentro do contexto escolar, outros mecanismos de influência educativa, cuja natureza e funcionamento em grande medida são desconhecidos, mas que têm incidência considerável sobre a aprendizagem dos alunos [...]

Portanto, entendo o mobiliário como fundamental para uma boa experiência de aprendizagem. Imaginemos o desconforto que é o aluno ficar aproximadamente quatro horas instalado desconfortavelmente em uma sala de aula. Até que ponto o ambiente interfere significativamente em seu rendimento? A esse respeito, em uma publicação do Centro de Educação e documentação para Ação Comunitária (2002, p. 52) temos:

Quanto à escolha das carteiras para os alunos, é sempre melhor escolher um mobiliário que permita o trabalho em grupos ou em duplas. É importante que o mobiliário seja adequado à faixa etária (por exemplo, mesas e cadeiras para os alunos da educação infantil) [...] Verifique se o mobiliário é adequado aos alunos portadores de necessidades especiais.

Mas esse aspecto não está somente relacionado às escolas de Santa Izabel do Pará; como dito anteriormente, é um mobiliário utilizado em quase todas as escolas do Estado do Pará e, em certa medida, demonstra a preocupação pela condição física do ambiente escolar, revelando não se levar em consideração que ele é parte fundamental no processo de aprendizagem das crianças. Percebo ainda que tudo isso é muito mais agravado quando se trata da Educação Infantil, pois se considerado esse tipo de mobiliário prejudicial aos alunos do Ensino Fundamental o que dizer das crianças da Educação Infantil, as quais muitas vezes, estão sendo levadas pela primeira vez à escola.

Conclusão

A partir das observações da condição do ensino de artes em Santa Izabel do Pará, com base em todas as discussões realizadas no âmbito da Universidade, chego a conclusão de que a prática do ensino de artes naquele município apresenta algumas deficiências que considero sejam históricas, como o fato de ser ministrado como disciplina somente a partir da quinta série do Ensino Fundamental, sem que seja desenvolvido como conteúdo na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como aliás, deveria acontecer. Com a criação do Conselho Municipal de Educação abriu-se a possibilidade de dar novos rumos à educação daquela cidade, de se pensar novas práticas, de se incentivar nos olhares sobre a práxis dos atores envolvidos no processo. Mas, apesar das novas possibilidades vislumbradas com a implantação do sistema municipal de educação, isso não representou mudanças significativas, principalmente quanto ao ensino de artes na rede pública municipal de ensino, isto é, as práticas continuam, de certa forma, as mesmas do período em que estava atrelado ao sistema estadual. Dessa forma, as crianças da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental não têm vivido uma educação mais abrangente.

Em relação à falta dos planos de curso e de aula dos professores, embora não representem prejuízo significativo à prática docente, pois mesmos sem eles os professores continuam ministrando suas aulas, não se pode deixar de ter em mente que isso é um importante componente da vida profissional do professor, uma vez que o planejamento não deixa de ser uma pesquisa de novas possibilidades em sala de aula.

Outra questão importante no ensino de artes é a falta de materiais nas escolas, pois dessa maneira, a prática docente está restrita ao conteúdo teórico sem a necessária experimentação. Também é preciso que as escolas se preparem de fato para propiciar condições melhores ao ensino de artes.

Em relação à prática pedagógica o processo ensino/aprendizagem busca fundamentação na pedagogia crítico-social dos conteúdos, pois há sempre a preocupação de fazer o aluno pensar sobre sua realidade, isto é, os conteúdos são trabalhados a se fazer referência à vida do aluno e à sua comunidade. Os conteúdos não são dissociados da vivência dos alunos, ou seja, busca-se a preparação do aluno para o mundo adulto a fim de uma participação crítica e organizada na sociedade.

Enquanto futuro profissional de docência em arte e revendo os textos discutidos na universidade, percebo as possibilidades que de fato tenho como elemento de transformação do quadro social. Lembro que Vitor Paro, ressalta que a escola é excelente espaço de inculcação ideológica; sendo o professor importante agente nesse processo. Assim, para que as mudanças aconteçam é necessário que o professor tenha uma postura de maior envolvimento neste contexto. Fundamental para isso, portanto, é que ele esteja engajado em todo o processo, participe mais ativamente das discussões e deliberações do dia-a-dia escolar e não somente ministre suas aulas.

Referências

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Vol. 1 Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE**. Vol. 6 Brasília: MEC/SEF, 1997.

Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária. **LIVRO DO DIRETOR: ESCOLAS, ESPAÇOS E PESSOAS ideias práticas para aprimorar a escola**. São Paulo: CEDAC/MEC/UNESCO, 2002.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. Resolução nº. 333, de 11 de março de 1999. Estabelece Normas Gerais para implantação do regime instituído pela Lei Federal nº. 9394/96, que fixa DIRETRIZES E BASES PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL e revoga a Resolução nº. 630/97-CEE, de 26 de novembro de 1997. **Diário Oficial do Estado do Pará**, mar. 1999.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA:** A pedagogia crítico social dos conteúdos. [s.d.]:Edições Loyola. 1990.

PEREGRINO, Yara Rosas ET alii. **Da camiseta ao museu, o ensino de artes na democratização da cultura.** João Pessoa: Ed. Universitária/UEPB, 1995.

ZEICHNER, Kenneth. **Formação Reflexiva de Professores.** Lisboa: Ed. Educa, 1993.

Mini-curriculum

O autor do texto é graduando em Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais, pela Universidade Federal do Pará – UFPA e servidor da rede pública municipal de ensino da cidade de Santa Izabel do Pará; tendo desenvolvido várias funções entre administrativas e docentes.

O TEATRO NA ESCOLA E A ESCOLA NO TEATRO

Décio Cristiano Miranda de Sousa Nogueira
deciohistoria@hotmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Resumo

Fazer de um paralelo entre o trabalho do/a artista cênico/a com o do/a professor/a da escola básica (fundamental e médio) apresentando os signos específicos dos dois ofícios pontuando a relação que traçam um com o outro. Identifico as características e similaridades das duas profissões procurando dar maior ênfase ao trabalho do/a professor/a que se apropriam dos elementos característicos do/a artista cênico/a e os aplicam em sala de aula de forma orgânica dando uma maior vivacidade para a relação que professores (as) juntamente com seus/suas estudantes estabelecem com a construção do conhecimento.

Palavras Chave: Ator; Professor; Teatro; Escola; Jogo.

Abstract

To do of a parallel one among the scenic artist's work with the one of the teacher of the basic school (fundamental and medium) presenting the specific signs of the two occupations punctuating the relationship that you/they trace one with the other. I identify the characteristics and similarities of the two professions trying to give larger emphasis to the teacher's work that you/they appropriate of the scenic artist's characteristic elements and they apply them in room of class in an organic way giving a larger vivacity for the relationship that teachers together with your students they establish with the construction of the knowledge.

Keywords: Actor; Teacher; Theater; School; Game.

Uma ou mais pessoas que ocupam um lugar no espaço, outras que observam as primeiras e que, diante da ação que lhes é apresentada intervêm passiva ou ativamente ao que lhes é proporcionado. Entre estes dois elementos uma cumplicidade para com o momento ali vivenciado por que ele pode abrandar, esquecer ou até exacerbar. Entre eles a efemeridade que deve ser aproveitada e desfrutada da melhor forma possível, pois, a experiência ocorre no espaço tempo do aqui e agora.

Aqui a experiência não é apenas intelectual, mas também sensorial. O prazer e o divertimento no processo não podem estar de fora, excluídos.

O leitor e a leitora possivelmente associarão a situação acima com um espetáculo teatral ou alguma outra manifestação artística com características similares, mas não é! Trata-se de uma sala de aula, um espaço ocupado diariamente por um professor ou uma professora que apresenta todos os dias para uma turma de estudantes os mais distintos assuntos da sua área de especialidade. Os/as estudantes são aqueles (as) que participam (passiva ou ativamente) ao que lhes é oferecido assumindo o papel de espectador (a) ativo (a) àquilo que lhe é apresentado.

Cabe àquele que assume o papel de professor e professora (artista cênico) a árdua missão de sustentar a atenção do seu público, o interesse e o envolvimento para o conteúdo apresentado. Assim, levo para meu trabalho como professor de Teatro os elementos necessários (a meu ver) para que se tenha um ator e uma atriz de qualidade. Trabalho este que envolve uma disposição física não cotidiana com relação ao ambiente de trabalho; uma Escuta¹ e sensibilidade não cotidiana para aquilo que os (as) companheiros (as) de cena, ou meus/minhas espectadores (as) me respondem no momento da cena como aceitação ou negação da minha proposta.

Proponho ao leitor e a leitora a seguinte dinâmica durante a leitura do presente trabalho: quando forem mencionadas as palavras professor e professora; estudante e sala de aula, que o leitor e a leitora associem os mesmos com ator e atriz; espectadores (as) e palco. Façamos a comparação entre os dois espaços de trabalho. Inúmeras são as assimilações que poderiam ser feitas com este espaço de aprendizado². Optei especificamente por esta por causa de determinados elementos cênicos que - venho observando ao longo dos anos - são indispensáveis tanto para o Teatro quanto para o cotidiano escolar. São eles: a presença de todos (as) no aqui e agora; a escuta para tudo e todos (as); o envolvimento não somente intelectual, mas também corporal, sensorial; uma relação com o que acontece no espaço da sala de aula de forma que conceitos pejorativos e pré concebidos não existam. O Teatro possibilita abertamente a liberdade de diálogo com as outras áreas de conhecimento, direta ou diretamente, e é essa possibilidade de comunicação que me interessa.

Figure mentalmente a imagem de um ator ou uma atriz que fazem a apresentação de um espetáculo pela milionésima vez, cansados e, consesquentemente indispostos, sem vontade para

1 O termo aqui utilizado não se refere apenas ao sentido da audição. O termo escuta deve ser entendido como a reação de todo o corpo com seus cinco sentidos sensoriais (audição, visão, tato, olfato e paladar).

2 Não desprezo que o aprendizado aconteça no dia a dia não limitando-se ao espaço da sala de aula, mas na presente situação o foco de discussão se limitará apenas a este espaço.

participar com bel-prazer e afinco no jogo de cena, sem interesse para encarar mais um dia de trabalho duro (tenho certeza que todo (a) artista já passaram por uma situação parecida algum dia de suas carreiras). Imagine ainda que esses (as) artistas busquem ainda que (através da suas representações) o espectador e a espectadora se envolvam com a cena, com a fábula. Há de concordar que é exigir muito da pessoa que deixa o conforto da sua residência para estar diante de mim, artista, e que em muitos casos essas pessoas estão pagando para observar minha apresentação, saber o que tenho para dizer com a minha ação, com o comportamento de determinado (a) personagem, através da minha ação.

O (a) artista cênico (a) é um (a) operário (a) que têm como especialidade o domínio da ação física³. A repetição é um elemento indispensável para que eles (artistas) levem suas formas de ver e perceber o mundo artisticamente para o (a) outro (a), para que a obra seja compartilhada com mais e mais pessoas. Muitas são as situações em que se o (a) artista não estiver atento (a) ao que acontece em cena ele (a) pode se ferir gravemente, ou seja, é indispensável sua total atenção e disposição. Para este (a) trabalhador (a) é indispensável uma presença, prontidão e entrega para o jogo de cena, pois ele (a) precisa levar ao seu (ua) espectador (a) a sensação de que aquilo é real⁴ de que aquela ação acontece naquele exato momento da realização da ação, aos olhos atentos da platéia.

O Papel do Corpo na Ação

A todo o momento estamos sob a influência de inúmeros estímulos, dentro e fora da escola, e o corpo os absorve, eles passam a fazer parte de nós, da nossa identidade, da nossa imagem corporal. “Por meio de perpétuas alterações de posição estamos sempre construindo um modelo postural de nós mesmos, que se modifica constantemente.” (SCHILDER. 1999, Pp. 8)

Determinados elementos são assimilados e absorvidos conscientemente, outros não, estes últimos são arquivados em partes muito singulares de nossa memória corporal. Quando nos dispomos dentro de uma sala de aula todo nosso corpo está sob a influência das coisas que estão ali ou que possam surgir: a temperatura do ambiente que pode afetar o meu humor e a minha disposição para o trabalho; a conversa ou a fala de algum ou alguma colega; o barulho do arrastar de uma carteira pelo chão que pode me soar como um som agradável ou não; alguém que chega até a janela;

3 Não somente a Ação Física estudada e fundamentada por Constantin Stanislavski e Jerzy Grotowski. O termo aqui utilizado remete ao trabalho com o corpo.

4 O teatro a que me refiro é o teatro dramático que, em seu conceito primário tem o efeito de ilusão e real em seu âmago.

o modo como o professor ou a professora se dirigem aos (as) estudantes, o assunto que eles e elas abordam, se interessa ou não ao (a) estudante e, caso não interesse, a necessidade, por parte do (a) professor (a) para despertar o interesse para o aprendizado de todos alunos e alunas. Nossos corpos recebem, absorvem e assimilam as informações que nos chegam, e dessas centenas de estímulos absorvidos de alguma forma pelo corpo, algumas são de forma mais intensas que outras. Torna se necessário então, para um melhor aproveitamento do aprendizado que professores (as) e estudantes estejam presentes com a mesma disposição para a ação que um artista⁵ com energia, atenção e total envolvimento.

É necessário que o corpo esteja aberto (com a escuta ativa) para que ele possa ser estimulado por que “qualquer coisa que participe do movimento consciente de nossos corpos é acrescentada ao modelo de nós mesmos, e se torna parte desses esquemas.” (SCHILDER, Pp. 9).

A Escuta

Um elemento básico na arte teatral indispensável tanto para o momento da criação quanto para o instante da apresentação e da repetição da obra cênica é a Escuta. A Escuta é toda a disposição corporal do (a) artista cênico (a) para o que acontece a sua volta. Ou seja, este (a) não está alheio (a) a nada ao seu redor, não está fechado (a) dentro de um casulo estranho ao mundo externo.

Inúmeros são os belíssimos exemplos de pensadores e pesquisadores que, na história do Teatro, por terem suas escutas ao que acontecia naquele instante respondiam aos estímulos recebidos das formas mais distintas. Um deles é o que vivenciou Peter Brook⁶ que, sentiu se extremamente desconfortável quando iniciou certa conferência numa universidade inglesa e que, depois de transferir seu trabalho para outro espaço físico que não aquele onde existia uma distancia entre ele e seus (uas) receptores (as) foi possível estabelecer uma nova relação com os (as) estudantes. É preciso que essa Escuta esteja muito ativa no trabalho do (a) professor (a), entendendo que ele (a) necessita da atenção e disposição dos (as) estudantes para o que ele (a) lhes apresenta naquele instante. Cômico ainda de que os (as) estudantes reagem ativamente (se envolvendo ou não) aquilo que lhes é apresentado.

5 Exemplo de uma proposta cênica que trabalha com o envolvimento dos artistas com o público num mesmo estado de presença para o que acontece ali é o espetáculo de improvisação “Match de Improvisação” onde artistas e espectadores (as) estão com o mesmo estado de presença.

6 Diretor britânico de Teatro e Cinema.

Um dos grandes desafios é manter a atenção e o interesse do público desde os primeiros cinco segundos de cena. Quando uma turma de alunos (as) não se interessa por determinado assunto eles (as) simplesmente não prestam atenção no (a) professor (a), não “lhe dão crédito” ou confiança, não “compram sua proposta”. E os (as) alunos (as) dão as costas sem o menor pudor e preocupação para o que o professor possa pensar. Eis o momento em que é indispensável para o (a) professor (a) que ele (a) tenha sua Escuta para o espaço (não só o espaço físico, mas também as pessoas que o compõe).

Durante um dia de aula, não apenas na sala de aula (o intervalo/recreio também faz parte do horário escolar), vários são os acontecimentos que sucedem se ao redor e que, no âmago dessas ocorrências, estão enraizados todos os discursos das matérias ministradas pelos professores. Em muitas situações é possível perceber que tratam se de preconceitos relacionados a questão do gênero, da sexualidade; são agressões verbais e físicas (bullying) que exigem intervenções imediatas. São questões biológicas (a relação entre os indivíduos e o ambiente que os/as cerca), geográficas, históricas, filosóficas e sociológicas (envolvem as posições políticas e os discursos manifestados em diversas instâncias dentro da escola), físicas e químicas (a relação do indivíduo com o espaço, com elementos químicos, com a alimentação). Nestas situações dentro deste espaço (que é tido como lugar onde é construído o conhecimento com foco na formação ético política de homens e mulheres), o trabalho dessa Escuta aqui abordada torna se um grande agente de ação no sentido de colocar em jogo questões que são tidas como comuns nas relações diárias.

Outra grande contribuição deste elemento (Escuta) envolve a relação que o professor e a professora precisam estabelecer com os/as estudantes, pois, o (a) docente começam realmente a olhar e a perceber o (a) estudante como ele (a) realmente é, na sua singularidade: “Muitos (alunos) alegaram que não prestavam atenção nas aulas porque os professores não prestavam atenção neles.” (SILVINO, 2009, Pp. 12). Com esse olhar, com essa Escuta, a possibilidade de taxação do (a) estudante em determinados grupos (que muitas vezes possuem simbologias pejorativas enraizadas em suas denominações).

Acredito que, principalmente para o (a) professor (a) de teatro, os elementos aqui mencionados sejam indispensáveis para a realização e desenvolvimento do seu trabalho pois, a relação estabelecida entre professor (a) e estudantes visa ser direta, com um envolvimento físico e intelectual do que em outras disciplinas por que o Teatro é uma arte que demanda a Ação e a relação sensorial entre os jogadores. O aprendizado dessa arte se dá através de uma via que não é unicamente intelectual, mas também sensorial:

“Considerando que o processo de aprendizagem ocorre em decorrência de interações sucessivas entre as pessoas, a partir de uma relação vincular, é, portanto, através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma apropria-se (ou constrói) novos conhecimentos.” (TASSORI, Elvira Cristina Martins, Pp. 6)

Se a escola é um dos inúmeros espaços sociais contribuidores para a formação ético social de indivíduos é indispensável refletir que indivíduo é esse que tem se formado (ou almejado formar), quais processos têm sido utilizados nesse processo educativo. Torna se indispensável refletir sobre a figura e a imagem da escola: “se a imagem social da escola está ameaçada, algo de ameaçador está acontecendo também com a idéia de cidadania no Brasil, uma vez que não há cidadania sustentável sem escola.” (AQUINO, 1998). Neste trabalho de percepção da figura da escola coloca se também em questão a figura de todos (as) que dela participam, perceber que o trabalho do professor e professora alarga se para além da sala de aula.

O Jogo

Quando abordo a questão da sustentação da vivacidade do trabalho de ator e atriz durante a repetição de uma linha de ações de um trabalho cênico por inúmeras vezes, em inúmeras apresentações, tenho claramente para mim que me refiro ao jogo de cena.

Para a realização e execução de diversos jogos, um dos elementos indispensáveis para que ele aconteça é a necessidade da entrega por parte dos jogadores. Essa entrega envolve um não julgamento de valores quanto os resultados que dali possam surgir e uma liberação de energia física não cotidiana.

A entrega por parte do professor e professora possibilita que eles (as) percebam mais intensamente as necessidades dos seus alunos e alunas, seja quanto a a transmissão do conteúdo, seja para o relacionamento com eles. Com essa entrega o (a) professor (a) estará mais aberto para as possibilidades que possam surgir, ele (a) perceberá que os/as estudantes podem lhe apresentar uma nova forma para resolução de uma questão, um novo pensamento, uma nova reflexão.

Consciente do curto tempo de aula, do curto período de tempo para a transmissão dos temas assuntos curriculares aos/às estudantes a disponibilidade do professor e professora no sentido de não desistir facilmente no seu objetivo de ensinar o que ele (a) almeja.

O jogo também tem uma característica que deve fazer parte de todo o convívio escolar: o prazer. É indispensável que se tenha gosto, alegria no processo de aprendizado, é necessário que os (as) envolvidos (as) tenham as mesmas sensações que uma criança quando brinca e se diverte

com algum jogo ou brincadeira que goste muito. Inúmeros são os preconceitos manifestados abertamente dentro da escola sobre a utilização dos jogos, mas, a brincadeira e o jogo lúdico são alguns dos elementos que contribuem para os/as estudantes compreenderem o mundo que os/as circunda, compreender como as relações sociais são estruturadas. É através do riso que ela se relaciona. Através do jogo a criança, e não somente a criança, mas também o/a adolescente, o/a adulto/a e o/a idoso/a se abrem para o/a outro/a, para novas experiências, novas sensações físicas, através do jogo é possível descobrir novos modos de pensar.

Algumas características são indispensáveis para a sala de aula: o respeito entre todos e todas; a cumplicidade; o companheirismo; a percepção do/a outro/a:

“Vygotsky defende que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança e não somente a criança⁷, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo.” (TASSORI, Elvira Cristina Martins. Pp. 1)

A experiência precisa fazer parte da prática de aprendizagem, é através dela que a humanidade vai traçando sua história. Essa experiência é alcançada juntamente com o/a outro/a, na convivência diária. “a importância do outro não está só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir.” (TASSORI, Elvira Cristina Martins. Pp. 1)

Considerações Finais

Reconheço que a abordagem do tema é vasta e que inúmeras são as possibilidades existentes para a construção do conhecimento, do aprendizado, da experiência, de relação entre os indivíduos. Muitas são as formas para se lidar com os desafios e dificuldades que aparecem no dia a dia, tanto da casa quanto da sala de aula, como aluno/a e como professor/a.

O trabalho como ator sempre abre mais e mais minha disposição para o processo de pesquisa, de trabalho com o outro e com a sustentação daquilo que me move, me instiga.

Percebo que o desconforto e o incômodo com aquilo que é tido como repetitivo, comum e rotineiro levam me cada vez mais a buscar informações, troca de experiências com colegas e professores, ir na busca de possíveis respostas.

Por mais realistas que possam existir (se é que posso denominá los/as assim), e por mais que possam me chamar de utópico, tenho percebido através da troca de experiência e do diálogo com

⁷ Grifo meu.

professores e professoras (seja do ensino fundamental, médio ou universitário) de que a afirmação dessa prática dentro da sala de aula é possível e ela tem sido alcançada: “se o ambiente permitir, pode se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar.” (SPOLIN, 1963, Pp.9) O que me pergunto é: até onde os professores e professoras estão dispostos a investir energia, tempo, paciência e perseverança para alcançar essa relação com seu trabalho, com o olhar e a sensação de uma criança diante da possibilidade para descobrir algo novo?

Bibliografia

AQUINO, Júlio Groppa. A Indisciplina e a Escola Atual. São Paulo. Dezembro, 1998.

SILVINO, Fernanda Cristina Soares. Juventude e Escola: Reflexões dos Jovens em Torno da Relação Professor/Aluno. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

TASSORI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e Aprendizagem: A Relação Professor-Aluno. Universidade Estadual de Campinas. 2000

SPOLIN, Viola. Improvisação para o Teatro. São Paulo: Perspectiva, 2005

SCHILDER, Paul. A Imagem do Corpo: As Energias Constitutivas da Psique. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Mini currículo

O autor é discente no curso de Licenciatura de Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ator pesquisador e bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq.

PROJETO DIA: DIVERSIDADE, INCLUSÃO E ARTE
UM CAMINHO POSSÍVEL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ketheley Leite Freire Rey
ketheley_rey@hotmail.com
Cefapro/Sinop-MT

Cassia do Vale
cassiatterapia@hotmail.com
Cefapro/Sinop-MT

Marcia Weber
marciapweber@hotmail.com
Cefapro/Sinop-MT

Resumo

Este artigo objetiva socializar resultados parciais do Projeto DIA, proposto pelo CEFAPRO/SINOP, desenvolvido com profissionais das Instituições de Ensino Público de Mato Grosso. Oportuniza a Formação Continuada a Distância, em Ambiente Virtual. Objetiva refletir sobre o resgate do exercício efetivo da arte no currículo escolar com vistas a política de inclusão, direito de todos os alunos. Direciona para as possibilidades reais e efetivas do exercício da inclusão numa escola real e não idealizada, a partir da arte-educação. Com isso buscamos orientar e sensibilizar os profissionais a construir um currículo e práticas de inclusão guiados pelo caminho da arte.

Palavras-chave: Arte, Formação Continuada, Educação a distância e Inclusão.

Abstract

This article aims to socialize partial results of the DIA project, proposed by CEFAPRO / SINOP developed with professionals from institutions of Public Education of Mato Grosso. Provides an opportunity for a Continuing Education Distance Learning in Virtual Environment. Reflects on the rescue of the effective exercise of the art in the school curriculum with a view to inclusion policy, the right of all students. Directs the possibilities for real and effective exercise of inclusion in a real school and

not created from the art education. With this we seek to orient and sensitize professionals to build a curriculum and inclusion practices guided by the way of art.

Keywords: Art, Continuing Education, Distance Learning and Inclusion.

Muitas são as discussões acerca do ensino a distância como uma opção de formação, num país onde as dimensões territoriais são grandes, os recursos tecnológicos permitem a interação entre professor e aluno. Além de facilitar a veiculação de propostas em todas as áreas, o uso da tecnologia possibilita novas e eficazes formas de interação e de aprendizagem.

No que se refere à educação, o uso das mídias tecnológicas para formação e atualização dos profissionais está cada vez mais presente, com o intuito de atender a demanda da formação dos profissionais, tanto no que refere à formação inicial como a formação continuada. Neste artigo iremos direcionar nosso olhar para a Formação Continuada a Distância, com foco na Educação Inclusiva através da Arte-educação. Neste sentido o Cefapro¹ enquanto Instituição Formadora do Estado de Mato Grosso, busca oferecer a Formação Continuada em Serviço, realizando ações que promovam atitudes investigativas, criativas em que os profissionais sejam sujeitos ativos e protagonistas em sua formação.

O Cefapro de Sinop atende a quinze municípios, desta forma há barreiras territoriais que não impossibilitam, mas dificultam a formação presencial. Por esta razão alguns projetos de Formação Continuada são propostos pela modalidade a distância (EaD). Partindo dessa necessidade as professoras do Centro de Formação -Cássia, Mendes, Ketheley, Márcia e Elidi- planejaram o Projeto DIA, como uma proposta de Formação Continuada Contextualizada a Distância, segundo Valente (2003) essa proposta de formação vai além dos estudos teóricos, pois os profissionais os projetam em suas práticas em sala de aula, resignificando-as e aprimorando-as.

O projeto aborda a temática da Educação Inclusiva, em classes regulares de ensino fundamental e médio, independente de sua condição física, sensorial, sócio-econômica, cognitiva, religião ou raça. Como adaptar então, a escola à diversidade dos alunos, sendo que a escola ainda segrega? E se o faz, é porque a sociedade também segrega. Podemos pensar então na Arte como um caminho possível de unir a Educação Inclusiva com o que passa além dos muros da escola.

¹ Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso.

A Proposta de formação: DIA- Diversidade, Inclusão e Arte

O projeto-piloto realizado no município de Feliz Natal/MT, oferecido aos profissionais da educação básica, com dificuldades de acesso a cursos presenciais de formação continuada e que desejem uma formação na área da Educação Inclusiva através da Arte tem como objetivo possibilitar aos participantes o acesso a uma Formação Continuada Contextualizada com foco em estudos teóricos e práticas pedagógicas que visam sensibilizar a comunidade escolar, para a criação de um Currículo que permeie e crie um processo inclusivo capaz de influenciar, compartilhar, consolidar mentalidades e atitudes comportamentais.

Utilizando-se da metodologia de ensino a distância, do apoio de novas tecnologias, de ambientes colaborativos e integradores de aprendizagem é que o projeto se efetiva.

[...] sendo a aprendizagem um processo de natureza social por meio do qual se constroem e se compartilham conhecimentos, ou seja, um processo inerentemente dialógico-social (Duffy & Cunningham, 1996), a interação ocupa um papel central nos ambientes digitais de ensino porque, conduzida adequadamente, viabiliza a formação de comunidades e é fundamental para assegurar processos pedagógicos cuja centralidade é colocada no aluno que constrói o conhecimento. (BARROS & CRESCITELLI, 2008, p. 75)

Utilizamos como meio de interação, o Ambiente Virtual de Aprendizagem E-PROINFO². Nele é realizada a tutoria, pelas professoras do Cefapro e disponibilizado o material didático, de apoio e bibliográfico.

Dentre as funções previstas no curso considera-se importante estimular o cursista a: (i) desenvolver capacidade de analisar o contexto escolar, refletir sobre ele e tomar decisões para interferir na realidade; (ii) estimular a formação de grupos de estudo, promovendo a interatividade entre os participantes; (iii) trocarem experiências e idéias, buscando aprimorar as metodologias utilizadas, afim de promover a Educação Inclusiva através da Arte; (iv) desenvolver a autonomia em relação a sua formação continuada.

As estratégias colaborativas foram desenvolvidas em dois níveis: um que envolveu os cursistas matriculados e ativos no curso através das atividades propostas de interação no fórum e outro de interação entre os cursistas, em trabalhos a serem desenvolvidos no contexto da sala de aula/escolar, buscando incorporar o conteúdo estudado na prática pedagógica.

² O ProInfo Integrado é uma ação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC) para todo o território nacional. Aqui no Estado de Mato Grosso é uma das ações de FC implementada pelos professores formadores da área de Tecnologia Educacional do CEFAPRO.

A aprendizagem colaborativa não depende da tecnologia para que possa ocorrer, mas a popularização da internet e a utilização da mesma pode dar oportunidades para que se crie um tipo de ambiente colaborativo, oferecendo grandes vantagens. De acordo com VARELLA et al (2002), acredita-se que aliada à aprendizagem colaborativa, a tecnologia possa potencializar as situações em que professores e alunos pesquisem, discutam e construam individualmente e coletivamente seus conhecimentos. (LEITE, PASSOS, TORRES & ALCÂNTARA, 2005, p. 04)

As reflexões e atividades realizadas pelos cursistas, postadas no ambiente online, são analisadas e comentadas pelas tutoras do curso buscando enriquecer as experiências. As consultas permitem aos alunos acesso aos conteúdos disponibilizados pelas formadoras/tutoras, disponíveis em Biblioteca, além de indicar sites para orientação, consultas e pesquisas. A interação possibilita aos participantes elaborarem textos, discussões no Fórum e registros no Diário de Bordo, enviados diretamente para a plataforma, estando disponíveis a todos os cursistas. Também são utilizados e-mails para comunicações individuais ou em grupo. A atuação das tutoras é direcionada para conhecer os cursistas, seu ambiente de trabalho, suas relações com os conteúdos apresentados e suas aplicações em sala de aula, auxiliando-os nas dificuldades e na aplicação das atividades propostas. Com o objetivo de orientar os alunos, na utilização do ambiente virtual há um colaborador no município.

A avaliação dos cursistas será nas formas presenciais e a distância. A resolução das atividades propostas para sala de aula serão compartilhadas com as formadoras e a comunidade escolar através do PORTFÓLIO dos alunos, os quais serão apresentados no SEMINÁRIO que será organizado pelos cursistas para o encerramento do curso.

Arte: Um caminho possível em Educação Inclusiva

Abordando as questões da Educação Inclusiva, nos deparamos com um histórico de várias significações no decorrer da história: (i) resistência a aceitação social dos portadores de necessidades educativas especiais; (ii) abandono, afogamentos, sacrifícios eram práticas comuns até metade do século XVIII, quando o atendimento passa das famílias e da igreja, para a ciência. Inicia-se então a segregação, onde a política era separar, isolar e proteger a sociedade do contato com estas pessoas anormais, inválidas e incapazes de exercer qualquer atividade; (iii) No século XX, os excepcionais passam a freqüentar a escola, nas classes especiais, objetivando educar os diferentes; (iv) Na década de 80 surge a integração educativa, defendendo que o ensino dos alunos com necessidades educativas especiais poderia ser realizado no contexto da escola regular, iniciando o que hoje é chamado Educação Inclusiva.

Diante do exposto, a LEI n. 9394/96, refere no artigo 59, que “(...) os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

No entanto, a política de inclusão baseia-se em fatores que superam apenas a parte legal que a envolve. A problemática reside em como tornar possível a inclusão baseado em modelos não preparados para trabalhar com a diversidade e a diferença. Este desafio passa pela estrutura curricular.

A imagem de uma sala de aula homogênea está distante da realidade da sociedade. Nesta pesquisa, constatamos nas salas de aula das escolas de educação básica do município de Feliz Natal, alunos com dislexia, deficiência mental, auditiva e Paralisia Cerebral. Descobrir esta educação atenta aos direitos humanos, o respeito as diferenças, significa forma cidadãos conscientes de suas múltiplas vozes. Daí a necessidade de se buscar superar estereótipos, preconceitos e exclusão social.

Podemos pensar na arte como um caminho possível de unir uma educação inclusiva com o que passa além dos muros da escola. A arte reflete o pensamento de determinada época, da sociedade em que estão vivendo, as questões políticas, religiosas, econômicas e sociais que envolvem. A arte reflete a vida. E é justamente essa pluralidade que impediu que a arte se tornasse homogênea. Ela desperta a curiosidade, a reserva, a irritabilidade, a criatividade, desperta sentimentos, estranheza, comoção. Envolve o intelecto e direciona com liberdade as escolhas.

É uma ação contínua que trabalha com a descoberta, desordenando a ordem dita convencional, possibilitando a criação de um novo conhecimento. A arte dispõe de ferramentas para que se veja mais, pense mais, portanto com maiores possibilidades de decisão. Ela recria, altera, cria opiniões, questiona o que aparentemente é inquestionável. É uma das possibilidades para oferecer informações e criar condições para repensar, desvelando as aparências, revendo o passado e inventando um futuro. A arte é a própria diversidade, trata de temas antes poucos explorados, como questões de gênero, classe, etnia, corpo, relação público e obra, questões políticas e sociais.

Traçando um diálogo entre arte e educação inclusiva, enfatizamos a arte além do trabalho terapêutico, social ou político. Para Vygotsky (2001), a arte é mediadora no processo sócio-histórico do desenvolvimento humano. Em presença com a arte, o ser humano ri, vive, chora, sente prazer. Tem a oportunidade de olhar com os olhos do outro, integra discursos que vão além do âmbito educacional.

Falar em diversidade, é a mesma coisa que falar de coletividade, de múltiplo, de heterogeneidade, de sociedade, porém este diverso convive com a unicidade, com o singular, ou seja, respeitar esta condição humana. A arte representa este diálogo possível, pois parte da singularidade para a

pluralidade, valoriza a diversidade, convive neste coletivo respeitando a diversidade presente nas unidades escolares e na sociedade.

Da inclusão da Arte

Situamos o ensino de Arte como estudo voltado para a humanização, libertação e ampliação das possibilidades nas leituras de mundo, referendada no fazer, conhecer e exprimir, manifestada nas linguagens de forma, espaço e tempo. É nessa relação de ensino/aprendizagem que praticamos e aprendemos esses saberes.

Para isso, apresentamos a Arte, que embora referendada pela LDBEN 9394/96 e nos PCNs de 1997, numa proposta de reorientação curricular nacional, mostra-se na prática, relegada a segundo plano no contexto escolar, o que é comprovado pelo levantamento das matrizes curriculares. Na cidade de Feliz Natal, não constatamos nenhum profissional habilitado na área.

Ainda encontramos práticas educacionais voltadas para a confecção de enfeites para as diferentes datas comemorativas que a escola ainda referencia desde o passado. De acordo com depoimentos coletados no Ambiente E-proinfo, essa prática do passado ainda resiste, "(...) sou fruto de um ensino de Arte que priorizava o ensino das cores primárias e desenhos de datas comemorativas, quando não tínhamos data comemorativa o desenho era livre. E o professor era sempre aquele que precisava preencher a carga horária, o que não difere dos dias atuais. Cursista 01"

Nosso desafio, enquanto educadores, consiste na instrumentalização para que sejamos capazes de superar os condicionamentos impostos pelos estereótipos tanto reforçados nas escolas: "alunos fortes/fracos, bagunceiros/bonzinhos, turma boa/difícil, ou retomando a discussão, disciplina que "qualquer um dá" Cursista 02".

Encontra-se aí a verdadeira importância da inclusão do ensino de arte, através da familiarização cultural, da sensibilização, estética e dos sentidos, da estreita relação homem-mundo. A disciplina de Arte já foi considerada disciplina, matéria, atividade, mas sempre condicionada à margem das disciplinas que compõem a sua Área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias.

A escola regular poderia intervir neste sentido com atividades artísticas em que "cegos" e os ditos "videntes" confundam-se no fazer artísticos, ultrapassando os limites físicos e cognitivos na produção artística. A riqueza que oportuniza um encaminhamento nas linguagens artísticas a partir do entendimento da sutileza da percepção de mundo no referencial das pessoas com necessidades especiais é surpreendente, no entanto a escola perde essa oportunidade de interação e

crescimento, tanto quanto perde aquele ensino em Educação Infantil que recebe as crianças com salas inteiras decoradas com desenhos que perdem espaço para o universo produtivo e riquíssimo da criança que chega à escola. “Os alunos encontram nas produções artísticas o resgate da auto-estima e dignidade, mostrando as possibilidades de inclusão através da arte que trabalha a partir das capacidades tanto deixadas de desenvolver no contexto educacional. Cursista 03”

Nessas perdas residem os bloqueios, castrações e robotizações do ser humano. Cabe a escola ser um ambiente estimulador da curiosidade, da vontade de ousar, de inovação, de realizações, de propor um ambiente estimulador ao ensino/aprendizagem aos alunos.

Considerações Finais

A partir da análise dos resultados parciais concluímos que o uso das novas tecnologias utilizadas na formação continuada contextualizada a distância se encaixam perfeitamente à condição dos professores dos municípios distantes. As atividades, colocadas em prática após os estudos das teorias, demonstram que os alunos e as escolas envolvidas se beneficiam do conhecimento adquirido pelos professores e os ajudam a desenvolverem novos olhares sobre a educação inclusiva.

A Educação Inclusiva através da arte fala a todos, mas a cada um de seu modo, assegurando a universalidade através da unicidade, instituindo uma sociedade através da singularidade. Segundo Barbosa, (2003, p.18)

Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Percebe-se que a Arte favorece abordagens diversas no processo educativo e uma relação criadora com outras disciplinas, uma vez que a própria arte possui uma relação interdisciplinar.

Até o presente momento, constata-se através das contribuições dos cursistas que a Arte encontra-se vinculada a concepção de Educação Artística, e não nos conceitos que norteiam a arte-educação, que segundo FERRAZ e FUSARI (2003), vem se apresentando como um movimento em busca de novas metodologias de ensino/aprendizagem nas escolas.

Dessa forma percebe-se que os cursistas entendem que a capacitação é uma condição básica para atuação profissional de qualidade no processo ensino aprendizagem. Essa ótica influi nas tomadas de decisão, nas estratégias a serem adotados na escola para a melhoria do ensino aprendizagem.

Acreditamos que a Arte pode contribuir significativamente no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o profissional da educação assuma o compromisso com a formação continuada, que segundo NÓVOA (2009) “ (...) é no espaço concreto de cada escola, em torno dos problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor”. E é nesse sentido que a Arte pode ser de grande relevância no contexto escolar e na sociedade, rompendo os muros da escola.

Referências Bibliográficas

ARANTES, V. A; MANTOAN, M. T. E. e PRIETO, R. G.(org) **Inclusão Escolar: Pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

BARBOSA, Ana M. **Arte-educação: conflitos ou acertos**. São Paulo: Maxlimonad, 1998.

BARROS, Kazue S. M.; CRESCITELLI, Mercedes F. C. Prática Docente e Virtual e Polidez na Interação. *In*: MARQUESI, Sueli C.; ELIAS, Vanda M. S. e CABRAL, Ana Lúcia T. (org.) **Interações Virtuais: Perspectivas para o ensino de língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

BRASIL/MEC/SECAD- **Gênero e Diversidade na Escola Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**.

FUSARI, M.F.R & FERRAZ, M. H.C.T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

LEI FEDERAL 9394/96(Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB). Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

LEITE, Cristiane L. K.; PASSOS, Marileni O. A.; TORRES, Patrícia L.; ALCÂNTARA, Paulo R. A **Aprendizagem Colaborativa na Educação a Distância on-line**. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/171tcc3.pdf. Acessado em 07-09-2010.

NÓVOA, António. Professores: Imagens do futuro Presente. Lisboa:Educa,2009.

PRETI, O. **Estudar a distância: uma aventura acadêmica. Ser estudante a distância**. 3ª ed. Cuiabá: Ed. UFMT, 2009.

SALGADO, M. U. C. **Tecnologias da educação: ensinando e aprendendo com as TIC: Guia do cursista.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância; 2008. Lisboa: Educa, 2009.

VALENTE, José Armando. Curso de especialização em desenvolvimento de projetos pedagógicos com o uso das novas tecnologias: descrição e fundamentos. *In*: VALENTE, José Armando; PRADO, Maria E. B. Brito; ALMEIDA, Maria E. B. de. **Educação a distância via internet.** São Paulo: Avercamp, 2003.

Mini-currículo

Ketheley Leite Freire Rey é graduada em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas pela UNIC/MT. Professora Formadora do CEFAPRO de Sinop/MT.

Cassia Aparecida do Vale é graduada em Letras. Professora Formadora do CEFAPRO de Sinop/MT.

Marcia Weber é graduada em Letras. Professora Formadora do CEFAPRO de Sinop/MT.

QUESTÃO DE: DIALOGAR, QUERER, EXPERIMENTAR,
VIVENCIAR, APRENDER E SER DISPOSTO

Ana Carolina Coutinho Moreira
karol.coutinho@hotmail.com
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Bruna Bulkool
eusouabruna@yahoo.com.br
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Resumo

O presente artigo/relato é resultado da disciplina Estágio Supervisionado II, ministrada e orientada pela professora Mariene Perobelli no primeiro semestre de 2010, no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Uberlândia. O mesmo traz as impressões mais marcantes do período que lecionamos como estagiarias, na Escola Estadual Messias Pedreiro. Durante o período em que estivemos na escola surgiram alguns contratempos a respeito da forma que fomos tratadas pela professora de artes da escola e como ela ministrava suas aulas, esses contratempos, que marcaram e nos ensinaram muito, necessitaram ser registrados e compartilhado por meio deste.

Palavras Chaves: Educação; Artes; Teatro;

Abstract

This article / report is the result of discipline Supervised Internship II, taught and guided by Mariene Perobelli teacher in the first half of 2010, Bachelor's Degree in Theatre from the University Federal de Uberlandia. This also brings more prints marked the period as we teach trainees in State School Messias Pedreiro. During the period under we were in school there were some setbacks to about the way we were treated by the teacher arts school and how it ministered to their classes, these setbacks that have marked and taught us much, needed to be recorded and shared through this.

Keywords: Education; Arts; Theater;

Introdução

O presente artigo/relatório traz as impressões mais marcantes do período que lecionamos como estagiarias, na Escola Estadual Messias Pedreiro, da cidade de Uberlândia MG. As aulas eram realizadas às sextas feiras, entre as sete horas e onze e meia da manhã, nas cinco turmas do primeiro ano do ensino médio da escola, em conjunto com as aulas de artes ministradas pela professora efetiva da escola.

Um período turbulento, mas enriquecedor em relação às experiências vivenciadas com jovens de 14 à 16 anos, alunos da escola onde antes havíamos estudado. Por mais que tristezas, desesperos, despreparos e angustias tenham nos sondado nesse pequeno período, conquistamos alegria e respeito dos alunos ao termino do estágio.

Por que voltar?

Tínhamos vontade de voltar, interesse de vivenciar o outro lado das carteiras enfileiradas da sala de aula. Descobrir o porquê de não utilizar as praticas artísticas, afundando a arte na teoria. Vivenciar o sentimento de desinteresse dos alunos, ou o contrario. Por que o preconceito de aprender enquanto se diverte? Por que não ter aula no pátio?

Infelizmente as respostas para essas perguntas e indagações não viriam da fonte esperada. As coisas mudam sempre, e não seria diferente para nossa saudosa escola *Messias Pedreiro*. Nosso desejo de reencontrar a professora de artes Rose Gonçalves, com a qual tínhamos aula, formada no curso de Artes Cênicas e dava aula teórica sobre luz e sombra, e no segundo semestre tentou uma montagem com os alunos interessados. Sua aula nos incomodava, e ao retornar no desejo de troca de experiências com a mesma, ela já havia saído da escola. A mudança foi sentida pela direção da escola, que nos falou da falta que a professora Rose faz, a qual ministrava as aulas de artes antes da atual.

A atual professora de artes da escola, formada em Artes Visuais, pessoa extrovertida, falante, aparentemente feliz. Recebeu-nos cheia de idéias a respeito da Copa Do Mundo na África, sem nos ceder espaço para colocarmos em debate nosso projeto, e o que pretendíamos. A idéia aqui não é fazer apenas um relato, mas não relatar nossa experiência seria impossível, ela nos motivou a registrar no papel nossas inquietações.

O primeiro fato, ou inquietação, foi que no primeiro dia de estágio, (depois de confirmarmos com a mesma e com a direção da escola a autorização para a execução do estágio), chegando à escola

descobrimos que a professora N era a única a estar em greve. Seria isso possível? O espanto está no fato de uma professora, em toda escola, aderir a uma greve sozinha, sem a participação de seus colegas de trabalho. Há cerca de cinco anos atrás, os professores entravam em greve quando era um acordo comum entre eles. O que acontece atualmente? O que essa "luta" solitária defende?

Essa atitude não seria um retrocesso histórico? Atualmente escutamos falar muito de desenvolvimento, de vários tipos como tecnológico, ideológico, de comunicação, e outros, são passados para os estudantes das áreas de educação, que esse desenvolvimento também deveria atingir o ensino e a escola, como o modelo construtivista.

Com o desenvolvimento tecnológico da sociedade percebemos que algumas, ou a maioria das escolas sofreram uma imaturidade política e social, herança do modelo tradicionalista. Esse fato ocorre porque a escola não acompanhou esse desenvolvimento, causando vários problemas que impede a evolução do ensino. O professor pode ter uma boa formação, com visão de futuro e ideologias modernas, mas ao entrar na escola é desmotivado por esse enorme abismo entre sociedade e escola.

Vendo-nos em uma situação desesperadora, pois se a professora permanecesse em greve não iríamos poder seguir com o plano de trabalho, pedimos então para a vice-diretora, autorização para entrar em sala, com os objetivos de conhecermos os alunos, apresentarmos a proposta e perceber um pouco do que seriam as aulas da professora de artes. A vice-diretora, adorou a idéia nos autorizando, então fomos, com aquele frio na barriga, entrar pela primeira vez em uma sala, não mais como alunas, mas como professoras/estagiarias.

Os alunos ficaram quietos para nos escutar, talvez pelo espanto de duas pessoas, aparentemente novas, estranhas a eles, entrarem e dizerem que eles teriam aula de teatro. Nos apresentamos e fomos direto para um jogo, (tradução de blabação), eles adoraram, se divertiram e a maioria participou. Resolvemos perguntar o que a professora de arte trabalhava com eles durante as aulas, a resposta foi generalizada:

— *"Mandala tias, ela só da isso, mandala pra gente colorir".*

E ainda teve mais um que completou com a seguinte afirmação:

— *"Tias sabe aquela professora que só vem na escola para receber um dinheiro? Aquela que senta na cadeira e o máximo que faz é falar um pouco da sua vida? Assim são as aulas dela."*

Nas outras turmas não foi muito diferente, todos falavam que a professora apenas aplicava mandala para eles colorir, alguns até mostravam as Xerox das mandalas. Ficamos um pouco preocupadas, aqueles alunos estavam cansados de fazerem a mesma coisa à quase três meses de aula, se perguntavam para que aquilo servia, se aquilo poderia ser considerado arte. Guardavam para si aque-

las duvidas que os aborreciam tanto. Sentiram-se bem com nossa presença, queriam saber da continuidade das atividades, se voltaríamos na próxima aula, e se ministrariamos as aulas daí por diante.

Nos sentimos bem com a situação, fomos bem recebidas pela escola e pelos alunos, por mais que a professora não estivesse presente, nos sentimos tranquilas pois a vice diretora havia nos autorizado, e não tínhamos culpa da professora ter entrado em greve. Não podemos negar que o fato dos alunos terem nos recebido tão bem deu uma animação estimulante.

Então a escola toda entrou em greve, ficamos aproximadamente duas semanas sem podermos ir seguir com o planejado. Quando a escola voltou fomos conversar com a vice-diretora para seguirmos com o planejamento. Ela nos atendeu bem e assinou a autorização para que pudessemos continuar mesmo a professora de artes estando de greve ainda. E nossa pratica seguiu mais algumas aulas tranquilamente. Percebíamos as diferenças entre as salas, a timidez de alguns, o interesse repentino de outros, o desinteresse de alguns que, mesmo desinteressados, queriam assistir o jogo dos colegas. Não negaremos que algumas decepções surgiram nesse meio tempo, uma semana uma turma tava animada, na outra já não estavam mais, o que não nos fez desistir de continuar a proposta.

Então, em um dia que estamos bem animadas para dar aula, N aparece:

Com o rosto fechado, expressão nervosa, mal nos cumprimenta. Entra na sala, a professora de artes, não fala sobre nós para os alunos, finge que não estávamos na sala a observando, joga indiretas dizendo que a aula é dela e que nós, estagiarias, havíamos furado a greve. Ela estava incomodada com nossa presença, nossa atitude de mesmo ela não estando presente, estarmos lá cumprindo com nosso propósito, incomodada com os comentários dos alunos a respeito de nossas aulas, com a atitude dos alunos também incomodados com nossa presença ali, sem dar aula a eles.

Os alunos começaram a enchê-la de perguntas: *__ Pra que colorir mandala? Colorir é coisa de criança! Porque, você não passa matérias que vão cair no vestibular ou naquela prova que fazemos todo ano para o Estado? Porque não da uma aula mais divertida? Porque não deixa as estagiarias continuar dando as aulas delas?* Isso à foi incomodando ainda mais, que sairia de sua zona de conforto, que se sentia em confronto com seus alunos e com nós, estagiarias, que apenas observávamos a situação temendo pelo pior. Sentíamos que ocorreria uma explosão, seus olhos estavam fartos de ódio e tristeza, era como um pacote de pipoca dentro do micro-ondas, se inflando...

Na tentativa de se explicar para os alunos, a professora estava se perdendo em palavras, dizendo que no momento sua aula seria um improviso, pois não havia planejado, pois não pensava em voltar naquele momento a dar aula, como se estivesse sendo obrigada a voltar. Será que ela teria voltado por nossa causa? Será que seu filho, estudante da escola que participara das nossas aulas, tinha dito que estávamos dando aula em seu lugar? O que será que os alunos falaram para ela quanto as nossas aulas? Perguntas cujas respostas ainda não são claras, pois comentários a respeito de nossa estada na escola, a respeito do que a professora de artes teria dito a respeito da gente e do teatro foram muitos. Não existe dúvidas que houvessem comentários ruins a respeito de nós também.

Em meio a tantas reclamações vindas dos alunos, a professora mostra o aparelho celular que está vendendo, os alunos não param de conversar, de perguntar se não iríamos dar aula, ela grita com os alunos, fala pra gente que eles não são assim tão agitados. Não seria uma tentativa de nos culpar pela bagunça? Em todas as salas ocorre à mesma situação, os alunos a indagam, reclamam das aulas dela, dizem não ver sentido no que ela dá. Em um dado momento ela fala que a greve ocorreu para melhorar a situação dos futuros professores, como nós, e que estávamos erradas de tê-la furado. Estagiários entram também em greve? E como cumprir a carga horária estando em greve?

Os alunos reclamam mais uma vez, dizem que os outros estagiários dão aula, que ela esta errada de não nos deixar dar aula, e nesse momento tenso ela solta:

— *Elas só estavam dando dinâmica de Grupo, por isso vocês gostaram, é divertido.*

Como assim? Dinâmica de Grupo? Um comentário desses vindo de uma professora de artes que diz ter feito teatro por um ano? Se uma professora de artes pensa que jogos teatrais e jogos de improviso são dinâmicas de grupo, a escola teria que rever a contratação da mesma, se não a escola o órgão competente. O ensino da disciplina artes já é vista com maus olhos por algumas escolas, não é dado o devido valor para uma disciplina tão importante para o currículo escolar, sendo a arte uma disciplina que educa o aluno para a vida em sociedade, para seu autoconhecimento, para sua flexibilidade e para a convivência com o próximo.

E nessa situação de desprezo pela arte na escola, uma professora entra em greve inicialmente sozinha, grita o tempo todo com os alunos, aplica desenhos para colorir três meses consecutivos independente das séries dos alunos, ou seja, da idade dos mesmos, vende celular em horário de aula, come dentro de sala. Essas ações não estariam dando mais peso para a discriminação do ensino da arte na escola?

Na tentativa de não ocorrer um problema maior entre professora, estagiarias e alunos, a vice-diretora, pede para que déssemos o sexto horário e observássemos as aulas regulares da professo-

ra de artes. Concordamos, mas nem por isso o clima melhorou. Já em outra sala ela inicia sua aula falando mal do Estado, de seu salário, da direção da escola, dos alunos, e completa explicando para os alunos sobre a greve, sobre seu salário na rede Municipal, explica sobre o plano de carreira do governo. Os alunos não agüentam mais ouvir aquelas coisas, reclamam para ela e para a gente, se dispersam. Os alunos teriam culpa dos problemas salariais dos professores? Para que uma explicação dessas para alunos desinteressados? É interessante o aluno entender o porque das coisas que acontecem na escola, mas aquele não era o momento para iniciar as explicações entendemos que seria necessário algo formal.

As acusações não param, em algumas salas os alunos a recebe com mais perguntas e reclamações sobre suas aulas, querem que nós, estagiarias, demos aula. E de repente a professora se descontrola/tem uma atitude agressiva, o saco de pipoca explode... ela sai da sala de aula aos prantos e vai para a sala da direção, antes de sair ela nos diz:

— *Podem dar a aula de vocês.*

Vai para a sala da diretora, os alunos aplaudem sua atitude, nós estagiarias ficamos ali, boquiaberta sem saber que ação tomarmos, o que dizer, se vamos atrás dela ou não. Então falamos que os aplausos dos alunos foi uma atitude totalmente errada e pedimos para eles irem pedir desculpa à ela, a vice-diretora vai até a sala entender o que havia ocorrido conversa com todos a respeito das nossas aulas, fala sobre os problemas da professora adverte os alunos quanto aos aplausos. Os alunos explicam o que ocorreu, reclamam das aulas regulares, falam tudo o que disseram a ela para a vice-diretora que entende a reclamação deles, entende as duas partes e também a nossas.

Durante o intervalo alguns alunos vieram até nós, falaram que a professora havia falado mal sobre a gente, do teatro e das pessoas que fazem teatro, que fazer teatro não é rentável e que teatro não é arte. Ela deve ser totalmente leiga em teatro, por mais que ela diga o contrario, pois qualquer artista sabe, mesmo por cima do assunto, que teatro é uma arte e pode englobar todos as outras. Não podemos resolver os problemas de uma professora tradicionalista, não podemos discutir com uma professora ignorante e totalmente “dramática”.

Estamos cientes que no presente momento não temos formação suficiente para ministrar aulas de artes plásticas sem orientação, que não somos detentoras de todos os conhecimentos, que estamos aprendendo a ensinar, a conviver com os alunos e a trocar conhecimentos. Mas temos o conhecimento suficiente para entendemos que colorir é algo mais eficaz para alunos da pré-escola e ensino fundamental, isso nas primeiras séries, e que jogos podem ser trabalhados com alunos, pessoas, de qualquer idade.

A importância da arte na escola não é técnica, serve para a construção humana, pessoal e social, ninguém sai da escola ator ou artista plástico, a arte instrui o aluno a ser mais reflexivo e conhecedor de si mesmo, talvez com o desejo de se profissionalizar na arte escolhida. Lecionar aulas de arte na escola não é uma tarefa fácil, não sendo também impossível de se fazer, tem-se que ter carinho com o que é proposto, pois a escola exige e absorve toda a força do professor.

Após todos os conflitos encontramos uma solução que se constituiu em dividir as salas, metade iria para as aulas de teatro, a outra metade ficaria em sala com a professora da escola. Foi bem melhor para as duas partes, conseguimos um contato melhor com cada um, conseguimos iniciá-los no Melodrama, obtemos uma maior participação de todos e o respeito da maioria.

Ficamos assustadas com a escola que deparamos a mesma escola que estudamos antes de entrar na faculdade. Muita coisa estava como antes, mas sentíamos falta das atividades culturais que quando alunas tinham força e era respeitada na escola, e nós sentimos falta de uma evolução, afinal, faz quase cinco anos.

Hoje o desafio da educação não se localiza apenas na escola, mas também na sociedade. A escola não está sabendo acompanhar o desenvolvimento da sociedade. Mas quem faz a escola? Não é a sociedade? Por que quando se está dentro do espaço escolar ou quando o assunto é escola, um abismo se abre?

De um lado está o tradicionalismo, que dificilmente se espaça para as novidades tecnológicas, culturais e artísticas. E de outro lado está a sociedade, desenvolvendo e criando novas coisas sempre buscando algo novo, onde o que aconteceu ontem já é passado que parece tão distante e desinteressante, a ansiedade reina na sociedade.

A escola não vai à cidade. Seus muros altos, seus portões sempre fechados, seus horários sagrados. Onde estariam as aulas de campo? Parece que da porta pra dentro da escola é outro mundo. As relações giram em torno do professor com o aluno, do aluno com o professor, às vezes do aluno com o diretor. Como o aluno vai aprender ética e respeito, se os professores não são éticos e muito menos passam essa imagem.

Porque na escola de hoje o professor não está ali para compartilhar algo, este apenas passa sua matéria fechada e quadrada, que não estimula os alunos a refletir e não criam um espaço de aproximação aluno e professor, uma aproximação de cidadania onde todos aprendem com todos, o professor precisa descer do pedestal. O mestre? Deve parar de construir mão de obra para o mundo, ou simplesmente para a universidade. Claro que não são todos os professores assim, mas nos deparamos com esse fato e nos assustamos.

Professor não tem razão de tudo e nem sabe de tudo, e nem deve ter essa razão, como também não tem capacidade de tê-la, ainda mais nessa quantidade de informações a todo o momento nos dando notícias sobre tudo que ocorre no MUNDO. Por que a escola continua de olhos fechados para o MUNDO e seus avanços? Seria o fato que, mesmo com todos esses avanços não estamos preparados para pensar. Já que as notícias estão sempre apresentadas com certa parcialidade, esta tudo tão “mastigado” que nem pensamos em ir além, vivemos um momento de comodidade extrema.

É mais fácil continuar na rotina onde só enxergamos a nos mesmo e ainda somos capazes de dizer que a luta é para um futuro melhor, assim como a greve da professora de artes. Deveria mesmo ser e até seria se não lutássemos por uma melhoria atual e não para o futuro, lutamos por uma melhor vida pessoal mesmo dizendo que é para os outros, uma melhoria para si mesmo. A luta é feita com armas erradas, armas que dão tiros e afetam de forma negativa o futuro, que quando chegar não terá mudado nada, apenas continuaremos com avanços alienados.

Uma luta pensando no futuro se vence aos poucos e a cada dia, saindo do comodismo e trazendo o mundo para a escola, ou melhor, levando a escola pra o mundo. Onde o conhecimento encontra com a vida? A escola de hoje nos desprepara? Quem acumula conteúdo, não pensa, pois pensar exige o vazio, só aprendo quando estou disposto. A aprendizagem é troca, precisamos estar vazios de informações para realmente termos a experiência do conhecimento. Precisamos ser menos egoístas para vivermos o mundo, para trocarmos com o mundo, para quebrarmos os muros da escola e encontrarmos com a vida que existe no lado de fora.

Nossos alunos do *Messias Pedreiro* aos poucos, cada um há seu tempo, foram se abrindo para a experiência de conviver com o outro, de compartilhar e aprender com a imaginação e o auto-conhecimento. Fizeram escolhas como, em que aula ficar; aprenderam a respeitar o próximo, como a professora, e nós estagiarias; aprenderam a construir histórias e debaterem temas muitas vezes proibidos na escola, como sexualidade e paixão. Isso não seria um olhar para a vida?!

Bibliografia

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de Experiência*. Tradução: João Wanderley Geraldi; Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, 2002.

MOSE, Viviane. CPFL. Arquivo em vídeo [Acesso em 19 de Maio de 2010] Disponível em: <http://www.cpflcultura.com.br/video/cafe-filosofico-cpfl-educacao-viviane-mose>

Mini-curriculo:

Autora do texto Ana Carolina Coutinho Moreira, é aluna do curso de Teatro nas modalidades de Licenciatura e Bacharelado, oferecidos pela Universidade Federal de Uberlândia.

Autora do texto Bruna Bulkool, é aluna do curso de Teatro nas modalidades de Licenciatura e Bacharelado, oferecidos pela Universidade Federal de Uberlândia.

TRABALHANDO COM A DANÇA NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Alessandra, Matos Terra
alessandramterra@gmail.com

Aluna da pós-graduação da Universidade Brasília. Professora na rede estadual de Goiás

Diego Ferreira Tonietti
dftonietti@gmail.com

Aluno da pós-graduação da Universidade Brasília. Professor na rede estadual de Goiás

Marlini Dorneles de Lima
marlini@unochapeco.edu.br

Professora da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás

Resumo

O presente texto teve como intuito estudar e refletir questões que permeiam a educação e o paradigma da inclusão, articulando com as possibilidades da dança como conteúdo das aulas de educação física numa perspectiva inclusiva, atenuando com a cultura do “corpo ideal” que permeia para além da dança, as relações sociais. O caminho metodológico adotado foi um ensaio teórico, abordando eixos norteadores para a compreensão do tema, o qual nos permite apontar para a dança enquanto uma linguagem artística que pode perseguir e sinalizar caminhos para a expressão singular dos corpos, inaugurando outras relações de corpo e educação inclusiva.

Palavras-chave: Dança, Educação e Inclusão.

Abstract

This paper was aimed to study and reflect issues that permeate education and the paradigm of inclusion, linking with the possibilities of dance as the content of physical education classes in an inclusive perspective, reducing the culture of “ideal body” that permeates to addition to dance, social relations. The methodological approach adopted was a theoretical essay, addressing guiding principles for the understanding of the topic, which allows us to point to the dance as an artistic language that can pursue and signaling pathways for the expression of natural bodies, opening other relations of body and education inclusive.

Keywords: Dance, Education and Inclusion.

Introdução

Estamos observando uma tendência de movimentos e concepções voltadas a transformações sociais, na tentativa de perceber e legitimar, mesmo dentro de um sistema econômico excludente, a possibilidade de se falar a respeito de pessoas que ainda são marginalizadas, desvalorizadas, ignoradas, sejam devido as diferenças sociais, étnicas, de idade, ou por deficiências congênitas ou adquiridas.

Muito embora o tema da inclusão e exclusão social esteja presentes nos debates, em artigos e documentos oficiais que normatizam e legalizam as questões educacionais de lazer, acessibilidade, entre outras, precisamos nos questionar que concepção e sentido subsidiam essas propostas, para onde apontam, de que forma contribuem para formação de profissionais, e também para as pessoas com deficiência.

Gaio e Góis (2006) nos lembram que alguns estudos sobre a diversidade humana e a resignificação do estar em sociedade por meio da inclusão social já vem há muito tempo demonstrando a busca de novos olhares e ações que elucidam as diferentes possibilidades de lidar com as diferenças humanas, não como um fator limitador, mas como uma possibilidade de troca, de enriquecimento do convívio humano e de aprendizagem com as diferenças.

Uma dessas possibilidades de vivenciar e promover respeito e entendimento sobre as diferenças é a dança que, enquanto linguagem, permite “mostrar, explorar e valorizar os corpos” (Gaio e Góis, 2006 p.16). De forma a experimentar a singularidade dos corpos e suas infinitas possibilidades de movimentação e comunicação que se torna significativa a partir de uma proposta de dança na perspectiva da educação de todos os corpos, da reflexão crítica das denúncias das desigualdades sociais, das desvantagens e da marginalização ainda presente em alguns discursos e ações que legitimam um padrão de corpo que pode dançar, bem como aceitação do mesmo em outras esferas da sociedade, como mercado de trabalho, educação e lazer.

Vale salientar que a dança é um fenômeno sociocultural de grande relevância na sociedade, isso pode ser percebido após um simples olhar para o cotidiano: são as pessoas que praticam a dança enquanto profissão ou simplesmente por lazer, são elas que vão assistir a diversas apresentações, a dança esta presente de diversas formas nas transmissões televisivas, ou seja, as danças

enquanto entretenimento.

Apesar da dança estar presente no cotidiano de grande parte da população, de uma forma ou de outra, enquanto arte e ou entretenimento, ela ainda vem sendo marginalizada no contexto escolar. Essa temática requer atenção urgente, pois, além de ser uma manifestação artística da cultura corporal que possibilita expressões e movimento com/pelo corpo está legitimada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998).

Sinais de aceitação ou não da dança, em seus diversos estilos e possibilidades são costumesiros em nossa sociedade, partimos do pressuposto da “dança como espaço de criatividade, de expressão, de liberdade, de diálogo; como algo que pode e deve ser experimentado por todos, sem limites” (GAIO, 2006, p. 17). É nesse sentido, e também a partir dele que adentraremos com a discussão sobre aulas de educação física inclusivas. Partindo do entendimento que a dança atende como:

[...] possibilidade de movimentos para além dos corpos, de forma e de técnicas perfeitas; como meio de comunicação e transmissão de idéias, de fala e de expressão dos diferentes e sobre as diferenças. Corpos que se expressão com prazer, valorizando sua essencialidade, quebrando paradigmas, despadronizando movimentos e criando novas realidades corpóreas. (GAIO, 2006, p. 17).

Logo, pensar em técnicas não padronizadas, corpos não idealizados, movimentos flexíveis, expressão de diferenças, é sobretudo, pensar um conteúdo que possa atender a todos os partícipes na realidade de nossa prática pedagógica, digo isto visto a grande diversidade dos corpos: magros, altos, gordos, baixos, brancos, negros, deficientes mental, deficiente físico, dentre tantos outros.

Para pensarmos sobre isto nosso caminho metodológico a construção de um ensaio teórico, em que, sobretudo, buscamos enquanto objetivo, estudar as possibilidades da dança como conteúdo das aulas de educação física numa perspectiva inclusiva, atenuando com a cultura do “corpo ideal” que permeia não só no contexto da dança, onde valoriza o corpo jovem em detrimento ao idoso, o magro sobre o gordo, levando a uma série de hierarquizações que finalizam por manutenção da ordem estabelecida, ocasionando o equívoco de que existe um corpo que pode e outro que não pode dançar.

Apontamentos sobre: educação, sociedade e inclusão

A inclusão compreendida nesse estudo, enquanto um complexo tema que já de algum tempo vem sendo abordado pela literatura, de antemão ressaltamos que muitos foram os avanços produzi-

dos academicamente, porém muito ainda deve ser feito. No esforço de que nossa produção textual seja coerente e enriquecedora, adotamos por analisar a inclusão à partir de nossa compreensão por sociedade e educação, pois entendemos que são categorias fundamentais e que estabelecem relação direta e intensa com a temática.

A sociedade está compreendida dentro do viés das lutas de classes, onde buscam afirmar/ estabelecer seus interesses. Pretende-se que essa sociedade tenha uma consciência social, que possua seus interesses, valores, ética e moral como universais, pertencentes a todos os indivíduos, independente da sua origem ou posição de classe social. Em que “os interesses históricos da classe trabalhadora vêm se expressando através da luta e da vontade política para tomar a direção da sociedade, construindo a hegemonia popular” (COLETIVO, 1992, p.24).

A educação é compreendida enquanto uma prática social ocorrida em um determinado momento histórico, em que seu objetivo é de formar cidadãos que estejam articulados com sua sociedade. Tal concepção advém principalmente da pedagogia Histórico-Crítica, pensada principalmente por Demerval Saviani, que em suas palavras (2003, p. 17) expressa que: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

À medida que estamos situados em uma sociedade capitalista onde a apropriação se dá, sobretudo de forma privada, concluímos que os trabalhadores por não serem detentores dos meios de produção não têm acesso aos espaços e possibilidades criados pelos e para os seres humanos, acarretando no distanciamento do indivíduo de seu gênero humano. Interessante pensar que ao adotarmos uma concepção de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora (pedagogia histórico-crítica) estamos adotando uma proposta de transformação da sociedade, almejando a superação das desigualdades sociais, rompendo com a exclusão das possibilidades do indivíduo se apropriar das produções humanas.

Logo, pensar a inclusão é entender que os diversos habitantes do planeta deveriam ter os mesmos direitos e deveres da realidade social, seja onde estiverem inseridos, na educação, no lazer, no trabalho, etc. (GAIO, 2006, p. 16). Entretanto, o que estamos observando é que a educação adquiriu o paradigma hegemônico, ou seja, a configuração de uma sociedade excludente e que desrespeita os mais básicos direitos humanos a cada segundo, mantendo-se cruel e desigual, cujas transformações apontadas pelas diretrizes de diferentes documentos encontram algumas barreiras e contradições a serem ultrapassadas, contradições estas oriundas do próprio sistema. (LIMA& PALMA, 2006). Nesse caso ao falar a respeito da inclusão, fenômeno este que se configura nas

bases da arquitetura social, Carvalho apud (LIMA E PALMA, 2006, p. 133) diz que

Estamos vivendo num mundo de globalização, que tem uma característica humanística numa das suas faces, mas outra das suas faces tem uma características de cunho economista em que a competitividade, as leis do mercado estarão cada vez mais impregnando as relações inter-pessoais.

Também com Lima e Palma (2006), torna-se um desafio incorporar praticas que se sustentem não apenas por leis e diretrizes, mas sim por atitudes, de ser e estar em uma sociedade que possui corpos diferentes e singulares, pois nossa sociedade carrega como marca sua capacidade de excluir, segregar, competir e estigmatizar.

Porém precisamos salientar a importância de fomentarmos mudanças significativas em sentido amplo, pois a inclusão implica o desenvolvimento e a mudança de paradigmas, onde o apoio mútuo e a consideração das diferenças de todos são aspectos fundamentais. A respeito da inclusão, Oliveira (2002), nos diz:

A inclusão sociocultural de homens e mulheres e crianças deficientes, dada sua importância em termos de reconhecimentos de direitos de cidadania para a totalidade dos indivíduos, requer esforços sistemáticos na expectativa de disseminação de um corpo de conhecimentos que superando a ideologia do mercado, possa contribuir para a inserção real de todos no contexto cultural e da vida com dignidade e qualidade social.

Não somos ingênuos ao ponto de pensar que o “quadro” atual será transformado da noite para o dia, pelo contrário, aos nossos olhos deve-se estabelecer uma relação contínua de tensão (permanente) entre professor e aluno durante as aulas, isso pois: “[...] a ação educativa inclusiva nos moldes atuais é tarefa complexa, pois a vida escolar se comporta de forma excludente” (FALKENBACH, 2007, p. 105).

Aproximando esta discussão com a herança histórica da educação física brasileira (eugenista, militarista, esportivista) na qual, a própria se configurou com um caráter discriminador/excludente. Concordando com as considerações de Castellani Filho (1988) o qual a forma que os interesses depositados na pratica da educação física pautavam-se pela eugenia da raça, formação de corpos disciplinados, dóceis e adestrados, cuja os corpos com alguma deficiência e/ou menos habilidosos estão explicitamente e em outros momentos históricos implicitamente excluídos da aulas de educação física.

Nas palavras de Santin (2001) citado por Falkenbach (2007, p. 105): “A histórica segregação exercida na prática da educação física no Brasil esclarece o papel da disciplina na história, bem como o comportamento atual da sua prática pedagógica.” Com estes autores, percebemos heran-

ça histórica regada de padronizações de corpos e de movimentos, da lógica do rendimento e do disciplinamento.

A aproximação e o diálogo de diversas áreas de conhecimento é fundamental para avançarmos rumo a prática inclusiva na educação física, sem perder de vista a reflexão que suscita, conforme Lima e Palma (2006), vislumbrar possibilidades de percurso pedagógico em que o paradigma da inclusão seja percorrido mesmo que nas pequenas atitudes e gestos, tornando as vivências educacionais mais significativas, cuja as diferenças transformam-se em riquezas a serem exploradas no diálogo manifestado na corporeidade e na cultura corporal de cada sujeito, superando o discurso e a valorização dos padrões de normalidade, cedendo lugar ao respeito a diversidade fruto de uma interação recíproca e complexa entre os corpos.

O debate que tentamos travar almeja a efetivação dos direitos das pessoas enquanto direitos universais, para isto existe a possibilidade de contribuição da dança escolar, especialmente, pela superação das práticas excludentes. Agora “o desafio é recuperar a confiança dos professores na sua própria competência para ensinar crianças que durante anos foram marginalizadas da educação regular” (MITTLER & MITTLER, 2001, p. 65).

Entendendo a dança na educação

Dançar sem limites é incluir diferentes no mesmo espaço, distribuir alegria por todos e para todos, aceitar corpos e corpos, vislumbrar o belo nos movimentos e figuras que afloram da diversidade humana. (GAIO, 2006, p.22)

A dança, enquanto conteúdo da cultura corporal, articulada a um projeto transformador: “[...] permite uma nova postura diante das possibilidades artísticas,

e estéticas e constitui-se em uma forma de resistir às limitações impostas, possibilitando rupturas com padrões vigentes, próprias do ser prático que caminha para a transcendência” (Tolocka, citado por Gaio, 2006, p. 17).

Ao argumentar sobre a intersecção dança, educação e sociedade, Marques apresenta que:

A escola pode, sim, fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de “soltar” ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em/por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social. (2007, p. 23-24).

Se buscamos a construção de uma sociedade menos desigual, entendemos que a dança escolar contribui para a educação do sujeito crítico, a medida que transforma o paradigma do corpo

“apto” para a dança, respeitando as individualidades das pessoas. Sobre a dança na escola, Marques (2007, p. 27-28) diz:

[...] menos carregada da tradição da dança em si, que os ideais de corpos para aqueles que dançam (magreza, flexibilidade, juventude) ainda estão muito presentes em nossa sociedade. As aulas de dança podem se tornar um verdadeiro campo de concentração para aqueles que não atendem às expectativas (mesmo que inconscientes) dos professores de dança em relação ao corpo “apto” para esta disciplina. O reverso da moeda, no entanto, pode ser trabalhado por meio das aulas de dança: uma visão crítica, experimentada e vivida sobre o corpo em sociedade e suas relações com a moda, a mídia, a medicina.

A partir dessa breve contextualização do papel da educação frente a sociedade e isso na perspectiva da inclusão, buscaremos compreender os enfoques que o universo da dança perpassa frente suas relações/implicações enquanto conteúdo da Educação Física. Isso partindo da compreensão que a Educação Física:

[...] é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, *dança*, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.50, grifo nosso).

Na qual busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o cúmulo de configurações de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal, que podem ser compreendidas como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), temos que:

A Educação Física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais. Permite também que se perceba como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana. Particularmente no Brasil, as danças, os esportes, as lutas, os jogos e as ginásticas, das mais variadas origens étnicas, sociais e regionais, compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. O acesso a esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não preconceituosa e não discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais (religiosos, econômicos e de diferentes origens regionais) e das pessoas que deles fazem parte. (BRASIL, 1998.p. 30)

E assim, a dança é organizada como um conteúdo da Educação Física, e que na perspectiva do Coletivo de Autores (1992, p.58):

Considera-se a dança uma expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem. Pode ser considerada como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra etc.

A escola pode “fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade”. Tendo assim “o papel não de “soltar” ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em/por meio da dança com seus alunos”. (MARQUES, 2007, p.23)

De acordo com Marques, a dança contribui para a educação do ser humano, pois possibilita que os corpos sejam capazes de criar pensando e re-significando o mundo em forma de arte. Para tal, é importante que esses corpos estejam engajados com o seu fazer-pensar, no qual “o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador” (2007, p.25).

É importante que em qualquer processo educativo levemos em consideração o contexto dos alunos, em destaque na dança, o corpo expressa sua história, suas vivências em sociedade, suas escolhas e repertórios de movimento têm uma relação com o contexto onde vive suas relações pessoais, suas percepções e imaginações

A mesma autora nos alerta que muitos professores (não formados em dança) usam a dança como recurso, meio, diversão e atividade extracurricular e não trabalha com as questões sociais que se articulam as práticas artísticas e pedagógicas na construção da cidadania, e isso é algo que devemos superar na nossa prática pedagógica, sendo que entendemos que a dança, para além de um conteúdo, é um fenômeno artístico, que possui aspectos sócio-históricos que não devem estar dissociados no processo educativo.

Barreto (2004, p.127) isso “[...] permite ao indivíduo decidir, criticar, criar e expressar o que sente e pensa, no mundo em que vive”. A autora elucida em seus estudos, uma concepção de dança como forma e expressão artística, e busca compreender tal fenômeno a partir das suas próprias experiências, que envolve a corporeidade e a expressividade humana.

Temos pontos relevantes para reflexão acerca do ato de dançar, assinalados por Barreto (2004, p.125) no qual, é admissível dizer que:

[...] dançar é se tornar presença em momento e movimento, refletindo imagens e criando formas. O corpo que dança é o próprio ato de expressão, e seu tempo-espaco só pode ser o presente. Dançar é imaginar, fazer e acordar em outros interiores e exteriores seus próprios olhares e imaginação.

O dançar não está presente apenas no ato se movimentar, mas em toda a intencionalidade, e

expressividade que se dá ao corpo que esteja se propondo a dançar, num espaço e tempo determinado. É importante deixar claro que para nós qualquer corpo pode ser esse corpo proponente (que propõem a dançar) desde que possua condições (tempo, espaço) e desejo/vontade para dançar.

No entanto, devemos ter o cuidado no ensino da dança, para não sustentar os paradigmas mecanicistas, separando o *ser que dança*, de sua autonomia e potencial criativo, pois esse ensino está presente em diferentes espaços (academia, escola, rua, festas) e que pode estar atrelado a uma compreensão do todo como a soma das partes e busca no entendimento da parte à compreensão do todo, reproduzindo um modelo mecânico e tradicional de educação e não abrindo o olhar para uma visão de dança-educação. (BARRETO, 2004)

Segundo Mansur (2003) quando se fala de dança logo também se fala de movimento, e concomitantemente de educar o movimento, no qual esse educar significa extrair de si algo que mostre significado, produza sentido na vida do indivíduo. Assim esse educar da dança não é moldar os sujeitos em um padrão, ou seja, ao ensinar dança não podemos buscar padronizar os corpos das pessoas nem mesmo os sentidos e significados que cada um dos sujeitos traz, devemos procurar instigar nos alunos à vontade e possibilidade de expressão.

Educação é vida, como é vida a existência da dança, como é vida a essência do movimento. Educar significa traduzir para fora o que foi produzido dentro, elaborar o movimento interno em busca do movimento externo, transformando o que é abstrato e incompleto em algo real e, momentaneamente, completo. (MANSUR, 2003, p.213).

No seu estudo sobre dança, diversidade e inclusão social Gaio e Góis (2006) afirmam que dançando podemos transmitir muitos conhecimentos, e propõem que esse discurso seja repercutido enquanto cultural corporal constituída na sociedade, sendo ela uma cultura voltada para o entendimento e atendimento às diferenças, com uma heterogeneidade de corpos, de interesses, de desejos e de vontade de usufruir os tempos de vida sobrepondo à hegemonia corporal, ao padrão, à estética vigente. E com essa concepção de dança possibilita que o nosso olhar fique mais aberto e atento a diversidade de corpos/ sujeitos/ alunos nas escolas e possamos respeitar os limites de cada um, mas que também auxiliando e incentivando o seu desenvolvimento. Não é por ter limites que não devemos auxiliar nesse processo, pelo contrario, devemos criar procedimentos didáticos pedagógicos para que na diversidade haja aprendizado com qualidade.

Inseridos num contexto histórico é importante que compreendamos que:

São tão diferentes as maneiras de dançar quanto são os grãos de areia em uma praia. A dança, como a flora marinha, traduz uma diversidade magnífica e permite desde a execução de gestos altamente complexo até

coreografias feitas apertadas com os olhos, mas que podem igualmente transmitir o que muitas vezes não pode ser dito por palavras. (TOLOCKA, 2006. p. 37)

E nessa diversidade da dança(s) e dos sujeitos que estão no processo para aprendê-las, é relevante também refletimos as propostas colocadas pelos PCN's, que indicam como referencia e diretriz da educação física em todas as regiões do país, tem como princípios a inclusão e diversidade num processo de aprendizagem, apontando para o princípio da diversidade, a qual orientará a decisões pedagógicas, como a construção do plano de ensino, os objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e sistema de avaliação.

Essas reflexões sobre os aspectos do ensino e aprendizado da dança nas aulas de educação física não cessam por essas literaturas, mas nos instiga e auxiliam para continuar buscando construir uma concepção de aula inclusiva onde os sujeitos na sua diversidade são respeitados e são ativos desse processo de ensino-aprendizagem, no qual não deixemos de trabalhar e estimular a apropriação dessas diversidades na formação dos alunos. Sendo que nessa diversidade de corpos, de seres é que se constrói a possibilidade de ver o mundo de uma forma mais "humanizada" e menos "robotizada", no qual não existe a necessidade de tornarmos todos iguais, mas sim perceber que cada uma tem seu papel na sociedade de forma diferenciada, com qualidades e defeitos, e assim temos a consciência de que qualquer corpo pode dançar.

Sendo assim, quando a dança se preocupa em realizar atividades que incite a relação do corpo consigo mesmo, com outros corpos e com o meio, então esta possui um papel dinamizador e transformador desse corpo.

Segundo Lima (2002, p. 55), diz:

A dança compreende a união do movimento com o prazer, a alegria, a criatividade, a criticidade, espontaneidade, tristeza, expressão e a arte [...]. Vivenciar a dança proporciona um diálogo com o mundo, com o cotidiano, com a corporeidade, auxiliando a revelar a própria existência, pois a arte se confunde com a vida e a dança está contida nela. Falar de dança como sinônimo de vida significa perceber e reconhecer os conflitos da existência, das angustias do corpo, as opressões sociais e as transformações individuais e coletivas [...].

Dessa forma, os professores de educação física necessitam assumir-se como um facilitador no ensino-aprendizagem do corpo em movimento, e, ao trabalhar com o conteúdo de dança na escola ou fora dela, carecem não somente se comprometer com a emancipação intelectual dos alunos, como também estimular o em torno a enxergar uma sociedade pautada pela igualdade e pela diferença (GAIO, 2006).

Reflexões finais

O ensino da dança nas aulas de educação física deve estar pautada numa perspectiva inclusiva de educação, no qual a organização/ sistematização das aulas devem ser feitas a partir da realidade dos alunos, e orientadas para que os mesmos em suas diversidades sejam contemplados no processo de ensino-aprendizagem e não apenas possibilitar que os alunos se adéquem a proposta de aula, pois se tem uma idéia estigmatizada do corpo que dança e isso precisa urgentemente ser superado propondo que qualquer corpo pode dançar.

Com isso a atenção deve estar voltada para perceber se o contexto que a aula de dança está inscrita, não inibe a prática daqueles que possuem mais dificuldade, criando barreiras à inclusão social proposta, pois cada indivíduo trás consigo uma experiência própria de movimento, habilidades, gostos, percepções, em fim vivências, que constitui o sujeito enquanto um ser histórico, social e cultural.

Em suma a dança enquanto manifestação artística que acompanha a humanidade desde os primórdios e que sofre transformações concomitantemente a sociedade no processo histórico, assim é sistematizada em diferentes estilos, seja enquanto danças regionais, folclóricas, religiosas e se constitui enquanto um elemento rico a ser trabalhado nas aulas de educação física.

Diante disso percebemos que a dança tratada de forma adequada dentro da escola contribui para a formação do sujeito crítico, capaz de (re)significar a sociedade, pelo menos no que tange compreensão de que todos somos detentores de singularidades, e são essas singularidades que nos permitem respeitar o próximo, aceitando-o e convivendo harmoniosamente com nossas diferenças

Um grande desafio para os professores em suas praticas pedagógica como também para a proposta pedagógica desenvolvida ela escola, é superar o paradigma do corpo ideal para a prática da dança, na tentativa de abrir um caminho que pode minimizar a exclusão na aula de Educação Física, pois ao partirmos do pressuposto de que dança é linguagem/expressão e que todos são capazes de nos expressar/comunicar, logo todos somos capazes de dançar.

Após o referencial adotado respaldar nossa perspectiva de que todas as pessoas são seres possíveis de dançar, uma aula inclusiva de Educação Física tendo enquanto conteúdo a dança se apresenta enquanto uma possibilidade (talvez necessidade) para a leitura crítica da sociedade, contribuindo para a formação de sujeitos capaz de identificar os limites e contradições existentes nos dias atuais. Contudo, esperamos ter contribuído para a discussão do tema e sabemos que ainda

muito deve ser feito à esse respeito, nesse sentido existe a necessidade de que os estudos continuem, sobretudo em proposições didático-metodológicas para o trato adequado das aula de dança inclusiva.

Referências

BARRETO, Débora. *Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, 1998.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papyrus, 1988.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo SP: Ed. Cortez, 1992.

FALKENBACH, Atos Prinz. Didática da educação física e inclusão. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas-SP, v. 28, n. 2, p. 103-119, jan. 2007.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GAIO, Roberta; GÓIS, Ana Angélica F. Dança, diversidade e inclusão: sem limites para dançar! In: TOLOCKA, Rute Estanislava; VERLENGIA, Rozangela(org). *Dança e diversidade humana*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Matrículas de Crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LIMA, Marlini D. *Dançando a Corporeidade com Síndrome de Down*. Monografia de (Especialização) Universidade Federal de Santa Maria, 2002.

LIMA, Marlini & PALMA, Luciana Erina. *Reflexões acerca dos (des) caminhos da educação física na perspectiva do paradigma da educação inclusiva*. In: O fenômeno esportivo: ensaios críticos-reflexivos/Rezer, Ricardo (org).Chapecó: Argos, 2006.

MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2007.

MASUR, Fauzi. Sobre o movimento, educar o movimento e dançar. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (coordenação). *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003.

MITTLER P.; MITTLER P. Rumo a inclusão In: *Pro-posições*, Campinas-SP: v. 12, n.2-3, p. 60-74, jul/nov. 2001.

OLIVEIRA,C.B. *Inclusão Educacional: intenções do projeto em curso*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas,V.23,n.2,jan.2002.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003.

TOLOCA, Rute Estanislava. Aprendizagem e dança com grupos heterogêneos. In: TOLOCKA, Rute Estanislava; VERLENGIA, Rozangela (org). *Dança e diversidade humana*. Campinas –SP: Papyrus, 2006.

VOZES DO ENSINO DE ARTES DO CARIRI CEARENSE

Fábio Tavares da Silva

artesvisuais.fabio@gmail.com

Aluno do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais

Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau

Universidade Regional do Cariri – URCA

Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP

Fábio José Rodrigues da Costa

fajorodrigues@uol.com.br

Professor do Departamento de Artes Visuais

Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau

Universidade Regional do Cariri – URCA

Resumo

Este artigo apresenta a pesquisa em andamento Vozes do Ensino de Artes no Triângulo Crajubar do Cariri Cearense que objetiva dar voz ao professor que ensina a disciplina Artes em escolas estaduais nos municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha. A pesquisa tem se proposto a conhecer por meio de narrativas autobiográficas os profissionais que não licenciados nas linguagens da arte ministram aulas da disciplina numa perspectiva de desconstruir o imaginário que temos sobre estes profissionais da educação e o que eles realmente pensam sobre ensinar artes e quais as questões que mais consideram problemáticas no exercício da docência.

Palavras-chave: Vozes; Professor de Artes; Narrativas Autobiográficas.

Abstract

This paper presents the ongoing research Voices of Arts in Teaching Triangle Crajubar Cariri Cearense that aims to give voice to the professor who teaches arts discipline in state schools in the municipalities of Crato, Juazeiro and Barbalha. The research has been proposed to meet through autobiographical narratives that unlicensed professionals in the languages of art classes teach discipline perspective to deconstruct the imagery we have of these professionals in education and

what they actually think about teaching the arts and what issues consider that most problems in the teaching profession.

Keywords: Voices; Professor of Arts; Autobiographical Narratives.

Introdução

Pesquisa realizada entre 2008/2009/2010 pelo GPEACC (Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos) – URCA/CNPQ revelou que no Triângulo Crajubar ou nas cidades de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha o ensino de artes tem sido ministrado por professores das mais diferentes áreas do conhecimento, com exceção, de profissionais com formação em Artes nas suas diferentes linguagens ou habilitações. Além de tal constatação, também, foi identificado que estes profissionais não apresentam nenhum curso de especialização na área de artes que possibilite uma aproximação com uma base teórico-prática de referência. Outro aspecto relevante da pesquisa é que a grande maioria dos professores que estão nas escolas estaduais com a disciplina artes são profissionais com contratos temporários de trabalho.

A pesquisa considerou um total de 26 escolas da rede estadual de ensino que deveriam oferecer exclusivamente o Ensino Médio, no entanto, foi possível constatar que nas três cidades a Rede Estadual de Ensino ainda atende ao Ensino Fundamental I e II, o que de certa forma fere o princípio da municipalização e as determinações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 que estabeleceu que aos Estados compete oferecer o Ensino Médio e aos municípios a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II.

A pesquisa constatou que nas escolas estaduais de Ensino Médio a disciplina de artes é ofertada apenas no primeiro ano deste nível da Educação Básica com apenas uma aula semanal. O que de todo modo contraria as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) que coloca entre os princípios e fundamentos do ensino de Arte a “destinação de tempo na matriz curricular que permite o pleno desenvolvimento do ensino de Arte, com *duração mínima* de duas horas semanais, em cada uma das três séries do Ensino Médio (MEC, 2006, p. 202. Grifo nosso)”.

O que pensa o professor que ensina artes sobre esta disciplina e o que ele ensina a seus alunos do Ensino Médio?

Saber o que pensa o professor sobre uma disciplina e, particularmente, uma disciplina que ele não recebeu formação específica da área de conhecimento que lhe deu origem é um desafio a ser enfrentado uma vez que é urgente adentrar na cultura da escola e das secretarias de educação que insistem em alocar professores de outras áreas do conhecimento para assumirem disciplinas nas quais estes profissionais não estão qualificados.

Dar voz ao professor para que ele fale é nos aproximarmos de uma pedagogia contemporânea na qual

A voz é um conceito pedagógico importante, porque alerta os professores para o fato que todo o discurso é situado historicamente e mediado culturalmente, e parte do seu significado deriva da interação com os outros. Apesar de termos voz referir-se a um discurso interiorizado, privado, tal discurso não pode ser entendido sem que se situe num universo de significados partilhados, isto é, nos símbolos, narrativas e práticas sociais da comunidade na qual o diálogo acontece. O termo voz refere-se à gramática cultural e à bagagem de conhecimentos que os indivíduos usam para interpretar e articular a experiência (McLAREN, 1997, p. 251/252).

Trazer para a cena contemporânea e para o debate educativo e naturalmente para o seio de uma área de conhecimento como a Arte/Educação brasileira a voz dos professores que ensinam a disciplina Artes nas escolas estaduais do Triângulo Crajubar é antes de tudo reconhecer que “A voz do professor reflete os valores, ideologias e princípios estruturais que os professores usam para entender e mediar as histórias, culturas e subjetividades dos estudantes” (IDEM, p. 253).

A inserção dessas vozes que não são vozes dos profissionais da área na qual é abrigada a disciplina Artes nos pode ajudar a compreender as contradições existentes entre o discurso de um Ensino Médio voltado aos interesses de uma juventude contemporânea e usuária de tecnologias cada vez mais complexas e de grande impacto comunicacional, com um professor que por não ter formação para a disciplina que leciona torna este profissional vulnerável as exigências dessa juventude.

Para Green & Bigum (1995) essa juventude deve ser considerada como um sujeito-estudante pós-moderno, no entanto, para Hargreaves (1998) as escolas continuam modernistas e, em alguns casos, até pré-modernistas e tal realidade pode caracterizar-se como um anacronismo que tem acentuado a crise contemporânea da escolarização e do ensino.

Hargreaves (1998) nos ajuda a compreender o significado de pós-modernismo, pois o define como sendo

um fenômeno estético, cultural e intelectual que abarca um conjunto concreto de estilos, práticas e formas culturais das artes visuais, da literatura, da música, da arquitetura, da filosofia e do discurso intelectual em geral – pastiche, collage, desconstrução, falta de linearidade, mescla de períodos e estilos, etc.” (p. 65).

O autor não só procura definir o significado de pós-modernismo, mas também de pós-modernidade sendo esta uma condição social. Para Souza (2004) esta condição social está a exigir “a construção efetiva de um sujeito social e individual capaz de administrar e organizar as diferentes dimensões da experiência coletiva e das singularidades que essa vai configurando” (p. 77).

Pensar em um sujeito-estudante pós-moderno é pensar também em um professor-pesquisador pós-moderno que mediador dos saberes busca mediar os “confrontos entre as diferentes culturas que conformam a diversidade cultural da pós-modernidade/mundo, em nível local, regional, nacional e internacional” (SOUZA, 2004, p. 93).

Embora a questão central trate das vozes de professores que ensinam a disciplina Artes nas escolas estaduais do Triângulo Crajubar não poderíamos deixar de situar estas vozes no terreno da pós-modernidade e do pós-modernismo. Até porque é neste terreno que a pesquisa científica se curva ao lugar das subjetividades como essenciais para compreender o homem/mulher na pós-modernidade/mundo.

As pesquisas que lidam diretamente com vozes, narrativas, histórias de vida e biografias dos professores podem responder a nossa atual conjuntura pós-moderna em um mundo que chegou a ser caótico e desordenado e que passou a refugiar o eu de cada indivíduo (BOLÍVAR, DOMINGO & FERNÁNDEZ, 2001).

Dar voz ao professor para que ele fale de sua trajetória profissional e dos desafios que enfrenta é mais uma possibilidade de compreendermos o lugar da arte na sociedade contemporânea e o lugar da arte na escola de Educação Básica em nossa região e país.

Cada área do conhecimento está a exigir um professor com competências e habilidades. Quando estes profissionais chegam às escolas estas competências e habilidades não são consideradas e na grande maioria, como revelado pela pesquisa desenvolvida por COSTA, SILVA, MORAIS E OLIVEIRA (2008/2009/2010) “A Contemporaneidade do Professor de Artes na Região do Cariri Cearense” é evidente e preocupante que professores estejam atuando em diversas áreas do conhecimento escolar e que tal prática reforce a polivalência como orientadora do projeto pedagógico dessas escolas e secretarias de educação.

Plataforma Metodológica

É importante compreender a pesquisa qualitativa como um conjunto sistemático de conhecimentos acerca da metodologia científica aplicada a pesquisa de caráter empírico sobre os diferentes aspectos relativos à cultura, a sociedade, a educação no interior dessa cultura (BISQUEIRA, 2004).

Optamos aqui por trabalhar com uma vertente da pesquisa qualitativa conhecida atualmente como pesquisa biográfico-narrativa uma vez que

A pesquisa biográfico-narrativa, mas além de uma mera metodologia de coleta/análise de dados, se constitui com uma *perspectiva própria*, como forma legítima de construir conhecimento na pesquisa educativa. Como tal, defendemos que constitui um enfoque próprio (e não outra metodologia □□ qualitativa □□), que altera alguns pressupostos da pesquisa sobre os professores e o ensino, assim como, a própria linguagem da pesquisa (BOLÍVAR, DOMINGO & FERNÁNDEZ, 2001, p. 10).

A linguagem assume uma importante tarefa em nossa concepção de pesquisa porque é a linguagem uma forma de representação que os sujeitos sociais utilizam para dar sentido a sua compreensão do mundo.

Para Eisner (1998): “o propósito é que a descrição do mundo que as ciências sociais estudam deve fazer-se com o tempo, pública através das formas de representação. A linguagem constitui uma destas formas, e as formas em que pode utilizar-se a linguagem são múltiplas” (p. 45).

A linguagem assume um papel e função social não só de dar forma ou representar as experiências dos sujeitos sociais, mas também, por meio da linguagem ocorre uma interação entre estes mesmos sujeitos e o mundo de agora. Isso porque “O potencial da linguagem para descrever um conjunto de casos, e para comunicar o conteúdo da experiência humana, é tremendo, tanto que não fica restringido a um grupo fechado de convenções lingüísticas” (EISNER, 1998, p. 45).

A entrevista biográfico-narrativa nos permite “obter informação de forma oral e personalizada, sobre acontecimentos vividos e aspectos subjetivos da pessoa como as crenças, as atitudes, as opiniões, os valores, em relação com a situação que se está estudando” (BISQUERRA, 2004, p. 336).

O aspecto central da entrevista narrativa consiste nas perguntas geradoras de narração que favorecem ao sujeito social entrevistado maior liberdade para relatar sobre sua experiência ao mesmo tempo em que o entrevistador estabelece uma maior aproximação tanto com o conteúdo da entrevista como com o próprio entrevistado.

A análise biográfico-narrativa concebe as narrativas como autobiografias que oferecem um terreno onde “explorar os modos como se concebe o presente, se divisa o futuro, e – sobretudo –

se conceitualizam as dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas da experiência” (BOLIVAR, DOMINGO E FERNÁNDEZ, 2001, p. 19).

Com a análise biográfico-narrativa “o que se pretende pesquisar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de percepção sobre esta realidade, e sua visão do mundo, mundo no qual se encontram envolvidos seus temas geradores” (FREIRE, 2003, p. 117).

Conclusão

A voz do professor que ensina artes no Triangulo Crajubar (Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha) é fundamentalmente daqueles profissionais que mesmo não formados na área de Artes ensinam esta disciplina nas escolas públicas da região do cariri. Nesta fase, estamos entrevistando estes professores e ouvindo suas narrativas numa perspectiva de compreender de fato o que pensam sobre serem professores de artes e quais as questões problemáticas que de fato enfrentam no cotidiano do exercício da docência.

Em razão do volume de escolas e do número de professores existentes, optamos por fazer um recorte e eleger um professor de cada escola.

Bibliografía

BISQUERRA ALZINA, Rafael. **Metodologia de La Investigación Educativa**, Madrid: La Muralla. 2004.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús y FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**, Madrid: La Muralla, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagem, códigos e suas tecnologias**. Brasília, Secretária de Educação Básica, 2006.

EISNER, Elliot W. **Cognición y curriculum: una visión nueva**, Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia del Oprimido**, Madrid: Siglo Veintiuno de España, 2003.

GREEN, Bill & BIGUM, Chris. **Alienígenas na sala de Aula**. In Silva, Tomaz Tadeu da. (Org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HARGREAVES, A. Professorado, **cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el professorado. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

MCLAREN, Peter. **A vida nas Escolas**: uma introdução a pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação: ?? que ??; a educação na sociedade e/ou a sociedade na educação**, Recife: Bagaço, 2005

Mini-Curriculos

Fábio Tavares da Silva é estudante da licenciatura plena em Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA, membro do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/CNPq. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA. Estuda e desenvolve trabalhos na área de Histórias em Quadrinhos, participou da elaboração do mangá Laila publicado pelo GALOSC. Atua como mediador em exposições e eventos.

Fábio José Rodrigues da Costa é Doutor em Arte/Educação pela Universidade de Sevilla-Espanha. Professor do Departamento de Artes Visuais da Escola de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA. Líder do Grupo de Pesquisa “Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos” – GPEACC/CNPq. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA. Membro da Federação dos Arte/Educadores do Brasil – FAEB. Membro da Rede Iberoamericana de Educação Artística – RIAEA. Membro da International Society for Education through Art – InSea. Secretário Geral do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte – CLEA.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS ATRAVÉS DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E ALGUNS DESAFIOS

Gisele Costa
giselecosta27@gmail.com
FAV/UFG

Resumo

Este artigo é uma reflexão que parte da imersão no curso de licenciatura em artes visuais na modalidade a distância, na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Na tentativa de relacionar o objetivo deste curso, a formação de professores para o ensino de artes visuais, com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), meio através do qual a experiência de aprender e ensinar acontece. Dessa forma, o texto estrutura-se em três pontos que passam pela conceituação de Tecnologias de Informação e Comunicação, passando pela formação de professores em artes visuais e chegando, por fim, aos desafios impostos pela relação entre os dois primeiros.

Palavras-chave: Ensino a distância; Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); formação de professores em artes visuais; desafios.

Abstract

This article is a reflection that begins with an immersion in the degree course in visual arts in the distance mode, in the School of Visual Arts at the Federal University of Goiás. In an attempt to relate the purpose of this course, the teacher training for teaching visual arts, with Information and Communication Technology (ICT) means by which the experience of learning and teaching happens. Thus, the text is structured in three points that go through the concepts of Information Technology and Communication, teacher training in visual arts and arriving, finally, to the challenges posed by the relationship between the first two.

Keywords: Distance learning; Information and communication technology; visual arts teacher's formation; challenges.

A formação de um professor nunca deixa de ser um desafio. Encontramo-nos com obstáculos enquanto alunos, incertos ainda do que seremos 'quando crescermos', em relações de amor e ódio, de admiração e desprezo. Esse sujeito, o professor ou professora, que sempre esteve presente em meu trajeto acadêmico, e assim como eu, também percorreu sua trajetória de formação profissional e continua se formando através de seu cotidiano e de suas práticas. Estes, por sua vez, vão configurando empreitas cada vez mais desafiadoras e o que a escola ou academia nos oferece poderia ser comparado a um circuito olímpico, repleto de obstáculos.

Contudo, para que se possa especificar alguns dos desafios do processo de formação de professores em artes visuais via Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), é preciso entender cada uma das instâncias que compõem o todo dessa questão. Assim, começo pelo conceito de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), passando pela formação de professores em artes visuais e chegando, por fim, aos desafios impostos pela relação entre os dois primeiros.

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

O termo Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) refere-se à variedade de recursos tecnológicos relacionados à informática, à tecnologia computacional, e tem na Internet (World Wide Web) a sua mais forte expressão. Assim, o conceito de TIC coincide com a inter-relação entre três domínios e/ou funcionalidades preponderantes: a capacidade de processamento, armazenamento e pesquisa de informação; o controle e automatização das máquinas, ferramentas e processos e a comunicação, ou seja, transmissão e circulação de informação.

Uma nova configuração econômica constrói-se a partir da presença, cada vez mais constante, das TIC em nosso cotidiano e nos deparamos com tais tecnologias na realização das mais banais tarefas da vida contemporânea: ao pagar uma conta no caixa eletrônico, ao atender o telefone celular ou encomendar um livro por uma loja *online*. No entanto, nem tudo são flores no mundo das tecnologias de informação e comunicação.

Por um lado, o que se vê através da incorporação das TIC em nosso cotidiano nos direciona a um potencial aumento da rentabilidade nos sistemas de produção, melhoria das condições no ambiente de trabalho e a um maior conforto. Por outro, essas facilidades vem acompanhadas de maior controle da atividade do trabalhador e da necessidade de que este invista em formação continuada constante.

Todavia, entre vantagens e desvantagens, possibilidades e limites, o que nos resta é enfrentar as questões que decorrem desse novo panorama comunicacional e informacional no qual estamos inseri-

dos. Nessa direção, Lúcia Santaella (1997) defende que, da relação entre homem e máquina, surge um novo tipo de humanidade, cujos sujeitos mostram novas formas de sentidos “que crescem para fora do corpo humano, estendendo seus tentáculos em novas conexões cujas fronteiras estamos longe de poder delimitar” (pp. 41-42). Dessa forma, entendo que surge uma nova maneira de perceber, de aprender e de produzir conhecimento que altera – ou deveria fazê-lo – o modo como devemos ensinar.

Para além desse novo humano, alteram-se também as interações entre esses humanos e, nesse contexto, o surgimento da internet é o grande tsunami. A possibilidade de acesso imediato a todo tipo de informações e serviços em escala global através de uma rede telemática que intensifica as relações sociais que mediam a vida humana, constituem comunidades e nos conduzem a construção de significados. Através dessas novas possibilidades de comunicação, a instauração de novas e múltiplas comunidades tecem novos modos de troca, participação, comunicação, associação e formação de identidades, sendo, ao mesmo tempo, produtos e produtoras da humanidade. A internet vem potencializar essa complexa teia minimizando – e, por vezes, eliminando – espaços, distâncias, barreiras lingüísticas e constrangimentos.

Dessa mudança paradigmática da constituição de comunidades a partir da internet como “símbolo do grande meio heterogêneo e transfronteiriço que aqui designamos como ciberespaço” (LEVY, 1999, p. 12), o que surge é um lugar em que hibridismo e nomadismo transfiguram relações. Nesse sentido, o indivíduo transita entre local e global através de uma linguagem híbrida, que acolhe escrita, imagem, som e vídeo, linkados em complexos hipertextos.

Outras noções de território e territorialidade surgem dentro desse contexto no qual a sociedade constitui-se por “um espaço invisível de conhecimentos, saberes, potências de pensamento em que brotam e se transformam qualidades do ser” (p. 15).

Como afirma Pierre Levy (1999), esse sujeito híbrido e nômade procura informação ao mesmo tempo em que busca relações, afirmações e sentimento de pertencimento. A relação entre virtual e real se instaura a partir de uma relação que existe em um espaço que não é físico, palpável. Essa é apenas mais uma das ambivalências que esse sujeito experimenta entre local e global, autoria e anonimato, nome e pseudônimo, pertencimento e desapego, produzir e consumir.

Utilizando da internet como exemplo de TIC, pode-se afirmar que a questão não é apenas a quantidade de informação; mas a dinâmica social que tais tecnologias potencializam em um novo ecossistema cognitivo e social. Entretanto, a despeito dessa nova configuração, o ecossistema constitui-se por outros sistemas que apresentam relações menos fluidas com as TIC, entre elas situa-se a educação e, principalmente, a formação de professores.

Formação de professores em artes visuais

Aproprio-me, agora, da fala de Fernando Hernández (2005) que reafirma a urgência em se pensar sobre a formação docente, uma vez que

a instituição escolar segue presa a um passado de cento e cinqüenta anos, quando foi fundada, enquanto os docentes tem a missão de oferecer o desejo de aprender a sujeitos que vivem num mundo contraditório e que sofre mudanças constantes (p. 9).

Assim, trazer essa urgência para a área de artes visuais em sua relação com as novas dinâmicas sociais deflagradas por esse novo ecossistema, implica em reflexões com novas questões que se tornam pauta de aprendizagem. Ao aluno de agora, apenas saber nomenclaturas e procedimentos não é suficiente. Entre o híbrido e o nômade, circulam muitas representações visuais “que contribuem a criar discursos identitários e que mediam construções subjetivas” (p. 10), ao mesmo tempo em que requerem outros modos de ensinar.

Desafios do processo de formar professores de artes visuais através das TIC's

Recentemente, em fins do mês de abril de 2010, a Universidade Federal de Goiás – instituição na qual atuo como professora na Faculdade de Artes Visuais, no curso de Licenciatura em Artes Visuais a distância – realizou um evento denominado Espaço das Profissões. Assim sendo, cada unidade deveria ocupar uma sala e receber estudantes do ensino médio para conhecer e esclarecer dúvidas a respeito dos cursos oferecidos pela instituição. Dividimos os turnos e cada dupla de professoras ficou responsável pelo atendimento em nossa sala em períodos diferenciados.

Preparamos duas apresentações, uma que enfocava o ensino a distância, seus conceitos e dinâmicas e outra que se direcionava a explanação do curso de licenciatura em Artes Visuais, realizado nessa modalidade. O que nos trouxe surpresa foi o elevado índice de perguntas de visitantes que queriam saber o que era artes visuais. Perguntamos se eles tinham aulas de artes visuais e diante das respostas afirmativas, procuramos saber o que era ensinado nessas aulas. Enquanto alguns respondiam que era história, outros diziam que aprenderam a fazer caixinhas enfeitadas.

Diante de nosso posicionamento em mostrar, na forma de imagens, do que trata um curso de artes visuais, fomos questionadas se o salário é bom, se estudar a distância é fácil e se era preciso ser bom em informática. Ou seja, em outras palavras, ficou claro que – pelo menos para grande parte desses estudantes visitantes – a área de artes visuais não se configurava em uma possibilidade

de atuação profissional e muito menos ser professor dessa disciplina; a despeito do fato de que essa disciplina faz parte de seu currículo e é ministrado por um/a professor/a. Em uma das escolas visitantes, inclusive, a professora é licenciada em artes visuais, por essa mesma instituição de ensino, e foi colega de uma das professoras presentes na sala.

O que esse relato mostra reforça a urgência que Hernández (2005) afirma em se “criar novos entornos de aprendizagem” (p. 10). Esses novos entornos ganham novas proporções quando as mediações se dão através das tecnologias de informação e comunicação (TIC), como é o caso do curso de licenciatura em artes visuais, na modalidade a distância.

A exemplo do ciberespaço, do hibridismo e nomadismo trazido por Pierre Lévy (2000), o objetivo de formar professores de artes visuais através das TIC traz à tona conflitos que estremecem os rigores acadêmicos. Nesse novo contexto, e imersa na “sobremodernidade” (AUGÉ, 1994) – uma das denominações atribuídas a pós-modernidade na contemporaneidade –, trago como cenário o ensino a distância e os múltiplos papéis que são, concomitantemente, assumimos pelo/a professor/a – que forma outros/as professores/as – nesse contexto: tutora, instrutora, mediadora, orientadora, *interfacedora*, *hipertextualizadora* (GUIMARÃES e GUIMARÃES, 2009).

Sem a pretensão de adotar minha experiência como modelo único para a educação a distância, acredito que seja mais honesto partir de minha própria experiência para trazer à tona os conflitos, obstáculos e desafios que se misturam à minha prática docente para formar futuros (outros) docentes.

Refletindo nesse cenário, o primeiro desafio que vem à tona corresponde ao uso do ensino convencional como interface na modalidade a distância. Parto do principal elo de conexão entre os sujeitos envolvidos no curso em questão é a interface, através da qual a relação pedagógica se estabelece, que recebe o nome de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Esse espaço configura-se em um sítio na web que é acessado exclusivamente pelos indivíduos que atuam no mesmo – alunos/as, tutores/as a distância, tutores/as presenciais, professores/as e coordenadores/as – e, na experiência que formam a base desse artigo, é ancorado por um pacote de softwares denominado Moodle, *modular object-oriented dynamic learning environment*¹ (MOODLE, 2010), regido pela filosofia *open source*².

Esse espaço configura um tecido cujas tramas são arrematadas por nós (*links*) que direcionam o usuário a rede hipertextual que vai configurando o Ambiente Virtual de Aprendizagem. Essa configuração traz à tona modos de leitura e escrita não-lineares que difere do formato institucional

1 Ambiente orientado a objetos de aprendizagem dinâmica.

2 O termo *Open Source* no Brasil recebe o nome de Código Aberto e se pauta pela filosofia de livre distribuição de sua licença.

cartesiano através do qual as estruturas educacionais se organizam. O hipertexto e seu uso trazem consigo a possibilidade de tornarem os espaços acadêmicos lugares de múltiplas falas, de construção de conhecimento de forma coletiva e dialógica.

Entretanto, é preciso enfatizar o termo 'possibilidade'. Sinto que tanto alunos quanto docentes ainda vêm tais possibilidades através das lentes do ensino convencional, tentando trazer os conceitos das paredes e formatos da sala de aula convencional e os corredores formados por elas para o ambiente virtual. Transitando entre dois modelos de ensino, comecei a observar como os tutores e professores – incluindo-me nesse grupo – que atuam no ensino a distância vêm a rede que perpassa nossas práticas. Práticas estas que não são apenas pedagógicas, mas que carregam consigo muito de nossa história e de nossos modos de ver o mundo.

Para muitos de nós, o modelo inspirador coincide com os modos como aprendemos, nas escolas onde estudamos. A escola como a conhecemos, com seus muros, salas, carteiras, corredores, diários, cantinas traz consigo a nomenclatura para muitos espaços potenciais de mediação. Em outras palavras, a instituição de ensino seria uma metáfora para o sítio denominado AVA e a finalidade de cada espaço de interação, parece ser o critério que justifica o batismo desses hipertextos com os nomes (possivelmente) 'correspondentes' desses espaços convencionais. Assim, a discussão formal sobre o conteúdo disciplinar é chamada de sala de aula, a secretaria destina-se a solução de questões administrativas, um diretório com arquivos digitalizados seria a biblioteca e um espaço de diálogo entre os alunos seria um pátio. Contudo, esse espaço não é uma sala de aula, bem como não existe ali uma biblioteca e nem uma cantina. Então, o que esse espaço é?

Começo utilizando Manuel Castells (2001) e seu ponto de vista de que o espaço deixa de ter concretude, e vai se reconfigurando em fluxos de informação que alteram nossas relações com os tempos e territórios que ocupamos e conhecemos. Esses territórios passam a ser cambiáveis e transcendem a espacialidade física e nos remetem à relação entre lugar e não-lugar, proposta por Marc Augé (1994), hibridizando-se em nossas práticas de forma muito sutil, nem sempre facilmente perceptível.

O segundo desafio que emerge de um oceano de outros tantos, coincide com a desconstrução "em torno das concepções que os professores têm de arte, de educação e de cultura" (GUIMARÃES, 2009, p. 4) através do diálogo entre prática e teoria "durante o seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que essas práticas interferem e articulam na construção conceitual e teórica desse sujeito" (Idem, p. 4). A ideia é transcender a noção de usuário e almejar o sujeito que propõe e produz. Em relação a essa dificuldade, o próprio fato de ser um curso novo, iniciado em 2007, dá aos

professores/as que atuam no mesmo a possibilidade de formação continuada, tanto no que se refere a suas práticas como às nossas, uma vez que as novas aprendizagens que emergem desse contexto também se alimentam das experiências e bagagens trazidas por esses sujeitos.

O terceiro, e último desafio sobre o qual aqui discorro, pega emprestado a liquidez de Zygmunt Bauman (2001) para caracterizar a formação de professores de artes visuais a distância, mediado pelas TIC e o confronto com a solidez da instituição de ensino público superior. Em outras palavras, as regras são as mesmas para os cursos a distância e convencionais, mas as situações são muito diversas entre si. A licença maternidade é um exemplo que traz insatisfação a algumas alunas. O regimento da universidade prevê que, nesses casos, a aluna gestante estudante de um curso convencional realize suas atividades em casa. No curso a distância, isso já acontece diariamente e assim, a licença não mudaria em nada a rotina de estudos dessa gestante. Outra questão trata de como a frequência é medida nos cursos a distância, já que não há uma hora marcada para o início e término da aula, como no ensino convencional. Dessa forma, a maneira com a qual temos realizado essa questão baseia-se na entrega das atividades do/a aluno/a e suas participações nos espaços de diálogo. Por fim, retomo as próprias bases que norteiam nossa postura pedagógica de levar em conta o contexto local no que remete a educação, cultura e acesso às TIC. Nesse mérito, levar a Faculdade de Artes Visuais da UFG a dezenove municípios do interior de Goiás não configura tarefa fácil. É grande a logística organizada para realizar transporte e estadia dos professores tutores que se deslocam aos pólos nos encontros presenciais. Outra iniciativa que tem acontecido é a realização de webconferências que potencializam o investimento em tecnologia e trazem à tona as dificuldades enfrentadas pelos pólos que se localizam nesses municípios, tais como baixa velocidade de acesso a internet e quedas de energia, que evidenciam que ainda há muito a ser feito em termos de inclusão digital.

Em vias de conclusão, entre desafios e obstáculos, encerro esse texto com o intuito de trazer como pano de fundo um cenário que vem se construindo de forma paulatina, a formação de professores de artes visuais via tecnologias da informação e comunicação (TIC). A proposta foi conceituar o que vem a ser TIC e inserir tal conceito em um contexto que encontra-se ainda em formação, os cursos destinados a formação de professores de artes visuais. Como linhas e pontos constituintes desse processo, alguns desafios são descritos e discutidos como questões que ainda tem muito a contribuir a construção desse tecido de relações híbridas, nômades e líquidas desenhado pela formação docente e mediado pelas tecnologias da informação e comunicação.

Bibliografia

AUGÉ, Marc. **Não lugares:** introdução a uma antropologia da sobremodernidade. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Editora Jorge Zahar, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GUIMARÃES, Leda e GUIMARÃES, Alexandre. **Entre imaginários e imagináveis:** representações do professor na educação a distância. In: Anais do II Seminário de Educação em Rede. Goiânia: UFG, 2009.

GUIMARÃES. **Deslocamentos na formação de professores de artes visuais na modalidade a distância.** Disponível em: http://www.anpap.org.br/2010/pdf/ceav/leda_maria_de_barros_guimaraes.pdf, acesso em 28/08/2010.

HERNANDÉZ, Fernando e OLIVEIRA, Marilda O. **A formação do professor e o ensino das artes visuais.** Santa Maria: UFSM, 2005.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: editora 34, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. O homem e as máquinas. In: DOMINGUES, Diana (org.). **A arte no século XXI:** a humanização das tecnologias, pp. 37-59. São Paulo: UNESP, 1997.

Mini-curriculo

Gisele Costa é graduada em Design pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2004) e mestre em Cultura Visual (2009), pela Universidade Federal de Goiás, com bolsa da Capes pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Atualmente é professora assistente I na Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás (FAV-UFG).

A EXPERIÊNCIA DA PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO
PARA O CURSO LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS EAD/FAV/UFG

Noeli Batista dos Santos
noelibatista@gmail.com
Faculdade de Artes Visuais/ UFG

Resumo

O presente texto apresenta a reflexão sobre o processo de produção do material didático impresso, para o curso Licenciatura em Artes Visuais parceria UAB, na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. A dinâmica desta produção está integrada aos pilares conceituais que articulam o Projeto Pedagógico do Curso, aos contextos cultural e educacional local e tecnológico. A reflexão proposta contextualiza a necessária construção de pontes reflexivas e diálogo entre o ensino de artes visuais e os estudos em Design com ênfase na modalidade de ensino a distância.

Palavras-chave: Arte. Ensino. Design.

Abstract

This paper presents a reflection on the production process of printed educational materials for the course Bachelor in Visual Arts Partnership UAB, School of Visual Arts at the Federal University of Goiás. The dynamics of this production is integrated with the conceptual pillars that articulate the Project Teaching the course, the local educational and cultural contexts and technology. The reflection proposed contextualizes the necessary construction of bridges and reflective dialogue between the visual arts teaching and studies in Design with emphasis on distance education mode.

Keywords: Art. Education. Design.

O Curso Licenciatura em Artes Visuais EAD/FAV/UFG

O curso Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância da FAV/UFG/UAB, desde o ano de 2007, tem trabalhado na proposta de articular sua estrutura de ensino aos três pilares indi-

cados no Projeto Pedagógico do Curso, sendo eles: articulação ao contexto cultural e educacional local e ao contexto tecnológico.

O termo local, neste texto, propõe a reflexão para a compreensão de identidades nos espaços do curso, tendo por referencial a unidade central representada pela Faculdade de Artes Visuais da UFG, e as diferentes cidades polos. Cidades polos, neste contexto, são os espaços indicados em regiões do estado de Goiás, que assumiram por meio de convênios municipais e estaduais junto ao MEC para se tornarem extensões de Instituições de Ensino Superior tais como a UFG. Atualmente o Curso Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância, é ministrado em quinze polos, tendo sido nove iniciados no ano de 2007 e seis, no primeiro semestre do ano de 2010.

Na dinâmica de funcionamento do curso, diferentes atores se articulam na elaboração e planejamento pedagógico. O histórico de produção do material didático, neste contexto, tem oportunizado reflexões e vivências que apontam desafios e perspectivas, enquanto campo de estudo do ensino de arte e, também, nas reflexões que envolvem o pensamento em Design. Este pensamento está situado nas discussões que se referem à estruturação de informação para construção de objetos e ambientes de aprendizagem com ênfase na modalidade de ensino a distância.

O material didático elaborado neste processo tem por finalidade, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da estruturação da forma e função, atender aos princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no Projeto Pedagógico do Curso, de modo a mediar às interlocuções entre docentes e discentes.

A dinâmica de produção segue um fluxograma de trabalho que ora configura-se num tear que integra ações simultâneas. Nesta metáfora, tanto os fios que estruturam o processo, quanto às tramas que são elaboradas durante este entrelaçamento, tem oportunizado aprendizados e construção de conhecimentos.

A *Equipe de Produção*, grupo transdisciplinar responsável pela elaboração do material didático impresso na FAV é composto por profissionais de formação em Design Gráfico, Comunicação Social, Licenciatura em Artes Visuais, Jornalismo, Programador de Sistemas, entre outros colaboradores, estudantes do curso de Bacharelado em Artes Visuais – Habilitação Design Gráfico e do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual – Mestrado. Este grupo se articula nas ações de revisão pedagógica, diagramação, ilustração, fotografia e revisão linguística.

O diferencial desta equipe é que todos que a integram compreendem a dinâmica da modalidade a distância, uma vez que, também atuam nos papéis de tutoria e professor formador. Neste contexto, o professor formador é o docente vinculado à universidade, que planeja a disciplina, a par-

tir do texto base elaborado pelo professor autor. O professor formador está em contato com todos os polos. O tutor é o mediador responsável por um único polo, que articula o planejamento do professor formador, bem como sinaliza e explica as dificuldades de cada estudante no processo. O fato da equipe de produção compreender as dinâmicas que envolvem o curso humaniza o pensamento de projeto em prol de um processo significativo tanto do ponto de vista de quem produz, quanto do ponto de vista de quem os utiliza seja com foco de ensino e ou de estudo.

Notas sobre abordagem de conteúdo

Os processos de escrita dos conteúdos que compõem as disciplinas de cada período letivo são de responsabilidade do professor autor. A escrita, neste caso, se refere à proposição de conceitos, reflexões, imagens, entre outras informações relevantes para cada disciplina. Nesta dinâmica, o professor autor não tem obrigação de estar em diálogo com os estudantes do Curso. Sua função é articular o conteúdo, tendo em vista que os autores das disciplinas que compõem o material didático impresso são de diferentes regiões do Brasil. Neste processo de escritas, o curso tem contado com a participação de professores autores de outros países, conforme o caso das disciplinas *Questões Multiculturais para o Ensino de Artes* escrita pelo professor espanhol Imanol Aguirre Arriaga e, a disciplina *Arte na América Latina*, escrita pelo professor uruguaio Fernando Miranda.

O primeiro contato com o professor autor é de responsabilidade da coordenação do curso. A escolha se dá pela proximidade conceitual do percurso acadêmico de cada um dos autores em relação à disciplina proposta. Após o aceite para escrita da disciplina inicia-se o diálogo entre professor autor e equipe de revisão pedagógica. Nesta etapa, inicia-se um processo dialógico de escrita e reescrita do conteúdo. Tal processo tem a finalidade de aproximar-se à linguagem mais próxima do contexto dos estudantes, bem como do Projeto Pedagógico do Curso. Este processo dialógico ora se constrói durante a escrita do conteúdo, ou após a entrega de textos para reorganização.

Há situações em que o professor autor possui artigos apresentados em diferentes contextos, mas que ainda não foram publicados. Nestes casos, os textos são encaminhados para a equipe de revisão pedagógica, para que esta proponha uma estruturação do conteúdo. Após a estruturação, os textos são devolvidos aos professores autores para correção de equívocos conceituais, complementações, e ações de mesma natureza. Após a finalização do texto base da disciplina, o material é encaminhado à equipe de produção para fins de editoração e impressão.

Os textos são estruturados a partir de um esquema básico articulando as seguintes orientações: apresentação da disciplina; Ementas, objetivos e justificativa; Unidades que compõem o texto-base. Em cada unidade são indicados diferentes recursos com a finalidade de contextualizar as informações bem como ampliar e/ou provocar a investigação e contato com experiências de mesma natureza, seja no contexto do ensino, da pesquisa, ou na integração de ambos.

Os recursos de contextualização citados para cada unidade de estudo são estratégias com a função de eixos articuladores com a finalidade de ampliação de repertório. São eles:

- Saiba Mais: complementação do conteúdo indicado;
- Você Sabia: despertar a curiosidade e o sentido investigativo de informações que se relacionam com determinado conceito;
- Dica de Filme: ampliar o repertório conceitual de um conteúdo específico a partir do contato com produções audiovisual;
- Vocabulário; estudo etimológico de conceitos e/ou termos recorrentes em cada área de estudo;
- Para Refletir: provocar a construção de ações reflexivas em relação a determinado conteúdo e/ou vivência indicada para estudo;
- Para Experimentar: proposição de ações teóricas e práticas.
- Referências Bibliográficas: contextualização teórica do texto base e indicação de leituras complementares.

Em todas as disciplinas há a preocupação de contextualizar graficamente sejam por meio de esquemas, ilustrações e fotografias, exemplos e conceitos citados. O fato de o curso estar diretamente relacionado a questões que envolvem visualidades dificulta a inserção de determinadas referências no texto base, seja pela ausência de imagem com qualidade de impressão, ou pela falta de indicação de liberdade de uso no que se refere à produção de material educacional para fins não comerciais.

Notas sobre conteúdo e continente

A produção do material didático para o curso Licenciatura em Artes Visuais parceria UAB, na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, aproxima-se do princípio sistêmico, articulado no Pensamento Complexo (Morin, 2007), por meio da apropriação dos princípios: dialógico, recursivo e hologramático.

O princípio dialógico prevê a associação de dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos. Na dinâmica da produção do material impresso da EAD-FAV, a produção acadêmica de seus autores esta sendo disseminada em processos de formação continuada. Este contexto tem proporcionado a ampliação do dialogo da universidade com a comunidade, por meio dos trânsitos entre as modalidades presencial e a distância, e dos diálogos destas modalidades com os contextos dos quais fazem parte.

Autores que atuam na modalidade presencial tem vivenciado a experiência de suas pesquisas, artigos, comunicações transformarem-se em conteúdos para as disciplinas que compõem cada livro referente ao período letivo em estudo na modalidade a distância. Esta situação indica outra via para a produção acadêmica e articulação de saberes, uma via complementar do ponto de vista conceitual, e antagônica do ponto de vista contextual.

O princípio recursivo (recursão organizacional) prevê que produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz, ou seja, é autoconstrutivo, auto-organizador e autoprodutor. Conteúdos produzidos para determinada disciplina tornaram-se referencial para os novos autores. A ausência de parâmetros para a produção do material didático para esta modalidade gerou tal diálogos. Nesta dinâmica, sugestões, dificuldades, e apontamentos dos estudantes acerca de determinadas disciplinas, geraram apontamentos para futuras escritas tornando-se ao mesmo tempo causa e efeitos para quem os produz.

Os textos bases produzidos para as disciplinas da modalidade integram o conjunto de textos indicados por vários professores da modalidade presencial, no caso da Licenciatura em Artes Visuais nas duas modalidades: presencial e a distância. Da mesma forma, experimentações, textos produzidos nas salas de aula da modalidade presencial, passaram a integrar as reflexões nas salas da modalidade a distância. O grande desafio neste processo tem sido a compreensão sobre como abordar estes trânsitos sem que as necessidades das modalidades sejam suprimidas, uma em detrimento da outra.

O princípio hologramático indica que não apenas a parte esta no todo, e o todo nas partes. As disciplinas construídas no decorrer do período letivo se relacionam entre si. Alguns conteúdos embora sejam de autores diferentes se conectam e se complementam, sejam em questões processuais, sejam em questões conceituais. Tais conexões relacionam diferentes saberes no processo de formação proposto no curso.

A elaboração do projeto gráfico para a reedição dos textos bases publicados nos Módulos (livros da UAB 1) foi construída com base neste princípio. A coleção *Tramas e Urdumes* (livros da UAB



Figura 1. Imagem da Capa – Trama 1. Carlos Sena. Faça 3 pedidos, 2009. Fitas votivas tramadas. 40X40cm. Foto: Carlos Sena.

2) *apresenta* conceitualmente os três pilares conceituais do curso. A metáfora do tear, dos fios que se inter cruzam, referem-se à compreensão de que todos, neste processo, estão conceitualmente e, estruturalmente interligados.

Uma das estratégias para ampliar o conceito de integração para além da modalidade foi o convite para que os professores-artistas da FAV pudessem apresentar, em cada um dos nove volumes a serem publicados, imagens que traduzam o conceito de tramas (Ver Figura 1). Esta estratégia teve por objetivo transformar a publicação em objeto de aprendizagem, não apenas em relação ao conteúdo, mas também, no projeto gráfico que o informa, nos termos de Flusser (2007) quando ele indica que conteúdo e continente dialogam entre os aspectos materiais e formais da matéria, neste contexto, compreendida pela produção impressa do material didático do curso Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância.

Compreende-se neste princípio hologramático a necessidade de diálogos e complementações entre as modalidades de ensino. Estas modalidades, neste contexto, integram-se aos três princípios apresentados e, nas diferentes vertentes de pesquisa que integram a Faculdade de Artes Visuais.

Notas sobre os desafios...

A compreensão da metodologia de projeto (1998), no que se refere às dinâmicas que envolvem problema e solução na produção de material didático impresso na EAD-FAV indicam desafios a serem superados.

A legitimação da produção editorial no espaço da Faculdade de Artes Visuais é de extrema importância. A produção didática dos materiais dos cursos de formação nas modalidades a distância da Universidade Federal de Goiás, esta centrada, hoje, no espaço de *Centro Integrado de Aprendizagem em Rede – CIAR/UFG*.

Na dinâmica da produção dos módulos (livros da UAB 1), quatro dos cinco módulos foram produzidos neste espaço. Este período foi de embates conceituais e processuais uma vez que o diálogo com os autores era mediado por profissionais que não compreendiam questões específicas da área. Constantemente, a produção do material da Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância, entrava numa espécie de fila de espera, em decorrência dos atrasos de entrega dos textos dos autores, bem como das dificuldades de compreensão dos conteúdos da área por uma equipe distante das vivências, necessidades e dificuldades das especificidades do curso.

A equipe de produção da EAD-FAV foi montada, em caráter de manifesto, da necessidade e compreensão das necessidades que envolvem os princípios citados anteriormente. Neste contexto, esta equipe, soma até o ano de 2010, uma revisão do projeto do livro *Módulo* (UAB 1) e a criação do projeto gráfico da Coleção *Tramas e Urdumes* (UAB 2). Neste contexto, também são incluídas quatro edições do livro *Módulo* e quatro edições do livro da Coleção *Tramas e Urdumes*.

Institucionalmente, a Faculdade de Artes Visuais, forma nos cursos de graduação em Artes Visuais, profissionais habilitados ao exercício do Design. É possível que a legitimação de uma equipe de produção com foco na pesquisa e produção de materiais didáticos, na Faculdade de Artes Visuais, amplie os princípios dialógicos, recursivo e hologramático para espaços de formação que possam, socialmente, somar aprendizados e trocas no campo do ensino e do design.

Desta legitimação, depende a ampliação do quadro de profissionais que possam, na dinâmica do tear, ampliar a produção, integrando novos fios a este contexto. Um desejo da coordenação do curso, é que a produção dos estudantes possam ser organizadas no sentido de transformá-la em publicações, espaços de reflexões, dentre outras possibilidades, que ampliam o conceito de material didático e signifiquem este termo a partir do espaço que cada um dos envolvidos ocupa.

Referências bibliográficas

Flusser, Vilém. *O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação*. Org. Rafael Cardoso. Trad. Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac e Naify, 2007.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MUNARI, Bruno. *Das Coisas Nascem Coisas*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

Currículo da autora

Bacharel em Design Gráfico e Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Cultura Visual. É professora assistente nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância e presencial da FAV-UFG. Pesquisa contextos de formação de professores mediados pelas TICs e intervenções poético-pedagógicas envolvendo ensino de arte e a produção de imagens técnicas.

ARTE-EDUCAÇÃO, PÓS-MODERNIDADE E USO DAS TICS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS

Luciana Silva Aguiar Mendes Barros
luciana.barros7@gmail.com
UFMA

Arão Paranaguá de Santana
arão@ufma.edu.br
UFMA

Resumo

Este artigo aborda como o período designado por pós-modernidade e sua conseqüente cibercultura alterou as relações do saber e das práticas pedagógicas, sobretudo na educação mediada pelas tecnologias da informação e comunicação nos cursos de formação de professores em Artes Visuais, baseado na experiência da Licenciatura em Artes Visuais, modalidade a distância, oferecido pela Universidade Federal do Maranhão.

Palavras-chave: pós-modernidade, cibercultura, tecnologias, educação a distância e formação de professores.

Abstract

This article discusses how the designated period of postmodernity and its consequent cyberculture changed the relationship of knowledge and pedagogical practices, particularly in education is mediated by information and communication technologies in teacher training courses in Visual Arts, based on experience of the Degree Visual Arts, the distance mode offered by the Federal University of Maranhão.

Keywords: post-modernism, cyberculture, technology, distance education and teacher training.

O termo "pós-modernidade" foi difundido pelo filósofo francês Jean-François Lyotard com a publicação do livro "A Condição Pós-Moderna", em 1979, que analisa a condição do "saber" na

contemporaneidade. O termo abrange mais do que uma categoria especificamente cultural, ou seja, é uma condição histórica, original, que corresponde à fase tardia do capitalismo, ou capitalismo multinacional (JAMESON, 1996). Nessa acepção, a pós-modernidade é considerada uma continuidade do período moderno, por esta razão também é conhecida como modernidade tardia.

A definição de *moderno*, enquanto momento histórico, refere-se à etapa surgida a partir da Revolução Industrial, da Revolução Francesa e dos ideais iluministas, que buscavam a organização racional da sociedade. Contudo, considerando que esse paradigma não cumpriu seus objetivos quanto ao encaminhamento teórico das resoluções de grande parte dos problemas da humanidade contemporânea, cedeu espaço para o nascimento do paradigma da pós-modernidade.

No parecer de Lyotard, a pós-modernidade “designa o estado de cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX” (1998: XV). Eagleton (1998), que explorou os primórdios, as ambivalências, as histórias, os sujeitos, as falácias e as contradições do pós-modernismo, assinala que o termo pós-modernidade alude a um período histórico específico, que questiona as noções clássicas da verdade, da razão, da identidade e da objetividade, da idéia de progresso ou emancipação universal, dos sistemas únicos, das grandes narrativas ou dos fundamentos definitivos de explicação. (LAMPERT, 2005, p. 12-13)

Segundo Giddens (1990), na pós-modernidade as relações tempo- espaço são transformadas, gerando um desalocamento do sistema social, ao retirar as relações sociais dos contextos tradicionais de interação e reestruturá-las ao longo de escalas indefinidas de espaço-tempo, no qual a globalização é a expressão mais proeminente desse processo. Na pós-modernidade a compressão espaço-tempo se manifesta também nas telecomunicações e no mercado financeiro que se torna maior e, até mesmo instantâneo movimentando bilhões de dólares virtualmente. (HALL, 2005 p. 68)

Numa demonstração das alterações das relações tempo-espaço, vivencia-se a cibercultura, que, segundo Pierre Lévy (1999), refere-se ao conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. O ciberespaço é decorrente da evolução da informática e de suas interfaces, e principalmente da rede mundial de computadores, a internet. Entretanto as mudanças e redimensionamento das mídias no ciberespaço são contínuos.

Na cibercultura as mudanças ocorridas na organização e na produção dos conhecimentos determinam a base de um novo estilo da sociedade, na qual a inteligência passa a ser compreendida como o resultado de relações coletivas que envolvem pessoas e recursos tecnológicos. Ocorre que, com as mudanças nas estruturas da subjetividade, mudam também as formas de construção do conhecimento e os processos de ensino aprendizagem.

Pierre Lévy (1999) afirma que o primeiro elemento desse conjunto de mudanças na relação com o saber está relacionado a velocidade com a qual as informações circulam e são produzidas, ao passo que o segundo vincula-se à compreensão das relações entre trabalho, cidadania e aprendizagem. Isto significa que os indivíduos da pós-modernidade precisam dominar – além da leitura e escrita – as outras linguagens utilizadas pelo homem, analisar dados e situações, compreender o contexto e ser um receptor crítico e ativo dos meios de comunicação. Pois em uma sociedade caracterizada pela comunicação e intercâmbio de informações, o trabalho e a inserção na cibercultura se tornam quase que sinônimos do aprender (RAMAL, 2002).

Outro elemento deste quadro de mudanças está relacionado às tecnologias, posto que as tecnologias não são autônomas, separadas da sociedade ou da cultura; ao contrário, a técnica é um dos modos de analisar os sistemas sócio técnicos globais, com ênfase na parte material e artificial dos fenômenos humanos. Ela não é em si mesma uma entidade real, com efeitos distintos e vontade própria, cuja existência independa de qualquer coisa (LEVY, 1999). Sendo assim, as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura em particular, ao tempo em que a sua presença e o seu uso em lugar e época determinados cristalizam relações de força entre os seres humanos.

É nesse contexto que está inserida a educação mediada por tecnologias, ou educação a distância (EAD), que deve ser concebida como um fenômeno social no qual existe uma forte relação entre a parte e o todo, a partir de uma visão multidimensional que considera os diferentes elementos técnicos e humanos nas mais diversas categorias conceituais.

No campo educacional, as práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs) resultam em novas demandas para a atuação do professor. De acordo com Lévy, o professor, que ainda norteia suas práticas pedagógicas especialmente para a transmissão de conhecimentos, precisa se transformar em um provocador do aprender e do pensar, tornando-se...

(...) um animador da inteligência coletiva dos grupos com os quais ele se ocupa. Sua atividade estará centrada no acompanhamento e na gestão dos aprendizados: incitação a troca de saberes; mediação relacional e simbólica, condução personalizada dos percursos de aprendizagem. (LÉVY, 1993 p.5)

Para assumir esta função, Belloni (1999) afirma que o professor necessitará aprender a trabalhar em grupo em muitas áreas disciplinares, ou seja, na atualidade é necessário que o isolamento da sala de aula convencional seja quebrado e que a figura do professor individual seja substituída pelo professor coletivo.

Sobre as habilidades docentes, Aretio (1994) sintetiza em três, as tarefas principais do educador: ser especialista no conteúdo das disciplinas do curso, participar na produção dos materiais

didáticos e ser responsável por direcionar a aprendizagem através da tutoria ou do aconselhamento. É importante destacar que na EAD, estas tarefas não são necessariamente realizadas por um único docente, antes, na grande maioria das vezes, existe um corpo docente envolvidos nas atividades acima descritas, evidenciando o caráter de autoria coletiva que assume então o processo educacional.

Embora muitas vezes a EAD, seja apresentada como um conjunto de métodos, técnicas e recursos, a disposição dos estudantes, precisamos ressaltar que, em si, a EAD não é um recurso educacional; antes de tudo trata-se de uma prática educativa, uma modalidade de ensino à disposição dos educadores.

As utilizações pedagógicas das mídias trazem uma série de dificuldades não só de aprendizagem técnica, mas metodológica e didática para os professores. Nesse sentido, faz-se imperativo uma ruptura com os tradicionais paradigmas simplificadores impostos à EAD num passado recente, que a configuram como uma atividade simplesmente técnica na qual os recursos se sobrepõem aos objetivos, e o processo de aprendizagem é reduzida a transmissão de conteúdos, permitindo-se ao estudante a obtenção do conhecimento de forma passiva, como um produto inquestionável.

Esse proceder segundo Valente (1999) é denominado de abordagem *broadcast*, vinculada a uma visão instrucionista, e ocorre quando o professor limita-se a transmitir a informação através dos meios tecnológicos. Valente apresenta também outras duas abordagens metodológicas presentes na EAD, a saber, a *virtualização da sala de aula presencial*, quando o professor utiliza no ambiente virtual a mesma dinâmica do ensino presencial, e o *estar junto virtual* que apresenta situações para a construção do conhecimento que exijam a participação contínua do estudante, no processo de construção da aprendizagem.

A categoria do *estar junto virtual* é utilizada a partir do reconhecimento de que quando a comunicação educativa é mediada por tecnologias, ela precisa passar ao mesmo tempo por um processo de mediatização. Neste sentido, mediatizar implica definir estratégias de uso dos materiais didáticos e selecionar os recursos e metodologias de ensino mais adequadas para o desenvolvimento do processo educacional através das tecnologias da informação e comunicação, que possibilitem ao estudante realizar sua aprendizagem independente e autônoma.

Outro aspecto da EAD diz respeito ao planejamento da estrutura pedagógica, que, por si só, não garante um resultado eficaz ou pelo menos como planejado porque a estrutura típica dessa modalidade é impulsionada pela contingência de imprevisibilidade. Morin (2002) chama atenção para o fato de que a transformação do 'desvio' em tendência impõe uma nova forma de operar. Nesse sentido o surgimento do 'desvio' é inevitável e permite a evolução o sistema se a equipe envolvida

no processo reconhecer as limitações e estiver disposta a construir novos caminhos. O alicerce dessa nova configuração do educador será o trabalho colaborativo.

Formação de professores em arte e EAD

No Brasil, a educação a distância está inserida nos projetos de políticas públicas para a formação de professores, e é assumida como um compromisso governamental, com respaldo legal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9394/96) abre perspectivas e responsabilidades na área da EAD, quando, em seu Artigo 80, atribui ao Poder Público o papel de “incentivar o desenvolvimento de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada”.

Decretos e Portarias específicos já foram aprovados regulamentando aspectos da EAD constantes da Lei, ao tempo em que o governo federal criou no nível mais elevado da hierarquia organizacional do Ministério da Educação, uma Secretaria de Educação a Distância (SEED), a qual conta com programas de formação docente, banco de dados e outras atividades orientadas para a definição e implementação de uma política nacional de EAD.

Dois motivos principais demonstram a pertinência da EAD na formação de professores. Inicialmente, a EAD busca diminuir os obstáculos encontrados pelos estudantes de partes remotas do país visa, onde não existem programas de formação de professores. O outro motivo é que a EAD viabiliza o acesso de professores e estudantes aos recursos tecnológicos característicos dessa modalidade de ensino, auxiliando sua inserção na cibercultura.

É nesse encadeamento de fatos que os cursos de formação de professores em Artes Visuais discutido neste trabalho estão integrados. No presente momento, nove Instituições de Ensino Superior públicas oferecem o curso de Licenciatura em Artes Visuais. Destas, cinco atuam em consórcio através do Programa Pro-Licenciatura (Unimontes, UFMA, UnB, UFG, e UNIR), com o intuito de promover a formação de professores de arte que atuam nos sistemas públicos de ensino, mas que não possuem a habilitação legal para tal atividade profissional, o que justifica o esforço promovido para sua criação como instrumento de melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica do Brasil.

No caso específico da Universidade Federal do Maranhão, o curso de Licenciatura em Artes Visuais é oferecido em três pólos, nos municípios de São Luis, Pinheiro e Imperatriz, perfazendo um total de 75 matrículas, sendo 25 em cada um desses pólos. O programa do curso está estruturado em oito semestres, nos quais o estudante deverá desenvolver uma visão crítica da arte e dos seus

meios de produção, tendo por foco principal a apresentação das teorias, práticas e análises acerca dos conteúdos pertinentes, considerando a relevância das experiências prévias dos estudantes, de forma a torná-los aptos a enfrentar os desafios junto às escolas públicas brasileiras.

A duração mínima do curso é de quatro anos, podendo chegar a um período máximo de seis anos. Na UFMA, os alunos estão iniciando, neste momento (setembro de 2010), o terceiro ano de estudos.

No primeiro ano o estudante conheceu as estratégias de ensino e aprendizagem em curso à distância, bem como começou a construir o conhecimento específico da área da educação, perfazendo um total de 495 horas de aula. No segundo e terceiro anos, o estudante se aprofundará em estudos da formação específica em Artes Visuais, o que será fundamental para sua vivência em sala de aula e na percepção do que envolve o ensino de arte. No quarto ano haverá um trabalho de conclusão de curso, além do desenvolvimento de projetos interdisciplinares de ensino e aprendizagem. Ao final dos quatro anos os alunos totalizarão 2650 horas de estudo, incluindo o enriquecimento científico, cultural e acadêmico (200 horas), conforme previsto no Parecer CNE-CP 21-2001.

A equipe docente responsável pelo projeto é multidisciplinar, sendo composta por um coordenador geral, um coordenador pedagógico, dois tutores e um professor formador a cada disciplina estudada. Em cada pólo os estudantes têm o auxílio de um tutor presencial e outro a distância – que na verdade são professores com formação específica em licenciatura em artes visuais –, que os acompanham nas questões teórico-metodológicas do curso. O professor formador tem como perfil básico a formação especializada na disciplina em tela, além de especialização, mestrado ou doutorado, e sua função é a de ministrar conteúdos, acompanhar e apoiar as atividades dos tutores.

Em cada disciplina o aluno recebe um conjunto de materiais didáticos para estudo, incluindo texto orientador, textos de apoio e CD-Rom, além do material disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), contando, quase sempre, a partir das necessidades específicas que se apresentam nos módulos, com vídeos, e-books e outras fontes de consulta.

A estratégia adotada na prática do currículo – considerando o caso da UFMA e demais IES conveniadas – contempla uma proposta que se configura da seguinte forma: a cada início de módulo o Professor Formador ministra uma aula presencial, passando, a seguir, a utilizar o AVA como meio de diálogo assíncrono com os alunos, tendo a colaboração dos tutores no apoio didático, seja presencialmente (nos pólos) ou à distância; num segundo momento, geralmente no meio do tempo destinado ao módulo, este professor retorna aos pólos para novas exposições de conteúdo, voltando, finalmente, uma terceira vez para fins de avaliação.

A estratégia acima é utilizada como forma de atender ao decreto presidencial nº 5.622/2007, artigo 1º, § 1, incisos 1 a 4, que determina que os cursos da modalidade a distância devem oportunizar momentos presenciais, para fins de avaliação dos estudantes, estágios obrigatórios, defesa de trabalhos de conclusão de curso, e atividades relacionadas a laboratórios de ensino (que no caso específico da licenciatura em artes visuais, correspondem, a oficina de pintura, desenho, cerâmica, gravura e poéticas contemporâneas).

De acordo com a concepção metodológica do projeto em questão, os momentos presenciais devem corresponder a 20% da carga horária de cada módulo estudado. Na Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade a distância ofertada pela UFMA, quando o módulo ofertado é de caráter eminentemente prático, a carga horária dos momentos presenciais é aumentada a fim de fortalecer as práticas artísticas.

Considerando o relato acima esboçado, conclui-se que a educação a distância é um dos reflexos do momento histórico vivenciado na pós-modernidade, marcada pelo surgimento da cibercultura alicerçada nas tecnologias da informação e comunicação. Trata-se de uma modalidade de ensino, não de um recurso educacional, que poderá contribuir para diminuir os índices de profissionais da educação não legalizados para exercerem a função.

Como o curso maranhense está em desenvolvimento, iniciando atualmente a sua segunda metade, ainda há muitos aspectos a serem avaliados, com o fito de se ter um posicionamento crítico abalizado. Contudo, considerando a experiência de décadas com o ensino presencial, se considera que a proposta vem atingindo o seu objetivo e assim apoiando possíveis mudanças qualitativas, num futuro próximo, em rincões que a ação institucional não poderia chegar de outra maneira. Essa é uma característica importante a ser considerada com especial atenção pelos responsáveis pelas políticas públicas da área da educação, posto que significa um avanço real, efetivado nos últimos anos no âmbito do ensino da arte, reforçando de maneira substancial a formação de professores em localidades carentes de profissionais especializados.

Outro aspecto a ser considerado reporta-se ao aprendizado institucional que resulta em investidas dessa natureza, além do aparato técnico, equipamentos etc. Até dois anos atrás a UFMA tinha um serviço educativo deficitário no ramo da EAD, ao passo que, com a experiência adquirida, muito já se avançou em termos de recursos humanos e materiais, restando a certeza de que ainda se tem muito a andar visando perseguir os horizontes vislumbrados na contemporaneidade.

Assim, compreendendo que as transformações geradas pela cibercultura vão exigir dos educadores uma nova visão de suas práticas pedagógicas, acredita-se que os cursos de formação de professores na modalidade a distância serão parte importante nesse processo de mudança de paradigmas.

Bibliografia

ARETIO, L. G. **Educacion a distancia hoy**. Madrid: Universidad Nacional de Educacion a Distancia, 1994.

BELLONI, M. L. Educação a Distância. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da união, Brasília, DF, 20 dezembro de 2005.

BRASIL. **Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996** (LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE-CP 21-2001**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 janeiro de 2002.

HALL. S. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JAMESON, F. *A lógica cultural do capitalismo tardio*. In: _____. **Pós-modernismo** - A lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.

LAMPERT, E. (Org.). **Pós-modernidade e conhecimento**: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano. Porto Alegre: Sulina, 2005. 136 p. ISBN 852050409-4.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MCLAREN, P. **Utopias Provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 2002.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, 10 ed.

PETERS. O. **Didática do ensino a distancia**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2001.

RAMAL, A.C. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendi-**

zagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VALENTE, J. A. Diferentes abordagens na educação a distância. **Coleção Série Informática na educação. Série TVE Educativa.** 1999. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br>. Acesso em agosto de 2010.

Mini-curriculo

Luciana Silva Aguiar Mendes Barros é graduada em Educação Artística, habilitação artes plásticas pela UFMA. Atualmente é mestranda do programa de Pós Graduação em Cultura e Sociedade da UFMA, desenvolvendo seu projeto de pesquisa sobre os cursos de formação de professores em Artes Visuais no Brasil.

Arão Paranaguá de Santana é graduado em Desenho e Plástica pela UnB, doutor em Artes pela USP. É Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão desde 1992, onde coordena projetos de extensão, lidera o grupo de pesquisa Pedagogias do Teatro e Ação Cultural, atua na Licenciatura em Teatro e no Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade.

AUTORREPRESENTAÇÕES NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM:
O ATELIÊ DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Alexandre Guimarães
Universidade Federal de Goiás – Brasil
alxguimaraes@gmail.com

Resumo

Este texto é um relato do andamento de pesquisa do Mestrado em Cultura Visual e foi escrito no período em que estive como exchange student na University of Cincinnati - USA, entre abril e agosto deste ano. Baseia-se, portanto, em duas questões: (1) De que meios/imagens/processos os tutores se representam nos ambientes virtuais de aprendizagem? (2) Que contribuições este modelo de ensino acrescenta às questões da educação da cultura visual?

Palavras-chaves: aprendizagem a distância; formação de professores; artes visuais; autorrepresentação de tutores; etnografia virtual.

Abstract

This text is an account of part of the ongoing research in the Masters in Visual Culture and it is based on three questions: 1) In what ways can we represent the self in online course; 2) What Contributions that this new model of learning to education brings to the Visual Culture, 3) What methods and processes the tutors and students are using to create their visual poetics.

Key-words: distance learning; teacher training; visual arts; self-representation; virtual ethnography.

As poéticas da autorrepresentação visual através da imagem digital em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) vêm se destacando nesse processo de pesquisa. Meu campo de investigação é o AVA do curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade a distância, da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Sendo mais específico, meu campo de pesquisa é a disciplina "Ateliê de História em Quadrinhos de Autor", oferecida prioritariamente a distância, com alguns encontros presenciais. Trata-se de um estudo de etnografia *online/virtual* dessa disciplina, que aconteceu no segundo semestre de 2009.

Este texto é um relato do andamento de pesquisa do Mestrado em Cultura Visual e foi escrito no período em que estive como *exchange student* na *University of Cincinnati - USA*, entre abril e agosto deste ano. Baseia-se, portanto, em duas questões: 1) De que meios/imagens/processos os tutores se representam nos ambientes virtuais de aprendizagem?(2) Que contribuições este modelo de ensino acrescenta às questões da educação da cultura visual?

Por tutores consideramos os sujeitos que são entendidos como professores nessa modalidade de ensino. Fazem a mediação, propriamente dita, da aprendizagem no AVA. Não têm vínculo empregatício com a instituição e recebem bolsas do Ministério da Educação como remuneração deste trabalho. Assim como sua situação de trabalhado instável, seu lugar/papel nessa escola virtual nos permite algumas questões: (a) qual o lugar do professor num sistema de ensino virtual, aberto e em rede? (b) o imaginário que temos do “ser professor” é suficiente para representar esse “professor virtual”? (c) o tutor é um professor?

Essas questões nos renderiam uma série de discussões que foram levantadas, inclusive, em artigo escrito numa parceria com a Prof^a Dr^a Leda Guimarães, em que instigamos o leitor a pensar nas representações tradicionais do professor e, ao mesmo tempo, imaginar se esse professor se “encaixa” nos modelos de aprendizagem em rede, ou a distância (segue referência desse artigo na bibliografia deste texto). Mas este não é o foco desse relato, apesar de considerar pertinente apenas levantar algumas questões.

A revisão de minhas experiências como designer gráfico e arte/educador está diretamente relacionada com essa investigação. Como estudante do mestrado em Cultura Visual (ênfase para arte/educação), tenho a oportunidade de rever minhas práticas pedagógicas como professor de Arte. E também posso repensar como minhas atividades em design gráfico vem interagindo com a arte/educação. Esse texto, contudo, fará referências às minhas experiências como educador, dialogando com ideias de alguns autores que considero oportunos para a comunicação entre aprendizagem a distância, arte/educação e cultura visual.

Dividi esse relato em 3 partes: 1) etnografia virtual; 2) Aprendizagem a distância: flexibilidades e hibridizações; 3) Autorrepresentação no Ambiente Virtual de Aprendizagem

Etnografia Virtual – possibilidades metodológicas

Venho trabalhando com uma ação nova, a *investigação virtual*, ou *etnografia virtual/online*, que exige novas posições para o pesquisador (Qual o limite do seu campo? Em que lugares encontram seus cola-

boradores? Até que ponto a relação *online* se sustenta?). Contudo, esse trabalho se apóia no tradicional entendimento do que seja etnografia, como o conceito de Flick (2002, p. 161): “a etnografia parte da postura teórica de realidades sociais e da sua elaboração, tendo por objetivo o desenvolvimento de teorias”. Se neste tradicional conceito o pesquisador vai a campo e lida diretamente com seus colaboradores, na etnografia *online* os sujeitos podem existir (ou se autorrepresentar) de outras formas – o campo pode ser visitado em qualquer lugar e tempo, desde que haja conexão com a Internet. As relações podem acontecer entre as representações, que são em forma de texto, imagem ou som. Essas representações são mediadas, no entanto, pela interface de um computador (sites da Internet). Nesse sentido, a Internet como campo de estudo pode causar um certo desconforto para nós, pesquisadores, que estamos acostumados com as relações *tête-a-tête*. No entanto, é curioso o quanto a Internet vem transformando de uma forma muito rápida nossos hábitos e relacionamentos, como apontam Baym & Markham:

A Internet implica diretamente em pelo menos quatro das transformações principais de nossa época: (1) convergência dos meios, (2) identidades negociadas, (3) redefinições de fronteiras, e (4) a transcendência de limites geográficos. Cada um desses contextos culturais entrelaçados afeta, inevitavelmente, a identificação de objetos de pesquisa, acoplando-se com os campos da pesquisa, desenhando e conduzindo a investigação qualitativa da vida social contemporânea (BAYM & MARKHAM, 2009, p. x, tradução do autor).¹

Apesar de a Internet ser um campo satisfatório para a pesquisa (seja qualitativa ou quantitativa), há poucas publicações sobre seus métodos e possibilidades². Da mesma forma que a educação em rede, ou a distância, ainda causa um estranhamento para a vida contemporânea, mesmo sendo uma consequência dos atributos tecnológicos da contemporaneidade, adotar a Internet como campo etnográfico provoca certas críticas dentro da própria instituição acadêmica (para não comentar aqui as críticas pejorativas sobre o curso de formação de professores de artes visuais de nossa própria instituição). Talvez seja irreversível a dependência do indivíduo contemporâneo com a tecnologia, principalmente com a comunicação em rede (eu, por exemplo, dependo do *Facebook*³ para me comunicar com amigos que estão perto e longe de onde

1 The internet is directly implicated in at least four major transformations of our epoch: (1) media convergence, (2) mediated identities, (3) redefinitions of social boundaries, and (4) the transcendence of geographical boundaries. Each of these intertwined cultural contexts inevitably affects the identification of research objects, engagement with research fields, and design and conduct of qualitative inquiry of contemporary social life.

2 O livro *Internet Inquiry*, de Markham & Baym tem sido, hoje, uma das referências mundiais sobre os métodos de pesquisa para a etnografia virtual.

3 Facebook é um site de relacionamento em que o sistema de links cria uma rede intensa de comunicação, mantendo-nos atualizados sobre o que um amigo postou ou algum comentário de comentário e assim por diante. É instrumento de divulgação de eventos, de outros sites, promoção social/pessoal. É acessado mundialmente, sendo o inglês a língua mais praticada.

moro – isso já é uma rotina na minha vida). Nesse sentido, a etnografia virtual não pretende descartar os usuais métodos etnográficos, mas buscar meios para entender os comportamentos humanos ao se relacionarem, mediados pela Internet. Christine Hine (2004, p. 13), no capítulo introdutório do seu livro *Virtual Ethnography*, deixa claro que o que importa, nesse modelo etnográfico, são as construções de sentidos mediadas pela tecnologia: “Nosso argumento sugere que o agente de mudança não é a tecnologia em si, mas os usos e construções de sentidos ao seu redor (tradução do autor)”.⁴

A primeira etapa dessa ação etnográfica aconteceu sob a forma de observação e comentários dos eventos⁵ das disciplinas de ateliê que foram concluídas pelo primeiro grupo de licenciatura em artes visuais na modalidade a distância, oferecido pelo programa Universidade Aberta do Brasil, na Faculdade de Artes Visuais da UFG. São as seguintes disciplinas: Ateliês Bidimensional, Tridimensional, de Gravura e de Quadrinhos. A próxima etapa etnográfica vem acontecendo através da observação dos eventos da disciplina “Ateliê Interdisciplinar de História em Quadrinhos”. Foram escolhidas três salas virtuais dessa disciplina – cada sala virtual corresponde a um pólo. Os pólos são turmas/cidades “localizadas” pelo Estado de Goiás.

A interface da página inicial dessa disciplina foi customizada por cada tutor. Especialmente nesse curso de quadrinhos, alguns tutores criaram um personagem para se autorrepresentar, dando seqüência aos desenhos até o final da disciplina. Criaram, portanto, um diálogo com o aluno através de desenhos de quadrinhos, numa espécie de metaligüagem⁶. A escolha das três salas se deu em função da continuidade de autorrepresentação no formato de história em quadrinhos em que os tutores mantiveram até o final da disciplina.⁷

Esse é, portanto, o caminho metodológico que venho percorrendo, registrando ações do curso virtual, “copiando” e “colando” textos e imagens do AVA, tomando notas num editor de texto digital (diário de campo, como acontece na etnografia *offline*⁸). Lembrando que esta ação não exige transcri-

4 Nuestro argumento sugiere que el agente de cambio no es la tecnología em sí misma, sino los usos y la construcción de sentido alrededor de ella.

5 Considero “eventos” os acontecimentos/relatos/depoimentos em forma de comunicação escrita e visual nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

6 Ao mesmo tempo que o tutor estava mediando ações de aprendizagem para a produção/criação de quadrinhos pelos alunos, ele mesmo estava criando a sua própria história em quadrinhos no decorrer do curso. Para cada unidade do curso, ele (não todos os tutores) criavam uma variação do personagem “professor”.

7 4 tutores deram continuidade às variações do personagem/avatar. No entanto, apenas 3 aceitaram colaborar com a pesquisa.

8 Adoto aqui a expressão online para dirigir à pesquisa realizada na Internet, mais especificamente no Ambiente Virtual de Aprendizagem. A expressão offline será utilizada para mencionar os processos etnográficos convencionais, “fora da Internet”, como, por exemplo, entrevistas narrativas.

ção de falas e/ou registros fotográficos. Os registros dessa etnografia *online* não acontecem aleatoriamente, mas sob um recorte conceitual que sustenta o tema dessa investigação: autorrepresentação através da imagem digital. Não foram excluídas nessa pesquisa métodos etnográficos "*offline*", como, por exemplo, entrevistas narrativas com os tutores, que compõem a etapa atual do trabalho.

Aprendizagem a distância: flexibilidades e hibridizações

Posso sentir e notar uma angústia em estar estudando em ambientes virtuais, distanciando-nos fisicamente das outras pessoas. Fui tutor em 3 disciplinas dessa licenciatura e durante minha temporada na *University of Cincinnati* cursei uma disciplina a distância. Nesse sentido, pude perceber que alguns aparatos tecnológicos estão sendo utilizados com o intuito de diminuir esse incômodo como, por exemplo, as vídeos-conferência, que podem simular uma sala de aula presencial (será que tentam mesmo simular? Ou criam outra espécie de ação entre professor/aluno/aprendizagem?), ou mesmo a gravação de vídeos amadores para "transmitir" aulas em outros espaços distantes do núcleo formador. Importante destacar que, mesmo nas vídeos-conferência, há uma preocupação com a imagem que está sendo transmitida: a posição do professor, a roupa, a luz, o fundo da imagem etc. Mesmo que não se tenha tido, diretamente, uma preocupação com essa imagem a ser transmitida, ela pode possibilitar muitas análises/leituras sob um olhar poético. Como exemplo, ilustro o ambiente virtual de aprendizagem da *University of Cincinnati*, em que cursei a disciplina *Masters Seminar: Curriculum and Instruction*, no verão de 2010, enquanto era *exchange student* no *Department of Design, Architecture, Art, and Planning - DAAP*:

A imagem acima pode permitir alguns ensaios de *interpretações poéticas*:

"Particularmente, acho o fundo da imagem muito instigante. Consigo visualizar uma grande estante de livros. Uma biblioteca. Simbolicamente, representa, para mim, as atribuições/funções e o status do 'ser professor'. Ou sua posição de mediador do conhecimento nesse ambiente de aprendizagem. Apesar de ser um ambiente virtual de aprendizagem, imagino que alguns ícones possam reforçar os sentidos de materialidade, como livros, papéis, estante, embora nossas relações com o conhecimento neste curso sejam todas virtuais."

Apenas ressaltando, não houve encontros presenciais no período do curso.

Estamos, no entanto, num momento de transição e de aprendizado. E ainda estamos revedo certos paradigmas do nosso histórico escolar para sujeitarmos aos riscos e encantamentos da aprendizagem híbrida ou flexível. O medo, no entanto, convive com uma boa sensação do novo nas escolas virtuais. Minha experiência em educação a distância vem me convencendo que a ferramen-



Imagem 1: transmissão ao vivo do professor para os alunos.

ta é importante nesse processo (um bom *software* para hospedagem do curso, uma boa conexão de Internet, capacidade de enviar e importar imagens e vídeos etc.). Mas que a ênfase não está para as novas ferramentas, mas para os novos sentidos do aprender, novas formas de se relacionar, de buscar a informação/conhecimento e das possibilidades de co-participação no processo de aprendizado, onde os papéis aluno/professor/autor se misturam e se ressignificam. A impressão que tenho, no entanto, é que aprender a distância é estar numa constante corda de malabarismo, em que, a qualquer momento, podemos nos perder e/ou cair num abismo. Isso poderia acontecer em função de um projeto ruim de *design instrucional* ou qualquer tipo de interferência que, acidentalmente, poderia interromper o processo de aprendizagem (o que também pode acontecer, é claro, no sistema de ensino presencial).

Nesse processo de investigação bibliográfica, encontro, portanto, um diálogo com Harvey (2009), que faz conexões entre os novos sistemas de aprendizagem mediados pela tecnologia e os estudos culturais:

O ecossistema e interações *online* resultantes entre um grande número de atores e os novos papéis nos processos de aprendizagem online deveriam ser investigados através de lentes sociais e culturais adequadas (HARVEY, 2009, p. 130, tradução do autor).⁹

Considero pertinente a relação que o autor faz dos atores da aprendizagem a um *ecossistema*, ou seja, um sistema vivo e em constante adaptação e mudanças. Investigar esses fenômenos sob as lentes da cultura visual requer, no entanto, uma visão holística do assunto, considerando as demandas dos novos sistemas, mudanças de ações, integração homem/tecnologia, suas necessidades e vontades:

Para conduzir a uma eficaz ação para a mudança social, os profissionais são desafiados a aprender novas habilidades e competências para desenvolver suas capacidades de reflexão crítica sobre a ação e também para aprender a aprender (TAYLOR & PETIT, apud EDWARDS & GORDON, 2009, p. 347, tradução do autor).¹⁰

Eis o que não só os profissionais/aprendizes em educação a distância, mas também uma grande parte de professores e estudantes que ainda estão centrados nos aspectos usuais da educação poderiam repensar: os desafios que os comportamentos contemporâneos criam para os edu-

9 The resulting online ecosystem and interactions between large numbers of actors with new roles in the process of online learning design should be investigated through suitable social and cultural lenses.

10 To lead effective action for social change, practitioners are challenged to learn new skills and competencies, to develop their capacities for critical reflection on action, and also to learn how to learn.

cadores, principalmente aqueles condicionados pelos usos/relações com as novas tecnologias. Ou seja: repensar a tradicional idéia de “transmissão do conhecimento” (que já é uma luta constante dos professores engajados nas pedagogias críticas), para propor estratégias para o aluno “aprender a aprender”, assumindo, no entanto, um caráter de aluno investigador (e também o de professor investigador).

Autorrepresentação no Ambiente Virtual de Aprendizagem

Segundo Rudenstan & Schoenholtz-Read, “no ciberespaço, o eu é facilmente construído de diversas maneiras e os alunos formam, rapidamente, diferentes opiniões e interpretações sobre o mesmo material de leitura e comentários (2009, p. 120)”¹¹. Nesse sentido, a “construção do eu” é adotada nessa pesquisa como “autorrepresentação”. Ou seja: de que meios alunos e professores estão utilizando para a construção de seu “eu” num espaço virtual? Como a imagem completa esse processo de autorrepresentação? Nas escolas virtuais e, no caso dessa pesquisa, o que o tutor registra, seja uma imagem ou um texto, poderá dizer muito dele e causar diferentes impressões. São esses os elementos que o representam, pois “seu corpo” está longe e o que “existe dele” são seus comentários escritos e a imagem¹² que construiu dele mesmo nas interfaces dos AVA’s.

Nem sempre há uma preocupação por parte dos interlocutores da aprendizagem a distância sobre o que está sendo representado dele mesmo. Por outro lado, outras pessoas estão muito preocupadas com sua imagem. Ou com o que os outros vão pensar dela mesma. O que considero pertinente neste momento é a diversidade cognitiva que a poética da imagem digital pode provocar, além de criar uma semântica visual que poderá representar indivíduos, grupos, comunidades e culturas.

Chegamos, talvez, a algumas palavras-chaves desse trabalho: imagens digitais, processos de construção e poéticas da autorrepresentação. Mas antes de tudo isso, eu precisava contextualizar meu campo de ação investigativa: aprendizagem a distância, educação flexível e algumas revisões das minhas experiências profissionais.

A imagem ao lado é do AVA do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás:



Imagem 2: site do curso Licenciatura em Artes Visuais da FAV.

11 In cyberspace, the self is readily constructed in diverse ways, and students readily form different opinions and interpretations regarding the same reading material and commentaries.

12 Imagem aqui tem dois sentidos. Primeiro a “imagem” (imaginário) que o tutor constrói, não só através do visual, no AVA, e, segundo, as imagens (digitais) que ele vem utilizando para se autorrepresentar.



Gráfico 1: questões em rede - algumas perguntas que tangenciam a pesquisa.



Imagem 3: autorrepresentação digital de um tutor da disciplina "Ateliê de História em Quadrinhos".



Gráfico 2: questões em rede - possíveis perguntas para um grupo colaborativo de pesquisa.



Imagem 4: autorrepresentação do tutor no Ambiente Virtual de Aprendizagem, na disciplina "Ateliê de História em Quadrinhos".

A imagem anterior ilustra a página principal da disciplina de "Ateliê Interdisciplinar de História em Quadrinhos". Na parte central da imagem podemos notar um personagem do sexo feminino. A imagem foi uma criação da própria tutora dessa disciplina. Ela utilizou algum tipo de programa gráfico para a criação de personagens, dentre vários disponíveis na Internet e que foram sugeridos aos alunos para criarem seus próprios personagens (este trabalho não investiga as autorrepresentações dos alunos).

O curioso, no entanto, é que o aluno passa a se comunicar com o personagem e com o tutor. A partir desse ponto posso fazer algumas perguntas, que denomino "questões em rede":

A discussão vem acontecendo com essas e outras perguntas. Entendendo a poética visual como a reflexão sobre o fazer artístico e suas possibilidades simbólicas, a pesquisa vem encaminhando-se no sentido de investigar: a) os processos e meios de criação da imagem digital na disciplina "Ateliê Interdisciplinar de História em Quadrinhos"; b) autorrepresentações da mediação nessa disciplina; d) as reflexões sobre o fazer artístico nessa disciplina de ateliê.

Ainda, para ilustrar as possibilidades de autorrepresentações, segue abaixo um quadro com algumas variações do mesmo personagem.

A partir dessa imagem, eu poderia criar uma série de perguntas para quem a criou¹³. Neste caso, para o tutor da disciplina. Perguntas tais como:

Para ficar claro, o curso de formação de professores em Artes Visuais da FAV acontece em sua maior parte pelo sistema *online*, mas tem uma carga-horária mínima presencial. O "tutor" é quem faz a mediação no AVA e, nos encontros presenciais, coordena as atividades. Para ilustrar a personificação desse tutor, segue abaixo um personagem criado para guiar as atividades no AVA.:

Volto às perguntas: a mediação da aprendizagem pode acontecer através das imagens? Qual o lugar do professor? É possível estabelecer limites entre realidade e virtualidade no AVA?

E para dar mais um exemplo de como o tutor cria um personagem para mediar a aprendizagem no AVA, destaco a seguinte imagem:

A partir desse momento, consigo visualizar várias possibilidades de ação etnográfica neste trajeto investigativo. Considero importante, além de estar "visitando" o AVA, criar mecanismos para "ouvir" professores sobre suas atividades nessa disciplina de Ateliê Interdisciplinar de História

¹³ Nesse momento da pesquisa percebo uma necessidade de integração entre a etnografia on e offline, não privilegiando nenhuma das duas, mas explorando o que cada uma pode contribuir com a outra.



Imagem 5: autorrepresentação digital de um tutor da disciplina "Ateliê de História em Quadrinhos".

em Quadrinhos. Isso vem acontecendo em forma de entrevistas narrativas individuais que passarão por processos de análises.

Concluo esse texto acreditando que a educação contemporânea vem se hibridizando com as novas formas de viver e de se relacionar que a tecnologia proporciona – o que já vem acontecendo em ambientes que não são escolares como, por exemplo, as novas relações/comunicações entre pessoas que trabalham numa empresa informatizada (às vezes é mais cômodo/rápido mandar um recado pelo *msn*¹⁴ do que se levantar da cadeira e ir até o colega de trabalho para resolver determinado assunto burocrático).

Estamos vivenciando, talvez, outras possibilidades cognitivas, como afirma Tourinho: "Lidar com algo além da realidade empírica significa também se permitir e permitir 'silenciosidades comunicativas', atos que alimentam e nutrem os discursos sobre e com criações estéticas (2009, p.142)." Talvez o mais construtivo em educação em rede sejam as tais "silenciosidades comunicativas" a que se refere Tourinho: silêncios que podem possibilitar os sujeitos da aprendizagem a pensar, buscar, misturar e experimentar diversas sensações cognitivas, na fronteira entre o virtual e o real.

Referências bibliográficas

AGUIRRE, Imanol. *Imaginando um futuro para a educação artística*. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009, p. 157-186.

ANJOS, Moacir dos. "Local/global: arte em trânsito". Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BAYM, Nancy K, MARCKAM, Annete N. (org). "Internet Inquiry – conversation about method". Califórnia: Sage, 2009.

EFLAND, Arthur D. "Educação, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno". In GUINSBURG, J; BARBOSA, Ana Mae (orgs). Pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GUIMARÃES, Alexandre; GUIMARÃES, Leda. "Entre Imaginários e Imagináveis: representações do professor na educação a distância". Goiânia: Ciar-UFG, 2009.

GUIMARÃES, Leda. "Metáforas para o ensino de artes visuais na modalidade EaD. In: Licenciatura

¹⁴ Programa da Microsoft utilizado mundialmente para bate-papos via palavra escrita ou som e imagem.

- em Artes Visuais – módulo introdutório (vários autores). CEGRAF/UFG: Goiânia, 2008, pp. 50 – 55.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Da alfabetização visual ao alfabetismos da cultura visual*. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009, p. 189-212.
- HINE, Christine. “Etnografia virtual”. Madrid: UOC, 2004.
- jagodzinski, jan. As negociações da diferença: arte educação como desfiliação na era pós-moderna. In GUINSBURG, J; BARBOSA, Ana Mãe (orgs). Pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- KINCHELOE, J. *Redefinindo e interpretando o objeto de estudo*. In: Pesquisa em educação – conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007, pp. 101-121.
- LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- MARKHAM, Annette N. “The methods, politics, and ethics of representation in online ethnography”. In: The Sabe handbook qualitative research. DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonnas S. California: Sage, 2005, 3ª edição.
- MARTINS, Raimundo. “Porque e como falamos da cultura visual?” In: Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, v. 4, n. 1 e 2, p. 65-79, jan-dez 2006.
- RUDENSTAM, Kjell Eric; SCHOENHOLTZ-READ, Judith (orgs). *Handbook of online learning*. California: SAGE, 2009.
- TOURINHO, Irene. *Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática esoclar*. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009, p. 141-156.

Sites

www.ead.fav.ufg.br, acessado em todo o processo de desenvolvimento dessa pesquisa.

Mini-currículo

Alexandre Guimarães é bacharel em artes visuais (habilitação em *design gráfico*) e mestrando em Cultura Visual. Foi professor de Arte em escolas privadas de Goiânia, para os ensinos médio e fundamental. Desenvolveu projetos de editoração e edição de livros didáticos para a Educação de Jovens e Adultos. Trabalha com formação continuada de professores, desenvolvendo cursos de mídias e tecnologias.

DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES A DISTÂNCIA:
AS APRENDIZAGENS DO CORPO DOCENTE DA UNIMES VIRTUAL

Maria Emilia Sardelich
emilisar@hotmail.com

Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES VIRTUAL

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar a experiência que vem sendo desenvolvida na Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade à distância, da Universidade Metropolitana de Santos, a Unimes Virtual. Dada a amplitude de aspectos que podem ser tratados nessa temática, o recorte realizado focaliza o desenho instrucional do projeto de curso e as transformações que estão ocorrendo no processo de acompanhamento da aprendizagem de educandos e educadores. O artigo destaca as possibilidades e os desafios para consolidar a abordagem metodológica triangular no ensino de arte a distância.

Palavras-chave: formação de professores de arte, formação a distância, educação a distância.

Abstract

This paper aims to report the experiment that's being developed in the teacher's training course for the Visual Arts Degree at the Universidade Metropolitana de Santos, the Unimes Virtual, in the distance learning category. Given the extent of aspects that could be covered on this topic, the snippet attained focuses on the original instructional design of the course's project and the transformations that are happening in the learning follow up process of pupils and teachers in the Visual Arts Degree course at Unimes Virtual. The report confirms the opportunities and challenges to consolidate the triangular methodological approach in arts distance learning.

Key words: teacher training, art teacher's training, distance learning.

Introdução

Os cursos de formação de professores de Artes foram regulamentados, no Brasil, pelo Ministério da Educação, em 1978 (Parecer 781 do, então denominado, Conselho Federal de Educação),

sob o conceito polivalente de Licenciatura em Educação Artística, com a possibilidade de serem organizados em quatro anos de formação. A legislação da época pretendia preparar um professor capaz de conduzir atividades em música, artes visuais e teatro, para os alunos dos quatro primeiros anos do ensino fundamental (BARBOSA, 1988).

Nos trinta e dois anos que nos separam da primeira regulamentação dos cursos de formação de professores em Artes, os educadores brasileiros, organizados em torno de Associações de Arte-Educadores, de vários estados do País, que configuraram a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), em 1987, têm conseguido transformar essa proposta de licenciatura polivalente. Atualmente, o Brasil conta com as Diretrizes Curriculares específicas para as Licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

É a partir das Diretrizes Curriculares em Artes Visuais, que a Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) organizou o seu curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade a distância.

Este artigo tem por objetivo relatar a experiência que vem sendo desenvolvida no curso de formação de professores, Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade a distância, da Universidade Metropolitana de Santos, a Unimes Virtual. Dada a amplitude de aspectos que podem ser tratados nessa temática, vamos focalizar o desenho instrucional original do projeto e as transformações que estão ocorrendo no processo de acompanhamento da aprendizagem de educandos e educadores da Unimes Virtual. Destacamos os desafios encontrados pelo corpo docente para a aplicação da abordagem metodológica triangular no ensino de arte a distância.

O projeto do curso

A UNIMES constituiu-se em Universidade, em 1985, consolidando uma trajetória iniciada em 1968, sob a denominação de Sociedade Civil de Educação Física de Santos. Credenciada pela Portaria do Ministério de Educação do Brasil, nº 559, de 20 de fevereiro de 2006, para a oferta de cursos superiores à distância, no Estado de São Paulo, a UNIMES VIRTUAL, iniciou suas atividades oferecendo os cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Pedagogia, em agosto de 2006. A Portaria n. 417, de 30 de abril de 2009, ampliou a abrangência dos cursos a distância para os estados da Bahia, Espírito Santo, Piauí, Maranhão e Minas Gerais.

Segundo o Projeto Acadêmico do curso de Licenciatura em Artes Visuais (UNIMES, 2006), a opção pela oferta dos cursos de Licenciatura deu-se pela experiência desta Universidade na área e seu compromisso com a qualidade de ensino no Brasil.

Todos os cursos de licenciatura da Unimes Virtual partem de um Núcleo Pedagógico Comum, constituído pelos conhecimentos que dão suporte ao exercício da docência.

Compreende-se a Arte, no Projeto Acadêmico, como “fenômeno cultural que remonta ao desenvolvimento da própria capacidade para a linguagem” (UNIMES, 2006, p.19-20). É a partir dessa compreensão de Arte, fundamentada em uma “racionalidade cultural” (HERNANDEZ, 2000) para a sua inserção no currículo da Educação Básica, que o Projeto Acadêmico propõe o perfil de professores e alunos pesquisadores como o “desenvolvimento do ‘olhar’, numa práxis contextualizada histórica e culturalmente, recolocando questões pertinentes à experiência estética e sua inserção na sociedade hodierna” (UNIMES, 2006, p. 20).

A matriz curricular se organiza em 6 (seis) semestres, com prazo mínimo de integralização de 6 (seis) semestres, e máximo de 12 (doze) semestres. A carga horária total do curso é de 3.180 (três mil cento e oitenta) horas: Núcleo de Formação Pedagógica com 840 horas; Núcleo de Formação Específica 1560 horas; Atividades Complementares 200 horas; Trabalho de Conclusão de Curso 80 horas; Estágio Curricular Supervisionado 400 horas.

Para formar o perfil desse arte-educador pesquisador, o desenho instrucional do curso foi estruturado em torno das seguintes atividades:

- Aulas Presenciais = 20% da carga horária. Semanalmente, o aluno comparece às instituições educacionais conveniadas, os pólos, para assistir as aulas em formato de vídeo e participar de atividades práticas, ocasião em que, também, poderá encaminhar suas dúvidas diretamente aos professores. As aulas presenciais são obrigatórias, estando, automaticamente, reprovado o aluno com frequência inferior a 75%.
- Mediatização = 40% da carga horária. Diariamente, o aluno poderá acessar os conteúdos das disciplinas da matriz curricular, além de resumos, indicações para estudo, exercícios, trabalhos, avaliações, dentre outros.
- Interatividade = 40% da carga horária. Diariamente, o aluno poderá receber orientação individual diretamente dos professores, com o apoio de fóruns ou troca de e-mails. A interação dos alunos com os professores e tutores é de fundamental importância para o processo de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento do curso, sendo amplamente estimulada ao longo do programa. Esta interatividade é controlada pelo sistema operacional.

É a partir desse design, que o curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade a distância, da Unimes Virtual, iniciou sua primeira turma, no primeiro semestre de 2007.

Os desafios

Nesses anos de caminhada, o planejamento inicial do Grupo de Apoio Pedagógico (GAP) para implementar o projeto do curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Unimes Virtual tem sido revisto para atender as condições reais da concretização desse projeto, em busca de aprimorar o processo de aprendizagem de educandos e educadores. Essa revisão do planejamento inicial se realiza como um processo de “aprender a avaliar ao aprender a modificar o planejamento” (FREIRE, M. 1997). Desse modo, compreendemos o processo de avaliação como um “processo permanente de pesquisa” (ESTEBÁN, 1999) e re-planejamento.

No desenho instrucional dos cursos da Unimes Virtual percebemos um modelo híbrido. Compreendemos o vocábulo híbrido a partir da noção de “hibridismo” (CANCLINI, 1997), como forma cultural amalgamada, de fronteiras maleáveis que aparecem na negociação de sentido dos fluxos discursivos entre centro e periferia do mundo. O curso de Licenciatura em Artes Visuais da Unimes Virtual apresenta uma forma amalgamada entre o modelo de comunicação da radiodifusão, ou *broadcasting* (um-para-todos) (MACHADO, 1995), e o modelo de comunicação *web* (todos-para-todos).

O modelo *broadcasting* refere-se ao modelo de radiodifusão e transmissão televisual. A transmissão televisual inicia-se no Brasil na década de 1950. Na década de 1970, viveu um de seus momentos de maior expansão, fomentada pelo regime militar instalado com o golpe de Estado de 1964 (1964-1986), assim como, 40 anos antes, foi promovida a difusão do rádio pelo regime militar do Estado Novo (1937-1945). A estrutura de transmissão, que parte de um pólo irradiador aos receptores individuais distribuídos por uma grande extensão geográfica, potencializa a homogeneização política e a pasteurização cultural.

Denominamos de comunicação *web* o modelo resultante da multiplicidade de meios e ou códigos computacionais que se configuraram ao longo dos últimos trinta anos do século XX, que permitiram o *Transaction Control Protocol/Internet Protocol* (TCP/IP) e a conseqüente comunicação entre os computadores em rede. Na bibliografia educacional encontramos muitas expressões para denominar a modalidade de formação que faz uso das tecnologias da informação e comunicação como: educação à distância, educação a distância *on-line*, ensino a distancia, ensino *on-line*, teleformação, instrução baseada na *web* (ibw), educação baseada na *web* (ebw), *e-learning* e outras mais. Utilizamos a expressão educação baseada na *web*, como aquela que se configura nessa modalidade de comunicação, entendendo-a como uma prática em e para as redes de aprendizagem que fazem uso de várias tecnologias para a circulação de experiências entre sujeitos de identidade múltipla que apresentam neces-

sidades de formação diferenciadas. Desse modo, reconhecemos as possibilidades e potencialidades da *web* para os processos de transmissão de informações; comunicação, apropriação e construção de conhecimento, habilidades, atitudes e valores, assim como sua função de suporte, instrumento, dispositivo de criação e articulação de estratégias e comportamentos democráticos.

A partir desses modelos, consideramos que o desenho instrucional do curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Unimes Virtual embute o modelo transmissor (*broadcasting*) ao propor uma modalidade semipresencial de participação nos cursos. Os participantes dos cursos devem frequentar uma vez por semana o Pólo irradiador dos conteúdos da Unimes Virtual para a assistência à transmissão das aulas em formato de vídeo. A presença do aluno é obrigatória, pois, tal como nos cursos presenciais, só se permite ao participante a ausência de 25 % desses momentos de transmissão de vídeoaulas. Como educadores, sabemos como essa estrutura de transmissão potencializa a homogeneização e a pasteurização dos conteúdos. Sabemos que esse modelo propicia comportamentos passivos e heterônimos, porém reconhecemos que, dada a infraestrutura de telecomunicações do Brasil, nesta primeira década do século XXI, muitos municípios brasileiros sob a abrangência da Unimes Virtual, ainda apresentam grandes dificuldades de conexão à Internet, o que dificulta a conexão dos estudantes ao ambiente virtual de aprendizagem. Logo, se os participantes não contam com as condições de infraestrutura tecnológica mínima para poder acessar sem dificuldades o ambiente virtual de aprendizagem em rede, esses alunos precisam contar com alternativas de atendimento, além do previsto para o ambiente virtual.

Em outro trabalho (SARDELICH, 2008) já indicamos o privilégio que o desenho instrucional dos projetos das Licenciaturas da Unimes Virtual confere aos 40% da carga horária do curso para a "mediatização" com as "aulas em formato de texto" e 20% de "aulas em formato de vídeo". Aqui ratificamos a conclusão de que a concepção de "interatividade" presente no desenho instrucional da Licenciatura em Artes Visuais está fundamentada na teoria da informação, ou seja, a relação que se estabelece entre a pessoa e o ambiente digital mediada pelo *hardware*. As atividades de interatividade previstas no desenho original dos cursos resumiam-se às atividades de Fórum.

Apesar de não ser um consenso entre os professores desta Universidade, a concepção de interatividade que emerge nas discussões do corpo docente da Licenciatura em Artes Visuais é a de "um conceito de comunicação e não de informática" (SILVA, 2001, p.5). Logo a interatividade é uma relação imbuída de disposições para maiores interações, do "mais comunicacional" que considere a complexidade, a não-linearidade, a bi-direcionalidade da ação que permite a liberdade de participação, intervenção e criação dos envolvidos no processo de comunicação. Dessa forma,

o corpo docente da Licenciatura em Artes Visuais tem primado pela “beleza dos relacionamentos conectados”, o que Kerchove (1999) denomina de *webness*, a qualidade da conexão. Qualidade que não depende, apenas, da infraestrutura tecnológica, dos cabos da rede, mas da qualidade dos relacionamentos pessoais em rede, das sensações de estar conectado com e entre tantos “nós”.

Do mesmo modo, apesar de não ser um consenso entre os professores desta Universidade, a concepção de aprendizagem que emerge nas discussões do corpo docente da Licenciatura em Artes Visuais, situa-se no modelo Histórico-Cultural, o qual tem seus fundamentos psicológicos em Vygotsky, Luria e Leontiev (1998). Nessa abordagem compreende-se o desenvolvimento humano como sendo cultural, ou seja, como um processo que ocorre orientado para o sujeito mediado pelos outros. Na abordagem Histórico-Cultural o conhecimento se constrói de forma intersubjetiva (entre pessoas), e, num segundo momento, de forma intrasubjetiva (sujeito consigo). Nessa perspectiva, elimina-se a noção de que um sujeito descobre alguma coisa sozinho e de que a aprendizagem é resultante de uma atividade individual.

Aplicando essa concepção de aprendizagem ao curso, o corpo docente da Licenciatura em Artes Visuais identifica-se com a “abordagem metodológica triangular” (BARBOSA, 1998) para o ensino de arte a distância. Dessa forma, o corpo docente da Licenciatura em Artes Visuais defrontou-se com o primeiro desafio a vencer no curso: como desenvolver o componente curricular pela ação do “fazer artístico” a distância? As ações de leitura e contextualização sempre nos pareceram evidentes e factíveis por meio da atividade de Fórum no Ambiente Virtual de Aprendizagem, porém, como solucionar o problema do fazer? Esse recurso de comunicação no ambiente virtual de aprendizagem permitiria o “fazer artístico”? De que modo a educação a distância poderia se apropriar dos modelos históricos utilizados no “fazer” artístico?

Marin Viadel (1997) aponta que a prática de “ateliê” é um modelo muito simples e universalmente reconhecido como o modo mais eficaz para aprender o “fazer artístico”. Destaca que esse modelo é eficiente para conhecer o manejo de materiais e instrumentos, desde entelar um bastidor e prepará-lo para pintar, ou fundir uma peça em bronze. O modelo consiste no “aprendiz” observar o que faz o “mestre” e repetir inúmeras vezes. Sempre que o professor atua em sala de aula a partir de sua experiência como artista, está recorrendo a esse modelo. A bibliografia e documentação que correspondem a esse modelo seguem duas linhas: a primeira dedicada ao conhecimento de técnicas e materiais e a segunda corresponde aos tratados e livros com ilustrações, “estampas” que ensinam como desenhar, pintar. Devido ao intenso desenvolvimento tecnológico dos últimos anos, essa linha tradicional de publicações descritiva de materiais e procedimentos vem se diversificando, incluindo manuais sobre fotografia, televisão, vídeo, tecnologias digitais.

A prática de “ateliê” manteve-se vigente até meados do século XVII, com a generalização das Academias de Belas Artes na Europa. O sistema da Academia começa a elaborar-se no século XV, com as investigações teóricas de Leonardo da Vinci (1452-1519), Alberto Durer (1471-1528), entre outros e a inauguração da primeira academia de desenho, em Florença, por Giorgio Vasari (1511-1574), em 1563. O sistema da Academia preza o conhecimento científico que fundamenta a representação figurativa: a geometria, a perspectiva, a anatomia, a teoria das proporções, a partir da cópia do desenho dos “mestres”. Marin Viadel (1997) destaca que na atualidade grande parte dos conceitos, conhecimentos e habilidades próprios do sistema acadêmico clássico seguem arraigados nos centros de formação artística, pois, para a maioria do público, e boa parte do mundo profissional, a representação figurativa da realidade segue sendo uma meta artística louvável e critério básico de qualidade no desenho, pintura e escultura.

Depois das Academias, a Escola Bauhaus é o terceiro modelo identificado por Marin Viadel (1997) para a aprendizagem do fazer artístico. A experiência da Bauhaus no século XX, século da linguagem, não se preocupou com a imitação da realidade, mas sim com a realidade expressiva da linguagem visual. O sistema da Escola Bauhaus tem por finalidade que o educando aproprie-se do “vocabulário” composto pelos elementos gráficos (ponto, linha, cor, etc.), e das “regras sintáticas” que determinam como reunir ou relacionar dois ou mais dos elementos gráficos entre si, configurando um complexo sistema de leis de composição. O manual de Donis Dondis (1997) *A primer of visual literacy*, publicada em 1973 pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT), em português conhecido como *A sintaxe da linguagem visual é*, na avaliação de Marin Viadel (1997), uma “completa, simplificada e degradada exposição desse modelo” (MARIN VIADEL, 1997, p. 66).

Por último, também no século XX, Marin Viadel (1997) identifica o quarto modelo de aprendizagem do fazer artístico, que seria o sistema do desenvolvimento da capacidade criadora. A tese básica que sustenta esse modelo é que em arte não existem regras, normas ou conceitos básicos gerais, conseqüentemente não temos nenhuma sequência estrita de aprendizagem para impor. Cada aluno deve desenvolver a própria linha de trabalho pessoal. Nesse procedimento a ênfase está na personalidade e emoções individuais, cujo objetivo central é a criatividade. Fundamentado nas pesquisas do arte-educador austríaco Viktor Lowenfeld (1903-1960), este modelo seria um “anti-modelo” de ensino, pois postula que não é possível, nem desejável a existência de um modelo de formação, o que implica um radical e absoluto enfoque individualizado.

Quais desses modelos do fazer artístico poderiam ser desenvolvidos na educação a distância? Seria possível a prática do ateliê a distância sem a presença física de “mestre e aprendiz” no

mesmo lugar e hora? Compreendemos que as concepções embutidas em cada um desses modelos não se excluem, mas se complementam. Desse modo, no eixo curricular “fazer” o professor de arte necessita conhecer como se preparam e utilizam os materiais e instrumentos artísticos, dominar técnicas de representação, explorar os elementos da linguagem visual e liberar sua criatividade para produzir um objeto significativo. Conseqüentemente, os problemas propostos nesse eixo curricular passam por: como e de que modo são produzidos os objetos artísticos; cópias e releituras de ilustrações, figuras geométricas para o desenvolvimento da habilidade de representação gráfica; composições com os elementos da linguagem visual e atividades de livre expressão.

A partir dessa conclusão, o corpo docente deparou-se com outro desafio: como propor problemas aos alunos a partir desses quatro modelos do fazer artístico para que pudéssemos produzir objetos significativos avaliá-los a distância? Como certificar-nos de que seriam efetivamente produzidos pelos nossos alunos a distância?

O projeto inicial do curso impunha o recurso fórum como atividade principal para a “mediação”. Além do fórum, iniciamos um período de intensas experiências com os diferentes recursos de comunicação presentes no ambiente virtual. Atualmente utilizamos o *Learning Management Systems* MOODLE. Percebemos que os recursos de comunicação presentes no ambiente virtual permitem a proposição do fazer artístico bem como a visualização e avaliação do processo/produto dos mesmos a distância.

Nas videoaulas gravadas, enfatizamos o que seria a prática do ateliê a distância sem a presença “física” do aprendiz. O aluno pode visualizar como o professor prepara e maneja materiais e instrumentos. Essas videoaulas estão disponíveis ao longo de todo o curso no ambiente virtual de aprendizagem. Desse modo, o aluno pode acessá-las sempre e quando necessite observar como o professor trabalha com os materiais e procedimentos das diversas técnicas ensinadas.

Nas aulas em formato de texto, também dedicamos parte das mesmas para o eixo curricular do fazer, adotando o modelo descritivo dedicado ao conhecimento de técnicas e materiais, bem como as imagens que ilustram o manejo dos materiais e outras a serem exercitadas para o desenvolvimento da habilidade de representar.

Nos fóruns propomos os problemas, as atividades do “fazer artístico”. A proposição da atividade explicita os objetivos de realização da mesma, bem como o procedimento a seguir e os critérios pelos quais serão avaliadas. Com as instruções práticas, o aluno realiza em casa a atividade indicada pelo professor. Em caso de dúvida, ele pode: acessar a vídeoaula na qual volta a observar o fazer do professor quantas vezes seja necessário para si; reler o material em formato de texto e,

também, enviar perguntas, dúvidas ao professor, que por meio de recursos síncronos como o chat (bate-papo), ou assíncronos como o fórum e mensagens individuais, continua respondendo as dúvidas de modo coletivo ou individual, personalizado.

Na proposição da atividade o aluno também encontra a indicação do registro do seu percurso, do processo de criação. A modo de um “diário de campo” o aluno registra as dificuldades que encontra na realização da atividade. O registro do processo, bem como a imagem do resultado final, são posteriormente enviados ao fórum. A imagem do resultado final pode ser produzida por meio do “escaneamento” de desenhos, ou fotografia digital. Desse modo processo/produto são discutidos por todos, professor e alunos, no recurso fórum, que permite anexar textos e imagens às mensagens enviadas.

As aprendizagens

Ao propor o tipo de procedimento para o componente curricular do “fazer artístico”, descrito no tópico anterior, o corpo docente encontrou-se com outras dificuldades a vencer. Apesar de grande parte dos alunos se deleitarem com as atividades do “fazer artístico”, muitos apenas enviam o registro do diário de campo, e não as imagens do processo/produto experimentado. O corpo docente se enfrenta com a impossibilidade de “obrigar” o envio de uma imagem digital, devido ao fato de que, para a matrícula no curso, não se exige nenhum requisito tecnológico como, por exemplo, uma máquina digital.

Por meio de questionários sobre recursos tecnológicos, constatamos que muitos de nossos alunos possuem máquinas digitais, celulares com os quais poderiam registrar o processo/produto vivenciado. Não duvidamos que o façam, porém resistem ao envio da imagem. Supomos que esses alunos temem expor seus resultados para a apreciação do grupo. Temos alunos que suas experiências com o desenho revelam a fase do grafismo infantil entre os 10 e 12 anos de idade, denominado estágio do realismo analítico.

Como destacam Coutinho e Duarte (2009), um dos primeiros estudiosos do grafismo infantil, Georges-Henri Luquet, denominou o desenho infantil de realista porque a criança desenha sua experiência de vida, e não a partir do conceito de realismo artístico. Supomos que muitos de nossos alunos temem expor a fase em que se encontram no seu desenvolvimento gráfico por sua própria autoavaliação e o julgamento a ser feito pelos pares, apesar de insistirmos que, como professores, vamos desenhar nossa experiência de vida. Este fato também revela quanto os conceitos, conhecimentos e habilidades próprios do sistema acadêmico continuam arraigados nos alunos da Licen-

ciatura em Artes Visuais, pois a representação figurativa da realidade segue sendo “a meta artística louvável e critério básico de qualidade de seus próprios desenhos” (MARIN VIADEL, 1997), e não a experiência do desenho em suas vidas, como propomos nas atividades do curso.

Outra dificuldade enfrentada é com os alunos que se deleitam com as atividades do fazer e registram todas as fases do processo criativo em imagens, porém, possuem pouco domínio na edição das mesmas. Temos casos de imagens com baixa resolução e alta resolução, que dificultam a visualização das mesmas. Nos casos de alta resolução, a dificuldade está em enviar a imagem para a sala de aula, o que demanda muito tempo de conexão. Além de demandar o tempo de conexão, a página da sala de aula tem seu número de bytes aumentado consideravelmente, o que dificulta o “carregamento” da página como um todo. Para os participantes que possuem uma conexão em banda larga essa dificuldade é minimizada, porém para a grande quantidade de alunos que ainda possuem conexão discada chega a impossibilitar a visualização da mesma.

Assim sendo, procuramos trabalhar no primeiro semestre do curso o desenvolvimento da habilidade com de programas de edição de imagens. Damos preferência para programas de Licença Pública Geral, do GNU. O domínio desse tipo de recurso permite que o aluno domine a edição das imagens a serem enviadas ao longo de todo o curso e minimize os problemas tecnológicos referentes à quantidade de bytes trafegados nas salas de artes.

Outra dificuldade enfrentada pelo corpo docente da Licenciatura em Artes Visuais é a prática da apropriação indevida de imagens e outras produções textuais de autoria alheia. Sabemos da potencialidade da *Web* para que multiplicidade de vozes manifestem-se sobre um mesmo tema. Celebramos este fato, porém cabe a nós, docentes, desenvolvermos as habilidades de buscar, selecionar, analisar, interpretar, compreender e elaborar informação. Uma de nossas grandes dificuldades encontra-se na compreensão, por parte do aluno, de que não basta “encontrar”, “achar” uma informação em suas pesquisas na *Web*.

A competência de pesquisar mobiliza o saber buscar, selecionar, interpretar e criticar a informação. É por essa razão que a metáfora do pesquisador é aplicada a todos os profissionais do século XXI. Stenhouse (1975) é um dos primeiros educadores a utilizar essa expressão para referir-se ao professor como pesquisador e assumir seu lado experimental transformando sua aula em um laboratório. Stenhouse (1975) compreendia a pesquisa como uma indagação sistemática e autocrítica do professor respaldada por uma estratégia. O educador inglês também se referia ao trabalho do professor como sendo o trabalho de um artista. Como trabalha um artista? A partir da teoria da formatividade (Pareyson, 1993) o trabalho do artista é um fazer que se “faz”

na medida em que se pensa/refaz/repensa. Podemos identificar esse trabalho como sendo o trabalho de um prático reflexivo.

Além de Stenhouse (1975), Anísio Teixeira também utilizou a imagem do professor pesquisador (TEIXEIRA, 1957). Em meados do século XX o educador baiano sinalizou a não linearidade da situação educativa, e nos ofereceu algumas pistas para trabalharmos como pesquisadores ao propor desenvolvermos uma “disciplina científica”. Teixeira (1957) não se refere ao método científico, mas sim à disciplina, a mesma disciplina necessária à prática artística, que entendemos como a compreensão dos condicionantes referentes aos meios, materiais e processos, que concomitantemente explora, expande e subverte as possibilidades de intervenção dos mesmos.

As oportunidades

Pelo exposto até o momento, sinalizamos os desafios e algumas das aprendizagens que alcançamos. Em meio aos novos desafios que se apresentam a cada dia, também contamos com grandes oportunidades. Para os educadores que, como nós, utilizamos as Tecnologias da Informação e da Comunicação, seja no modelo de comunicação *web* ou híbrido, em ambientes de aprendizagem presenciais ou virtuais, nos enfrentamos com o mesmo desafio que os educadores que vêm utilizando as tecnologias tradicionais, como o giz, a lousa, o lápis, o carvão, o pincel. Os educadores continuam tendo que considerar onde querem chegar, o que pretendem realizar, com quem se comunicam, como vão desenvolver essa comunicação e, em que medida, o uso que fazem das tecnologias que têm a sua disposição para realizar seu trabalho está sintonizado com o processo de inclusão social e escolar da, ainda, grande faixa da população brasileira excluída desse processo no século XXI.

A inclusão social é o grande desafio, não só dos arte-educadores, mas de toda a população brasileira, que, por razões históricas vem acumulando uma tradição de desigualdade social, pela falta de distribuição da riqueza que produzimos, da terra que compõe o território delimitado como Brasil, dos bens materiais, políticos e culturais, que tem transformado a sociedade brasileira em uma das mais injustas do planeta.

Para nós, o curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade à distância, da Unimes Virtual, contribui para ampliar as possibilidades de formação do professor de práticas artísticas na Educação Básica, em um País no qual o acesso a qualquer formação, e, sobretudo, a formação nas práticas artísticas, ainda é um sinal de distinção, uma insígnia de superioridade, em decorrência da

perversa desigualdade na produção e consumo de bens culturais, sem falar do desigual acesso a serviços básicos e ao consumo dos bens mais elementares.

Desse modo, o curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade a distância possibilita que pessoas afastadas dos grandes centros urbanos do Brasil tenham condições de sistematizar um saber e um fazer que, sem a formação à distância, continuaria no plano intuitivo.

Consideramos que o acesso ao curso, aos conteúdos organizados e sistematizados sobre Arte e Educação é uma experiência que fomenta a construção do conhecimento do professor nas práticas artísticas. Somos conscientes de que o curso não enfatiza as atividades presenciais de “ateliê”, porém a não presencialidade física de mestre e aprendiz não impede que o educando possa, por meio das tecnologias da informação e comunicação, visualizar e se apropriar do modo como o “mestre” faz uso do lápis, pincel, ou qualquer outro instrumento e “tecnologia visual” (MIRZOEFF, 2003).

Compreendemos que a segurança do gesto, que imprime a “maestria” em qualquer instrumento ou tecnologia visual utilizada, não depende, exclusivamente, da relação presencial mestre-aprendiz, mas sim do “fazer disciplinado” de todo aquele sujeito que se relacione com os instrumentos e tecnologia visual, que compreenda os condicionantes desses meios, materiais e processos ao mesmo tempo em que explore, expanda e subverta as possibilidades dos mesmos.

Também aceitamos que a formação do professor de práticas artísticas é um *continuum*, que se inicia muito antes da sua participação no curso formal (REALLI; MIZUKAMI, 2002) e se estende ao longo de todo o seu desenvolvimento profissional.

O processo relatado até o momento revela o momento de aprendizagem em que nós, educadores e educandos do curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância, da Unimes Virtual, nos encontramos. São inúmeros os desafios, e também as oportunidades para “focar nosso curso no aluno” (SANCHO, 2004), para permitir que cada aluno possa desenvolver a sua própria taxa de progressão em termos de velocidade e, também no aprofundamento dos temas que de-sejar, baseando-se em atividades de autoavaliação para verificar sua autoapropriação do fazer, da leitura e da contextualização da arte.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA ARTE EDUCAÇÃO 2. Salvador, 1988. Brasília: MEC/FNDE, FCDEA, 1988.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: c/Arte, 1998.

- CANCLINI, Nestor Garcia **Culturas híbridas**: estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Grijalbo, 1997.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COUTINHO, Rejane Galvão; DUARTE, Maria Lúcia Batezat. Diálogo sobre o desenho infantil. **Revista Palíndromo**. n.1, mar./abr.2009. ISSN - 2175-2346. Disponível em: <http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/1ensino_de_arte/8_palindromo_batezat.pdf> Acesso em: abr. 2010.
- ESTEBAN, Maria Tereza (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 1999.
- FREIRE, Paulo **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Madalena **Avaliação e Planejamento**: a prática educativa em questão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal, Porto, 1999.
- HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- JOHNSON, Steven **Cultura da Interface**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- KERCKHOVE, Derrick de. **Inteligencias em conexión**: hacia una sociedad de la web. Barcelona: Gedisa Editorial, 1999.
- LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1954.
- MACHADO, Arlindo **A arte do vídeo**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- MIRZOEFF, N. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Paidós, 2003.
- MARÍN VIADEL, Ricardo: Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. **Arte, Individuo y Sociedad**. n. 9, 1997.
- MOREIRA, I. C.. A inclusão social e a popularização da ciência e da tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**. Brasília, v. 1, n. 2, p. 11-16, abr./set. 2006.
- PAREYSON, Luigi. **Estética: Teoria da Formatividade**. Petrópolis, Ed. Vozes, 1993
- REALLI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G. (orgs.) (2002). **Formação de Professores**: práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EDUFSCAR.

SANCHO, Juana Maria. 2004 Para promover el debate sobre los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. I SEMINARIO VIRTUAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE: INTERNET NA ESCOLA. 22/03/2004 a 02/04/2004. Disponível em: <www.pbh.gov.br/smed/capeonline/seminario/juana.html> Acesso em: abr. 2004.

SARDELICH, Maria Emilia. Possibilidades tecnológicas para a Formação em Artes:educação a distância em arte – CONGRESSO IBERO AMERICANO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: SENTIDOS TRANSIBÉRICOS, Beja, Portugal, maio, 2008. Disponível em:

http://www.rede-educacao-artistica.org/docs/gt_docs/Maria%20Emilia%20Sardelich.pdf

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. XXIV CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO. Campo Grande, MS, set. 2001.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development.** Londres: Heinemann, 1975.

TEIXEIRA, Anísio. Ciência e Educação. **Boletim Informativo CAPES.** Rio de Janeiro, n. 50, 1957. p. 1-3.

UNIMES. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação: Licenciatura em Artes Visuais.** Santos-SP: Unimes – Universidade Metropolitana de Santos, Núcleo de Educação a Distância, 2006.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 6ª ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo. 1998.

Mini-currículo

Maria Emilia Sardelich. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, realizou estágio pós-doutoral na Universidade de Barcelona, na área de Cultura Visual. Professora Visitante no Núcleo de Investigación, Formación e Inovación Tecnológica, do Instituto de Ciencias de la Educación, da Universidade de Barcelona, coordenado por Juana Maria Sancho e Fernando Hernandez. Especialista em e-Learning pela Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED), Espanha e em Tecnologias e Métodos de Formação em Rede, pela Universidade de Salamanca (USAL), Espanha. Professora da Universidade Metropolitana de Santos, Unimes Virtual. E-mail: emilisar@hotmail.com

ENSINO DE ARTE, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E COMPUTAÇÃO AFETIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Fátima Pinheiro de Barcelos
fatimabarcelos@gmail.com
EBA-UFMG

Resumo

O presente artigo aborda o panorama da educação no Brasil objetivando abrir caminhos para a discussão sobre as mudanças pelas quais passa a educação à distância, EaD, sua situação, crescimento, e o ensino das artes visuais nesse contexto. Analisa as dificuldades e desafios enfrentados para o ensino das artes visuais à distância apresentando questões com objetivo de refletir sobre essa área de conhecimento e as suas especificidades. Apresenta um estudo breve sobre a computação afetiva e os processos de ensino e aprendizagem como possibilidade de discutir sua aplicabilidade no Ensino de Artes Visuais na modalidade EaD.

Palavras-chave: Educação a Distância, Artes Visuais, Computação Afetiva,

Abstract

This article approaches a Brazilian education prospect aiming opens ways to discuss the changes what education distance passing by, its situation, its growth and the teaching visual arts in this context. It analyzes the difficulties and challenges to the teaching of education visual arts in distance mode with the aim of presenting issues to reflect on this area of knowledge and their specificities. It presents too a short study on affective computing and the processes of learning and teaching as a possibility to discuss their applicability in the Teaching of Visual Arts in Distance Education mode.

Keywords: Distance Education, Visual Arts Education, Affective Computing,

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Brasil é o quinto país do mundo em extensão com 8.547.403 km² de área. Na frente dele estão a Estados Unidos, China, Canadá e Rússia.

Segundo dados do IBGE, em 1º de abril de 2007 (data referência), foi feita uma contagem da população brasileira. O número de brasileiros nessa contagem resultou em 183.987.29. Pode-se dizer então que na atualidade a população brasileira deva estar muito próxima da casa dos 190 milhões de pessoas, se já não a ultrapassou. Quantos desses brasileiros e brasileiras estão na escola hoje? O número de vagas nas escolas de ensino básico atende a demanda existente? Quantos alunos matriculados no ensino básico conseguirão chegar à universidade?

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) divulgou o índice de desenvolvimento da Educação de 128 países. O Brasil aparece na incômoda 88ª posição, perto de Honduras (87ª), Equador (81ª) e Bolívia (79ª) - e longe dos nossos vizinhos Argentina (38ª), Uruguai (39ª) e Chile (51ª).¹

Sabe-se que o sistema de ensino no Brasil não consegue ainda atender a sua população de quase 190 milhões de pessoas. Quando se pensa em ensino superior, pode-se avaliar que existe uma defasagem muito maior, um funil invertido ou a pirâmide de base larga onde está situado o ensino básico e a ponta do ângulo oposto à base, pequeno e estreito onde está situada a faixa dedicada ao ensino superior. O número total de vagas ofertadas nos cursos de graduação presencial no ano de 2008 por processos seletivos foi de 2.985.137 em todo o Brasil, o que significou um aumento de 161.195 (5,7%) em relação ao ano de 2007. As instituições federais foram responsáveis pelo maior aumento no número de vagas oferecidas. As instituições públicas da rede federal registraram aumento de 14.462 novas vagas em relação a 2007, equivalente a 9,3%. O Ministério da Educação informa que

Os resultados consolidados do Censo Escolar da Educação Básica relativos a 2008 mostram, em relação a 2007, estabilidade da matrícula no ensino fundamental, com 53,23 milhões; aumento de alunos em escolas de educação profissional no país, com acréscimo de 14,7 pontos percentuais; ampliação de matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares, e maior atendimento na educação infantil, entre outros dados. As informações foram divulgadas nesta quinta-feira, 15, no Ministério da Educação, e serão publicadas no Diário Oficial da União. Em números absolutos, o número total de matrículas passou de 53.028.928 em 2007 para 53.232.868 em 2008.²

Assim, dos 190 milhões de brasileiros, aproximadamente 53,23 milhões estavam matriculados na educação básica. O número de vagas nas universidades no ano de 2008, considerando instituições públicas e privadas, cursos presenciais e à distância foi de 4.684.6263. A apresentação desses dados com números na casa dos milhões revela que o país enfrenta uma situação bastante difícil e delicada.

Considerando o território brasileiro, o número da sua população, e o número de instituições públicas e privadas de ensino superior, como analisar e relacionar o contexto do acesso a educa-

ção superior no Brasil e a EaD na atualidade? Como o avanço da tecnologia informatizada para as comunicações, e o crescimento do acesso da população brasileira aos recursos da *Internet*, podem interferir na mudança dos quadros atuais? Como democratizar mais ainda o acesso a essa tecnologia e fazer uso dela de forma eficiente para a formação de brasileiros e brasileiras em cursos de graduação e pós-graduação?

Com a estréia de 12 milhões de brasileiros na internet entre 2008 e 2009, o País se consolida como um dos que mais usa a grande rede mundial de computadores no mundo, tendo mais do que dobrado o total de usuários entre nos últimos cinco anos. De 2005 a 2009, o aumento foi de 112,9% e assim o Brasil passou de 31,9 milhões de internautas para 67,9 milhões. Os dados são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) – IBGE - 2009. O maior avanço se deu nas regiões Norte (aumento de 213,9%, de 12% em 2005 para 34,3% em 2009) e Nordeste (aumento de 171,2%, de 11,9% em 2005 para 30,2% em 2009). A região brasileira que mais tem usuários de internet ainda é o Sudeste, hoje com 48,1% (26,2% em 2005). Houve forte crescimento também no uso de internet por pessoas com 50 anos ou mais – 138% entre 2005 e 2009 – mas o total de pessoas nessa faixa etária que está online no País ainda é baixo, apenas 15,2%. Ainda segundo o PNAD 2009, 71,1% dos jovens entre 15 e 17 anos usam a internet, e 68,7% dos que têm 18 ou 19 anos. O crescimento da utilização da internet, em particular as faixas etárias de 15 a 17 anos está relacionado com o aumento da disponibilidade da internet nas escolas. O programa Banda Larga nas Escolas deverá contribuir para melhorar ainda mais esse indicador: lançado em 2008, o programa alcançou 73% das escolas públicas no primeiro semestre de 2010 e, quando plenamente implementado, deverá beneficiar cerca de 86% dos alunos matriculados na rede pública de ensino.⁴

O Brasil é o segundo país do mundo em número de usuários e horas de acesso à Internet. Talvez esse panorama possa ter contribuído para o também considerável crescimento do ensino realizado a partir do uso das tecnologias informatizadas e da *Internet*: a educação à distância, denominada de EaD. No ano de 2000, havia no país 25 instituições de ensino superior com 13 cursos de EaD e 1.758 alunos matriculados. No ano de 2007 havia 115 instituições de ensino superior oferecendo cursos EaD. No ano de 2008 foram ofertadas 1.699.489 vagas, 158.419 a mais que em 2007. Outro fator relevante está relacionado ao número de candidatos por vagas nos cursos de EaD. Em 2007 foram registrados 0,35 candidatos por vaga, em 2008 essa relação foi de 0,41 candidatos por vaga. O número de vagas em 2008 sofreu um aumento de 10,3%. Ver tabela abaixo:

Evolução do Número de IES, Cursos, Vagas e Inscritos na Educação a Distância Brasil - 2002□2008

Ano	IES	% □	Cursos	% □	Vagas	% □	Inscritos	% □
2002	25	-	46	-	24.389	-	29.702	-
2003	37	48,0	52	13,0	24.025	-1,5	21.873	-26,4
2004	45	21,6	107	105,8	113.079	370,7	50.706	131,7
2005	61	35,6	189	76,6	423.411	274,4	233.626	360,7
2006	77	26,2	349	84,7	813.550	92,1	430.229	84,2
2007	97	26,0	408	16,9	1.541.070	89,4	537.959	25,0
2008	115	18,6	647	58,6	1.699.489	10,3	708.784	31,8

Tabela 27 - Fonte: MEC/INEP/DEED – Relatório Técnico/C ES - 2008 (Dados Preliminares)

Com relação ao número de alunos que ingressaram no EaD, o total apresentou um aumento de 42,2% em 2008. O número de matrículas quase dobrou em 2008, em relação ao ano anterior. Ver tabela abaixo:

Tabela 28. Evolução do Número de Ingressos, Matrículas e Concluintes na Educação a Distância □
Brasil □ 2002□2008

Ano	Ingressos	% □	Matrículas	% □	Concluintes	% □
2002	20.685	-	40.714	-	1.712	-
2003	14.233	-31,2	49.911	22,6	4.005	133,9
2004	25.006	75,7	59.611	19,4	6.746	68,4
2005	127.014	407,9	114.642	92,3	12.626	87,2
2006	212.246	67,1	207.206	80,7	25.804	104,4
2007	302.525	42,5	369.766	78,5	29.812	15,5
2008	430.259	42,2	727.961	96,9	70.068	135,0

Tabela 28 - Fonte: MEC/INEP/DEED – Relatório Técnico/C ES - 2008 (Dados Preliminares)

A estimativa de dados do ensino superior na modalidade EaD por categoria administrativa traz dados reveladores quanto ao crescimento dessa modalidade de ensino. A oferta de vagas nas instituições privadas é 1.190.535 superior às instituições públicas. Esse número permite várias análises, entre elas o fato de se ter no Brasil um número tão expressivo de vagas para alunos que podem custear sua formação em instituições privadas.

A partir de informações apresentadas pelo relatório, Resumo Técnico do Censo de Educação Superior de 2008 – Dados Preliminares pode-se ter a dimensão dessas diferenças e a sua evolução. A tabela abaixo, com dados extraídos da tabela 9.2. Estatísticas Básicas e Indicadores da Educação Superior, Graduação à distância, por Categoria Administrativa Brasil - 2008 possibilitam muitas leituras que podem auxiliar a compreensão do EaD no país e as mudanças pelas quais essa modalidade de ensino vem passando desde a sua implantação.

Graduação a Distância	TT Geral Instituições (Pública + Privada)	Total Pública	Total Federal	Total Estadual	Total Municipal	Total Privada
Instituições	115	59	42	16	1	56
Cursos	647	281	225	36	20	366
Vagas	1.699.489	254.477	27.817	156.623	70.037	1.445.012
Inscritos	708.784	313.880	128.345	163.908	21.627	394.904
Ingressos	430.259	183.238	24.165	156.118	2.955	247.021
Matrículas	727.961	278.988	55.218	219.940	3.830	448.973
Concluintes	70.068	8.175	1.598	5.573	1.004	61.893
Docentes Presencial + EaD	321.493	111.894	61.783	42.042	8.069	209.599
Funcionário Presencial + EaD	338.890	119.368	66.122	44.870	8.376	219.522

A quantidade de concluintes de cursos de EaD também apresentou o considerável aumento de 135% em relação ao ano de 2007. A reflexão sobre essas informações pode auxiliar a pensar sobre quais caminhos podem ser traçados para o futuro, a sua relevância, e ainda fornecer dados para se discutir sobre dificuldades e possibilidades que a EaD enfrenta na atualidade.

No Brasil é bem jovem a prática do EaD através da Internet. A UAB – Universidade Aberta do Brasil criada em 2005, e é

um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação à distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.⁵

Através de relações de parceria com 38 universidades federais a UAB oferece 92 cursos de graduação, extensão e pós-graduação. A partir do decreto 5.800 de 8 de junho de 2006 expande-se a atuação da UAB, que passa a oferecer

cursos e programas de educação superior no País. Fomenta a modalidade de educação à distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apóia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos pólos de apoio presencial em localidades estratégicas. Assim, o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.⁶

A UAB oferece a partir das parcerias com instituições públicas de ensino superior que participam do programa, os seguintes cursos:

Bacharelados, Licenciaturas, Tecnólogo e Especializações: cursos voltados para formação inicial e continuada de professores da educação da rede pública de educação básica e para o público em geral interessado (demanda social). As vagas para atendimento da demanda social são acertadas entre as instituições de ensino ofertantes e os governos locais, sendo publicadas nos editais de seleção de estudantes para os cursos.

Especializações do programa Mídias na Educação: cursos ofertados com o objetivo de proporcionar formação continuada voltada ao uso pedagógico, na educação à distância, de diferentes tecnologias da informação e da comunicação. Esse curso foi reformulado e re-estruturado em duas entradas distintas: curso de extensão de 160 horas, para professores que não possuem nível superior completo, e especialização de 360 horas (no mínimo), para professores já graduados;

Graduação em Biblioteconomia: curso de bacharelado destinado à formação de quadros de apoio à realização dos cursos nos polos de apoio presencial do Sistema UAB;

Especialização para professores, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC): cursos ofertados em nível de pós-graduação lato sensu, com duração de 360 horas e certificação para os concluintes. Atendendo à legislação vigente, destina-se ao preparo de docentes para temas transversais dos currículos de educação básica.

Programa Nacional de Formação em Administração Pública - PNAP: cursos ofertados em nível de graduação - bacharelado, e pós-graduação lato sensu - especialização, destinados à criação de um perfil nacional do administrador público, propiciando a formação de gestores que utilizem uma linguagem comum e que compreendam as especificidades de cada uma das esferas públicas: municipal, estadual e federal.⁷

Segundo dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, os cursos de graduação presencial diplomaram em 2006 o total de 736.829 profissionais enquanto a modalidade EaD diplomou 25.804 profissionais. Número ainda pequeno para que se possa ter informações substanciais sobre a competência desses profissionais. O próprio governo brasileiro ainda está em fase inicial de contabilização e avaliação dos cursos disponíveis no país.

Pode-se dizer que os docentes e tutores que atuam no EaD estão também em fase inicial da construção do seu conhecimento e enfrentam questões formais e conceituais dessa modalidade, da mesma forma que docentes e profissionais que atuam no sistema presencial, entre elas os salários pouco convidativos diante da demanda por horas trabalhadas x volume de trabalho. Lidar com a tecnologia informatizada ainda é um complicador e construir materiais didáticos e definir critérios avaliativos é um grande desafio.

Considerando a necessidade de ampliar o aparato tecnológico, os investimentos de instituições públicas e privadas em laboratórios, bibliotecas tradicionais, programas e serviços de Internet foram maiores que os investimentos na preparação e formação de docentes e tutores. Na maioria das instituições os docentes dos cursos presenciais assumem as aulas do EaD sem nenhuma formação prévia para a modalidade, além de muitos cursos usarem material didático terceirizado de instituições que tratam as áreas de conhecimento de forma generalizada, o que pode ser um complicador ao qual o aluno não tem acesso, mas sofre as conseqüências. Desta forma, quais parâmetros poderiam garantir a qualidade de um curso EaD no campo das artes visuais? Quais as

especificidades dessa área de conhecimento e quais as relações possíveis de se construir conhecimento em artes visuais a partir da EaD?

Ainda acontece o preconceito com relação aos alunos egressos da formação no EaD, embora o certificado expedido pelos cursos não apresentem a obrigatoriedade da especificação da modalidade EaD já que tanto o curso superior presencial e o curso superior EaD possuem o mesmo valor. Esse fato pode ser explicado pelo curto tempo de existência da modalidade, não há ainda como diagnosticar a atuação desse egresso no mercado de trabalho. Pode-se dizer que tudo é uma questão de tempo? Considerando a estrutura física das instituições de ensino de arte na modalidade presencial, sua dinâmica de funcionamento, a organização de seus currículos, como pensar escolas de graduação e pós-graduação na modalidade EaD para o ensino das artes visuais?

A existência de conceituadas instituições funcionando na modalidade presencial por longa data, formando também conceituados profissionais é sem dúvida um espelho e uma inspiração para planejar, construir projetos na modalidade EaD, mas como oferecer as condições ideais, ou próximas para o funcionamento de bons cursos de artes na modalidade EaD? Não se pode deixar de considerar que as mudanças e avanços no campo das tecnologias de comunicação a partir da informatização também modificaram os processos criativos, os materiais expressivos, os suportes, a estética e o olhar, tanto do artista quanto do expectador. Este também não seria um aspecto importante a ser considerado quando se pensa o ensino das artes visuais na modalidade EaD?

As artes visuais e seu ensino, na atualidade podem possuir especificidades muito especiais que mudariam o foco da discussão sobre a reprodução de modelos presenciais para o EaD. Esta seria outra pauta para se discutir um currículo para o ensino de Artes Visuais e a formação de arte-educadores na modalidade EaD? Pimentel (2002: 115, 116) aborda as relações da imagem no ensino de arte na atualidade como um aspecto que também precisa ser priorizado considerando que com recursos tecnológicos, apropriação e resignificação de imagens possuem especificidades.

A imagem ganha, a cada avanço tecnológico, mais e mais possibilidades de apropriação e resignificação. Da mesma forma, entretanto, aumentam as possibilidades de uso dos recursos tecnológicos sem que haja algum conhecimento artístico. A preocupação com a aprendizagem de conhecimentos em Arte, portanto, deve estar presente todo o tempo, quer quando se trabalha com meios tradicionais quanto quando se trabalha com recursos tecnológicos contemporâneos.

Em seu livro *Limites em Expansão*, da mesma autora, já se tinha informação de que o campo da arte e seu ensino demandava um novo olhar. A pesquisa, centrada nos cursos presenciais, na-

quela data, não possuía condições para previsão da expansão das comunicações informatizadas da forma como temos hoje. Mesmo assim a reflexão se faz contemporânea.

Sendo a arte uma área de conhecimento, tem suas especificidades a serem aprendidas e a serem ensinadas e deve haver parâmetros para aferir tal conhecimento, já que este é o objeto de seu ensino. Quais podem ser esses parâmetros? Quem os determina? É possível uma construção flexível de novos parâmetros, ou de parâmetros regionais? (1999, p. 22)

Na conferência *Mapas para navegar por El arte y La cultura contemporânea*, proferida no IV Fórum Arte das Américas, o Professor da Universidade de Murcia-Espanha, Dr. Francisco Jarauta, informou que a Fundação Ford-EUA, financiou na década de 1970 uma pesquisa prospectiva sobre a sociedade do futuro. Três grandes empresas de pesquisa prospectivas fizeram o trabalho e nenhuma delas previu a *Internet*, o telefone móvel e o *Pen Drive*. Isso revela a velocidade das mudanças pelas quais para a sociedade contemporânea e que a realidade superou em muito a ficção. Assim, como pensar o currículo do ensino de artes visuais EaD de forma a não repetir os mesmos problemas dos cursos presenciais?

Segundo Pimentel, (1999, p. 22) “uma das principais queixas d@s arte-educador@s (...) é a de que, nos cursos de formação de educadores em arte, o ensino dos princípios educacionais apresentam-se completamente dissociados da formação artística.” Se considerarmos os cursos de graduação e pós-graduação em arte e ensino de artes visuais na modalidade EaD, será que acontece apenas a transposição do problema? Como promover aos alunos do EaD em artes visuais e seu ensino o domínio dos elementos básicos da expressão artística, fundamentais ao conhecimento do processo criador em arte? Um curso de graduação e pós-graduação em artes visuais e ensino de arte na modalidade EaD deve garantir que seus alunos também conheçam os fundamentos da educação, sua história e suas diferentes linhas metodológicas, mas não deve centrar-se somente em questões teóricas, metodológicas e históricas. Para Pimentel,

Torna-se necessário identificar os conhecimentos básicos que devem compor a formação d@a educador@ em arte, como eles têm sido tratados nos currículos das escolas que cuidam desta formação – quais são, por exemplo, os critérios de avaliação e as leis e normas oficiais que regem estes currículos -, fazendo uma análise crítica destes aspectos. (1999, p. 23)

Para o ensino das artes visuais na modalidade EaD os processos pedagógicos, por exemplo: em como elaborar boas e atraentes aulas, como oferecer oportunidade da prática artística que leve à reflexão, que leve à possibilidade do exercício da subjetividade na relação entre professor e aluno

tanto em aulas teóricas quando ateliers são aspectos que requerem reflexão profunda. Como manter essa participação de forma autônoma e produtiva na plataforma EaD?

Os sistemas informatizados utilizados nas plataformas são bastante eficientes com relação à disciplina com presença na plataforma e datas para apresentação das tarefas. Conseguem controlar os acessos dos alunos com total rigidez. É possível saber inclusive os segundos que cada aluno esteve conectado, datas, o identificador IP das máquinas que acessaram o sistema, etc. Tudo fica documentado. Essa não é a grande questão e engana-se quem pensa que é fácil burlar um curso EaD e que a dedicação aos estudos nessa modalidade é menor. De acordo com normas do Ministério da Educação, as atividades presenciais devem fazer parte da carga horária dos currículos e são obrigatórias por lei. Pode acontecer a exigência da presença em atividades complementares como sessões de filmes, debates, seminários, encontros e provas finais. Os cursos devem programar atividades onde todos os alunos devem permanecer *online* em datas agendadas como as videoconferências e *chats*, são estratégias para garantir a interatividade e a reflexão coletiva. Como essas características interferem no EaD para o ensino das artes visuais? Qual o quadro das relações interpessoais professor/aluno e às mesmas com as dinâmicas didáticas e o objeto de conhecimento?

Quando se relaciona aspectos importantes para a construção do conhecimento em situações presenciais, as relações interpessoais são pauta de discussão envolvendo situações e problemas debatidos e investigados ao longo dos anos pelas instituições de ensino regular, públicas e privadas. Quando à questão que envolve o processo de ensino/aprendizagem e faz uso da tecnologia dos computadores, temos os problemas específicos de seu uso associados aos já existentes no ato de ensinar e aprender. Para o campo da arte amplia-se a questão da especificidade. Discute-se hoje uma nova modalidade de relacionamento a partir do uso dos computadores, trata-se da Computação Afetiva. O que é a Computação Afetiva? Como ela pode contribuir para o Ensino das Artes Visuais na modalidade EaD?

De acordo com o grupo de pesquisas do Instituto MIT Media Laboratory, dirigido pelo Dr. Carson Reynolds e pela Dra Rosalind W. Picard, a Computação Afetiva poderia ser definida como a computação que está relacionada com o que surge, ou que deliberadamente influencia as emoções durante as relações dos sujeitos com o computador. As pesquisas do MIT buscam criar sistemas de computação pessoal dotados com a habilidade de sentir, reconhecer e entender emoções humanas, bem como sistemas que apoiem a natureza emocional, e as habilidades e necessidades dos usuários de computadores, especialmente em ambientes de ensino e aprendizagem. Através de sua pesquisa o MIT Lab se propõe analisar as possibilidades e contribuições do uso de dispositivos,

softwares, hardwares para o ensino e aprendizagem de pessoas, a partir dos instrumentos computacionais e da relação entre usuários, máquinas e informação recebida.

O Instituto investiga, ainda, a capacidade das máquinas se relacionarem com seus usuários a partir de uma comunicação que envolve o afeto e as emoções humanas. Para o grupo de pesquisadores do MIT, os professores que conseguem melhores resultados nos processos de ensino e aprendizagem, são aqueles capazes de perceber os estados emocionais de seus alunos, considerar esses estados e desenvolver estratégias que estimulem seus alunos para lidar com a frustração.

Os pesquisadores do MIT Lab partem do princípio de que se é possível desenvolver computadores, periféricos e softwares que consigam detectar emoções e sentimentos humanos, verificar se ocorreu ou não a aprendizagem, e desta forma dar às máquinas a capacidade de interagir com seus usuários afetivamente. Eles acreditam na possibilidade de se ter computadores que reconheçam, compreendam e até mesmo, expressem emoções. São pesquisas caras, que envolvem especialistas no mundo inteiro. Enquanto essas pesquisas não chegam efetivamente à realidade prática cotidiana brasileira, o que elas podem representar para docentes e discentes quanto aos processos de ensino e aprendizagem em artes visuais na modalidade EaD? Que influência positiva essas informações podem trazer aos que dela tomarem conhecimento?

Esse ainda é um campo de investigação recente. Lidar com as questões relativas às emoções e computadores requer estudos que incluem outras áreas das ciências e muitas perguntas devem ser colocadas. Por exemplo, como as emoções interagem com os processos intelectuais? Como construir um computador que possa ser capaz de “sentir emoções”? Como um computador sentirá, reconhecerá emoções? Pode-se ainda, acrescentar às investigações do MIT Lab a seguinte questão: É possível ampliar a capacidade de ensinar e aprender sobre artes visuais a partir do uso de computadores no EaD?

Para Piaget, biólogo investigador de teorias cognitivas, especialista em Psicologia Evolutiva, a afetividade é o motor da cognição. Em suas pesquisas investigou ainda as características mentais de cada uma das fases do desenvolvimento humano. Observou que estas fases são determinantes para a construção da afetividade nos sujeitos. Os sujeitos são capazes de, a partir da emoção inicial, se essa for positiva, transformá-la em sentimento de afeto, construir relações prazerosas. Pode-se, nesse caso, verificar semelhança com os estudos desenvolvidos pelo MIT Lab já citados aqui.

Vygotsky (1994), professor, médico, psicólogo e pesquisador russo, ao tratar da importância das interações sociais, destaca o elemento cultura, a partir da ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimen-

to ocorre a partir de um intenso processo de interação entre os sujeitos, a linguagem e a cultura. Vygotsky elaborou, a partir de suas pesquisas, a concepção interacionista ou histórico-cultural para os processos de ensino e aprendizagem, muito usada na atualidade. Seus estudos não ignoram os fatores biológicos abordados por Piaget, mas dão importância às vivências sociais e culturais que levam o sujeito a criar formas mais complexas de pensar e agir.

Assim, a partir do contexto cultural, na interação social entre os sujeitos de determinada cultura, vão se construindo os processos de aprendizagem. Ou seja, para Vygotsky é a partir da interação social, no relacionamento com os sujeitos à sua volta, e sua inserção na cultura de determinado grupo social que o sujeito evolui, apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas.

Nesse sentido, Vygotsky destaca a importância do outro, não só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir. Segundo o autor, esse processo de internalização envolve uma série de transformações que ocorrem a partir da relação entre o que o sujeito vive socialmente e sua individualidade.

Para Vygotsky, todas as funções no desenvolvimento do sujeito aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior (intrapsicológica). (1989, p. 75). Partindo desse pressuposto, o papel do outro no processo de aprendizagem torna-se fundamental. Consequentemente, a mediação e a qualidade das interações sociais podem ganhar destaque quando se lida com as relações afetivas nos processos de ensino/aprendizagem.

Considerando que no processo de ensino e aprendizagem os sujeitos estabelecem relações com objetos de conhecimento, que a elaboração de processos cognitivos depende dessa relação, é possível considerar que a afetividade é fundamental para que o processo de construção do conhecimento ocorra.

Disto deriva uma nova abordagem para os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). A avaliação do processo de ensino e aprendizagem deve ir além da verificação do atingimento dos objetivos em relação ao conteúdo, levando em consideração o afeto e os fenômenos afetivos subjacentes do aluno em interação, visto que eles interferem profundamente nos processos mentais como memorização, raciocínio, atenção, motivação, etc. (...) Os termos: emoção, estados de humor/ânimo, motivação, sentimento, paixão, personalidade, temperamento e outros tantos estão relacionados à afetividade; já os termos: razão, raciocínio, percepção, memória, compreensão, atenção, juízo, pensamento, linguagem, bom-Censo e inteligência estão relacionadas à cognição. A definição de cada um deles ainda provoca confusão, já que as dimensões afetivas e cognitivas são estudadas em áreas de conhecimento diversas, e não em âmbito interdisciplinar. (Longhi; Bercht; Behar, 2007)

É possível observar que nesse processo ocorre a relação entre três componentes: o sujeito que conhece, o objeto a conhecer e o elemento mediador que torna possível o conhecimento. Considerando as relações de ensino e aprendizagem tem-se, aluno, professor, e o objeto de conhecimento. Para as artes visuais as características apresentam suas especificidades que precisam ser abordadas nessa relação.

Embora o presente artigo traga mais questões e apresente um panorama inicialmente pouco animador dos problemas educacionais e do ensino na modalidade EaD do ponto de vista qualitativo, no Brasil, pretendeu-se, abrir um leque situacional com vistas a possibilitar reflexões construtivas.

Considerando que o desenvolvimento de pesquisas em Computação Afetiva relacionadas ao Ensino à Distância são iniciais no Brasil e que ainda não se aborde efetivamente as questões metodológicas e didáticas da EaD e da Computação Afetiva para as artes visuais e seu ensino, pode ser uma oportunidade para abrir caminhos para discussões sobre métodos, metodologia, didática, desenvolvimento de estratégias de trabalho para essa área de conhecimento.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae T. B. *Teoria e prática da educação artística*. 5. ed. São Paulo-SP: Cultrix, 1992.
- BERCHT, M.. *Em direção a agentes pedagógicos com dimensões afetivas*. 2001. Tese de Doutorado (Doutorado em Informática na Educação) - Programa de Pós-Graduação do Instituto de Informática. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- DÁMASIO, A. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo-SP: Cia das Letras, 2000.
- LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo-SP: Summus Editorial, 1992.
- PIAGET, J. & INHALDER, B. *A psicologia da criança*. 11. ed. Rio de Janeiro-RJ: Bertrand Brasil, 1990.
- PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. *Limites em expansão*. Belo Horizonte-MG: C/Arte, 1999.
- RATNER, Carl. *A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas*. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1995.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.
- VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Mini-currículo

Autora do texto é graduada em Pedagogia pela FAE/UFMG. Desenvolveu projeto de mestrado sobre Artes Visuais e Tecnologia da Imagem. Seu doutorado envolve o estudo sobre o Ensino das Artes Visuais e a Tecnologia da Imagem, a Educação à Distância e a Computação Afetiva.

1 Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-e-financiamento/preciso-investir-mais-para-melhorar-educacao-investimento-ranking-desenvolvimento-pib-brasil-539215.shtml>>. Acesso em 13/09/2010.

2 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=11960. Acesso em 16 set 2010.

3 Fonte: Resumo Técnico - Censo da Educação Superior 2008-Dados Preliminares. Tabela 9.3. Disponível em: <www.inep.gov.br/superior/cursosuperior/relatorio_tecnico.htm>. Acesso em 16/09/2010.

4 Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/pnad-2009-brasil-dobra-o-numero-de-internautas-em-cinco-anos/>>. Acesso em 12 set 2010.

5 Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 08/09/2010

6 Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 08/09/2010.

7 (Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=25>. Acesso em: 08/09/2010.

INDAGANDO EXPERIÊNCIAS DE INOVAÇÃO E DISTANCIA

Lilian Ucker Perotto
lilian.ead.fav@gmail.com
Universidade Federal de Goiás – FAV/UFG

Resumo

Este artigo apresenta fragmentos da minha experiência (2007-2009) como participante de um grupo de pesquisa sobre Inovação Docente na Universidade de Barcelona e minha experiência como professora da Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG), modalidade a distancia. Na primeira parte do texto apresento o contexto e as características do grupo de inovação docente para conseqüentemente apresentar os diálogos que venho construindo e os desafios que vão me constituindo como professora em uma instituição publica brasileira.

Palavras-chave: inovação docente, licenciatura em artes visuais a distancia e experiência.

Abstract

This paper presents fragments of my own experience as participant of a Teaching Innovation research group in the University of Barcelona (2007-2009) and my experience as Assistant Professor at the Faculdade of Visual Arts A of the Universidade Federal de Goiás in the visual arts Teacher Education Program through distance education. The first part of the text present the context and the characteristics of the group of innovation therefore present the dialogues I have been building and the challenges they constitute me as a teacher in a public institution in Brazil.

Keywords: Teaching innovation, distance of art education and experience.

Partindo da idéia de como explica Connelly y Clandinin “a razão principal para o uso de da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual e socialmente vivemos vidas relatadas” (1995:11). Neste sentido, o estudo da narrativa nos permite adentrar a forma como experimentamos o mundo e a forma de ser e estar no mundo. Para Esquirol (2005, p. 19) o mundo da vida é “o mundo em que sempre nos

encontramos no que vivemos e atuamos” e que a partir deste mundo definimos nossa identidade. Mas este mundo que “não é simplesmente algo que nos é dado, senão é também algo que nós construímos; e a identidade, aquilo que nos identifica, é uma mescla de ambas as coisas” (ESQUIROL, 2005, p. 19). Não se trata de um mundo privado, mas de um mundo de experiência comum em que a narrativa neste sentido pode ser tanto uma estrutura como o método para recapitular certas experiências.

Com isso neste texto que se constrói de maneira narrativa compartilho experiências vivenciadas como bolsista em um grupo de inovação docente do qual participei no período de 2007 a 2009 na Universidade Barcelona (Espanha) indagando como estas experiências me (re)constituem hoje como professora de um curso de formação em artes visuais modalidade a distancia da Universidade Federal de Goiás. O texto tem como objetivo estabelecer relações entre minha experiência no grupo Ingada’t e minha vivencia como formadora em um curso de licenciatura em Artes Visuais a distancia. Neste sentido, na primeira parte do texto apresento o contexto e as características do grupo de inovação docente para conseqüentemente apresentar os diálogos que venho construindo e as mudanças/desafios que vão me constituindo como professora em uma instituição publica brasileira.

As experiências e os desafios que me constituem como professora

Fui à primeira geração dentro de minha família a freqüentar uma instituição universitária. Com o ideal de que obter um diploma significava ter melhores condições de vida, entrei na universidade idealizando sonhos, fazendo planos e pouco a pouco construindo caminhos. Caminhos estes que nunca se mostraram fáceis devido às dificuldades de um mundo desigual, em um país onde as oportunidades de um ensino de qualidade, ou até mesmo, do direito de aprender, são para muitas pessoas, mínima.

Entre na universidade no ano de 1998 para cursar bacharelado em desenho e plástica. Neste momento não tinha noção do quão importante seria para mim minha inserção dentro de uma universidade publica e que ela se tornaria “meu” espaço de trabalho. Naquele tempo queria ser artista e não me imaginava professora.

Neste inicio de século se discute que a instituição, neste caso, abro espaço para a instituição de ensino superior, deixa de ser compreendida como uma prática social, e passa a ser reconhecida como organização social ou ainda como uma organização prestadora de serviços (CHAUÍ, 2003). A universidade vai funcionar como uma “peça chave do sistema educacional, entendido como sis-

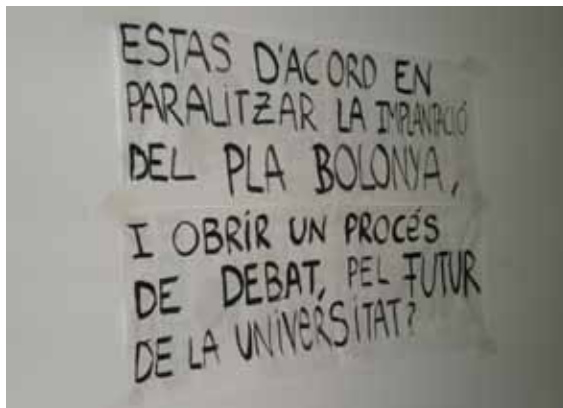
tema cultural” e além de tudo, como “depositárias de imaginários culturais, tradições e ideais de diferentes ciclos históricos” (CARLI, 2006, p. 30).

Para Romiszowki (2007, p. 13) as universidades estão se tornando “mais eficientes, mais acessíveis, mais competitivas, mais empresas”. Ele ainda destaca que as universidades deveriam reavaliar seu papel na sociedade e o que isto significa “em termos de estrutura e funcionamento”, sugerindo que as novas tecnologias sirvam para a “implantação das mudanças necessárias”. Hoje se fala na transformação de universidades presenciais em virtuais, e conforme o livro de Tiffin e Rajasingham (2007) em uma “universidade global e virtual”. Os autores antes citados defendem a idéia de que a universidade do futuro além de global será virtual e centrada no aluno. Já chegamos ao futuro então! Em 2003 quando me graduei em Bacharelado e em 2004 em Licenciatura em Artes Visuais discutia-se a respeito das novas tecnologias, mas ainda de uma forma bastante rasa. O computador era um artigo de luxo e os mimeógrafos ainda possuíam um grande espaço na escola. Mesmo me sentindo completamente atrelada a educação, o tema da tecnologia ainda não me atraía. Dei continuidade aos meus estudos só que desta vez cursando o mestrado em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás na linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação, onde pude ter contato com autores e teorias que tratavam da temática, que me aproximaram a partir de outra perspectiva e construindo novas e intensas relações com o conhecimento que ia adquirindo.

Entre a experiência de ser professora em uma escola da periferia de Goiânia e professora substituta num curso de licenciatura em artes visuais finalizei meu mestrado em 2006 e imediatamente dei inicio aos meus estudos de doutorado na Universidade de Barcelona, Espanha. Foi em Barcelona como bolsista de um grupo de inovação docente que minha relação com as tecnologias digitais aflorou, não somente a aproximação a temática, mas principalmente a postura que desde então ao participar do grupo assumo: a de uma *formadora que se forma (constantemente) quando comparte o que aprende*. “Formadores que se formam quando compartilham o que aprendem” foi o título dado a uma das primeiras publicações do grupo consolidado de inovação docente, que se centrava na análise das experiências de aprendizagem e formação que o projeto Indaga’t estava possibilitando entre os professores participantes. Como exemplo a professora Juana Maria Sancho nos conta a seguir sobre a importância de participar de um grupo de inovação docente em um artigo escrito colaborativamente entre os participantes do grupo como cito anteriormente e suas motivações para seguir aprendendo.

"Llegué a la universidad con un importante volumen de estrategias docentes y predisposición para aprender. Desde el principio me planteé seguir aprendiendo con mis estudiantes –nadie puede hoy estar al día en su tema de especialidad si no estudia y aprende a la vez que enseña-. Los situé, como venía haciendo en el centro de la relación docente. Los escuché, observé, pregunté, para mejorar mi actuación y lograr conectar con un mundo que cada vez se nos puede hacer más lejano y críptico. Los profesores, al comenzar el curso, tenemos un año más y los nuevos estudiantes siempre llegan con la misma edad. Por eso, poco a poco nos da la impresión de que cada vez son más jóvenes. No lo son. Sólo que cada vez es mayor la distancia temporal –y cultural- que nos separa. Por eso, a pesar la experiencia y el saber acumulado –o precisamente por eso- siento que sigo necesitando formación y por eso promoví y participo en un proyecto de innovación docente como Indaga't".

Sancho, J.M.; Hernández, F.; Sánchez de Serdio, A. E.; Sánchez, J. A.; Her-
raiz, F.Casablanca, S.; Martínez, S.; Hermostilla, P. y Ucker, L. Formadores que
se forman cuando comparten lo que aprenden. Comunicación presentada al
Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado". Barcelona, 5 a 7 de setembro, 2007.



Junto a minha participação no grupo Indaga't pude acompanhar algumas mudanças que vinham acontecendo na Universidade de Barcelona pelos efeitos do chamado "Plano de Bolonha". Falava-se ou ainda fala-se de práticas inovadoras, de um novo espaço para a educação superior a nível europeu, oportunidades para alguns, problema para outros e ainda resistência por parte do professorado e também dos estudantes. Como destaca Hernandez (2010) na última publicação dos Cadernos de Pedagogia intitulado "cambian los tiempos ¿Cambia la universidad?", para alguns alunos as preocupações giravam em torno da "falta de transparência com que se estava levando o processo" (p. 26). Em relação à resistência dos alunos pude registrar durante o ano de 2008 uma manifestação dos alunos da faculdade de Belas Artes que tomaram o prédio da universidade para mostrar suas preocupações com as futuras mudanças fruto do Plano de Bolonha. Na imagem abaixo os alunos sugerem como diz no cartaz "abrir um processo de debate" para que eles possam também participar das tomadas de decisões frente ao novo sistema universitário que se discutia no momento.

Quando criado em 2006 o grupo de inovação docente da Universidade de Barcelona formado atualmente por 17 professores das faculdades de Belas Artes, Pedagogia e Formação de Professorado professores surgia para além de uma necessidade de adaptar-se ao sistema de Bolonha,

mas principalmente para o que Hernandez chama atenção no seu artigo que leva como título - A declaração de Bolonha, oportunidade ou problema - "avançar para um ensino centrado no estudante, na que este seja o autêntico responsável e protagonista do processo e dos resultados da sua aprendizagem" (2010, p. 27). Com isso, muda-se o foco, o professor deixa de ser o protagonista, e sua ênfase se centra em

"que cada estudante encontre suas próprias respostas e crie suas próprias perguntas, mediante experiências de aprendizagens estimulantes, experimentos, pensamentos críticos, confrontação de pontos de vista e, sobretudo, encontrando sentido nas atividades que realizam" (HERNANDEZ, 2010, p. 27).

O grupo *Indaga't* tinha como objetivo inicial formar licenciados com um alto grau de autonomia, impulsionando formas de aprendizagem colaborativa através de questionamentos e da utilização de ferramentas digitais, neste caso o "moodle¹". Além disso, surgia de uma necessidade de criar um espaço para que professores pudessem compartilhar suas práticas e tarefas docentes, dando resposta com isso as transformações e exigências que estavam/estão ocorrendo dentro da instituição universitária.

Minha inserção no grupo *Indaga't* acontece em dois momentos distintos: primeiro como bolsista no período de 2007 a 2009 e no ano de 2010 nos meses de setembro e outubro quando tive a oportunidade de participar de reuniões do grupo no semestre que se iniciava.

Estes professores costumam reunir-se mensalmente para organizar projetos, compartilhar e tornar públicas as experiências de docência. Neste ano de 2010 o grupo tem como objetivo vincular a investigação com a inovação e para isso decidiram que cada professor do grupo levará consigo um diário de campo para anotar além das experiências de salas de aulas, estratégias, metodologias utilizadas e tudo isso para poder questionar as posições tanto de professor como dos alunos ou ainda para "ver-se desde fora". Importante destacar o trabalho em grupo, ou seja, professores que se dispõem a compartilhar suas experiências de classe e como são suas aulas, neste sentido a docência é pensada a partir da indagação de práticas significativas. Durante os anos que participei como bolsista pude acompanhar de maneira intensa este compartilhar entre professores e práticas docente, e especialmente estar entre os alunos e saber o que achavam desta mudança de protagonismos. Acompanhei em sala de aula registrando através de um diário de campo as experiências e estratégias utilizadas pelos professores e ainda as reações de alguns alunos frente às mesmas.

¹ Moodle é um sistema para gestão de cursos online, distribuídos gratuitamente e que visam ajudar educadores a criar comunidades na internet focando o ensino. Essas plataformas são também conhecidas como LMS (Learning Management System).

Em algumas aulas registrava através de uma maquina fotográfica e muitas das aulas foram filmadas com a permissão de alunos e professores. Havia semanas em que me dedicava exclusivamente ao registro do vídeo e outras para organizar as imagens produzidas durante as aulas. Em outro momento o grupo centrava suas observações na experiência dos alunos com o projeto ou como chamamos em um artigo "Indaga't desde la voz de los Estudiantes". Neste caso, tive a oportunidade de entrevistar alunos de diferentes cursos para saber o que eles tinham aprendido da experiência em classe nesta troca de papeis entre professor e aluno.

No quadro abaixo selecionei falas de alunos da disciplina de Tecnologias Educativas ministradas pela Profa. Juana Maria Sancho e pela Profa. Cristina Alonso no curso acadêmico de 2007-2008. Estes estudantes compartilham suas experiências dizendo o que significou participar de um projeto colaborativo como Indaga't e de que maneira contribuiu para a melhora de seus processos de aprendizagem.

"Cuando salió el tema de Indaga't como algo diferente no le di credibilidad. ¿Quién no ha estado sentado en una clase en estas sillas con una mini-mesa acoplada escuchando al profesor 50cm superior a ti en el estrado? Mis clases durante los últimos 15 años han sido prácticamente todas así, es decir, no es de extrañar que ahora me cueste asimilar que existen otros métodos".

"Indaga't, ha sido el punto de partida para que veamos que hay otros métodos y sistemas para trabajar, porque el ritmo de clase es diferente, tenemos diferentes recursos".

"Es una manera de aprender diferente, porque normalmente en otras asignaturas se hace la parte teórica y el examen. Aquí no, aquí se combina las dos cosas, la teoría con la practica y luego se evalúa mucho el trabajo propio y lo que sale aquí, tu propia creación, la creatividad de cada persona".

"Es un autoaprendizaje. Para mí es una revolución pedagógica, el Indaga't, es un gran invento. Es un gran proyecto y creo que se tendría que aplicarse a muchas más asignaturas, cuantas más asignaturas mejor".

SANCHO, Juana M.; MARTÍNEZ, Sandra; HERNANDEZ, Fernando,; SANCHEZ, Joan Antón, ALONSO, Cristina; FORÉS, Anna, MORENO, Ascensión, UCKER, Lilian. Indaga't desde la voz de los estudiantes. Comunicação Apresentada V Congrès Internacional de Docència Universitària i Innovació. Lleida, 3-5 de julio de 2008.

No início de 2009 fui aprovada no concurso público para professora do curso de licenciatura em artes visuais, modalidade a distância da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Atualmente coordeno um dos projetos oferecidos pelo MEC que se chama pró-licenciatura, que atende professores graduados que atuam com a disciplina de arte na escola, mas sem a devida formação na área. O curso que se iniciou em novembro de 2008 com o total de 240 professores-cursistas, apresenta neste momento 160 alunos matriculados.

A equipe de professores titulares da FAV/EAD é composta atualmente por sete professoras efetivas concursadas para a modalidade a distância que assumem as mais diferentes funções: somos coordenadoras, professoras-formadoras, tutoras, produzimos materiais didáticos, promovemos ações educativas, investigamos e ainda assumimos muitas vezes a função de administradoras. A educação a distância nos permite transitar por várias funções, funções estas que não imaginávamos um dia assumir, já que atuar em um curso na modalidade presencial é distinto.

A questão que quero levantar agora diz respeito à importância do sentido de grupo. Grupo no dicionário quer dizer “conjunto de coisas que forma um todo, conjunto de pessoas ou de objetos reunidos num mesmo lugar. Conjunto de pessoas que apresentam ou mesmo comportamento e a mesma atitude, e com um objetivo comum que condiciona a coesão de seus membros”.

Minha primeira concepção de ‘trabalhar em grupo’ surgiu em meu tempo escolar. Fazíamos trabalhos, como diria hoje, aparentemente em grupos, mas somente nos reuníamos para agrupar as idéias e as partes que cada um se encarregava de fazer em casa. No ensino médio acontecia o mesmo, parecia sempre complicado reunir-nos para organizar a proposta que sugeriria determinada professora. Durante a faculdade de Artes Visuais a concepção de trabalhar em grupo cada vez foi ficando mais distante.

O significado de trabalhar verdadeiramente em ‘grupo’ eu aprendi com o grupo Indaga’t, como consequência da necessidade do olhar do outro em nosso processo de formação. Quando digo ‘verdadeiramente’ me refiro a que hoje em dia as formas como concebo o significado de trabalhar em grupo se afastam cada vez mais das concepções anteriores, distantes e completamente ultrapassadas.

É um desafio saber trabalhar em grupo e na Ead estamos vivenciando momentos de aprendizagens significativas ao aprender a compartilhar com o outro. Nossas reuniões semanais têm servido para ampliar nossas relações de colaboração entre todos. As disciplinas são pensadas coletivamente onde é levado também em consideração o aluno e suas dificuldades com a modalidade que para muitos ainda assusta. Surgiu entre nós um processo de “solidariedade intelectual” (GARCIA

& ALVES, 2004, p. 283). Nestes encontros, se aprende a escutar e a falar, a compartilhar aprendizagens e experiências e também dúvidas, e, além disso, a valorizar o olhar do outro como um sujeito de conhecimentos válidos. Estou acordo quando Bauman salienta que “necessitamos que alguém nos ajude a interpretar o que ouvimos, mesmo que só seja para confirmar-nos que nossas conjecturas se têm de pé” (BAUMAN, 2005, p. 30).

Como exemplo de nossa colaboração, neste 2º semestre de 2010 estamos vivemos uma experiência riquíssima ao estruturar três disciplinas a partir do dialogo entre quatro professoras. Em nossas reuniões de planejamento percebemos que as disciplinas poderiam dialogar a partir de uma mesma temática e com isso chamar a atenção dos futuros arte-educadores da necessidade/importância de pensarmos em conhecimentos e disciplinas não fragmentadas. *Estágio supervisionado III, questões multiculturais para o ensino de arte e ainda ateliês integrados* foram às disciplinas trabalhadas durante o semestre com os alunos do 6º semestre da UAB (universidade aberta do Brasil) atingindo o total de nove municípios-pólos e o total aproximado de 400 alunos. Como o semestre ainda está acontecendo não temos resultados definitivos sobre como foi à relação/aceitação dos alunos a partir do dialogo entre as disciplinas, mas percebemos que os alunos começam a vincular suas aprendizagens de uma forma mais integral, criando mais conexões entre os saberes, o mundo e com eles mesmos.

Acredito que trabalhar a partir desta perspectiva muda não somente o rol do professor, mas também a relação que se dá entre o professor e aluno; aonde o aluno vai se transformando em um sujeito mais autônomo e responsável de sua própria aprendizagem e com isso vivenciando novas dinâmicas educativas que irão favorecer uma aprendizagem mais consciente e criativa.

Neste sentido quero destacar a importância do intercâmbio e o compartilhar a informação de forma colaborativa entre o grupo de professoras. Trabalhar sobre esta perspectiva supõe considerar o professor como aprendiz (ENRICONE, 2009) e a universidade como lugar de cruzamentos e da mutua exposição da diversidade (GAZZOLA, 2006), onde professores e alunos dialoguem a partir de um conceito de inovação que permita ampliar a nossa concepção de formação e conhecimento já que conseguimos libertar a aprendizagem dos limites que antes existiam entre o tempo e o espaço.

A Ead tem me possibilitado (re)construir experiências e dar sentido a outras que antes pareciam invisíveis, ampliando o conceito de aprender e o sentido de ser professora em uma época onde o conhecimento transita pelos mais variados espaços e se transforma cotidianamente.

Bibliografia

BAUMAN, Zigmunt . **Confianza y temor en la ciudad - vivir con extranjeros**. Barcelona: Arcadia, 2005.

CARLI, Sandra. **Figuras de amistad en tiempos de crisis. La universidad pública y la sociabilidad estudiantil**. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (eds). Educar: figuras y efectos del amor. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2006.

CHAUÍ, M. **A Universidade pública sobre nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 5-15, set/dezembro, 2003.

CONNELLY, F. Michael y CLANDININ, D. Jean (1995), "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. y otros, **Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995.

ENRICONE, Délcia. **Professor como aprendiz**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

ESQUIROL, Joseph. **Uno mismo y los otros**. Barcelona: Herder, 2005.

GAZZOLA, Ana Lucia Almeida; ALMEIDA, Sandra Goulart. **Universidade: cooperação internacional e diversidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HERNANDEZ, Fernando. **La declaración de Bolonha, Oportunidad o problema?** Cuadernos de pedagogía. Barcelona: v. 403, p.24-27, 2010.

TIFFIN, John & RAJASINGHAM, Lalita. **A universidade virtual e global**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Mini-curriculo

Doutoranda pelo programa de pós-graduação em Artes Visuais e Educação da Universidade de Barcelona, Espanha onde também foi bolsista de inovação docente do grupo Indaga't durante o período 2007-2009. Mestre em Cultura Visual, FAV/UFG. É professora assistente da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás onde coordena também o programa de licenciatura em artes visuais modalidade a distancia, pró-licenciatura. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec/UFSM) e o Grupo de Pesquisa de Processos Educativos em Arte (GEPEL/UFES).

INTERTERRITORIALIDADES 2.0: AVATARES PARA EL APRENDIZAJE EN RED

Ángeles Saura
angeles.saura@uam.es

Facultad de Formación del Profesorado. Universidad Autónoma de Madrid. España

Resumen

Para la formación de formadores en arte-educación, el grupo de investigación UAM: PR-007 ha creado una plataforma denominada Educación artística 2.0. de la que son miembros 600 profesores-artistas de 35 países distintos. Desde ella se desarrollan trabajos colaborativos en red. Para provocar el uso de las tecnologías de información y comunicación y lograr las competencias digitales de los profesores, se ha organizado una exposición doble (virtual y real), de avatares. Se trata de una colectiva, internacional, itinerante de autorretratos. Montada en clave 2.0, en ella aportan obras artistas de 13 países distintos, entre los que participa Brasil.

Palabras clave: educación artística, internet, redes sociales

Abstract

For the training of trainers in art education, the research group UAM: PR-007 has created a platform called Art Education 2.0. of which are 600 members artists-teachers from 35 different countries. From here we developed a collaborative networking. To improve the use of information and communication technologies and achieve digital skills of teachers, we had organized an avatars double exhibition (virtual and real). It is a collective international roaming self-portraits. The exhibition involved 120 artists from 12 countries including Brazil.

Keywords: arts education, internet, social networking

1. Avatares

En Internet, se denomina *avatar* a una representación gráfica, generalmente humana, que se asocia a un usuario para su identificación. Los avatares pueden ser fotografías o dibujos artísticos, y algunas tecnologías permiten el uso de representaciones tridimensionales.



Figura 1: AVATAR de Ana Cardona
 Autora: Ana Cardona
 Título: a bordar me
 Técnica: bordado, tratamiento digital y video 10'
 Año: 2008-2009
 Sinopsis: La pregunta por la transformación y búsqueda permanente de la identidad, es abordada en este vídeo en el que se desvela la continúa construcción de la imagen corporal. Como resultado: un sujeto quien es muchos y único al mismo tiempo.
 Fuente: Educación artística 2.0 (www.arteweb.ning.com) consultado 1/09/2010.

Este término empezó a ser usado en el sentido iconográfico por los diseñadores de varios juegos de rol, tales como *Habitat* en 1987 o *Shadowrun* en 1989. Aunque no fue sino hasta 1992 cuando se empezó a popularizar realmente, gracias a Neal Stephenson en su novela *Cyberpunk* titulada *Snow Crash*, donde se empleaba este término para describir la simulación virtual de la forma humana en el *Metaverse*, una versión de Internet en realidad virtual. El estatus social dentro del *Metaverse* solía basarse en la calidad del avatar del usuario. Stephenson dijo que él había inventado el uso de esta palabra desconociendo que ya había sido usada de este modo anteriormente.

Hace tiempo descubrí que en las redes sociales los artistas suelen usar obras artísticas como *avatares* y estos me encantan. El formato digital permite su almacenamiento en nuestro propio ordenador gratuitamente. Colecciono *avatares* como otras personas coleccionan pinturas o esculturas. Al principio simplemente me parecían bonitos pero reflexionando sobre ellos empecé a percibir aspectos interesantes muy aprovechables para mi tarea docente.

Como se explica a continuación, trabajando con *avatares* yo aprendo y son muchos los profesores-artistas de todo el mundo que están aprendiendo conmigo en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (en adelante TIC) para la enseñanza artística. Todos los profesores-artistas han abordado en algún momento de su actividad profesional el tema del autorretrato. Es el momento de hablar de *avatares*.

Como artista y profesora estoy en permanente auto-reflexión. Acumulo experiencias y estas se sedimentan. Para crecer necesito la posibilidad de volver sobre lo dado para empezar de nuevo, criticar, variar de horizonte. El filósofo alemán Albrecht Husserl (1859-1938) habla de la necesidad de las personas de estar en continua construcción y así me lo recordó la artista colombiana Ana Cardona en el texto explicativo que me envió junto a su avatar (en formato video) titulado *A bordar me*. (Fig. 1)

2. Contexto educativo

El gran reto de la educación en España para 2010 es el desarrollo de la llamada *Escuela 2.0*. Los nativos digitales, entienden muy bien el término: cada vez que se inventa un juego, este aparece en su versión 1.0. Las sucesivas versiones, mejorando la anterior, se denominarán sucesivamente 2.0, 3.0, 4.0. Así el término *Escuela 2.0* hace referencia a un nuevo tipo de escuela que, si bien pretende lo mismo que la anterior (educar), lo hace de una forma radicalmente distinta y novedosa (con TIC, usando otras metodologías).



Figura 2: alumna usando la PDI, marca SMART, en el laboratorio de Educación Artística
Fuente: elaboración propia. UAM, 2010

El sistema educativo intenta adaptarse a los tiempos que corren y la pizarra tradicional empieza a ser sustituida por la digital, con conexión a internet e interactiva (PDI). Un aparato (Fig. 2) que deben manejar unos profesores que, debido a sus muchas obligaciones docentes, apenas tienen tiempo ni para leerse las instrucciones.

Las universidades españolas siguen los pasos de la Universidad Nacional de Enseñanza a Distancia (UNED). Actualmente están usando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) con toda normalidad. Disponen de páginas web que son importantes plataformas de información y también, cada vez más, de comunicación. Muchos estudiantes realizan su matrícula, acceden a su historial académico y conocen los resultados de sus exámenes a través de la Red, desde su propio móvil. Se observa una tendencia creciente a la virtualización de cursos así como la incorporación cotidiana del uso de las abundantes herramientas que ofrece la web 2.0. Son muchos los profesores universitarios que tienen su propio blog o bitácora, además desarrollan su docencia con el apoyo de un blog de aula donde los alumnos pueden hacer comentarios y también plantear dudas a través de foros abiertos o privados. Los profesores más innovadores empiezan a usar con fines docentes las redes sociales como Facebook, Twitter o NING, aunque esto todavía no es habitual. En la Facultad de Formación y Educación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM): todas las aulas cuentan con ordenador, cañón proyector y conexión a Internet. Por el momento algunos docentes se limitan a colgar documentos de texto y presentaciones de diapositivas en su página personal (se las ofrece cada Facultad), pero son muchos los que cuelgan también vídeos e incluso se animan a impartir enseñanza abierta a distancia usando Campus Virtuales con formato WebCT o Moodle, entre otros. Casi todos los profesores hacemos uso de presentaciones en formato digital (tipo Power Point). Utilizamos nuestra página personal del profesor para comunicarnos con los alumnos y alumnas y las tutorías presenciales se complementan con el uso del e-mail para la resolución de dudas o apoyo al estudiante. Actualmente vivimos una época de transición digital (Caballero, 2009). Los alumnos lo llevan con absoluta naturalidad y los profesores no tanto. Acabamos de estrenar nueva interfaz en la plataforma de la UAM. Es tal el volumen de información a la que podemos acceder desde allí que algunas veces no encontramos lo que buscamos. Esto supone un problema igual para profesores y alumnos pero yo diría que los primeros lo llevan peor. Muchos compañeros (profesores-artistas) necesitan urgentemente desarrollar sus competencias digitales y no disponen de tiempo para ello lo que les causa bastante estrés (Saura, 2009) La digitalización de los contenidos de las asignaturas que impartimos, la atención mediante e-mail a

los alumnos y el mantenimiento de nuestros espacios virtuales docentes nos supone un gasto de energía y tiempo que es muy difícil de contabilizar. El tiempo TIC no se contempla en ningún cuadro horario y no está remunerado. Seguimos dando clases presenciales pero también damos apoyo docente a nuestros alumnos a través de la red.

Tras un entusiasmo inicial motivado por la curiosidad, por la novedad del desarrollo tecnológico mencionado, nos encontremos ahora en una fase de sentimiento de cansancio y falta de motivación. Lo que hacíamos a iniciativa propia ahora hay que hacerlo por obligación, a petición de nuestro gobierno, centro educativo o de los propios alumnos, cada vez más acostumbrados a la comunicación enREDada y al feedback.

Nuestros alumnos aprenden sobre recursos digitales desde asignaturas específicas (*Tecnología informática*, por ejemplo) pero será en el desarrollo de todas las demás materias donde terminarán de familiarizarse con los nuevos recursos, de forma práctica. La principal dificultad para la introducción de las TIC en las aulas es el número y la variedad de nivel dentro del grupo alumnos. En función del tamaño del grupo el profesor podrá desarrollar todas sus nuevas destrezas docentes o no, aplicar toda su creatividad o conformarse con aguantar el tipo como pueda, mientras pueda. En este momento, en España, los ordenadores empiezan a sobrar en algunas centros de enseñanza primaria y secundaria porque los profesores aún no saben usarlos con sus alumnos. La interactividad, la emoción, necesita espacio y tiempo. Eso es lo que más necesitamos ahora: tiempo. El Proyecto ADA Madrid (Aula a Distancia y Abierta) de la Comunidad de Madrid fomenta el empleo de las TIC en actividades docentes a distancia de sus seis universidades públicas: Alcalá, Autónoma, Carlos III, Complutense, Politécnica y Rey Juan Carlos que comparten así Campus Virtual. Se imparten en esta modalidad 46 asignaturas y algunas incorporan clases tele-presenciales pero hasta el momento no se ofrece ninguna asignatura artística de esta forma.

Para procurar la enseñanza abierta a distancia como complemento a las clases presenciales, nosotras estamos usando otros formatos. En este contexto escolar es posible mejorar la presencia del arte en la escuela y su dignificación dentro del conjunto de las demás asignaturas.

3. Educación artística 2.0

Los profesores de Arte Educación (como se dice en Brasil) o Educación artística (como se dice en general en España) trabajamos en muchos niveles (Infantil, Primaria, Secundaria, Grado y Postgrado), en contextos formales y no formales, en talleres y en la red.



Figura 3: Interfaz de la red social Educación artística en clave 2.0.
Fuente: Elaboración propia. <http://arteweb.ning.com/> consultada 1/10/2010

El tiempo presencial reservado para la impartición de nuestras asignaturas en el currículo, en la enseñanza formal, es muy limitado. No hay tiempo para desarrollar todas las competencias propuestas. ¿Qué podemos hacer? Es el momento de agudizar el ingenio y la creatividad. Necesitamos ofertar horas de clase presenciales especialmente motivadoras y eficaces. Los profesores necesitamos recursos digitales que hagan competencia a los mass media de los que disfrutaban los estudiantes en su hogar. Necesitamos tener en el taller-laboratorio de arte, pantallas del tamaño de la Pizarra, imágenes multimedia y audiovisuales y acceso al Canal YouTube sin problemas. Necesitamos recursos digitales interactivos que permitan a los alumnos interactuar y trabajar colaborativamente, ser protagonistas de su propio aprendizaje guiados por el docente experto en su materia, pero también competente en el uso de las TIC. Todos nuestros estudiantes de Grado en la UAM conocen las Pizarras Digitales Interactivas. Las usan (por el momento poco) cuando pasan de forma obligatoria por los talleres de educación artística. Tenemos dos laboratorios y están adecuadamente equipados al efecto con unidades de distintas marcas.

Hemos creado en formato NING, una red social, denominada Educación artística 2.0 a la que se accede desde: <http://arteweb.ning.com/> (Fig. 3). Crece con las aportaciones de todos sus miembros. A través de sus foros compartimos experiencias, artículos, fotos y vídeos. Desarrollamos trabajos teóricos y propuestas artísticas que transforman la Red en taller artístico habitable. Esa es la gran novedad, esa y el desarrollo de nuevas estrategias didácticas como las que se explican a continuación.

4. Interterritorialidades en clave 2.0

Los profesores vivimos un desdoblamiento *mágico*. Somos reales pero también virtuales. Enseñamos en las aulas pero también a través de Internet y estamos conectados con todo el mundo. Hoy no existir en la red es casi como no existir.

El gran reto es la atención a la diversidad del alumnado: profesores y estudiantes, aprendemos todos. La Escuela 2.0 viene en nuestra ayuda. Es una nueva forma de abordar el arte de aprender. Tenemos a nuestra disposición nuevos espacios en la Red que entienden internet como un lugar donde *ser* y *estar* (Remedios Zafra; UAM, 2009) y un lugar para la comunicación y el aprendizaje para toda la vida.

Algo ha cambiado radicalmente para todos: nuestro ruidoso contexto educativo ahora tiene dos dimensiones, la real y la virtual y ya no hay fronteras ni dentro ni fuera de las aulas. El Proyecto de cooperación interuniversitaria UAM- Santander con América Latina titulado *Inter-*



Figura 4: AVATAR de M^º Jesús Abad Tejerina
 "Aquellos que aún no han descubierto o no quieren participar del banquete de este meta-medio, los que no existen en la red, los que la rechazan por vampirizar la vida real los defensores de la vida natural se pierden un plano importante de la vida actual, no existir en la red es no existir en su época". (Abad, 2010)
 Fuente: Educación artística 2.0 (www.arteweb.ning.com)consultado 1/09/2010.

territorialidades en la Web 2.0: Posibilidades para la Formación Continua del Maestro de Educación Artística en el Contexto Latinoamericano (2009-10), ha sido desarrollado por el grupo de investigación UAM, PR-007 (coordinado por Ángeles Saura) y ha buscado responder a esos retos. Se unieron desde el principio al proyecto los profesores Carlos Sánchez Torrealba, de la Universidad Central de Venezuela; Gerardo Borroto, del Instituto Superior Politécnico José Antonio Echevarría, de Cuba; Nancy Iriarte Araya, de la Universidad de La Serena, Chile y Sybil Caballero, del Proyecto Tránsito Digital en el Ámbito Educativo, de Venezuela; Maria Emilia Sardelich, de la Universidad Metropolitana de Santos, Brasil y Fábio Rodrigues, de la Universidad Regional de Cariri, Brasil. (Saura, 2010)

A partir de la discusión de esos profesionales, relacionados por la tecnología de la web 2.0, se puso como objetivo general del proyecto desarrollar redes de intercambio en Internet donde se pudiera pensar, reflejar, construir y deconstruir conocimiento sobre los problemas que nos depara la práctica de la

educación artística, en el contexto iberoamericano; fortalecer los intercambios y avanzar en la investigación educativa, favoreciendo los programas de formación inicial y continua en los profesores de educación artística. Queremos favorecer el desarrollo de la creatividad, el trabajo colaborativo como metodología de trabajo en el aula y para el desarrollo de la investigación docente, la formación continua del profesorado y la atención a la diversidad.

Los jóvenes hacen muchas fotos y manejan con soltura las presentaciones y los programas de edición. Utilizan con naturalidad las nuevas imágenes que son multimedia y audiovisuales. Todos somos creadores de imágenes, artistas.

5. Avatares para el aprendizaje en red

Como dijo José Luis Brea (2010), *"Hay algo en lo que vemos que no vemos"*. No hay un conocimiento en el solo acto de ver, hasta que éste se completa con un trabajo de desciframiento, de lectura, que pondría luz a lo escondido, desvelando aquello que permanecía oculto. La educación artística no son manualidades (Acaso, 2009). Si los medios de comunicación de masas educan para el consumo, la escuela más que nunca debe ser educadora y tener formato artístico (creativo, multimedia y audiovisual). Para comunicar bien, los profesores tienen que saber usar las formas, los colores y el ritmo.

La imaginación y la creatividad son los instrumentos indispensables para desarrollar nuestra docencia. Los artistas, mejor que nadie, son capaces de sorprender, de conmover, percibir la

realidad, trabajar en equipo y emprender acciones para comunicar y también para transformar el entorno docente.

El principal escollo a vencer para la actualización de nuestra asignatura es la resistencia al cambio de los docentes. Vivimos un cambio generacional marcado por algo tan simple como saber jugar o no, saber enREDar o no, saber aprender sin instrucciones o no. Nuestros alumnos son nativos digitales, leen muchos textos en la red. Están conectados y aprenden solos, esa es la gran diferencia con muchos de sus docentes. Me pregunto si estamos aprendiendo a jugar o no porque ¡es importante!

El docente tiene que ser un catalizador que reclama a cada estudiante estar conectado, ser participante activo en una relación para el aprendizaje.

Desde la red se organizó la primera exposición virtual en un lugar real (Junio 2010; Real Sitio de San Ildefonso , Segovia). L@s artistas-profesor@s diseñaron su *avatar* para poder ser expuesto en los dos contextos. Fotografiaron, digitalizaron su obra o la crearon directamente en formato digital, la enviaron por e-mail a la imprenta digital acordada. Se imprimió la obra y se expuso en el lugar acordado. Se redactaron textos, se diseñaron carteles, se grabaron sonidos... al final se produjo el encuentro. Los profesores se conocieron personalmente en junio de 2010, hablando sobre *avatars* en una sala de exposiciones real. La exposición AVATARES es abierta, colectiva, internacional e itinerante . Ya ha sido mostrada en Segovia, Madrid, Caracas y La Habana.

Según Hernández (2007:23) debemos ayudar a los niños, niñas y jóvenes , pero también a los educadores , a ir más allá de nuestra tradicional obsesión por enseñar a ver y promover experiencias artísticas. Nuestra finalidad educativa podría ser facilitar experiencias reflexivas críticas. Experiencias que permitan a los estudiantes comprender cómo las imágenes influyen sus pensamientos , sus acciones, sus sentimientos y la imaginación de sus identidades sociales.

Actualmente el artista se plantea al crear, el problema de la comunicación y la implicación del espectador. Enfatiza su identidad cultural frente a la presión homogeneizadora fruto de la globalización económica y cultural. Nosotros debemos enseñar a interpretar. Esto supone relacionar la biografía de cada uno con los artefactos visuales, con los objetos artísticos o los productos culturales con los que nos ponemos en relación.

Como formadores deseamos enseñar a establecer conexiones entre las producciones culturales y la comprensión que cada persona, los diferentes grupos (culturales y sociales) elaboran. Nos planteamos los porqués de las representaciones, lo que las ha hecho posible, aquello que muestran y lo que excluyen, los valores que las consagran.



Figura 5: AVATAR de Juanjo Arnao
 Abrirse la cabeza, dejar que vuelen libres esos pájaros que tienes en la cabeza. Destapar el tarro de las esencias cada día. Sorprender. Dejarse sorprender, aunque no tanto como esperas. Sonreír, a pesar de las máscaras con que nos visten (nos vestimos), sonreír siempre. Elegir bien las máscaras, sean de mármol, de silicio o de cartón. Que se puedan poner, sí...pero que puedan también quitarse. O cambiarse. Que nos presenten; que nos re-presenten. Como un avatar...y detrás, el cielo azul. (Arnao, 2010)
 Fuente: Educación artística 2.0 (www.arteweb.ning.com)consultado 1/09/2010.

El siguiente texto de Nicolás Vilamitjana, alumno de Máster de Enseñanza Secundaria (curso 2009-10), sirve para ilustrar las conclusiones del trabajo artístico y docente realizado, dónde el proceso de diseño de una imagen visual (AVATAR) ha hecho posible el aprendizaje, transformando al alumno en creador y crítico, usuario de recursos digitales de última generación. La forma de escritura, intercalando su mensaje entre lenguaje hml, quiere resaltar el hecho de que trabajando en red ya no se piensa ni escribe igual.

>Un *AVATAR* es una decisión, una postura o actitud ante los demás, mi *AVATAR* **no soy yo, es la proyección de mí hacia vosotros y os expreso cómo quiero que penséis que soy... ahora ya soy así, aunque no sé si mi *AVATAR* me ha transformado o es que el proceso de creación ha sido un oráculo.**

</div><div class="MsoNormal">Nicolás Vilamitjana</div>

Como formadora de formadores, mediadora en el proceso educativo, he procurado establecer marcos de comprensión (entendida como la capacidad de contrastar, generar e interpretar significados) sobre y desde los medios visuales. Desarrollo contextos de interpretación y redes de intercambio partiendo de la base de que el currículum ha de organizarse a partir de ideas clave con la finalidad de expandir conocimiento de los alumnos y sus estrategias para seguir aprendiendo.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. 2009: La educación artística no son manualidades Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. E. Catarata.
- Brea, J.L. 2010: Las tres eras de la imagen. Editorial Akal.
- Caballero, S. 2008: Tránsito digital en el ámbito educativo. Revista Iberoamericana de Educación. Nº48/6.
- Educastur, 2007: Web 2.0 y educación, documento publicado por el Área Educastur y Servicios en Línea de la Consejería de Educación de Asturias, accesible desde: <http://blog.educastur.es/blog/2007/06/18/web-20-y-educacion/>
- Saura, A. 2005: Uso del diseño y la imagen tecnológica en las presentaciones multimedia para la comunicación audiovisual. Aplicación para la enseñanza artística. Tesis. UCM. <http://www.ucm.es/>

BUCM/tesis/bba/ucm-t28718.pdf

Saura, A. Naranjo, R. Méndez, A. 2009: Desarrollo de competencias en clave Web 2.0 para la Educación Artística. Relada 3 (1): 37-45. ADA Madrid.

Saura, A y Sardelich, M. 2010: Interterritorialidades en web 2.0. Posibilidades para la formación continua del maestro de educación artística en el contexto latinoamericano. Revista Iberoamericana de Educación Nº 52/3.

Hernández , F. 2008: Espigadores de la cultura visual. Editorial Octaedro.

Webgrafía

Estandares Docentes Unesco 2009: <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>.

Herramientas web 2.0 <http://herramientas20.wordpress.com/>

Red de Educación artística en clave web 2.0 <http://arteweb.ning.com/>

Currículum

Ángeles Saura. Artista. Doctora en Bellas Artes. Máster en Informática educativa. Profesora titular de Enseñanza Artística en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid; España.

O FÓRUM DE DISCUSSÃO COMO ESPAÇO DIALÓGICO

Valéria Fabiane Braga F. Cabral
valeriefabiane.ead@gmail.com
FAV/UFG

Resumo

Esse texto está dividido em três partes. Tem como objetivo refletir sobre o potencial dialógico do fórum de discussão, no âmbito da formação de professores (as), dentro do ambiente virtual da FAV/EAD. Primeiramente, apresento como surgiu o meu interesse pela educação à distância localizando como raiz a minha vida profissional. Em seguida, reflito sobre minhas inquietações, por meio de exemplos retirados do meu cotidiano, com as falas dos alunos (as). E por fim, resalto pontos para reflexões futuras.

Palavras-chave: diálogo, educação à distância, experiência.

Abstract

This text is divided into three parts. It aims to reflect about the dialogical potential of the discussion forum, in the context of teacher training, inside the virtual environment of FAV / EAD. First, I present my interest in distance education putting my professional life as a root. Then my concerns are exemplified by examples taken from my daily life through the speeches of the students. And finally, I bounce points for future considerations.

Keywords: dialogue, distance education, experience.

A educação à distância e minha atuação profissional

É notório que a internet oferece um potencial de fundamental importância para fomentar novas propostas educacionais. Ela, a partir da década de 80, tem sido um meio de comunicação de convergência digital das tecnologias de informação e comunicação (TICs) para desenvolver o ensino e a aprendizagem, pois “proporciona, por meio de hipertextos, a interdisciplinaridade e a

interatividade entre o aluno e o mundo globalizado” (DOTTA, 2003, p.2). Em uma modalidade de comunicação que permite romper com a linearidade ao incorporar o hipertexto e recursos de diferentes mídias que oferecem espaço para experimentações diversas entre o presencial e o virtual.

O potencial interativo do uso da TIC no ato pedagógico se revela na possibilidade de criação dialógica e inter-subjetiva propiciada pelas interações entre pensamentos, conceitos, imagens, mídias, idéias, nas quais o sujeito atua de forma consciente com os objetos do conhecimento (ALMEIDA, 2006, p. 205).

O impacto causado pelos TICs vêm influenciando as instituições educacionais de nível superior. Devido a uma demanda crescente o governo começa a utilizar todos os recursos, dentre eles a Educação a Distância (na década de 90 a lei 9.344/46 marca a entrada da EaD nas IES no Brasil), para ampliar a formação dos professores (as) no país, incluindo os de artes.

A educação a distância ganha crédito em seu futuro promissor: online, questionando o modelo de ensino baseado na transmissão de conhecimentos prontos e oferecendo a possibilidade de uma ressignificação da própria concepção de escola.

Os cursos a distância são uma possibilidade de polifonia, uma oportunidade de reverter a relação monológica de certas salas de aula (...) A nova sala de aula é hipertextual, o espaço da polifonia, de todas as vozes, de todos os espaços sociais (MOSTAFA, 2006, p. 191).

Uma experiência com a educação à distância está sendo construída “a partir de erros e acertos da nossa trajetória” (GUIMARÃES, 2010, p.1449) na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. A faculdade de Artes Visuais oferece duas licenciaturas em Artes Visuais na modalidade à distância. Uma vinculada à Universidade Aberta de Goiás e a outra ao projeto prolicenciatura.

O programa UAB (Universidade Aberta do Brasil) é um curso aberto a todos aqueles (as) que concluíram o ensino médio e desejam a formação docente para a área de artes visuais. Começou em outubro de 2007 em nove municípios polos: Aparecida de Goiânia, Alexânia, Alto Paraíso, Catalão, Cezarina, Formosa, Goianésia, Uruana e São Simão. Em 2009, um processo seletivo contemplou outros seis polos: Anápolis, Inhumas, Iporá, Mineiros, Morrinhos e Rio Verde.

A Licenciatura em Artes Visuais do programa Prolicenciatura conta com cinco polos: Goiânia, Firminópolis, Ceres, Catalão e Jataí. É um projeto que começou em 2008 e visa a formação de professores (as) que já estão em exercício como professores (as) de arte, na rede pública, nos sistemas estaduais e municipais de educação, mas não têm licenciatura na disciplina em que estão exercendo a docência. Ambos os cursos, funcionam em parceria com do MEC, e têm a duração de quatro anos. Combinam a mediação on-line com momentos presenciais.

Sou graduada em Artes Visuais pela Faculdade de Artes Visuais da UFG 2003 e mestre em cultura visual também pela FAV/UFG. Durante meu mestrado, 2004 a 2006, desenvolvi um projeto de pesquisa, em colaboração com vários atores, por meio de uma prática pedagógica onde as ações de ver, fazer, falar e refletir, e suas sucessivas experimentações, alinhavaram formas de interagir e dialogar com os adultos participantes. Durante essa experiência compreendi a necessidade do trabalho de forma colaborativa e a força do diálogo por meio do pensamento de Freire onde, “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (2004, p. 79).

Minha experiência no projeto de mestrado proporcionou reflexões que me permitiram pensar e atuar na educação à distância (EAD). Experiência que tem início em 2008, onde participo como tutora à distância no projeto Prolicenciatura da Faculdade de Artes Visuais/UFG em 2008. E em 2009 minha atuação na EAD acontece como professora-formadora e em 2010 me vejo participante, também como professora-formadora, nos dois projetos da FAV/UFG: UAB e Prolicenciatura. E ainda, como formadora no curso oferecido pelo CIAR (Centro Integrado de Aprendizagem em rede) para formação de orientadores acadêmicos em 2010.

Como participante nesses projetos, começo a refletir sobre os desafios da educação a distância com reflexões que me levam a reafirmar minha convicção, construída do projeto de pesquisa do mestrado, de que os vínculos entre teoria e prática, ação e reflexão, conhecimento e experiência podem ser buscados no trabalho educativo em diferentes níveis de ensino, com diferentes sujeitos e contextos.

Minhas inquietações

Retomo o pensamento de Mostafá (2006, p.191): “os cursos a distância são uma possibilidade de polifonia, uma oportunidade de reverter a relação monológica de certas salas de aula”, como ponto de partida para levantar um questionamento tem me inquietado nessa experiência que estamos construindo na FAV/EAD. Como reverter a relação monológica dos fóruns de discussão no ensino à distância?

O fórum é uma das ferramentas utilizadas na FAV/EAD, na plataforma virtual *moodle* (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Enviroment*), que compõem o ambiente virtual de aprendizagem em um espaço que possibilita interatividade e aprendizagem por meio do diálogo. Pode ser potencializado como a ‘arena’ para que o diálogo se estabeleça, proporcionando um processo de auto-conhecimento e de ensino-aprendizagem.



Figura 1 – Fala da professora



Figura 2 – Fala das cursistas A e B.



Figura 3 – Fala da cursista C.

Desta forma, o “fórum de discussão” passa a ser um locus privilegiado como ponto de encontro para acessar o conhecimento, discuti-lo, depurá-lo e transformá-lo [in MORAN, et. al., 2000, p. 73]. O que possibilita investigar a prática docente, ou seja, praticar a docência como pesquisa do outro, de si mesmo, de ações e de narrativas.

Minhas inquietações sobre os fóruns de discussão, nessa experiência do Ensino à distância, dentro do meu cotidiano dão início às reflexões que me ajudam a perceber que é através da experiência que o indivíduo se relaciona com o mundo para compreender a si próprio. Esta compreensão pressupõe interpretar, “re-descrever a outros para redescobriremos a nós mesmos” (AGIRRE, 2006, p. 6) e além de “(...) proporcionar conhecimento sobre os demais, estimula a própria sensibilidade, enriquece os imaginários e dá sentido à experiência pessoal” (p. 6).

Nesse processo a linguagem assume destaque, pois é o fio condutor na constituição do sujeito. Seja verbal ou não verbal, encontra-se interiormente em nosso pensamento e exteriormente em nossas relações com o outro. Essa centralidade da linguagem na vida dos seres humanos é destacada por Bahktin (1992). Discutindo o pensamento deste autor, Corsino afirma que “a palavra é o material da linguagem interior e da consciência, além de ser elemento privilegiado da comunicação na vida cotidiana, que acompanha toda criação ideológica, estando presente em todos os atos de compreensão e de interpretação”. (<http://tvebrasil.com.br> em 15/06/06).

Os fóruns de discussões são atividades assíncronas, e são utilizados em 90% das salas. Geralmente o ponto de partida das discussões são perguntas relacionadas aos conteúdos das disciplinas. O aluno (a) é guiado por perguntas iniciais, perguntas norteadoras, que servem de norte durante todo fórum. Desta forma, a maioria, ignora o que será discutido posteriormente pelos colegas, pelo tutor (a) à distância e ou professor (a) formador (a) para reporta-se apenas às perguntas norteadoras.

As falas que escolhi (figuras 1, 2 e 3) para as reflexões nesse texto são do fórum de discussão “Questões contemporâneas do ensino/aprendizagem de artes visuais”, da sala do curso de formação de orientadores (as) acadêmicos realizado pelo CIAR, onde participei como professora juntamente com outras professoras, 9 alunos e 24 alunas durante doze dias. No dia 16 de julho são duas as perguntas (figura 1) lançadas para movimentar as discussões no fórum.

As perguntas geram respostas, mas não discussões. São respostas que trazem afirmações solitárias (figura 2 - cursista A). Há ainda, tímidas tentativas de conexão com a fala dos (as) colegas, mas são tentativas não correspondidas pelo grupo. Desta forma, as falas continuam avulsas, pois não são discutidas e ou retomadas.

É possível perceber que as perguntas não funcionam como detonadoras de um processo gerador de discussões e no decorrer do fórum as falas continuam de forma com que cada aluno (a) apresenta o seu solo (figura 3). Como se o fórum exercesse a função de mural.

As falas apresentadas (figuras 1, 2 e 3), demonstram que apesar da possibilidade de experimentação desse espaço, como arena geradora de saberes, para uma prática dialógica, ainda fica evidenciado o reforço da relação monológica.

Das cinqüenta falas desse fórum, apenas três foram usadas como exemplo, mas essa situação tem se repetido em várias salas e em vários fóruns. Os fóruns de discussões são palcos para desfiles de afirmações, e ainda, apresentação de textos inteiros retirados do *Google*, muitas vezes sem referências, que reafirmam o objetivo do aluno (a): cumprir sua postagem no ambiente, ou seja, o aluno (a) tem demonstrado que seu maior interesse nesses fóruns ainda é cumprir atividades. Até mesmo quando questionado, pelo tutor (a) à distância e ou formador (a), não responde ou responde com outra afirmação.

Reflexões iniciais para reflexões futuras

A educação a distância na FAV/EAD está em um processo de experimentação onde todos os participantes estão aprendendo a desenvolver propostas para construção de conhecimento de forma compartilhada por meio de dimensões da ação e da participação colaborativa: a interação e o diálogo.

Os cursos EAD de licenciatura da Faculdade de Artes Visuais estão pautados em um *modus operandi* que privilegia uma prática docente reflexiva e o pensar crítico que “percebe a realidade como processo, (...) a capta em constante devenir e não como algo estático” (FREIRE, 2004, p. 82).

Na dinâmica proporcionada pela educação à distância, posso visitar e revisitar meu percurso docente, e compreender a “educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (TEIXEIRA, 1975, p. 17). Autoras como Cochran-Smith e Lytle argumentam em favor da necessidade e importância da investigação docente e explicitam que

Dewey insistia na importância da reflexão dos professores sobre suas próprias práticas de forma que pudessem integrar suas observações em suas teorias emergentes sobre ensino e aprendizagem. Propunha urgentemente ao professorado que se convertessem em consumidores e ao mesmo tempo produtores de conhecimento sobre o ensino – junto com seus estudantes – sobre a vida da aula (2002, p. 34).

Pensar na prática docente pode ser um dos caminhos, para descobrir estratégias metodológicas, que possam potencializar o fórum de discussão como ferramenta dialógica no processo de ensino-aprendizagem em defesa de uma educação baseada no diálogo. Apostando que “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2004, p. 79).

Na ação de refletir sobre a prática docente, no âmbito da educação à distância, pode-se perceber que ainda há um longo caminho a ser percorrido em busca de formação continuada por grande parte desses tutores (as) que estão vivenciando as primeiras experiências docentes.

Acredito que as falas e ou perguntas geradoras de diálogos, dentro dos fóruns, devem ser articuladas em co-autoria entre tutor (a) e estudantes em busca do diálogo para “um processo educacional democrático e livre, rompendo o que Paulo Freire chamou de educação bancária” (SILVA, 2006, p. 142).

“Sabemos que da teoria à prática, são muitas as distâncias na educação. São inúmeros desafios que diariamente se apresentam” (GUIMARÃES, 2009, p.84). Na FAV/EAD Muitos deles têm sido superados desde o início dessa caminhada. Posso citar: a aprendizagem das práticas artísticas nos ateliês, os cursos de extensão e o uso da galeria virtual como ferramenta educacional. E agora, é preciso pensar nesse novo desafio: a potencialização do fórum de discussão como arena dialógica.

É minha expectativa que esse texto seja detonador de reflexões futuras em busca de soluções para a utilização do fórum de discussão como espaço dialógico. Espaço onde será possível tecer situações de aprendizagem para “conhecer, não só a objetividade em que estão [os sujeitos], mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão” (FREIRE, 2004, p. 86).

Referências Bibliográficas

AGIRRE, Imanol A. **Más allá de La comprensión de La cultura visual**: Una aproximación pragmatista a La educación estética. Disponível em: <<http://www.telefonica.net/web2/imanolite.pdf>> Acesso em: 25 maio 2006.

COCHRAN-SMITH, Marylin e LYTLER, Susan. **DENTRO/FUERA** – Enseñantes que investigan. Madrid: Ediciones AKAL, 2002.

CORSINO, Patrícia (org). **Linguagens e Sentidos**. Boletim Salto para o Futuro/ TV Escola 2001. Salto para o Futuro/TV Escola/ SED/MEC. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO> em 20/02/2008.

DOTTA, S; GIORDAN, M. **Formação de professores para interação em processos de tutoria pela internet**. In: Simpósio Nacional de Informática Educativa, IX, Porto, 2007 (a). Anais... São Paulo: USP, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GUIMARÃES, Leda. Formação de professores em Artes Visuais na FAV/UFG – **Deslocamentos da distância e deslocamentos da cultura Visual**. In: Imagens em Deslocamento: Educação e Visualidade. Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte. Brasília: Editora Brasil, v.8, n.1, 2009.

_____. **Deslocamentos na formação de professores de Artes Visuais na modalidade à distância**. 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Cachoeira – Bahia – Brasil, 2010.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **A Prática do Professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos**: a experiência do Projeto AJA de Goiânia – Go. 2000. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

SILVA, Marco (org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Edição Loyola, 2006.

TEIXEIRA, A. "A Pedagogia de Dewey" (Estudo Introdutório). In: John Dewey, **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

Mini- Currículo

A autora do texto possui graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (2002) e mestrado em Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (2006). Atualmente é professora assistente na Faculdade de Artes Visuais da UFG atuando nos cursos de modalidade à distância dos programas da UAB e Prolicenciatura.

O QUE SE ENSINA E O QUE SE APRENDE NAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS A DISTÂNCIA?

Jurema Luzia de Freitas Sampaio-Ralha
jusampaio@usp.br

Resumo

Este trabalho apresenta os primeiros passos da pesquisa de doutorado de mesmo nome, atualmente desenvolvida na ECA-USP, sob orientação de Ana Mae Barbosa. O projeto pretende investigar as atuais licenciaturas em artes visuais oferecidas na modalidade a distância, comparando programas e projetos pedagógicos desenvolvidos e aplicados nestes cursos, com a idéia de buscar traçar um perfil de egresso proporcionado por estes estudos, discutindo-o em confronto com a formação regular presencial, com a intenção de compreender a formação nesta modalidade de ensino. O estágio atual da pesquisa é o mapeamento dos cursos superiores de licenciatura em artes visuais existentes no Brasil, com registro de suas propostas curriculares, para promover a interlocução e análise.

1. Introdução

Nos últimos anos, desde a popularização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, aliadas às necessidades, cada dia maiores de formação e qualificação profissional, as iniciativas de formação superior via educação a distância vem ganhando força e adeptos.

Como área de conhecimento que é a arte não fica “de fora” desse movimento de popularização e facilitação de acesso ao conhecimento, que as diversas modalidades de educação a distância proporcionam.

Surgem, então, as proposições de formação (básica, complementar e continuada) a distância dos profissionais da área, nos fazendo rever e, novamente, questionar a eficiência e eficácia desta modalidade de ensino para a formação de profissionais de ensino de artes visuais que, ressalte-se, irão atuar junto a um público que já nasceu sob a égide tecnológica e é considerado “nativo digital”¹.

¹ Segundo o site <http://www.nativosdigitais.com/> “Nativos Digitais são todos aqueles que nasceram com a tecnologia e são fluentes na linguagem digital dos computadores enquanto que Imigrantes Digitais são todos aqueles que falam a linguagem digital, mas que

2. Objeto

O objeto dessa pesquisa é a proposição de uma análise crítica de currículos de formação de profissionais de ensino de artes visuais nos cursos de licenciatura em artes visuais oferecidos na modalidade à distância, bem como do perfil de egresso obtido na aplicação desses currículos nesses cursos de licenciatura em artes visuais, com abordagem primordialmente comparativa entre a formação presencial e à distância, visando estabelecer um diálogo entre as duas modalidades, na busca do estabelecimento de critérios mínimos de qualidade para avaliação desta formação no que diz respeito ao atendimento das necessidades fundamentais para a futura prática profissional deste aluno em formação.

3. Quadro Teórico de Referência

Desde 1971, pela Lei 5692, a disciplina Educação Artística torna-se parte dos currículos escolares. Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 1989), ao afirmar que “[...] isto não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692 denominada “Diretrizes e Bases da Educação”, ou seja, mais do que uma simples questão de reserva de mercado para os arte-educadores, uma política educacional específica foi posta em prática desde os anos 70, com a concepção de ensino de arte pensada como parte da formação educacional de nossos alunos. Ainda Ana Mae (Idem) nos fala que já em 1988:

“[...] a Constituição da Nova República “menciona cinco vezes as artes no que se refere a proteção de obras, liberdade de expressão e identidade nacional. Na Seção sobre educação, artigo 206, parágrafo II, a Constituição determina:

“O ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios (...). II - liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento.” (Idem, ibidem)

Neste mesmo texto (BARBOSA, 1989) ainda questiona a qualidade do ensino de arte nas escolas, afirmando que “*chegamos a 1989 tendo arte-educadores com uma atuação bastante ativa*

e consciente, mas com uma formação fraca e superficial no que diz respeito ao conhecimento de arte-educação e de arte”, ou seja “o que” e “como” a arte é ensinada nas escolas pode ser considerado reflexo direto da formação dos professores de arte.

Com essa visão como base, mesmo que, ao longo do tempo, tenham ocorrido mudanças nas concepções de ensino de arte, ora tecnicista, ora sensibilizante e, ainda, como agente transdisciplinar, em 1996 a Nova LDB vem consolidar a justificativa da existência do ensino de arte na escola. Em seu artigo § 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”.

Ou seja, Arte é área de conhecimento que corrobora na formação dos indivíduos. Essa visão, ratificada em 1997 pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que, apesar de apresentarem alguns problemas na sua estrutura, apontam para uma necessária formação consistente, nas respectivas linguagens da arte, para exercício do magistério em arte.

Tema ainda atual, apesar dos 20 anos passados entre o relatório de Ana Mae Barbosa (1989) e os dias de hoje, a formação dos professores de arte é, ainda, fonte de pesquisas e debates entre os arte-educadores, no sentido de mais e melhor atender às expectativas de realizar uma formação de qualidade para as futuras gerações.

Neste cenário surgem as propostas de formação profissional e acadêmica por meio da Educação à Distância - EaD. Melhor seria dizer ressurgem, já que a modalidade de aprendizagem à distância não é nova, o fato novo, no entanto, é a introdução das tecnologias digitais de comunicação, como ferramenta e o uso desta modalidade é grandemente estimulado com o desenvolvimento de popularização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, as TIC, no fim dos anos 90.

Sendo a EaD uma forma de comunicação pedagógica não contínua, seja ela unidirecional ou bidirecional (HOLMBERG, 1989, P. 20), é necessário destacar que, no meio educacional, a comunicação é, muitas vezes, encarada como um processo de mão única. Nos processos educacionais atuais o emissor parece dominar, e isto acontece não apenas na sala de aula, mas também nas escolas e nos sistemas públicos de ensino. A escola, até então vista como sinônimo de livros vê a situação mudar — e isso também é devido à acessibilidade de novas tecnologias de informação e comunicação (VAN VELZEN, 1998, P. 29). Será que os projetos de cursos de licenciatura em artes visuais na modalidade EaD estão realmente assimilando e refletindo estas mudanças?

O decreto lei Nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998, P.1), que regulamenta a Educação à Distância (EaD) no Brasil, diz que:

" Art. 1º Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação".

Ou seja, a Educação à Distância, ou EaD, seria um nome genérico para definir a educação feita sem a presença física de um professor para orientar a aprendizagem (MEC, 2001, P. 1). Mas isto não quer dizer auto-aprendizado é a eliminação da figura do professor.

Segundo o relatório do CEAD/PUC - Rio (2001, P. 2), numa versão parcialmente adaptada do material *"Distance Education at a Glance"* da Universidade de Ohio, encontramos a seguinte proposição:

" Existem diversas definições e diferentes denominações para Educação a Distância que são usadas popularmente. Entre estas definições e denominações podemos citar: Aprendizagem a Distância (AD) 'Sistema dirigido ou um processo para conectar os aprendizes aos recursos remotos. AD pode ser um meio preliminar ou suplementar de aprendizagem' e Educação a Distância (EaD) "Educação realizada através de mídia eletrônica, utilizando satélite, vídeo, áudio-gráfico, computador, multimídia etc.".

É interessante notar que o termo EaD quase sempre se refere a situações de ensino-aprendizagem nas quais o professor e o(s) aprendiz(es) estão geograficamente separados e, conseqüentemente, se valem de meios eletrônicos e de materiais impressos para a distribuição de conteúdos educacionais.

Desta forma, para além dos questionamentos e discussões sobre a validade, ou não, dos processos de formação por EaD, caracteristicamente encontradas nas pesquisas dos anos 2000 é fato que programas de educação e formação foram criados e implementados nas diversas áreas do conhecimento. Essa tendência, apontada por diversas pesquisas da área educacional, consolidou-se nos anos 2000 atingindo, também, as artes e a formação de professores de arte. Os cursos de licenciatura que, em meados dos anos 90 já sofreram revisões e modificações em suas estruturas para incluir a necessária formação de seus alunos para a manipulação destas tecnologias vêm-se, então, diante da necessidade de discutir possibilidades de formação, agora não mais somente relativas ao uso dessas tecnologias, porém identificando-as como suporte e meio para esta formação. Não se trata mais de ensinar a "mexer no computador" e habilitar ao trânsito pela tecnologia, mas, sim, ensinar usando essas tecnologias como mediadores dessa relação de ensino-aprendizagem.

Os primeiros trabalhos a questionarem as possibilidades de ensino de arte com uso da tecnologia como suporte datam dos fins dos anos de 1990 e início dos anos 2000. Em diversas propostas de pesquisa a Profa. Dra. Maria Cristina Biazus, da UFRGS destaca-se como uma das pioneiras no questionamento do uso das TIC como ferramentas para o aprendizado da arte.

Em 2003, em pesquisa de mestrado em artes visuais, iniciada em 2000 e desenvolvida no Instituto de Artes da Universidade Estadual paulista – UNESP pude certificar a quase inviabilidade de aplicação de utilização de Realidade Virtual (RV) para Educação à Distância em Arte, tema da dissertação, por constatar o desconhecimento dessa tecnologia por parte dos 148 professores entrevistados para o estudo. Na ocasião da pesquisa não foram, também, encontradas efetivadas nenhuma iniciativa de ensino de formação de professores em arte por EaD, inclusive e, no caso da pesquisa em questão principalmente a utilização específica de RV (SAMPAIO-RALHA, 2003).

Desta data até hoje muitas iniciativas foram surgindo, pontuais, porém de abrangência significativa no que trata, principalmente, de contingente de formando por esta modalidade.

Uma das metas do ensino de arte é “o desenvolvimento da disposição de apreciar obras de arte”, onde dois fatores têm grande influência nesta busca: “A disposição de apreciar a excelência nas artes em função da experiência maior que a arte é capaz de proporcionar”, [SMITH, 2001, P. 99] e que cursos de arte “consistentes” incluem o fazer artístico e as elaborações “sensíveis-cognitivas” em suas propostas (e essas elaborações são construídas, principalmente pela apreciação artística) (FUSARI e FERRAZ, 1993, P. 70). Para o ensino de arte, o uso de imagens como recurso pedagógico é corrente e mesmo necessário. Conhecer arte, segundo Ana Mae Barbosa (1996, P. 31-32), implica um conhecimento que se organiza “interrelacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte”. Ressaltando que nenhuma das três áreas, sozinha, representa o que Ana Mae Barbosa (1996, P. 34) chama de “epistemologia da arte”.

As tecnologias digitais de comunicação e informação são, assim, um recurso importante, permitindo explorações para o ensino de artes visuais, rompendo a com bidimensionalidade e ativando os canais sensoriais de interação (SAMPAIO-RALHA, 2003). Mas, como os processos de ensino-aprendizagem em arte se comportam no espaço virtual? Como têm sido propostas as práticas artísticas? E a apreciação, como é feita/estudada/medida? Como são pensados, planejados e estruturados estes cursos para atender a formação de professores? E os recursos da web 2.0, essencialmente interativos e com base em colaboração em rede, como estão sendo trabalhados? Um dos questionamentos iniciais, que deu origem à este projeto de pesquisa é, inclusive, este: Os recursos das TIC estão efetivamente sendo utilizados em suas potencialidades ou estão sendo subestimados, à luz de interesses, quais sejam, que não os de formação?

Urge, portanto, a necessidade de uma reflexão bastante objetiva quanto aos métodos e metodologias usados para estas práticas, no sentido de compreender como os processos de ensino-aprendizagem da arte transitam e comportam-se frente ao uso dessas tecnologias como mediadores destes processos.

4. Objetivos

Acreditando que o ensino da arte deve estar em consonância com a contemporaneidade, a proposta central desse trabalho se baseia na hipótese, a ser averiguada, da verificação da qualidade de formação dos cursos de licenciaturas em artes visuais oferecidos na modalidade EaD. Para isso, o trabalho de pesquisa se propõem a:

- Mapear e analisar currículos de licenciaturas em artes visuais oferecidos na modalidade de Educação à distância, seja no modelo e-Learning ou b-Learning².
- Traçar estudo comparativo entre a modalidade presencial e à distância para o ensino de artes visuais, apoiada nas proposições e pesquisas conhecidas na área (Abordagem triangular, A/r/tografia etc.).
- Traçar um perfil de egresso desses cursos de licenciatura, analisando se atendem às necessidades atuais de formação profissional dos professores de arte.
- Elaborar um quadro comparativo de critérios de avaliação de propostas de cursos, criando, assim, um referencial mínimo para o estabelecimento de projetos com substanciais condições de sucesso, no que diz respeito à qualidade de formação.

5. Desenvolvimento

Pretende-se estabelecer um diálogo entre as atuais proposições de formação em artes visuais e seus referenciais teóricos e os referenciais que sustentam as propostas oferecidas pela modalidade EaD de ensino. Assim, inicialmente, é necessário realizar um levantamento do número de cursos de licenciatura em artes visuais, na modalidade à distância, existem no país (pesquisa quantitativa), bem como ter acesso aos seus projetos pedagógicos para buscar compreender: (a) seu aspecto de representatividade quantitativa no universo da formação de professores de arte; (b) suas propostas de formação à luz das teorias da área (referencial histórico das atuais proposições metodológicas para o ensino de arte - Abordagem triangular, A/r/tografia etc.) e (c) os critérios de avaliação de eficiência e eficácia dessas propostas, à luz do referencial teórico já existente. Em se-

² Termo derivado da expressão e-Learning - tem origem na expressão inglesa "blended learning" (ensino misturado, combinado), num misto de ensino presencial, dito tradicional e de um ensino à distância (e-learning) utilizando plataformas educativas. Vale lembrar que as formas de e-Learning no Brasil são, por força de lei, obrigadas a reservar parte do tempo para encontros presenciais, em especial as avaliações.

guida, estes dados deverão ser analisados e catalogados, como forma de constituição de um banco de dados que retrate um “esqueleto” dessas propostas, bom como servir de base para a análise comparativa de efetiva formação entre as propostas presenciais e estas.

Os pontos levantados, na atual fase da investigação, são, predominantemente:

- (a) argumentação de sustentação de opção pela modalidade de ensino (EaD);
- (b) bases teóricas que sustentam essas propostas, procurando identificar os autores e teorias que sustentem as argumentações pela opção de oferta de cursos nesta modalidade (EaD);
- (c) levantamento e avaliação qualitativa dos critérios de avaliação e auto-avaliação de projetos e propostas, em resumo, a excelência em ensino de arte (SMITH, 2001) e, por fim,
- (d) levantamento dos perfis de egresso esperados por estas propostas de formação.

Os dados levantados estão sendo trabalhados de forma a procurar atender:

1. Contextualização e análise histórico-social da formação de professores de arte no Brasil e no mundo.
2. Mapeamento do impacto das tecnologias digitais de comunicação e informação na educação e, em especial, na formação de professores de artes, com ênfase predominante nas artes visuais.
3. Análise das mudanças ocorridas e/ou necessárias na formação de professores de artes visuais para prática pedagógica no mundo atual, tecno-mediado.
4. Sondagem e mapeamento de critérios de avaliação de qualidade de formação em licenciaturas em artes visuais pela modalidade de EaD.
5. Considerações finais que se mostrem necessárias e pertinentes ao longo do processo da pesquisa.

Também, em paralelo à este estudo está sendo feito o levantamento e mapeamento da legislação referente aos temas (ensino de arte e educação à distância), que deverá ser analisada em confronto à estas propostas de formação, no sentido de averiguar se as propostas contemplam, primeiramente, ao que é disposto na lei e nos referenciais curriculares de formação em artes visuais (pesquisa quantitativa com análise qualitativa, de acordo com referencial teórico que embasa a presente proposta de pesquisa).

Em seguida pretende-se que sejam analisados, separadamente, em dois grupos distintos, os cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições públicas e particulares de ensino superior e, posteriormente, seja feito um estudo comparativo entre as duas modalidades com a intenção de averiguar se há diferenças significativas entre ambas e os motivos de existirem, caso sejam encontradas e as possíveis formas de sanar estas diferenças, caso se mostrem perniciosas.

Por fim, pretende-se traçar um relatório final da pesquisa considerando as hipóteses levantadas à luz do referencial teórico da área de ensino de arte, numa tentativa de buscar, se não uma, ao menos algumas possíveis encaminhamentos para a busca de respostas à questão central que dá título a esta proposta de pesquisa: “O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?”, buscando, ainda, tentar compreender e estabelecer diálogos produtivos dentre várias hipóteses que essa proposição aborda, como:

- Quais os motivos e expectativas das Instituições de Ensino Superior para a oferta de licenciaturas em artes visuais nesta modalidade?
- Como atendem às necessidades já constatadas na formação de professores de arte, como as práticas de atelier e demais temas técnicos?
- Quais os motivos, expectativas e perfil dos alunos que buscam essa forma de aprendizagem/formação?
- Como é medida, atualmente, ou ao menos está prevista a avaliação da qualidade da formação profissional dos licenciados formados por este método de ensino?
- Quais seriam os possíveis e/ou desejáveis critérios de qualidade a serem estabelecidos para avaliação da eficiência e eficácia da formação do professor de arte com uso das tecnologias digitais de comunicação e informação?

6. Considerações Finais

Considerando que a proposição de análise de todos os programas e propostas existentes atualmente no país possa se tornar um trabalho inglório e sem perspectivas de finalização, pela possibilidade evidente do surgimento de novas propostas de curso ao longo da pesquisa, pretende-se restringir a pesquisa aos cursos que já tenham formado ao menos uma turma de alunos ao início desta pesquisa (2010), procurando contemplar ao menos um de cada instância: instituições de ensino superior, públicas (federais e estaduais) e privadas (incluindo universidades, centros universitários e faculdades). O que pode ser chamado de “fio de Ariadne” dentre este “labirinto” teórico, pretende-se que a pesquisa tenha flexibilidade suficiente para agregar novos questionamentos, estando aberta, inclusive para a adoção e/ou descarte de alguns aspectos que se mostrem mais ou menos interessantes ao objetivo principal que é a análise da formação de professores em licenciaturas de artes visuais pela modalidade de EaD. Busca-se, portanto, uma reflexão conjunta com interlocução entre os atuais realizadores dos cursos existentes, para clareamento de hipóteses.

8. Referências Bibliográficas

BARBOSA, A.M. Arte-Educação no Brasil. Realidade hoje e expectativas futuras. In: Relato encomendado pela UNESCO à INSEA. O documento integral organizado por Elliot Eisner teve a colaboração de Graham Graeme Chalmers, do Canadá; Rachel Mason, da Inglaterra; Marie Françoise Chavanne, da França; Edwin Ziegfeld, dos Estados Unidos; e Ana Mae Barbosa, do Brasil. Este servirá de base para o "Congress on Quality on Art Teaching", da UNESCO. Estud. av. v.3 n.º.7 São Paulo SePt./Dec. 1989. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext#back1 Visitado em 30 de setembro de 2009.

_____. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Arte-educação no Brasil - das origens ao Modernismo. São Paulo: Perspectiva/Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

_____. Recorte e Colagem - Influências de John Dewey no ensino de Arte no Brasil. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

_____. Arte-educação: Conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1996. Série Estudos, 2ª Ed. Reimpressão.

_____. (Org.) Arte-Educação: Leitura no subsolo. 3ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). História da Arte-educação. A experiência de Brasília - I Simpósio Internacional da arte-educação - ECA - USP. São Paulo: Max Limonad, 1986.

_____. Teoria e prática da educação artística. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____, FERRARA, L. e VERNASCHI, E. (Orgs.). O ensino das artes nas universidades. São Paulo: Edusp/CNPq, 1993.

CAPISANI, D. (Org.). Educação e arte no mundo digital. campo Grande: AEAD/UFMS, 2000.

CEAD/PUC - Rio. "O Que é Educação a Distância?". In: Versão parcialmente adaptada do material *Distance Education at a Glance* da Universidade de Ohio. P.1. [on-line]. Arquivo capturado em 11 de junho de 2001. <http://www.cead.puc-rio.br/tutorial/> FILATRO, A. Design Instrucional contextualizado: educação e tecnologia. São Paulo: SENAC, 2004.

FUSARI, M.F.R. e FERRAZ, M.H.C.T. "Arte na educação escolar". São Paulo:Cortez, 1993. 2ª edição, revisada.

_____. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 1999.

HOLMBERG, B. Status and Trends of Distance Education. 2nd Edition. Sweden:Sector Publishing, 1985. In: Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia. V. I, Nº. 3, junho de 1989.

IRWIN, R. "A/r/tografia: Uma Mestiçagem Metonímica". In: BARBOSA, A.M. e AMARAL, L. (Orgs.). Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. São Paulo:SESC/SENAC, 2008.

MEC. Ministério da Educação. Regulamentação da EaD no Brasil. [on-line]. Arquivo capturado em 13 de outubro de 2001. <http://www.mec.gov.br>

MUGRIDGE, I. Collaboration in Distance Education. Oxford:Routledge, 1993.

NEDER, M.L.C. A orientação acadêmica na educação a distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, O. (Org.). Educação a distância: construindo significados. Cuiabá:NEAD/IE - UFMT:Brasília: Plano, 2000.

PANOFSKY, E. Significado nas Artes Visuais. São Paulo:Perspectiva, 2001. Série Debates, 3ª edição. Tradução: Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. P. 23.

SAMPAIO-RALHA, J.L.F. Uso de Realidade Virtual por VRML para Educação a Distância em Arte. Dissertação de mestrado defendida em 2003 no programa de Pós-Graduação Stricto Senso da Universidade Estadual Paulista UNESP, sob orientação do Prof. Dr. Milton Sogabe.

SMITH, R. "Excelência no Ensino da Arte". In: BARBOSA, A.M. (Org.) Arte-Educação: Leitura no subsolo. 3ª. Edição. São Paulo:Cortez, 2001. PP. 97-109.

_____. "Proposta de metodologia de elaboração de material para EaD". In: Sistema Nou-Rau da Unicamp. EaD Unicamp. Sistema de Arquivamento e Indexação de Documentos. [on-line]. Arquivo disponível em 05 de julho de 2002. <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?code=13>

_____. "Artes, Comunicação e EaD." [on-line]. Arquivo capturado em 11 de maio de 2001. <http://www.edukbr.com.br/>

_____. "Novas Tecnologias da comunicação: Ferramentas para EaD." Palestra. [on-line]. Arquivo capturado em 31 de janeiro de 2001. <http://www.geocities.com/Pentagon/6013/FAAP-EAD/index.htm>

_____. "As Novas Tecnologias e o Professor de Educação Artística". In: Atas do Workshop

IHC99, 17 out. 1999. P. 2. [on-line] Arquivo capturado em 18 de outubro de 1999.

<http://www.unicamp.br/~ihc99/Ihc99/AtasIHC99/Atas.html>

SMITH, R. "Excelência no Ensino da Arte". In: BARBOSA, A.M. (Org.) Arte-Educação: Leitura no subsolo. 3ª. Edição. São Paulo:Cortez, 2001. PP. 97-109.

SANTAELLA, L. O que é semiótica? São Paulo:Brasiliense, 1983. Coleção Primeiros Passos V.103. 17ª reimpressão, 2001.

_____. "Os três paradigmas da Imagem". In: SAMAIN, E. (Org.) O Fotográfico. São Paulo:Hucitec/CNPq, 1998. PP. 303-316.

_____. "O impacto das novas tecnologias na comunicação". In: Revista da faculdade de Comunicação da FAAP. Ano I, N. 2 - 2º sem. 1994. PP. 53-61.

TAKAHASHI, T. (Org.) Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde. Brasília:Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. P. 45.

TAROUCO, L.M.R. Ensino à Distância no WWW. [on-line]. Arquivo capturado em 01 de outubro de 1998. <http://penta.ufrgs.br/edu/eduwww.html>.

_____. O que é educação à distância. Apresentação em Power Point, disponibilizado em 25 de outubro de 2001. [on-line]. Arquivo capturado em 26 de outubro de 2001. Slide 81. <http://penta2.ufrgs.br/edu/ambvirt/eadtecsuport2/sld081.htm>

TODOROV, J.C. "A Importância da Educação à Distância". In; Educação à Distância: INED. Brasília, V. 3, N. 4-5, PP. 5-6. Dez/1993 – Abr/1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OUTRO PRETO. Núcleo de educação aberta e à distância. Evolução do Ensino a Distância. [on-line] Arquivo capturado em 20 de outubro de 2001.

<http://www.nead.ufop.br/EnsinoDistancia.htm>

VAN VELZEN, B.A.M. "Comunicação e Reforma Educacional: Quem Está Ouvindo?" In: Revista Contato. Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação. Brasília/DF, Ano 1, N. 1, out./dez.1998. PP. 29-42.

VIEIRA, M.B. Uma Proposta de Educação a Distância Mediada por Computador (EDMC) para Cursos de Graduação. Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Informática. Campinas/SP, dezembro de 1998.

POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

Cristina Araújo de Oliveira
GEEAV – UFPB

Maria José Viana Fonseca
GEEAV – UFPB

Maria Luiza Pedroza
maluzapb@hotmail.com
GEEAV – UFPB

Mary Tacyana Alves Clemente
mtacy@hotmail.com
GEEAV – UFPB

Rinalva Gabriel Ribeiro Ataíde
rinalva_ribeiro@hotmail.com
GEEAV – UFPB

Resumo

Este texto faz uma reflexão a respeito da Lei Nacional de Diretrizes para Educação a (LDB nº 9.394/96) que em seu artigo 26. parágrafo 2º determina que o Ensino da Arte deve ser componente obrigatório nos diversos níveis da educação básica. Sendo então a Educação Infantil a primeira etapa que compõe esta fase da criança, o ensino das Artes Visuais deveria ser contemplado nas diversas instituições públicas e privadas que oferecem esta modalidade de ensino. Portanto, buscando compreender as principais Concepções e Diretrizes que estruturam e norteiam as Políticas públicas no Município de João Pessoa voltadas para esta faixa etária e direcionadas a aplicação das Artes visuais. A pesquisa que deu suporte a este trabalho foi embasada em dados bibliográficos que contemplam obras direcionadas a Educação Infantil, Site do governo brasileiro MEC (Ministério da Educação), Resolução 009/2006, do Conselho

Municipal de João Pessoa, teorias das Artes Visuais e outras áreas que contemplam estes conteúdos. A partir deste estudo podemos verificar importantes modificações legislativas e educacionais que orientam a inclusão das artes visuais na Educação Infantil a nível nacional e municipal, sendo importante atentar para lacunas na aplicação da Resolução 009/2006 no município de João Pessoa.

Palavras chave: Ensino de Artes Visuais; Políticas Públicas; Educação Infantil; reflexão

Abstract

This text is a reflection on the National Guidelines for Education (LDB No. 9.394/96), which in its Article 26, paragraph 2, stipulates that the Teaching of Art should be compulsory in several levels of basic education. As the Child Education is the first step in a child's life, the teaching of Visual Arts should be included in several public and private institutions that offer this type of education. That is, in aiming to understand the main concepts and guidelines that structure and guide public policies in the city of Joao Pessoa, which target this age group and directed the implementation of Visual Arts. The research that supports this work was based on bibliographical data which cover works in Child Education, Site of the Brazilian government MEC (Ministry of Education), Resolution 009/2006, the City Council of Joao Pessoa, theories of visual arts and other areas that include this content. From this study we can see significant legislative changes and educational guide the inclusion of visual arts in early childhood education at national and municipal levels, it is important to pay attention to loopholes in the implementation of Resolution 009/2006 in the city of Joao Pessoa.

Keywords: Teaching Visual Arts, Public Policy, Early Childhood Education; reflection

Introdução

Ao refletir sobre as nossas experiências em sala de aula durante os encontros no grupo de estudo no GEEAV (Grupo de Estudos de Ensino das Artes Visuais) verificou-se no Município de João Pessoa-PB que o ensino das artes na Educação Infantil tem sido pouco contemplado pelas políticas públicas em virtude das próprias ações que vem sendo desenvolvidas na prática.

Este trabalho apresenta uma reflexão e busca compreender as principais Concepções e Diretrizes que estruturam a Lei Nacional (LDB) e que influenciaram as Políticas Publicas no Município de

João Pessoa direcionando uma reformulação que estendeu o Ensino de Artes em todas as idades contemplando as principais linguagens artísticas que são: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Para a construção deste texto utilizamos como base documentos publicados nos sites oficiais do Governo brasileiro e da Prefeitura Municipal de João Pessoa, dados bibliográficos obras voltadas a Educação Infantil, Resolução 009/2006 do Conselho Municipal de João Pessoa, estudiosos da área de Artes Visuais e outros que contemplam estes conteúdos.

O Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil: ações e concepções na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa

Baseada na Lei Nacional de Diretrizes para Educação a (LDB nº 9.394/96), as Políticas Públicas do Município de João Pessoa voltadas para a educação, atendendo esta reivindicação criou e aprovou através do Conselho Municipal de Educação a Resolução 009/2006 que em seu artigo:

“ARTIGO 1º **Implanta o ensino de Artes em todas as séries, modalidades do ensino infantil e fundamental no Município de João Pessoa”**. (JOÃO PESSOA, 2006, grifo nosso).

Concretizando os esforços realizados por esta rede municipal de ensino, para atender a uma nova realidade educacional onde concentram na área da Educação Infantil novas tendências, percebemos que houve um avanço do município em contemplar a Arte e fazer disto um instrumento educativo. Segundo o próprio documento esta implantação na rede pública deve ser fiscalizada pelo próprio Conselho Municipal de Educação. Nossa principal inquietação a respeito é saber se professores de Artes Visuais já estão atuando nas Creches e Escolas (Educação Infantil), pois temos percebido através de publicações do próprio município que esta implantação só esta atingindo o Ensino Fundamental. Podemos afirmar que após a aprovação desta Resolução 009/06 a Secretaria de Educação de João Pessoa abriu Edital n.º 01/2007 – PMJP de 2007 para um concurso público onde só foi feita a contratação de professores de Artes Visuais para o Ensino Fundamental como podemos verificar em seguida:

Cargo 6: Professor da Educação Básica II – disciplina: **Artes Visuais** Descrição sumária das atividades: **exercer atividades de docência do ensino fundamental**; (JOÃO PESSOA, 2007, grifo nosso).

Esta descrição no documento nos faz perceber que após um ano da aprovação da Resolução 009/06, não é intenção do município contratar professores de Artes Visuais para atuar na Educação Infantil, com toda certeza estas modificações demandam certo tempo, mas nossos temores são em relação ao descumprimento da Lei Nacional de Diretrizes para Educação a (LDB nº 9.394/96),

conforme o Artigo 26º. Observa-se que de concreto temos neste município salas sem professores de Artes Visuais para atender a demanda da Educação Infantil.

Não temos a perspectiva de novas contratações e defendemos à efetivação do direito à convivência com as diversas modalidades do ensino de Artes, ou seja, com a Dança, Música e Teatro em especial as Artes Visuais para todos os alunos da rede pública municipal principalmente para os menores de 6 anos pois é importante para o desenvolvimento integral da crianças ter acesso as diversas linguagens artísticas sendo fundamental para o Município de João Pessoa entrar em consonância com algumas metas do governo federal, como lembra o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Tal como a música, as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (BRASIL, 1998).

A Educação Infantil primeira etapa da Educação Básica tem um importante papel no desenvolvimento cognitivo infantil, pensando neste aspecto as políticas educacionais do país desenvolveram diretrizes que promoveram mudanças importantes na Lei da Educação a LDB, provocando deste modo um salto qualitativo beneficiando principalmente o Ensino de Artes direcionadas as idades de 0 à 6 anos.

O direito ao Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil: perspectivas históricas e diretrizes na legislação brasileira

A História mostra que na Educação Infantil as Artes Visuais muitas vezes são vistas como recreação e desenvolvimento do emocional. Nos tempos atuais esta etapa do desenvolvimento infantil passa por um momento de transição.

O país vem enfatizando em suas políticas voltadas a educação um interesse legítimo em melhorar o ensino infantil, estas melhorias vêm sendo feitas a partir de diretrizes focadas em estudos que apontam a necessidade de atividades que envolvam os aspectos cognitivos, sensíveis e culturais, nesta faixa etária de 0 a 6 anos. Entre as décadas de 80 e 90 é que podemos observar mudanças significativas na legislação brasileira, em relação ao atendimento da primeira infância, o governo foi aprimorando direcionamentos fundamentados em estudos que buscam respeitar as etapas de desenvolvimento infantil, estas publicações foram direcionadas ao professor de pré-escola por intermédio de uma revista chamada de: **Caderno de atendimento ao Pré-escolar (1982)**, esta publicação foi feita pelo MEC

(Ministério da Educação), mas a mesma ainda orientava o Ensino de Artes com um caráter genérico, enfatizando para esta faixa etária apenas as artes plásticas sob uma perspectiva recreativa.

Após a aprovação da Lei Nacional de Diretrizes para Educação a (LDB nº 9.394/96), conforme o artigo:

“Artigo 26º **O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório**, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A partir desta aprovação o ensino de arte passa a ser obrigatório na educação infantil, primeira etapa da educação básica, passando a existir um apoio mais efetivo do governo, utilizando uma metodologia no sentido de fazer com que a arte deixasse de ser componente recreativo passando a atingir os aspectos cognitivos e culturais.

Garantir uma educação pública de qualidade não consiste apenas em aprovar leis é necessário fazer uma mudança em âmbito nacional de reformular concepções e colocar o Ensino de Arte em um processo de reestruturação para que o mesmo atenda as idades iniciais. Foi pensando em atender melhor esta faixa etária que o governo lançou através do MEC (Ministério de Educação), algumas publicações que vão subsidiar estas mudanças entre elas, destacaríamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, lançado no ano 1998 dois anos após a Lei nº 9.394/96. Fazemos o recorte neste documento porque é o que foi feito para a idade infantil, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais lançados pelo MEC (Ministério de Educação) no ano de 1997 em seu volume 6 direcionado a Arte não contempla a Educação Infantil faz menção apenas ao Ensino Fundamental. Portanto é através dos Referenciais Curriculares que passa a existir uma nivelção de conteúdos em âmbito Nacional feito especificamente para dar apoio aos professores de Creches e Escolas Infantis nesta publicação podemos observar a divisão dos conteúdos por eixos:

“(…) Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática”. (BRASIL, 1998, grifo nosso).

Esta publicação mostra dessa forma o empenho do governo em dar qualidade a Educação Infantil subsidiando os municípios para aumentar o atendimento de crianças em Instituições Educacionais. Estas ações vêm ressaltar a obrigação dos dirigentes em oferecer para a criança o acesso às múltiplas linguagens artísticas e culturais.

Assim fica claro que dentro do conteúdo da Educação Infantil as Artes Visuais passaram a ser parte integrante do currículo infantil, deixando de ser opcional para se transformar em um direito da criança e dever do Estado. Entendemos então que o processo histórico promoveu melhorias para a primeira infância no âmbito educacional. Com isso Artes Visuais vem estabelecer a legitimidade e expandir esta realidade para o contexto Nacional. Todas essas mudanças deixam ainda algumas lacunas, mas efetivamente elevam as Artes Visuais a categoria de conteúdo indispensável para esta faixa etária.

Todas as tendências pedagógicas aplicadas as Artes Visuais acentuam a importância no sentido, de conceber uma linguagem que tenha estrutura e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação de um bom mediador na figura do professor de Artes Visuais. O ensino infantil sofre quando não é respeitado o direito da criança a ter uma educação legítima e de qualidade, pois se o dever dos municípios é cumprir a lei vigente do país, porque não atender a infância, sem que haja negligência em relação ao atendimento por um especialista que deve conduzir o ensino das Artes.

As perspectivas de mudança e a inclusão do ensino de Artes Visuais do Município de João Pessoa no Ensino Infantil ainda está dependendo de uma ação mais efetiva da gestão pública responsável pela mesma, pois parece comum não oportunizar a criança o contato com a arte, dado que o assistencialismo está sempre presente no cotidiano das Creches e Pré-escolas. Esse fato pode ter uma influência negativa e vir a prejudicar o atendimento educacional direcionado aos alunos destas Instituições. Não podemos deixar de transparecer a nossa inquietude em relação a ausência de professores de Artes Visuais na Educação Infantil deste Município, como podemos constatar no edital para o concurso público no ano de 2007 que não oferta vagas para o cargo. Sendo considerado um prejuízo para o desenvolvimento infantil.

Considerações finais

As conclusões obtidas com este trabalho, a partir de um breve resgate histórico sobre a Lei e Diretrizes oferecidas pelo Governo Federal, puderam embasar todo um contestamento a respeito da não aplicabilidade em pontos específicos da Lei Nacional de Diretrizes para Educação a (LDB nº 9.394/96), e da Resolução 009/2006 do Conselho de Municipal de Educação do Município de João Pessoa onde ambas determinam o Ensino de Artes para todas as etapas da Educação Básica.

Compreendemos o avanço que a Educação Infantil teve ao longo do tempo e as influências positivas. Podemos observar nas Políticas Públicas Nacional em relação à inclusão

das Artes em todas as modalidades de ensino, vemos a legítima intenção do governo em estruturar as Políticas Públicas voltadas a Educação Infantil, percebemos que o Município de João Pessoa ao atender as Diretrizes Federais procurou acompanhar uma tendência que provoca olhares para o público infantil buscando a educação de qualidade e de respeitabilidade desenvolvendo todo um processo de cognição favorecendo a educação voltada às múltiplas linguagens artísticas.

Entretanto existe a necessidade de estabelecer políticas buscando determinar critérios mais específicos para a Educação Infantil para que a mesma seja agraciada com professores de Artes Visuais e mecanismos deveriam ser criados para incluir-las de fato na rede de ensino. Do contrário a disciplina Arte será encarada apenas como figura decorativa de uma infância de bichinhos estereotipados e de bonequinhos com carinha redonda lembrando sempre uma criança feliz, sapeca que é cercada de nuvenzinhas de algodão como se a creche e a escola fossem um pedacinho do céu na terra.

Acreditamos ser possível aplicar as Artes Visuais com profissionais habilitados na Educação Infantil em João Pessoa, pois novas tendências no mundo estão endossando um grande avanço qualitativo por meio das Artes Visuais no desenvolvimento integral da criança. Ao constatarmos que a Resolução 009/06 não esta sendo totalmente respeitada pela Gestão Pública deste Município façamos uma reflexão sobre a importância de uma educação feita com qualidade e respeito. Temos a convicção de uma educação pública na qual nossos filhos possam fazer parte tendo os direitos respeitados e o livre acesso as Artes de uma maneira real e contextualizada com as novas tendências pedagógicas.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte/educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Cortez, 1978.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2009.

_____. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC, 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2009.

_____. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília:

MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2009.

_____. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2009.

JOÃO PESSOA. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 009, de 2006. Implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental no município de João Pessoa. João Pessoa, 2006.

Mini-curriculo

Cristina Araújo de Oliveira é licenciada em Artes Visuais. É Especialista em Psicopedagogia. Atua como Profesadora do Estado da Paraíba, em Escola Particular e no Município do Conde-PB.

Maria José Viana Fonseca é licenciada em Educação Artística, com habilitação em artes plásticas e Artes cênicas, e especialista na área de educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em 2000. Atualmente é professora de artes da APAE- Santa Rita - PB / professora de ensino superior, na Universidade Estadual Vale Do Acaraú-UVA, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Maria Luiza Pedroza é graduada em Pedagogia pela UFPB, foi gestora de Creche do Município de João Pessoa de 2005 até 2009. Atua como diretora de Creche no Município.

Mary Tacyana Alves Clemente é Licenciada em Pedagogia e aluna do Curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Secretária do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (GPEAV/DAV/UFPB).

Rinalva Gabriel Ribeiro Ataíde é Licenciada em Artes Cênica. Atua como professora do Município de João Pessoa.

RELATO DE UMA PRÁTICA DE TUTORIA NO CURSO DE ARTES VISUAIS-MODALIDADE
A DISTÂNCIA - NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Soraya Mitsy Pereira Hamasaki
sorayahamasaki@hotmail.com
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

O objetivo deste artigo é o de relatar a experiência da prática de Tutoria no curso de Artes Visuais modalidade a Distância na Universidade Federal do Espírito Santo, enfocando o processo de interação entre Tutor e Aluno, e como ocorre esta interação – mediada pelo uso de novas tecnologias - que difere de algumas práticas do ensino presencial. Além deste objetivo, este artigo apresenta um breve panorama histórico do curso de Artes Visuais – modalidade à distância na UFES. Dentro deste contexto, busco relatar minha prática, apontando algumas percepções sobre esta modalidade, principalmente sobre a avaliação em EaD e como ocorre este processo.

Palavras-chave: Educação a distância; Tutoria Ead; Avaliação Ead;

Abstract

The aim of this paper is to report the experience of tutoring practice in the course of Visual Arts in Distance mode the Federal University of Espirito Santo, focusing on the interaction between tutors and students, and how this interaction occurs - mediated by the use of new technologies – which differs from some practice teaching. Beyond this goal, this article presents a brief historical overview of the course in Visual Arts - at UFES in distance mode. Within this context, I seek to relate my practice, pointing out some insights into this mode, especially on the evaluation in distance education and how this process occurs.

Keywords: Distance Education; Tutoring Ead; Rating Ead;

Introdução

A Educação a Distância (EaD), busca valorizar a autonomia do aluno na construção e significação do seu conhecimento, através de relações interativas que criam novas situações de aprendiza-

gens, desconstruindo o espaço formal e tradicional de ensino ao mesmo tempo em que promove o crescimento individual.

Nesse sentido, a EaD modifica as formas de comunicação, exigindo experimentações frente à diversidade e velocidade de disseminação das informações.

E dentre os desafios desta modalidade, há o de se repensar os referenciais de ensino e aprendizagem que deve se adequar às propostas curriculares e objetivos da cada curso sem perder a qualidade.

E é preciso encontrar um parâmetro onde a didática, voltada para o processo de aprendizagem aliada à tecnologia, objetivem a preservação de linguagens individuais e criem formas de avaliação do processo, como a leitura e avaliação de objetos tridimensionais num ambiente onde é possível a análise bidimensional, sem perder as qualidades plásticas e de expressão desse objeto; ao mesmo tempo em que se trabalha a construção do olhar e a expressão individual.

Curso de Artes Visuais na UFES - Breve Histórico

A modalidade de Ensino a Distância foi implantada na Universidade Federal do Espírito Santo no ano de 2000 objetivando ampliar a proposta de interiorização¹ das atividades acadêmicas da Universidade e por circunstâncias emergenciais, devido à necessidade de professores com habilitação (Licenciatura) para atuarem em todo o Estado do Espírito Santo, principalmente no interior.

O primeiro Curso a ser implementado foi o curso de Licenciatura Plena em Educação Básica, cujo nome foi alterado para Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Neste período inicial, em parceria com os municípios e o Estado, a Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do Núcleo de Educação Aberta e a Distância – Ne@ad, formou cerca de 6.700 professores que atuavam na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino fundamental sem formação superior.

Já o Curso de Artes Visuais – Licenciatura – modalidade a distância, foi implantado na Universidade em 2008, “[...] com a proposta de formar professores para atuarem como arte-educadores no sistema de ensino, nas séries finais do Ensino fundamental e/ou no Ensino Médio.” (UFES, 2008, p.3)

Atualmente este curso atende a seiscentos e sessenta alunos, distribuídos em treze Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância (cre@ad’s) e em vinte e dois Centros Municipais de Educação Aberta e a Distancia (Pólos Municipais).

Metade das vagas deste curso foi destinada aos professores em exercício na rede pública de ensino que não possuíam Licenciatura em Artes Visuais, e a outra metade destinada ao público em geral.

A proposta do curso está fundamentada nos pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394 de 20/12/96).

Funcionamento da EaD na UFES

O modelo adotado no curso de Artes Visuais na UFES é o semi-presencial, ou seja, parte do curso acontece em encontros presenciais, semanalmente com o Tutor Presencial nos Pólos Municipais, e outra parte ocorre a distância, geralmente mediada pelo Tutor a Distância e pelo uso dos meios tecnológicos (computador, Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, videoconferências, vídeo aulas, etc.). Cada disciplina possui um material didático que visa orientar e auxiliar o percurso do aluno. Este material didático fornecido aos alunos, é extremamente importante neste processo, pois orienta e direciona os estudos.

A estrutura é formada por um Professor Especialista - responsável pela disciplina ministrada; pelos Tutores a Distância que auxiliam os Professores Especialistas na orientação das atividades propostas no AVA, no diálogo com o Tutor Presencial e quando necessário assessorar as atividades técnicas realizadas nos Pólos de Encontro; e pelos Tutores Presenciais que realizam os encontros presenciais nas oficinas e em grupos de estudo. Além destes, o curso possui também Coordenadora Pedagógica e Coordenadora de Curso, Suporte Técnico e Suporte Administrativo.

Percebi em minha prática que esta modalidade de ensino (a distância) cria alguns empecilhos e resistências para o seu (bom) funcionamento, principalmente para os que não conhecem e/ou confundem esta proposta com a modalidade presencial, dos cursos regulares, nos quais professores e alunos se encontram sempre num local físico, e geralmente é praticada num modelo tradicional onde o professor é visto como um detentor do saber e o transmite ao aluno. Ao contrário deste modelo tradicional, o papel do professor e do tutor na educação semi-presencial e a distância se amplia significativamente: do informador, que repassa a informação, ele se transforma em orientador de aprendizagem, em gerenciador de pesquisa e comunicação aproveitando o melhor do que é possível fazer na sala de aula e no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Dentro deste contexto, a Educação a Distância busca valorizar a autonomia do aluno na construção e significação do seu conhecimento, através de relações interativas que criam novas situ-

ações de aprendizagens, “*desconstruindo*” o espaço formal e tradicional de ensino ao mesmo tempo em que promove o crescimento individual.

Nesse sentido, esta proposta de ensino modifica as formas de comunicação, exigindo experimentações frente à diversidade e velocidade de disseminação das informações. E dentre os desafios desta modalidade, há o de se repensar os referenciais de ensino e aprendizagens que devem se adequar às propostas curriculares e objetivos da cada curso sem perder o foco na qualidade de formação e informação dos futuros Arte-Educadores, neste caso.

A Educação a distância pode e deve contribuir para um processo mais flexível e autônomo, Preti (2005) alerta para que isto não fique apenas nas práticas discursivas das instituições. O autor reflete sobre o equívoco conceitual ao se utilizar e entender o termo *autonomia* como sinônimo de *autodidatismo*, ou seja, a capacidade de a pessoa estudar por conta própria, e não é isso que propõe esta modalidade de ensino.

Uma das características da educação a distancia é a socialização e democratização do ensino, visto que esta modalidade propõe uma maior democratização e acesso à população, principalmente nos municípios do interior, mas por outro lado, verifiquei na minha prática que o acesso à internet, fundamental neste processo, nem sempre é um facilitador em muitas cidades do interior, onde ocorrem falhas, quedas na transmissão, até mesmo uma chuva interfere nesta transferência, se tornando em obstáculo neste processo.

Conforme Costa (2006):

Problemas técnicos ocorrem continuamente e é preciso que se tenha um *webmaster* responsável à disposição para eventuais (mas assíduas) falhas, tais como senhas que não funcionam ou trabalhos que não conseguem ser enviados. Um técnico para corrigir avarias nos equipamentos também deve estar disponível. [...]

Nem todos os alunos dispõem de equipamentos com bons recursos, nem de conexão com a internet. Poucos têm, em casa, banda larga ou internet rápida, ferramentas que facilitam o trabalho em redes de computadores. Essas diferenças devem ser consideradas no planejamento da educação à distância. (COSTA, 2006, pp 271-272)

Outra questão relaciona-se à flexibilização do tempo, onde o aluno deve organizar seu tempo “disciplinadamente” para atender às demandas de pesquisa, leitura de material e demais atividades do curso, porém, vimos que metade das vagas deste curso é composta por professores que já atuam na rede de ensino, alguns em até três turnos, o que dificulta muito esta adequação a esta proposta de flexibilização.

Sobre a experiência em tutoria, constatei também que não existe um modelo único a ser seguido, pois a Tutoria é um caminho de mão dupla, que se constrói na medida em que ocorre o

processo, ou seja, podemos planejar, deixar mensagens nos fóruns, enviar mensagens individuais, mas pode acontecer que todos estes meios não funcionem conforme o previsto, portanto, a metodologia vai se construindo durante o processo, e de acordo com o *feedback* dos alunos, dessa forma, realmente todos participam desta construção. Sobre este aspecto Costa (2006) afirma:

Trabalhar com novas tecnologias e educação a distância implica planejamento tático e estratégico, pois, como vimos, trata-se do uso de novas linguagens e diferente relacionamento entre professor e aluno. Assim, impossível improvisar. [...]

Os bons resultados das atividades de educação a distância dependem, muitas vezes, de sério trabalho presencial – estabelecimento de relações de contato e compromisso com o trabalho, tradição da instituição que realiza a experiência e alto grau de motivação de professor e alunos em torno dos objetivos a serem alcançados. Infelizmente, tudo isso depende de um forte e contínuo trabalho aqui, agora e sempre. [...]

Sendo a educação a distância um trabalho de ensino/aprendizagem que exige forte motivação do aluno e capacitação do professor, além de certo grau de disciplina de ambos, os bons resultados estão atrelados à maturidade dos envolvidos – alunos, técnicos, monitores e professores. Assim, os resultados serão tão melhores quanto mais alto for o grau de formação em que se insere o curso. (COSTA, 2006, pp.272-273)

Neste aspecto, acredito que ensino e aprendizagem devem ser percebidos como um processo de busca, respeito e comunicação, inclusive no ensino a distância, onde a interação estabelecida entre Tutor e Aluno, é de fundamental importância para o sucesso ou fracasso desta modalidade.

E, dentro de tudo que foi visto e aprendido durante a minha experiência, posso afirmar que uma das funções principais do Tutor é a de orientar seus “tutorandos”. Pois Tutor refere-se à pessoa que “cuida”, orienta e ajuda o aluno a desvelar os caminhos do conhecimento. Para isso é necessário que o tutor possua habilidades e competências, e tenha conhecimento do projeto educativo da instituição onde trabalha, além de conhecimentos atualizados das disciplinas sob sua responsabilidade.

Pois o Tutor a Distância é um facilitador da aprendizagem e deve motivar os alunos a participarem das atividades propostas, incentivando a interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem e a trabalhar de forma colaborativa.

Dentre as (muitas) atividades que o Tutor realiza, destaco algumas: ele deve manter atualizadas as informações e avisos do curso no AVA – principalmente as datas; promover as discussões para a construção do conhecimento nas atividades propostas, principalmente nos fóruns, para a consolidação da aprendizagem; encaminhar dúvidas e sugestões para o professor especialista; acompanhar, orientar e analisar/avaliar os trabalhos postados pelos alunos no Ambiente virtual de Aprendizagem; entre outras funções.

De acordo com Moore (2007):

Algumas das causas mais comuns de fracasso na educação a distancia resultam de uma inobservância da natureza multidimensional do ensino a distancia. [...] Fazer simplesmente uma apresentação em vídeo ou colocar material em um website não significa um ensino melhor do que seria enviar aos cursistas um livro pelo correio. [...] Se existe algum segredo para o ensino de qualidade, ele será resumido na palavra *atividade*. (MOORE, 2007, p.154)

Mas, apesar de todo comprometimento e empenho, nem sempre tudo ocorre conforme o previsto, e os imprevistos fazem parte do nosso cotidiano, tais como: atraso na entrega do material (didático) impresso, algumas atividades propostas no Ambiente Virtual de Aprendizagem, pensadas para melhorar o processo de aprendizado, às vezes, não atendem aos objetivos planejados num primeiro momento, sendo necessário uma adequação da proposta, o que pode se tornar um caos entre os alunos. Podemos citar como exemplo deste fato um enunciado de uma determinada atividade proposta, que pode ser contraditória ou possuir uma dúvida interpretação.

Sobre este aspecto, Belloni (2009) afirma:

Em qualquer situação educacional, e muito especialmente em EaD, a aprendizagem efetiva é necessariamente ativa, sabemos disso há muito tempo. Para ir além das afirmações puramente retóricas, porém, será necessário que os professores (os “da academia”) que elaboram metodologias e/ou as aplicam considerem efetivamente que, embora seja o professor quem realiza o “trabalho observável” de definir e distribuir o currículo, quem realiza a aprendizagem é o aluno. (BELLONI, 2009, p. 42)

Ou seja, é preciso que se estabeleça de fato a idéia de aprendizagem autônoma, ou melhor, uma aprendizagem aberta, centrada no aluno, que contribua de fato para a construção colaborativa do conhecimento e que seja pensada e planejada para este fim.

De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007):

De todo modo, o ponto focal da educação superior, seja ela presencial ou a distância, nas inúmeras combinações possíveis entre presença, presença virtual e distância – é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa. Daí a importância da educação superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Secretaria de Educação a Distância, 2007, p.9)

Na formação em Artes visuais, por exemplo, é preciso encontrar um parâmetro onde a didática, voltada para o processo de aprendizagem aliada à tecnologia, objetivem a formação de professo-

res de modo consistente e contextualizado, ou seja, “[...] possibilitar uma formação teórico-prática sólida sobre o ensino da Arte, especificamente nas linguagens pertinentes as Artes Visuais.” (Universidade Federal do Espírito Santo, 2008, p. 6)

Para esta modalidade de ensino (a distância), é necessário que o Tutor - mediador deste processo - conheça e domine o uso desta ferramenta e todas as suas possibilidades e, de acordo com Sampaio-Ralha (2008):

[...] a atuação em educação à distancia on-line, com suporte de ambientes digitais e interativos, com uso efetivo de *peerin* para o ensino/aprendizagem necessita da preparação de profissionais capazes de desenvolver e utilizar as possibilidades dos recursos tecnológicos em sintonia com as necessidades educacionais. É necessário integrar conhecimentos interdisciplinares de educação, design, comunicação, programação e desenvolvimento de ambientes. Este trabalho geralmente tem melhores resultados quando desenvolvido em equipe, pois, por sua complexidade, precisam da convivência harmônica e colaborativa de competências de criação, desenvolvimento e uso desses ambientes, habilidades específicas, ainda difíceis de serem encontradas em uma pessoa individualmente.” (SAMPAIO-RALHA, 2008, p.9)

Estimular a busca pelo conhecimento por meio de atividades e, no caso do curso de Artes Visuais, as experiências práticas são muito importantes e, para isso, é preciso que o Tutor Presencial seja capacitado e/ou ao menos interessado em aprender e a estimular os alunos.

Dessa maneira:

Um processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante será então fundamental como principio orientador de ações de EaD. Isto significa não apenas conhecer o melhor possível suas características socioculturais, seus conhecimentos e experiências, e suas demandas e expectativas, como integrá-las realmente na concepção de metodologias, estratégias e materiais de ensino, de modo a criar através deles as condições de auto-aprendizagem. (BELLONI, 2009, p.31)

Sobre o ensino de Arte à distância, Sampaio – Ralha (2008) afirma:

O entendimento do papel da Arte nesse contexto também sofre influências, tanto na educação em Arte, quanto em relação às possibilidades trazidas pelas TIC para a aproximação, manipulação e desenvolvimento das poéticas e dos processos criativos, em práticas individuais e/ou coletivas. Nesta integração e/ou aproximação a apropriação poética das tecnologias se desprende do ‘local’ e passa a refletir uma possível e viável interação criadora global. (Sampaio – Ralha, 2008, p.2)

A prática de ensino a distância mediada pelas Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), podem proporcionar interações criativas que possibilite poéticas educacionais na medida em que os alunos interajam em seu contexto social, pois:

Numa abordagem educacional da arte on-line podemos perceber que, mesmo com todas as possibilidades, características e viabilizações interativas, que apresentamos e defendemos aqui como positivas para o uso em educação on-line, não se pode esquecer-se de levar em conta que a arte de um povo é um de seus Patrimônios Culturais e que, mesmo com as possibilidades, interessantes e inimagináveis antes do surgimento das TIC, os indivíduos exercem sua poética e sua criatividade nestes espaços e refletem, em suas ações e interações, sua cultura de origem, projetando, assim, dentro do todo global, o único-local, se desprendendo, às vezes, do local, mas não completamente, e adicionando ao global traços de sua origem e cultura, de seu patrimônio. (SAMPAIO-RALHA, 2008, p. 4)

A avaliação na EaD

As atividades propostas no AVA aproximam o Tutor e o Aluno, pois a relação se torna individualizada, onde o Tutor orienta e realiza os retornos das atividades. Este fato nos mostra que a prática de EaD torna a realização das atividades num verdadeiro processo de aprendizagem, do qual a avaliação é apenas uma das etapas.

Consequentemente, a avaliação na EaD, em Ambientes Virtuais de Aprendizagem deve contemplar eficientes propostas de navegação, dentre as quais podemos citar, a coleta e registro de dados, a análise das mensagens postadas nos fóruns e o mapeamento dos conceitos construídos. Estes são alguns dos meios pelos quais o tutor pode avaliar a aprendizagem do aluno e o seu desempenho ao longo do curso.

No Curso de Artes Visuais na UFES – modalidade a distância esta avaliação compreende várias etapas, ou seja: temos dois níveis de avaliação, uma de nível 1 e outra de nível 2. Esta avaliação é realizada individualmente pelos dois tutores (presencial e a distância).

Apresentando de forma breve, num primeiro momento ocorre uma avaliação formativa, que observa todo o processo e envolvimento do aluno. Num segundo momento acontece a avaliação somativa, que é o resultado de tudo que o aluno desenvolveu durante o curso, observando em que medida o aluno está acompanhando o conteúdo proposto. Isto se dá por meio das avaliações formais (escritas e/ou práticas).

Dentro deste contexto, não avaliamos só o resultado final, mas, através do acompanhamento e observação do percurso do aluno, avaliamos todo o processo. Os dois níveis de avaliação são registrados no AVA pelos tutores presenciais e a distância. Caso o aluno não tenha o desempenho desejado, ele é aconselhado a refazer alguns percursos de estudo.

Também é importante analisar o contexto no qual a avaliação está inserida, respeitando a heterogeneidade de seus integrantes, além de considerar a bagagem cultural dos alunos. Outro fator importan-

te no ensino a distancia é a rapidez do retorno às dúvidas e questionamentos dos alunos. O tutor deve entender a linguagem do aluno, motivá-lo e respeitar a diversidade cultural, tão presente em nosso país.

Na prática observei que, além da orientação, temos que criar vínculos de empatia com o aluno, criando uma relação de respeito e confiança ao mesmo tempo em que buscamos incentivar este aluno a não desistir do curso, fato que considero mais fácil acontecer, pois, por não criar vínculos e/ou métodos disciplinares de estudo, como estar inserido em um grupo para estudar, há esta possibilidade.

Por ser uma modalidade praticamente nova – se consideramos sua efetiva implementação, com o uso da internet como ferramenta pedagógica, que intermedeia esta relação na construção do conhecimento, considero muito importante o seu acompanhamento e avaliação constantes, para que não se perca o objetivo central que é a formação de profissionais atuantes na sociedade.

Sobre a avaliação, ressalto que em um curso de Arte a distancia esta tarefa pode se tornar complexa e requer uma análise muito criteriosa, pois através da Plataforma Virtual, em algumas atividades, só temos a imagem final (foto do trabalho), ou seja, a cópia do original - que às vezes pode representar um objeto tridimensional.

A avaliação no curso de cerâmica, por exemplo, abrange a análise visual de objetos tridimensionais através de uma plataforma digital que os apresenta bidimensionalmente. E se não consideramos o processo de construção destes trabalhos, observando claro, os critérios a serem atingidos, esta avaliação pode não ser um aliado neste processo.

Dessa forma, nós Tutores temos que ter um comprometimento muito grande e responsável em todo processo de formação dos alunos, pois esta modalidade de ensino deve atingir os objetivos educacionais propostos, ou seja, verificar se o aluno (no caso de Artes Visuais) – mediado pelo uso de novas tecnologias, que remodelam algumas atividades como a percepção, a linguagem, a sensibilidade e o conhecimento – tornar-se-á capaz de atuar de forma crítica na sociedade.

Acredito que esta modalidade de ensino, incluindo a avaliação, deve agregar e não excluir, como temos visto em nossa história e contexto educacional. Nesse sentido a avaliação, no ensino a distância, não deve excluir, isolar e/ou rotular os alunos, mas deve diagnosticar o aprendizado e verificar se os objetivos propostos pelo curso estão sendo alcançados pelos alunos.

Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi o relato de uma experiência em Tutoria, levantando algumas ponderações para – através da prática – orientar as reflexões e pesquisas sobre o tema.

Trata-se de uma modalidade nova de ensino, por isso necessita destas pesquisas e reflexões sobre o seu funcionamento, principalmente em relação à avaliação. E é de nossa responsabilidade, que atuamos diretamente com o aluno e, dessa forma, temos meios para diagnosticar todo o processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade.

De acordo com PRETI (2005):

Das prioridades com as quais nos deparamos para a melhoria da qualidade da EaD no início deste milênio, duas parecem ser fundamentais: a investigação e a formação de professores. [...]

Somente com uma qualificação fundamentada na reflexão sua própria prática, os professores se sentirão à vontade para utilizar as novas tecnologias e criar um novo projeto pedagógico. (PRETI, 2005, p.10)

Nesse sentido, é preciso perceber e estar atento às nuances que compõem o processo educativo, à diversidade que deve ser respeitada em todas as suas formas apresentadas de imprevisibilidade e heterogeneidade, fatores presentes na subjetividade humana.

É preciso uma construção, um entrecruzamento de teorias e de práticas onde a teoria possa ajudar a entender, interpretar e respeitar o aluno em seu cotidiano, aproximando o saber científico aos saberes locais e saberes práticos.

E é preciso uma prática pedagógica que possibilite a todos os sujeitos envolvidos participar deste processo, transformando o sujeito que recebe a informação, de forma passiva, num sujeito ativo e atuante, que possa realizar as experiências por si.

Para podermos enxergar todas as possibilidades possíveis de existência, de porvir, pois só assim a escola pode ser um espaço de transformação, de diversidade, de exercício de criatividade e de imprevisibilidade, fatores presentes na subjetividade humana.

PRETI (2005) afirma:

Portanto, os movimentos de renovação pedagógica ou de inovações educativas e de expansão da EaD não podem ser percebidos ou analisados como sendo determinados por simples "diretrizes governamentais", resultado da vontade dos governantes, pois estão enraizados na cultura e nas experiências locais, nos processos sociais de democratização, nas lutas e nos embates dos movimentos sociais e das organizações dos profissionais da educação e de organismos políticos. [...]

Por isso, nosso olhar não pode se fechar, se delimitar ao espaço escolar (a programas, a cursos, ao alunos como "aluno"); deve ultrapassar os muros, as cercas das instituições escolares e se estender à vida, ao cotidiano dos sujeitos envolvidos (sujeitos de direitos, de história, de intervenção, com suas diferenças, e que têm um rosto, um nome e uma história). [...]

Temos que recuperar os vínculos entre educação, trabalho, produção, vida cotidiana e existência, Aí é que está o educativo e o formativo. Eles se dão, não importa se de maneira presencial ou a distância. (p.43-44)

Referências bibliográficas

- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- COSTA, Maria Cristina Castilho. **O que aprendi com educação a distância**. In: Revista Comunicação & Educação. Nº 2. São Paulo. Maio/Ago, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- PRETI, Oresti (Org.). **Educação a Distância: Sobre discursos e práticas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- SAMPAIO-RALHA, J.L.F. **Educação à distância em arte: Licenciatura à distância. Professores, tutores, etc.: Formação para Lecionar arte em ambiente virtual. Atividades presenciais: Obrigatórias? Necessárias? Tecnologias digitais e uso pedagógico em arte**. In: Congresso Ibero-Americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos, 2008, Beja. Anais do Congresso Sentidos Transibéricos. Beja: APECV: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, 2008.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – Centro de Artes –Curso de Artes Visuais- Licenciatura/UAB. Curso de Artes Visuais – Licenciatura Modalidade a Distância, **Guia do Tutor**. Vitória, 2008.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Anexo da RESOLUÇÃO nº 09/2007 – CEPE. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Artes Visuais – Modalidade a distância**. Vitória, 2008.

Mini-currículo

A Autora é mestranda em Educação – na linha de pesquisa Educação e Linguagens na Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente desenvolve pesquisas na área de Ensino a Distância, enfocando a prática avaliativa.

1 O Plano de Interiorização da UFES, na modalidade Aberta e a Distância, foi implantado em janeiro de 2000, com a Resolução nº65/2000. Esta iniciativa propôs a criação do Núcleo de Educação Aberta e a Distância – NE@AD, e a implantação de uma estrutura estadual, regionalizada e aberta de educação. Esta iniciativa aponta para uma necessidade de adequação da função social da educação, caracterizando-se por um novo processo de formação, principalmente para os profissionais da área da educação que estão sendo formados por esta modalidade de ensino.

VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS – EAD

Rogéria Eler
rogeler.ead@gmail.com
UFG/FAV

Resumo

Algumas indagações e provocações norteiam a proposta das experiências do Estágio Supervisionado como princípio do processo formativo do curso nas Licenciatura em Artes Visuais na Faculdade de Artes Visuais – EAD – da Universidade Federal de Goiás, proporcionando reflexões, em docentes e discentes, sobretudo em suas práticas e processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado – estranhamentos – etnografias – poéticas pedagógicas.

Abstract

Some guiding questions and provocations of the proposed Supervised experiences as a principle of the formation process of the course in Bachelor in Visual Arts at the School of Visual Arts - EAD - Federal University of Goiás, providing reflections on teachers and students, particularly in their practices and teaching-learning.

Keywords: strangeness - ethnographies - poetic teaching.

O Estágio Supervisionado das Licenciaturas tem, em sua maioria um caráter de regência em que o estagiário se vê diante de uma sala de aula para supostamente “aplicar” o conhecimento teórico e prático adquirido na faculdade. A experiência em Estágio na Licenciatura em Artes Visuais na UFG tem uma proposta que se diferencia desta prática tão usual em outras instituições de Ensino.

A experiência de estágio que vivenciei na minha formação acadêmica, na Faculdade de Artes Visuais – UFG – se deu de forma conjunta com o Trabalho de Conclusão de Curso, no último ano da Licenciatura em Artes Visuais, em 2005.

Por ter vivenciado alguns semestres de Estágio, achei que a proposta era confusa, pois eu estava condicionada a uma versão convencional de estágio. Sendo eu uma aluna envolvida com o

curso e que levava a sério as disciplinas aceitei a proposta, mas não sem argumentar e deixar no ar “vou fazer, mas se não der certo..!”

Na primeira ida a campo saímos para conhecer o bairro da escola e não a própria e aí já senti um gosto de doce na boca, mas me segurei, e só pensava em articular e programar a segunda visita. Estávamos em grupo, três componentes, e aquela proposta bairro - cultura - escola nos envolveu paulatinamente sendo uma experiência ímpar, sentimos um prazer imenso nas coisas que descobrimos, elas faziam sentido de processos e de enlaces, o que nos enchia os olhos. Após os registros do bairro elaboramos a proposta da intervenção na sala de aula, tendo uma aproximação de respeito pelas marcas conhecidas na investigação e fizemos questão de reconhecer isso diante da professora, que nos proporcionou a pesquisa. Essas experiências nos deram um relevante referencial de pesquisa - cultura - docência.

A partir de então não consigo mais na minha atuação docente desconectar o indivíduo de seu contexto social, familiar, escolar, religioso e midiático. A experiência do TCC/Estágio, em 2005, nunca mais se desvencilhou de minhas elucubrações, que percebe e apreende as vivências culturais como inseparáveis do *interator*, uma vez que estes dados se estenderam na minha pesquisa de mestrado e são para mim pontos de apoio para uma continuidade na prática do ensino aprendizagem hoje como docente na Licenciatura em Artes Visuais na Modalidade a Distância.

Conhecendo a Proposta de Estágio Supervisionado 1

A estrutura curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância tem cinco disciplinas de Estágio Supervisionado. O curso de Licenciatura em Artes Visuais – UFG (UAB), é ofertado em quinze municípios polo dos quais nove já estão vivenciando a terceira disciplina de Estágio Curricular Supervisionado: Alexânia, Aparecida de Goiânia, Catalão, São Simão, Cezarina, Uruana, Goianésia, Formosa e Alto Paraíso de Goiás. Na oferta do curso contamos com o apoio do material impresso contendo as disciplinas semestrais. Iniciamos O Estágio Supervisionado 1 lançando perguntas:

Algumas questões podem estar passando neste momento pela cabeça de vocês, por exemplo: Como se dará o estágio curricular obrigatório nos cursos de formação de professores oferecidos na modalidade a distância na Faculdade de Artes Visuais na UFG? Como é possível cumprir as exigências da obrigatoriedade de supervisão dos estagiários no campo? Seria possível mudar a concepção de estágio para o “novo” contexto da educação a distância? Qual a concepção e a estrutura de estágio a ser trabalhado? Como poderia ser o estágio em artes visuais utilizando as novas tecnologias e mídia na contemporaneidade? (GUIMARÃES, L.B.e OLIVEIRA, R. A. p.107, 2009).

Essas indagações norteiam a construção do material didático do Estágio 1 como princípio do processo formativo do curso, em que na unidade 1, apresentamos a concepção de estágio na Universidade Federal de Goiás, as leis e regulamentos que regem essa etapa de formação nas licenciaturas. Na unidade II, realizamos dois exercícios prático-reflexivos: o mapeamento de espaços possíveis como campo de estágio e a construção de narrativas relacionais com o mapa resultante. Na unidade III unimos nosso trajeto ao da disciplina Pesquisa em Arte Educação, quando aconteceu a ida a campo para a primeira experiência de investigação etnográfica do contexto escolar.

Esse foi o início de uma jornada que vai até o último período do curso, pois nesse momento estamos finalizando o Estágio Supervisionado 3, tendo pela frente os dois últimos, onde ainda viveremos descobertas, perplexidades e ressignificações.

O foco do Estágio 1, portanto se deu em produção de um memorial acadêmico, mapeamento das práticas educativas de artes visuais no contexto educacional da região dos alunos, abordagens pedagógicas para o ensino de artes visuais, elaboração e desenvolvimento de proposta de intervenção nos níveis de ensino da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e educação especial. Tivemos como objetivos pesquisar na ação de campo diversas situações para o ensino de arte a compreensão e discussão do papel do estágio na política de formação de professores nos cursos Licenciaturas da UFG, bem como discutir o estágio como espaço de formação docente a partir das memórias de vivências culturais por parte do estagiário e do percurso do aprender/ensinar arte. Destaco a seguir respostas de questões em fórum de discussão, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), do polo de Uruana/GO, onde os alunos expõem suas expectativas.

Por V. F. O M.

1 - Você já vivenciou uma situação de estágio e do ser estagiário (independente de ter sido na área da educação)?

Não, nunca fiz estágio.

2- Em caso afirmativo, como foi a experiência vivida?

Não tenho essa experiência.

3- Se não viveu essa experiência, o que pensa sobre estágio e o ser estagiário?

Penso que o estágio é uma maneira para aperfeiçoar o aprendizado de maneira correta, desta forma poderemos tirar nossas dúvidas que ocorre no dia a dia.

4- Refletindo sobre o estágio e a formação, o que você, que aprende ao mesmo tempo em que ensina, pensa sobre a indissolução entre a teoria e a prática do ensino da arte?

Que desta forma tudo que aprendi poderei repassar sem medo de errar, por que desta forma tirarei minhas dúvidas antes de ensinar.

Por M. R. P. B. (respostas)

1 - Já vivenciei uma experiência de estágio sim, quando fiz o magistério, na conclusão do curso tive a disciplina estagio supervisionado.

2 -Adorei, pois através desse estagio pude aprender muito,foi gratificante e enriquecedora, conclui meus estágios no Pólo educacional e centro municipal de letramento de Uruita e no Colégio Estadual Jose Ribeiro Magalhães de Uruita.

4 - Essa dissolução é como se fosse um alicerce, para acontecer uma boa formação temos que ter não só a teoria mas também uma boa pratica. Então através de uma boa teoria vamos com o tempo e a pratica aperfeiçoando nossos métodos de ensino e aprendendo cada dia mais.

Por A.A.M.P.

Nunca tive uma oportunidade de ser uma estagiária, mas creio eu que o estágio na carreira de um docente, aprimora muito seus conhecimentos, pois o estágio funciona como um canal de intercâmbio entre a escola e o setor de produção, fornecendo subsídios para a adaptação dos currículos às necessidades do mercado de trabalho. Com isso, a escola melhora as chances de colocação profissional de seus formandos e, subsidiariamente, poderá ter sua imagem divulgada em função da qualidade de seus alunos.

Através desses depoimentos foi possível conhecer a experiência, expectativa e a idéia de cada cursista em relação a prática de um estágio supervisionado.

Não foi difícil encontrar, ao longo das disciplinas, reações, indagações, pois o diferente e inovador nos causam estranhamento e os posicionamentos são imediatos. Passados essa fase os alunos, através de respostas a questões em fórum de discussão, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) relataram suas expectativas. Diante da proposta lançada destaque algumas falas de alunos em relação às expectativas sobre a prática do Estágio Supervisionado 1 (conversas no fórum de discussão):

Por O.P.F.

Estou muito ansioso aguardando o início de nossos estágios, um momento único que vamos viver, onde vamos aplicar a teoria na prática. gosto muito do contato direto entre professor e aluno.

Resposta da tutora:

O; você terá que segurar sua ansiedade um pouco mais em relação o que diz respeito: contato professor aluno, neste estágio supervisionado 1, faremos um reconhecimento de território, primeiro, para mais na frente (estágios finais) faremos esse contato tão esperado. Estou sentindo falta de suas atividades... um abraço, A.

Por M.N.G.S.

Estou ansiosa para iniciar esta etapa de estágio, será a minha primeira experiência como estagiaria. Creio que a realização do estágio me capacitará a colocar em prática a teoria que aprendi neste período de aprendizagem,

em que poderei ter experiência como professor de arte, passando assim de aluno a professor. Mesmo estando ainda um pouco apreensiva e preocupada como será a realização dos estágio, espero que tudo aconteça de uma forma agradável e proveitosa, pois penso que o estágio me fornecerá oportunidades de aprender.

Foi percebido, através de falas como estas, que a expectativa dos alunos que vivenciaram experiência em estágio se unia a ansiedade, na expectativa do desconhecido, por se tratar de algo diferente do que vivenciaram e nos casos dos não experientes a tensão se dava na insegurança do desconhecido.

É relevante observar, nesse processo, que as resistências a proposta se deu não só no contexto discente, sobretudo e com maiores argumentos, no grupo de tutoras à distância, convidadas à mediação desta disciplina nas salas do AVA. Na primeira abordagem, Estágio 1 a contestação, das propostas, meios e processos foi de porcentagem bastante relevante, sendo necessário um momento para refletirmos sobre as dinâmicas apresentadas, em que como formadora da disciplina, lancei o desafio de confiarem na proposta apresentada e defendê-la, na expectativa de termos outro momento para refletirmos sobre os resultados apreendidos.

Experiências de Estágio em números

No polo de Uruana 24 cursistas tiveram experiência de estágio na área da educação, 06 cursistas tiveram experiência de estágio em outras áreas tais como bancária e saúde e 11 cursistas nunca tiveram experiência, dentre estes últimos o mapeamento, trabalho realizado e postado na sala e seu relato sobre o estágio supervisionado:

Quando entro no ambiente dessa disciplina fico muito preocupada com o estágio pois é uma grande responsabilidade de cada um que assume uma sala de aula e como não tenho experiência fico preocupada como vou encarar essa responsabilidade.

O processo de elaboração desta atividade, denominada mapeamento, foi tão gratificante para as tutoras que acompanharam os alunos, pela sua peculiaridade, tanto da plasticidade quanto dos relatos dos cursistas, que não foi preciso chegar ao final da disciplina para abordarmos sobre a relevância da proposta.

Vimos tais indagações respondidas positivamente ao participarmos do processo de criação do mapeamento nos diálogos, elaboração, re-elaborações, postagem deste na galeria de imagens, no moodle, juntamente com os relatos da experiência vivenciada.



Figura 1 – mapeamento

O Estágio Supervisionado 2 e seus desdobramentos

A partir da experiência do estágio 1 alguns alunos já indagavam pela proposta do estágio 2, em sua maioria esperando que já era sem tempo entrar na escola e, enfim “dar aula”. A disciplina inicia com uma continuidade ao exercício etnográfico, vivenciado no Estágio Supervisionado I, ajustando as lentes para focar no espaço da sala de aula. Através de metáforas explicitamos a necessidade de conexão entre essa disciplina e o contexto geral da vida escolar, destacando a abordagem contida no módulo do Estágio Supervisionado 2:

...entendemos que as disciplinas de estágio curricular obrigatório constituem-se o nosso ateliê, no qual o processo de criação e recriação docente é sempre inacabado. A forma de estruturação do estágio curricular obrigatório favorece o confronto com a diversidade das práticas culturais com as dificuldades históricas do campo e com os desafios institucionais, fazendo do estágio um laboratório de descoberta de possibilidades de superação e avanços metodológicos. (GUIMARÃES, L. B. e OLIVEIRA, R. A. p. 67, 2010).

Em dado momento da disciplina refletimos sobre as experiências anteriores, em como se deu e como os estagiários se viram no processo. Segue reflexões de duas alunas e seus respectivos textos avaliativos:

Trabalho postado por A.A.M.P.: EXPERIÊNCIA E RECORDAÇÃO

Como experiência e recordação de momentos vividos no Estágio I tivemos ótimas conquistas de investigação. Nosso estágio I foi feito no Pólo Educacional Centro Municipal de Letramento no turno-vespertino, onde fomos muito bem recebidas pela diretora. A mesma apresentou-nos a coordenadora do turno escolhido por nós (vespertino) Maria Augusta, que por sinal se prontificou a ajudar e acolher nosso grupo em quaisquer necessidades. Conhecemos alguns projetos desenvolvidos na escola e até participamos de um, o Trabalho Coletivo realizado no auditório da escola contendo a presença de todos os funcionários da mesma, onde o Ciclo de Estudo responsável pela organização do mês trouxe o tema: DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM.

O tema foi abordado de várias maneiras, teve apresentação teatral, apresentação em formas de slides, brincadeiras descontraídas, fala da fonoaudióloga que apresentou técnicas de aprendizagem especiais para trabalhar com os alunos que tem dificuldade. Foi muito proveitoso participar deste trabalho, aprendemos muito e tivemos um pequeno contato com os professores e funcionários da escola registraram através de fotografias e adquirimos o material oferecido por eles.

Ao conhecer a escola, pudemos acompanhar o comportamento dos alunos na entrada e na saída da escola. A supervisora de estágio Maria Augusta nos levou para conhecermos todo espaço da escola.

Minha experiência etnográfica foi tão importante na minha vida, pois aprendi e vivenciei coisas que jamais imaginaria que era tão importante e interessante; como quando víamos os alunos chegando à escola acompanhada pelas mães, eu nunca tive essa oportunidade de ser acompanhada á escola com minha mãe e isso me chamou muito a atenção quando via uma mãe despedindo do seu filho com um beijo e desejando boa aula, e ali ficava

se despedindo com um *thial* até o aluno entrar na sala de aula. Foi a partir de pequenos gestos como esse que tivemos à chance de materializar a socialização entre as nossas perspectivas de ação com a realidade da escola que estamos estagiando. Fomos muito bem recebidas a escola abriu as portas com todo carinho e respeito por nós e se prontificou a nos ajudar e responder nossas perguntas no que fosse preciso e também fomos questionadas pela coordenação e alunos o qual eu achei muito interessante para os próximos passos de estágios.

Trabalho postado por M.R.P.B. Compartilhando a etnografia

O Estágio I foi uma grande experiência, pudemos observar a realidade que vivenciamos, mas que nem observamos se estamos sendo analisados. Foi totalmente diferente porque estamos tão acostumados com nosso ambiente escolar que quando vamos prá outra escola estagiarmos, é totalmente diferente. Foi enriquecedor as trocas de idéias nossas com o corpo docente. em busca de opções e alternativas para diversificar as aulas, criando novas dinâmicas para seu alunado.

Tivemos a oportunidade de ver de perto o trabalho que os funcionários daquela escola realizam em conjunto, pois duas vezes por semana eles realizam a acolhida no pátio da escola antes do início das aulas, onde cantam, oram, e alguns alunos fazem leitura ou alguma apresentação sobre alguma data comemorativa da semana. No entanto foi positivo observar nos diálogos com professores que os mesmos são capazes de executarem suas práticas educativas e refletirem sobre elas, buscando alternativas de transformações, para que a prática pedagógica seja enriquecida e que atenda os anseios dos alunos.

Estes relatos são de suma relevância, pois neles pode-se perceber que a proposta do estágio envolveu positivamente cursistas com e sem experiências, ambos relevam detalhes do contexto da escola que possivelmente passaria despercebido se entrassem direto na sala sem olhar com expectativa para as demais complexidades que formam uma unidade escolar.

Diante dos estagiários, portanto houve um desafio: reunirem em grupo, para elaborar uma proposta pedagógica envolvendo três momentos: planejamento, aplicação e avaliação. A elaboração se deu na investigação e imersão do contexto escolar fazendo a imersão na sala de aula, que foi o foco das investigações.

Um dos critérios para a proposta pedagógica a ser desenvolvida foi ouvir o professor da sala e observar suas aulas, e a partir desta realidade propor uma abordagem pedagógica em artes visuais, no máximo duas aulas, considerando, sobretudo as informações colhidas também na imersão e observação da prática da unidade escolar e seus atores, mapeando as possibilidades e multiplicidades.

Depois da ação os estagiários construíram um relatório onde discorreram sobre essa experiência. Cada etapa foi discutida nos fóruns, onde o compartilhamento das experiências, em que propiciou o processo de formação a partir das particularidades de cada escola, foi inserido em *Blog*, idealizado como portfólio eletrônico, contendo as práticas, sendo criado e alimentado pelos grupos de estágio.

Refletindo sobre as dinâmicas dos grupos de estágio

A estagiária **M.R.P.B.**, que revelou ter experiência com estágio, se destaca no grupo de elaboração da ação pedagógica em que sua proposta se diferencia das demais componentes, sendo bem organizada, com “cara” de plano de aula, focando a prática de dobraduras, ganhando a aceitação das companheiras de projeto. As reflexões, bem como imagens fixas e em movimento foram postadas no blog de seu grupo.

A estagiária cria um Blog para o grupo que leva seu próprio nome como título/link e faz uma apresentação pessoal, com foto, no perfil do mesmo.

Outro grupo, da aluna que expressou não ter tido experiência de estágio, **A.A.M.P.** dialogou com o dia-a-dia da sala de aula, ouviram e observaram a aula da professora e sobre esta vivência fizeram a proposta. Em um vídeo postado no Blog a professora da sala comenta: “_Elas desenvolveram um projeto, mas surgiram vários questionamentos sobre o tema e como a escola está com um projeto sobre o Hino Nacional, elas acharam interessante e colocaram suas idéias as quais foram bem sucedidas, tanto na elaboração quanto na realização das mesmas”.

O título/link deste Blog é *estagiosupervisionadodafav.blogspot.com*, em que as estagiárias se apresentam como grupo, contendo imagens fixas e em movimento. É a aluna em questão quem redigiu os planos e alimentou o portfólio eletrônico do grupo.

Esse momento, tão esperado pelos grupos revela que em alguns momentos as experiências nos fazem céticos e independentes obscurecendo oportunidades de aprendizado que podem estabelecer meios de maiores experiências outrora desconhecidas, sobretudo perceber que não estamos sozinhos no processo, como nesse caso.

Estágio Supervisionado 3 – a cidade educadora

Nessa terceira disciplina de Estágio Curricular Obrigatório, dando continuidade ao exercício de imersão em contextos educativos focamos diálogos com a cidade, esta que educa. Dentre as muitas experiências que a cidade oferece, buscamos situações de aprendizagens que podem ser consideradas não formais ou informais, sendo deflagradoras da construção de um projeto poético e pedagógico na área de artes visuais.

Essa preocupação, da expansão desse olhar, segue a tendência movimento das cidades educativas e dos desafios de uma tecnologia que abre mundos, onde a rede *www* e a cidade como um todo se apresentam como espaços formativos para a docência de artes visuais.

Essa disciplina está em andamento, na sua última fase, que visa formação, estágio e o ensino de arte, a cidade enquanto espaço de possibilidades educativas, o aprofundamento do exercício etnográfico, revisão e aprofundamento do processo da etnografia do campo escolar, metáforas de conexão da experiência etnográfica. Ver a sala de aula como reflexo da imersão nos conteúdos, nas rotinas e conflitos pedagógicos, no espaço da sala de aula, discutindo as abordagens pedagógicas para o ensino de artes visuais, correlacionadas ao contexto do estágio, objetivando, portanto planejamento, desenvolvimento e avaliação de proposta de intervenção em artes visuais.

Para tanto discorremos e orientamos acerca das necessidades de aprofundar competências etnográficas para a investigação e imersão em diferentes campos de estágio, analisando os contextos educativos não formais de ensino como meios sociais em que se produz e se compartilha conhecimento socialmente legitimado observando os modos como o ensino de arte é inserido nesses contextos, do ponto de vista do projeto pedagógico das instituições onde se desenvolve educação.

Receptividade da proposta

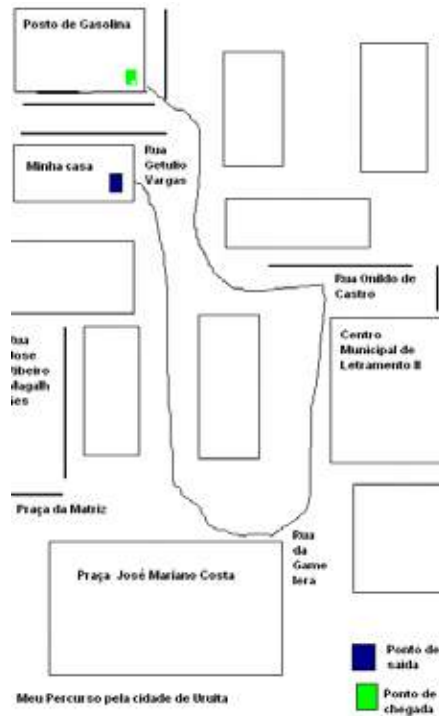
A primeira proposta se deu em escolher um trajeto, conhecido dos estagiários, mapeá-lo e partir para um passeio intitulado: “tornando o familiar estranho”. A cidade educativa, seus lugares, seus habitantes, seus ofícios, sua cultura, e essa, como espaço de imersão propondo exemplos e proposições, ou seja dispendo-se a uma re-significação do seu contexto familiar.

As reações, percebidas nas falas dos cursistas, foram indagações de como seria esse processo, alguns justificavam ser redundante andar por um lugar já conhecido, outros justificaram ser perda de tempo ou mesmo que essa caminhada já havia acontecido no Estágio 1.

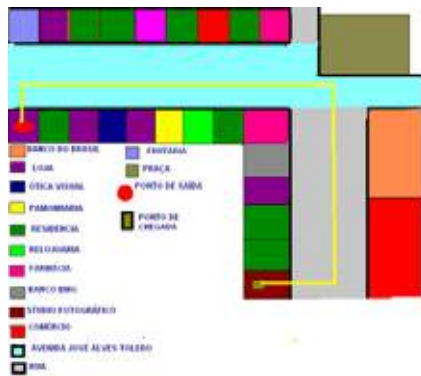
O acompanhamento das tutoras, nesse momento, foi de suma importância, devido terem acreditado nas propostas decorrentes da primeira experiência, visto que diante das diversas reações dos cursistas, a equipe de estágio ressaltou, através de diálogos, a relevância da proposta de estranhamento, em que possibilitaria surpresas, talvez tão gratificantes quanto as obtidas outrora. O resultado se vê nos relatos abaixo:

Por M.R.P.B.

Ao fazer minha caminhada pela cidade, observei cada detalhe visual, admirei várias paisagens que se encontram no nosso cotidiano, e objetos importantes que encontramos em cada rua, cada casa, deparamos com arquitetura diferenciada, cores exuberantes e estabelecimentos comerciais, praça bem cuidada, temos bem em frente a minha casa um parque infantil onde as crianças adoram brincar. Durante a caminhada que fiz, puse refletir a importância de observar o ambiente em que vivemos, pois embora nossa cidade seja pequena, temos a vantagem



Percurso de M.R.P.B:



Percurso de A.A.M.P.:

de podermos usufruir de tranquilidade e segurança, senti uma sensação de paz, e descontração ao caminhar, observei pessoas que também caminhavam, cada uma com um objetivo diferente, pois na minha caminhada, eu tinha o objetivo de observar: as pessoas, os lugares, as cores, a arquitetura, a paisagem e analisei que tudo isso muitas vezes passa despercebido em nossa rotina diária.

Relacionando a minha caminhada com o texto da unidade I de questões multiculturais, reconheci que a experiência nos proporciona ver melhor a humanidade e os meios de comunicação que temos ao nosso redor, seja ela uma comunicação visual ou não, tendo assim uma visão ampla da natureza, e daquilo que nos cerca.

Também pude vivenciar a arte visual da cidade, em seu contexto histórico e cultural, não como elemento isolado, mas cheio de significados os quais podem mudar conforme a mudança dos hábitos e realidades que influenciam nossas experiências.

Por A.A.M.P.

Durante minha caminhada pude refletir a importância de observar o ambiente em que vivemos. Enfrentar novos desafios pessoais e profissionais nos faz rever e olhar para o mundo que nos cerca, de outras maneiras. Experiências, vivenciar, conhecer são verbos que se faz necessário o envolvimento, a predisposição, o nosso querer. Na atual sociedade, devido ao próprio modo de vida, fomos deixando de nos envolver com que está ao nosso redor, com a cidade, com as pessoas que fazem parte da nossa rotina.

A arte e a cidade sempre estiveram presentes nas relações do homem com o mundo, o crescimento da expansão territorial são os elementos que compõem a imagem de cidade, isso nos remete a valores, vivências, sensações das pessoas que habitam e transitam.

Relacionando minha trajetória com o texto da unidade I de questões multiculturais, compreendam em termos de experiências de vida (Dewey, 1934), tratando-as como tecidos de crenças e desejos. Assim, a obra de arte não faz mais do que desenvolver e acentuar o que é significativamente valioso nas coisas que apreciamos diariamente. Esse ponto de vista de Dewey é particularmente interessante porque nos permite estabelecer que nossa tarefa como educadores seja restaurar a continuidade entre as formas refinadas e intensas da experiência – as obras de arte – e os acontecimentos que constroem a experiência cotidiana.

Efetivamente, conceber as práticas artísticas a partir deste ponto de vista e, com ele, recuperar a união da experiência estética com outros processos vitais, também tem consequências que afetam nossas concepções educativas.

Relato etnográfico da aluna D.V.C. do polo de Formosa:

Nos últimos dias estive conversando com idosos da minha rua. Eles moram com os filhos ou ao lado de suas casas e os que moram um pouco mais longe recebem visitas diárias de algum filho ou parente.

A dona Joana que citei acima me disse que em determinados momentos se sente só, mas ainda tem muito gosto pela vida. Consegue se cuidar sozinha, mesmo tendo dificuldade para se locomover. Requer os cuidados da filha que mora ao lado, para a realização das tarefas mais difíceis.

Durante a conversa com outros idosos percebi que tem características comuns: gostam de falar de suas memórias, necessitam de mais atenção e companhia.

Estive também com um casal de idosos: dona Bia e seu Manoel, já são bem velhinhos, aparentam ter uns 85 a 90 anos de idade. Vivem numa casa simples, porém com um certo conforto. Dependem de terceiros para realizar atividade que exigem esforço físico ou intelectual. São bem assistidos pelos filhos.

Ela é uma pessoa que gosta de contar histórias, de lembrar os velhos tempos. Ele, por causa de algum problema na voz é mais calado. Ambos têm carência de contato com amigos, pois quase não saem de casa. O peso da idade não permite que fiquem muito tempo de pé ou sentados.

Conversei com eles sobre a possibilidade do estágio ser realizado em sua casa e tão grande foi a minha surpresa que ficaram felizes, e até mais animados já querendo saber quando começa isto que chamo de estágio.

Percebi que são pessoas que tem história de vida, de conhecimentos práticos adquiridos ao longo de suas trajetórias. Que estudaram pouco conheceram tempos distintos do tempo atual, diferentes contextos sociais. Assim sendo podem promover grandes aprendizagens.

Ainda não tinha percebido quantos idosos existem na minha rua. Creio que eles podem ter observado minhas idas e vindas. Agora os vejo com um novo olhar: surpreso, irônico, porém capaz parar e ter curiosidade a respeito desta realidade e juntos construirmos novos saberes.

Ao observar as características das experiências de cada cursista, nas suas percepções e aprendizado a partir das imersões, reflito sobre a importância dessa proposta, que proporciona olhares, as vezes na mesma direção, que refletem, que questiona, dialoga, relaciona e faz provocações advindas do percurso, a cada etapa, constituindo na formação a partir do estágio supervisionado.

Objetivos alcançados

A partir da caminhada por esses trajetos os alunos, dos nove polos, definiram suas portas de entrada e estão, nesse ínterim, desenvolvendo uma imersão etnográfica, conhecendo as diversidades, particularidades e visualidades desses espaços encontrados. Diante disso eles elaborarão uma ação poético-pedagógica, levando abordagens em artes visuais e educação para esses espaços não formais.

Tivemos ao longo do semestre uma dinâmica interdisciplinar, que as disciplinas de Ateliê de Arte e Tecnologia II, Diálogos Intermidiáticos e Questões Multiculturais para o Ensino de Artes, andaram juntas, dando suporte umas as outras em que todos, a coordenação geral do curso, as coordenações internas, professores formadores das disciplinas e os tutores a distância estiveram engajados em desenvolver uma dinâmica, desde a formação conceitual até suporte de criação em mídias para que os alunos, ao final possam desenvolver uma proposta, que compreenda em uma abordagem tanto pedagógica quanto poética.

A cada módulo os materiais das disciplinas trazem questionamentos que produzem reflexões, por exemplo: como olhar, perceber? dialogar? conversar? trocar? O que ou como todo esse olhar e sentir com a cidade tem a ver com o estágio em artes visuais?

Através das vivências da proposta das disciplinas 1, 2 e 3 do Estágio Supervisionado os alunos/estagiários mapearam o contexto educativo formal e não formal no Estado de Goiás, localizando o contexto do município-polo onde foram desenvolvidas competências etnográficas que validaram a investigação e imersão do contexto escolar e de outros campos de estágio. Vivenciaram as possibilidades, reconhecimentos de territórios, de multiplicidade de diferentes construções de projetos pedagógicos, elaborando mapas de campo de estágio e cartografias com base nos dados obtidos e relatando suas experiências em seus relatórios.

A etnografia na escola, antes da entrada na sala de aula, levou os cursistas a uma reflexão prévia gerando um posicionamento respeitoso em relação a subjetividade bem como detectar, através da observação, a identidade da turma em questão.

A experiência de acompanhar essas turmas tem sido muito valorosa, ao perceber como somos, numa maioria relevante, resistentes as abordagens metodológicas que fogem de padrões pré-estabelecidos, como pôde ser observado, através das expressões e falas que os licenciandos sem experiência em estágio se mostravam ansiosos e às vezes inseguros diante da proposta, e os que se declaravam com experiência, em sua maioria, se sentiam seguros bem como eram mais questionadores, estabelecendo comparações com suas vivências anteriores distanciando das oportunidades de diálogos.

Tais comportamentos que reafirmamos ao entendermos que as experiências nos tornam “fonte de ensino” provoca, em alguns momentos distanciamentos de vivências que podem nos proporcionar mais ganhos se reconhecermos que somos potências de aprendizado circular em todo tempo.

E a partir dessa reflexão estendo os questionamentos provocando: como sua prática tem contribuído para uma formação que priorize o diálogo entre saberes?

Bibliografia

Licenciatura em Artes Visuais: módulo 5 – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Artes Visuais. Goiânia: FUNAPE, 2009.

Licenciatura em Artes Visuais: módulo 6 – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Artes Visuais. Goiânia: FUNAPE, 2010.

Licenciatura em Artes Visuais: módulo 7 – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Artes Visuais. Goiânia: FUNAPE, 2010.

Site

Ambiente Visual de Aprendizagem – AVA – Plataforma Moodle. Licenciatura em Artes Visuais. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Artes Visuais.

Mini-currículo

Rogéria Eler – É licenciada em Artes Visuais (2005) e mestre em Cultura Visual (2009), pela Universidade Federal de Goiás, com atuação no Ensino Fundamental, Médio e formação continuada de professores, atualmente é professora assistente 1, na Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG).

TALLERES DE ARTE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: INFLUENCIA EMOCIONAL DEL COLOR VISTO DESDE EL ARTE CONTEMPORÁNEO EN LOS ALUMNOS DE ENSEÑANZA PRIMARIA.

Cristina Moreno Pabón
cristina.moreno@uam.es
UAM(Universidad Autónoma de Madrid)

Resumen

Basándome en los estudios existentes sobre psicología del color y siguiendo el método MUPAI, para talleres de arte infantil, he seleccionado un grupo de veintitrés preadolescentes entre once y doce años, a los que se ha impartido el taller teórico-práctico: "Mis sentimientos tienen color". Este taller, tiene como objeto la experimentación y estudio de los cambios de comportamiento emocional y sentimental, que el color visto desde el arte contemporáneo tiene sobre la conducta y estado de ánimo en el adolescente. Este estudio se ha llevado a cabo en la sede del MUPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil) de la Universidad Complutense de Madrid.

Palabras Clave: Arte infantil, taller, sentimientos, psicología del color.

Abstract

Based on existing studies on Psychology of color and following the MUPAI, method of child art workshops I have selected a group of twenty-three pre-teens between eleven and twelve, who has taught practical workshop: "my feelings are color". This workshop aims to experimentation and study of changes in emotional and sentimental, behaviour than the color seen from contemporary art has on the behaviour and mood in adolescents. This study has been carried out at the headquarters of MUPAI (pedagogical Museum of art child) of the Universidad Complutense de Madrid.

Keywords: Children's art workshop, feelings, color psychology

PARTE TEÓRICA

Definición y justificación de los conceptos claves

El Método MUPAI está basado en los siguientes conceptos generales, contenidos y metodologías de trabajo:

Conceptos

- Entender que un taller de arte infantil es un espacio donde se genera conocimiento y no sólo un lugar donde se libera la expresión.
- Intentar que este conocimiento no sea la visión particular que el organizador del taller tiene del mundo sino que, por el contrario, el taller se convierta en una posibilidad para que los participantes generen su propio cuerpo de conocimientos, en este caso, relacionados con las representaciones visuales de todo tipo.
- El principal objetivo de esta metodología es la comprensión de las imágenes que nos rodean para su construcción. Al tratar en estos talleres sobre nociones como representación e interpretación, los niños aprenden la diferencia entre la realidad que vivimos nosotros mismos y la imagen donde alguien vive por nosotros.

Contenidos

Vincular los temas y contenidos del taller con la cultura infantil actual, con la realidad que rodea a los participantes en vez de desarrollar una actividad cerrada en sí misma. Esto implica a su vez incorporar en el taller imágenes de la baja cultura, (publicidad, internet, "packaging") además de otros elementos locales de máxima influencia en la infancia, como por ejemplo, la prensa del corazón o deportiva.

Incorporar el arte contemporáneo, el que se produce mientras estos niños y niñas están creciendo como referente principal. A través de la incorporación del arte emergente llevaremos hasta los talleres el concepto de micro relatos visuales, es decir, el discurso visual de los grupos que luchan contra las estructuras de poder.

Metodologías de trabajo

- No cargar todo el peso de contenidos en el desarrollo de las técnicas tradicionales, sino elegir materiales y técnicas que estén en relación con los materiales y procedimientos con los que trabajan los artistas contemporáneos (vídeo, recontextualizaciones, fotografía, "net-art", etc.).
- Dar la misma importancia a los procesos de apreciación que a los de producción.
- Incorporar las nuevas tecnologías como metodologías de trabajo no sólo a nivel de producción de imágenes sino como herramienta para la apreciación.
- Fomento de la creatividad.
- Fomento de la concentración mediante procedimientos que favorezcan el estado de flujo.
- Puesta en funcionamiento de actividades que alienten la crítica enfocada a la comprensión.
- Puesta en funcionamiento de experiencias de rotación del poder de manera que sean los participantes quienes lideren parte de las actividades y, al final, evalúen al organizador del taller.

En cuanto al término **arte** que se maneja en los talleres de arte infantil, deriva por supuesto, del concepto que en nuestra sociedad se tiene del arte y del artista, anclados ambos en los paradigmas modernistas o incluso románticos, en esa idea mitificada que nos transmiten los medios e instituciones como la universidad donde el creador de productos visuales es un hombre blanco excéntrico y sucio que trabaja sin orden y sin objetivos pero que, dotado de una capacidad sobrenatural produce objetos asombrosos. Debido a esta particular forma de crear, permanece en la sociedad la idea de que a "hacer arte" no se puede enseñar, por lo que, cuando se trabaja con la infancia, la educación artística queda reducida a la enseñanza de unas cuantas técnicas cuanto más vistosas mejor, aunque sean tan complicadas de utilizar para un niño como la acuarela o el óleo, para la realización de dibujos, pinturas, grabados y figuras tridimensionales.

Y por último, ¿qué entendemos por **infantil**?, con este adjetivo dentro de nuestro campo de estudio nos hemos referido a las etapas a través de las cuales se ha tipificado el desarrollo de las representaciones visuales de niños y niñas catalogado entre los tres y los dieciséis años de edad. Esta acotación tiene un valor específicamente escolar ya que es a los tres años cuando comienza la escolarización oficial en la mayoría de los países occidentales y es a los dieciséis cuando termina. Las etapas de desarrollo del dibujo infantil son por lo tanto un proceso de instrumentalización, que al final sólo se utiliza para recomendar qué técnicas usar según en qué etapa esté el niño.

En resumen, podemos decir que el concepto más extendido sobre lo que es un taller de **arte infantil** es que se trata de una actividad que se dirige a individuos entre los tres y los dieciséis años

de edad y cuyo principal objetivo es el entretenimiento a través del lenguaje visual. Este concepto está relacionado con la idea de que un taller es un lugar donde los niños y niñas se lo pasan bien y se van a casa con un objeto que pasa algunos meses como elemento decorativo en el hogar del autor o autora.

¿Cómo es posible que los niños y niñas encuentren en los denominados como **talleres de arte infantil** una actividad motivadora cuando los presupuestos sobre los que se asientan dichos talleres no se corresponden en absoluto con su vida cotidiana? ¿Cómo vamos a conseguir que los niños y niñas entiendan el arte que se está haciendo ahora si en los talleres de arte infantil sólo se enseña a utilizar diferentes técnicas, la mayoría de ellas correspondientes a los procedimientos pictóricos del siglo XIX? Para poder desarrollar una pedagogía del arte infantil que esté en relación con la cultura actual de la infancia, la resignificación de todos los términos analizados, constituye uno de los principales objetivos del GIMUPAI (Grupo de Investigación del MUPAI).

En cuanto al término **taller** para diseñar actividades de arte infantil motivadoras, debemos incorporar a ese espacio dedicado a la producción, áreas y momentos en que sea posible la apreciación. Tenemos que incorporar las nuevas tecnologías que son un componente básico de la vida cotidiana en todas las esferas de nuestra vida y tenemos que incorporar la evaluación entendida como un sistema mediante el que se comprueba, tanto por parte de quien dirige el taller como de quien asiste, si se han cumplido los objetivos propuestos.

Una vez repensado el término taller, es imprescindible revisar los términos **arte y arte infantil**. En primer lugar y partiendo de la base de que el concepto arte es una convención cultural cambiante en el espacio y en el tiempo, lo que acotamos hoy y ahora como artes visuales, es un sistema de crítica visual que tiene el objetivo principal de generar conocimiento en el espectador. Deberíamos preguntarnos ¿cumplen las representaciones visuales infantiles este criterio? Una representación visual infantil actual cumple dos grandes funciones, (dependiendo la segunda siempre del contexto donde se circunscriba la actividad). (BELVER M. y ULLÁN A., 2007; ACASO M., 2006; CARRY R., 1998; EFLAND, A. FREEDMAN, K. y STHUR, P., 2003; FREEDMAN, K., 2003; RICOEUR, P., 1978).

Repensando lo que entendemos por **taller**, lo que entendemos por **arte** y lo que entendemos por **infantil**, el taller **¡Mis sentimientos tienen color!** que he diseñado, pretende ser coherente con el sistema de vida actual de la infancia.

Para comprender mejor los resultados del taller, es conveniente saber un poco sobre los conceptos que los niños han visto y experimentado durante el taller, tales como colores cálidos y fríos, colores psicológicos o acordes de color. Sobre todo, debemos saber cómo estos colores influyen en los sentimientos.

Breves conceptos sobre el color y la psicología del color:

El color es más que un fenómeno óptico y que un medio técnico. Los teóricos de los colores distinguen, entre colores primarios (rojo, amarillo y azul), colores secundarios (verde, anaranjado y violeta), así como mezclas subordinadas (rosa, gris o marrón). También discuten sobre si el blanco y el negro son verdaderos colores, y generalmente ignoran el dorado y el plateado aunque, en un sentido psicológico, cada uno de estos trece colores es un color independiente que no puede sustituirse por ningún otro y todos presentan la misma importancia. Cada uno de ellos en su estado puro, produce estados emocionales distintos en cada persona, aunque haya un porcentaje elevado de sentimientos que se relacionan con cada color.

Existen estudios rigurosos que han profundizado en esta materia, como es el caso de Eva Heller, quien tiene numerosas publicaciones, que hacen referencia a los colores y su efecto psicológico en las personas.

Eva nos muestra cómo los colores cambian su significado e influencia al mezclarse: “El rosa procede del rojo, pero su efecto es completamente distinto. El gris es una mezcla de blanco y negro, pero produce una impresión diferente a la del blanco y a la del negro. El naranja está emparentado con el marrón, pero su efecto es contrario al de éste. Un mismo color, dependiendo de los distintos colores con los que se mezcle, puede cambiar su significado y efectos emocionales hasta el punto de hacerlo contrario.

Conocemos muchos más sentimientos que colores. Por eso, cada color puede producir muchos efectos distintos, a menudo contradictorios. Es posible señalar que ningún color carece de significado.” (Eva Heller, 2004). Un mismo color actúa en cada ocasión de manera diferente. El mismo rojo puede resultar erótico o brutal, inoportuno o noble. Un mismo verde puede parecer saludable, o venenoso, o bien tranquilizante. Esto se produce porque ningún color aparece aislado; cada color está rodeado de otros colores.

En la dimensión puramente psicológica de los colores, parece haber un acuerdo general sobre el hecho de que cada uno de los colores posee una expresión específica. Sin embargo la investigación experimental sobre el tema no abunda y sólo encontramos algunos ensayos de personas que se aventuraron por conocer las propiedades y significados psicológicos del color.

Uno de los estudios que se considera básico para el análisis psicológico del color es *La Teoría de los colores* de W. Goethe, ensayo escrito entre 1810 y 1820. Goethe realiza un análisis filosófico del color para tratar de encontrar el sentido oculto de los colores, su simbolismo y su mística.

Otro de los autores importantes es Wassily Kandinsky, quien en su tratado *De lo espiritual en el arte* expresa que la interpretación subjetiva de los colores y las formas puede resolverse mediante el sentimiento y la razón.

Un tercer estudio relevante, al que ya he hecho mención, es el realizado por la psicóloga y socióloga alemana Eva Heller, en su libro *Psicología del Color*, donde a través de encuestas a dos mil personas de diferentes edades y ocupaciones, hace un compendio completo sobre los significados de los colores.

Además de los tres autores antes citados, existen los valiosos aportes de estudiosos del color tales como Luckiesh, Lüscher, Arnheim, Le Heard, Graves, Déribère y Escudero.

Para aquellos que deseen trabajar con los efectos de los colores en el trabajo de las artes visuales, o en disciplinas de proyecto enfocadas a usuarios, el aspecto psicológico del color es esencial. Estos deberían tener conocimiento de los efectos psicológicos de los trece colores más comúnmente utilizados, que además son los que más suelen tomarse en consideración en los libros sobre color.

Síntesis o conclusiones de parte teórica

La principal conclusión que he extraído, tras un amplio rastreo bibliográfico, es la falta de estudios en profundidad acerca de los efectos del color, en relación con la enseñanza. Esta carencia se hace más palpable en los centros de formación del personal docente; todo el personal relacionado con la enseñanza, debería tener ciertas nociones sobre el color y el efecto que produce en sus alumnos. Considero que estamos en los primeros peldaños en este campo tan interesante y práctico y que aún queda una larga trayectoria de estudios empíricos de la psicología del color y la educación, que aportarían luz a la hora de conocer mejor a los alumnos que estamos formando. Entendiéndolos y acercándonos a su forma de pensar, podremos auxiliarlos en su aprendizaje y formación de manera más acertada y personalizada.

Sabiendo la importancia que tiene el color en nuestros sentimientos y en nuestra forma de pensar, considero que sería necesario abrir una vía de investigación seria, con base científica, que unida al arte contemporáneo y visual, aportara soluciones a las carencias que tiene hoy día nuestro sistema educativo, haciendo un modelo más atractivo y dinámico para el alumno. Pienso que de esta manera, podría avanzarse en la lucha contra el fracaso escolar ya que el sistema actual aburre al alumnado y desanima al educador, que se encuentra desorientado.

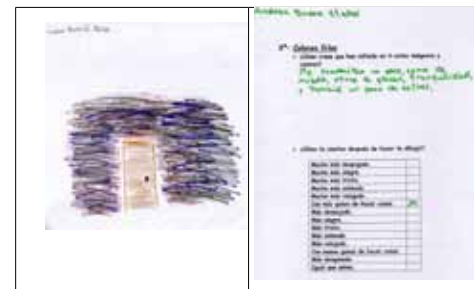


Figura 2. Primer test y 1ª composición de color realizados en el MUPAI por Andrea Bueno de 11 años, en la 1ª etapa del taller. (Izquierda: 1º dibujo hecho libremente mostrando cómo se sentía en la primera etapa teórica del taller. Derecha: Primer test realizado, antes de comenzar con la teoría y después de mostrar la primera diapositiva, en la que leía como frase detonante: ¿en qué color te rallas?).

Figura 3. Segundo test y 2ª composición de color realizados en el MUPAI por Andrea Bueno de 11 años, en la 2ª etapa del taller. (Izquierda: 2º dibujo hecho libremente reflejando cómo se sentía después de mostrar los colores cálidos. Derecha: 2º test realizado después de mostrar los colores cálidos).

Figura 4. Tercer test y 3ª composición de color realizados en el MUPAI por Andrea Bueno de 11 años, en la 3ª etapa del taller. (Izquierda: 3er dibujo hecho libremente reflejando cómo se sentía después de mostrar los colores fríos. Derecha: 3er test, realizado después de mostrar los colores fríos).

Parte empírica

Introducción: personas y contextos

El estudio que presento se circunscribe al contexto de realización de las actividades pedagógicas que he abordado entorno a las obras en color, realizadas por los alumnos de 6º, durante el taller: “Mis sentimientos tienen color”, celebrado en el Museo Pedagógico de Arte Infantil (MUPAI), el 23 de abril del 2009. El taller se realizó con la mediación del GIMUPAI (Grupo de Investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil) con sede en el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid.

Con este proyecto, he pretendido estudiar los sentimientos y cambios que surgen en los niños tras tener distintas experiencias con diversos colores, a través del arte contemporáneo y productos visuales dirigidos a preadolescentes. Los sentimientos evocados, se han plasmado en dibujos u otro tipo de obras en color, dentro de las actividades realizadas en el taller de arte como medio de exploración.

Imágenes clave

Lo primero es conocer el color o los colores con los que nos sentimos bien. Para comenzar el taller, se utilizó como detonante la frase: ¿en qué color te rallas? (Figura 1), haciendo de esta forma atractivo e interesante el comienzo al taller para los preadolescentes. Entrando en su “argot”, conseguimos mantener su atención e interés durante todo el aprendizaje.

El desarrollo del taller se ha llevado a cabo en cuatro etapas, en las que se han hecho cuatro test, para evaluar los distintos estados de ánimo de los niños, después de cada parte teórica. En la Figura 2 podemos ver el primer trabajo y el primer test realizados por una alumna, reflejando cómo se sentía después de la primera etapa del taller.

Al finalizar la teoría y muestra de las imágenes en tonos cálidos, nuevamente se ha realizado otro trabajo en color y un test, que lo complementaba, véase la Figura 3, donde la misma alumna de antes muestra los cambios experimentados en ella tras la experiencia con los tonos cálidos.

En la Figura 4 podemos apreciar los cambios negativos producidos en la misma alumna después de experimentar nuevas sensaciones con los tonos fríos, como bien refleja en el dibujo, hecho con colores oscuros y trazos fuertes: “Me transmiten como un poco de miedo, otras de placer, tranquilidad y un poco de estrés”.

Resultados empírico

Resultados datos cuantitativos

Del primer cuestionario en la pregunta ¿Qué color te gusta más?, los resultados obtenidos se ven con claridad en el gráfico 1, donde observamos que el color que más gusta es el azul, con un 30,43 %, mientras que el naranja es el de menor porcentaje dentro de los mencionados, por los 23 preadolescentes.

El rosa y el rojo son también colores que gustan a los preadolescentes, pero en un porcentaje (17,39) que es casi la mitad del azul.

A la pregunta: ¿Qué color te gusta menos?, los resultados son:

El color con el que peor se sienten 6 de los 23 preadolescentes es el gris, que supone el 26 % de los colores que han mencionado, como más negativos para ellos. Curiosamente el negro tiene también bastante rechazo entre ellos (21,74%) y digo curiosamente porque en otras edades el negro no tiene tanto rechazo. También es curioso el rechazo por el azul aunque es en poca proporción, solamente una niña de 12 años que opina sobre este color: "No me gusta el azul muy oscuro (añil) porque me parece muy cargado y triste".

En el gráfico 2, podemos apreciar con claridad, los porcentajes de los colores con los que este grupo de niños se siente peor.

Aunque la tercera pregunta del primer cuestionario, es más cualitativa que cuantitativa (¿Cómo te sientes en estos momentos?), cabe decir aquí que el 100% de los alumnos estaban contentos y con predisposición para hacer el taller.

Una vez vista la fase de los tonos cálidos en el taller, los resultados obtenidos sobre las sensaciones experimentadas en los preadolescentes, quedan recogidos en el segundo cuestionario, podemos ver estas respuestas en la tabla I.

Tabla I. Respuestas del segundo test relacionadas con los sentimientos producidos por los colores cálidos.

Colores cálidos N° Respuestas	85
¿Cómo te sientes después de hacer tu dibujo?:	
Mucho más despejado.	5
Mucho más alegre.	14
Mucho más triste.	1
Mucho más animado.	12
Mucho más relajado.	3
Con más ganas de hacer cosas	19
Más despejado	4
Más alegre	8
Más triste	1
Más animado.	12
Más relajado.	4
Con menos ganas de hacer cosas.	0
Más desganado.	0
Igual que antes.	2

De los veintitrés preadolescentes, diecinueve se encuentran con más ganas de hacer cosas, catorce mucho más alegres y doce mucho más animados. De todo ello se deduce que en general, los colores cálidos influyen en lo preadolescentes de forma positiva, activándolos y alegrándolos, ya que ninguno de ellos ha señalado la respuesta: "con menos ganas de hacer cosas" y solo uno se siente triste.

En la tabla II, vemos como estas respuestas varían después de mostrar la teoría y realizar la práctica con los tonos fríos. Las respuestas más repetidas son: mucho más relajado (14) y mucho más despejado (12), pero con más ganas de hacer cosas (9). Se puede deducir que efectivamente los colores fríos han tranquilizado a los alumnos, aunque no por ello se sienten desganados, al contrario están más activos, despejados y alegres.

Tabla II. Respuestas del tercer test relacionadas con los sentimientos producidos por los colores fríos.

Colores fríos N° Respuestas	70
¿Cómo te sientes después de hacer tu dibujo?:	
Mucho más despejado.	12
Mucho más alegre.	6
Mucho más triste.	3
Mucho más animado.	4
Mucho más relajado.	14
Con más ganas de hacer cosas	9
Más despejado	2
Más alegre	0
Más triste	5
Más animado.	2
Más relajado.	3
Con menos ganas de hacer cosas.	4
Más desganado.	4
Igual que antes.	2

Bibliografía

- ACASO, M. *"La educación artística no son manualidades"*. Madrid: Ed. Catarata. (2006)
- ACASO M.: *"El lenguaje visual"*. Ed Paidós (2009).
- ALBERS, J. *"La interacción del color"*. Ed. Alianza, Madrid. (1989).
- ARNHEIM, R. *"Arte y percepción visual"*. Edit. Alianza, AF-3, Madrid. (1985).
- BELVER M., ACASO M. y MERODIO I. *"Arte Infantil y Cultura Visual"*. Ed. Eneida.Madrid. (2005).
- BELVER M., SÁNCHEZ M. y ACASO M. *"Arte, infancia y Creatividad"*. Servicio de publicaciones Universidad Complutense de Madrid. (2002).

- BELVER M., ULLÁN A. *"La creatividad a través del juego"*. Edit. Amarú, Salamanca. (2007).
- CARY, R. *"Critical art pedagogy: foundations for postmodern art education"*. NY: Garland. (1998).
- CHALMERS, G. *"Arte, educación y diversidad cultural"*. Barcelona: Paidós. (2003).
- DEMBER y WARM, J. *"Psicología de la percepción"*. Ed. Alianza. (1989).
- EFLAND, A. *"Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum"*. Barcelona: Octaedro. (2004).
- EFLAND, FREEDMAN Y STHUR. *"La educación en el arte posmoderno"*. Barcelona: Paidós. (2003).
- EISNER, E. *"El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la creación de la conciencia"*. Barcelona: Paidós. (2003).
- FREEDMAN, K. *"Enseñando cultura visual. Barcelona"*: Octaedro. (2006).
- GOETHE, J.W. *"Teoría de los colores"*. Editorial Aguilar. Madrid. (1992).
- HAYTEN, P.J. *"El color en las artes"*. Ed. LEDA. Barcelona. (1986).
- HELLER, E. *"Psicología del color"*. Editorial Gustavo Gili S.A., Barcelona. (2004).
- HELLER, E. *"Psicología del color: cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón"* versión castellana de Joaquín Chamorro Mielke Editorial: Barcelona. Gustavo Gili. (2007).
- JUNG, G. *"El hombre y sus símbolos"*. Ed. Barcelona. (1979).
- KANDINSKY, W. *"De lo espiritual en el arte"*. Editorial Paidós, Madrid. (1911).

Mini-currículum

La autora del texto es Licenciada en Bellas Artes, especialidad de Escultura, por la Universidad de Granada, desde el año 2000. Igualmente, ha realizado el Doctorado y Suficiencia Investigadora en Bellas Artes, en la especialidad de Escultura, por la Universidad de Granada, en el año 2002. Es Doctora por el Departamento de Escultura de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada, en 2008. Asimismo, ha realizado el Máster Universitario en Artes Visuales y Educación: Un enfoque Construcccionista (702.56.1), por el Departamento de Didáctica de la Educación Artística y Visual, de la Universidad de Granada.

A MÚSICA NA VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA: UM RELATO DE OBSERVAÇÃO NO COMVIVA EM CARUARU.

Adeilsa da Silva Ferreira

Aline Ferreira Silva

Universidade Federal de Pernambuco

Introdução

O presente trabalho apresenta a experiência de observação da Oficina de Percussão do COMVIVA -Centro de Educação Popular Comunidade Viva- na cidade de Caruaru, em Pernambuco - Brasil, uma atividade de Educação não-formal realizada com crianças e adolescentes em situação de rua. A pesquisa consistiu em observar como ocorre a difusão e socialização do conhecimento artístico-cultural e o que essa socialização representa na vida de crianças e adolescentes atendidos pela instituição. Diante dessa reflexão, procuramos responder a seguinte questão: como a oficina de percussão é utilizada como processo educativo e qual sua influência na vida das crianças e adolescentes em situação de rua? Como subsídios teóricos foram consultados principalmente Arantes (1985) trazendo a ideia de cultura popular, Gonh (2005) com o conceito de educação não-formal, Macedo & Brito (1998) apresentando a concepção de crianças em situação de rua, Silva & Silva (2004) abordando educação para o tempo livre. As observações foram acompanhadas da utilização de técnicas etnográficas e os dados foram analisados meio da análise de conteúdos. Concluímos que este espaço de educação não-formal realiza atividades sócio-recreativas destinadas ao tempo livre de crianças e adolescentes, favorecendo não apenas a aquisição de conhecimentos musicais, mas também possibilitando que os mesmos vislumbrem projetos profissionais, desenvolvimento da auto-estima e reconhecimento de direitos.

Educação não-formal na vida de crianças e adolescentes em situação de rua: um diálogo com os autores.

Macedo & Brito (1998) atentam para a importância de programas de educação de rua que colaboram para conscientizar os meninos e meninas de rua de sua condição e auxiliam-nos no reconhecimento de seus direitos enquanto cidadãos na promoção de ações coletivas que contribuem para transformar a realidade de injustiça sociais a que esses menores são submetidos. Tratando-se de programas de educação de rua faz-se necessário abordar a questão da educação não-formal que de acordo com Gohn (2005) constituir-se de intencionalidade, essa educação pressupõe finalidades que precisam ser alcançadas pelos sujeitos envolvidos, com "ações e práticas coletivas organizadas" (p.100). Na tentativa de compreender a cultura popular é necessário buscar a contribuição da antropologia social para o significado da cultura que pode ser entendida como aquela que "constitui os diversos núcleos de identidade dos vários agrupamentos humanos, ao mesmo tempo em que os diferencia uns dos outros" (ARANTES, 1985). E desse modo, a cultura popular é a construção de símbolos e signos que se dá por meio da prática/convivio social do povo "nela existe um forte vínculo criador-comunidade (...) sendo expressão do seu povo" (SILVA & SILVA, 2004), isso possibilita oferecer as crianças e adolescentes, que fazem parte da oficina, práticas artísticas destinadas ao seu tempo livre em que eles passam a se apropriar e ser transmissores da cultura popular.

Metodologia

O Comviva tem uma proposta de educação popular comprometida com valorização do ser humano, enquanto cidadão como sujeito social e participativo, o Centro tem como missão: Proporcionar um atendimento sócio-educativo para crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, sendo voz ativa na luta pela vida e pelos direitos de toda infância empobrecida e marginalizada da cidade de Caruaru. A pesquisa teve duração de dois meses, sendo iniciada na última semana de setembro e finalizada na última semana de novembro. A investigação contou com a participação de 15 sujeitos: 1 coordenadora do Espaço Casa da Rua, 1 Coordenador/Professor da oficina de percussão, 1 estagiárias, 1 secretária, 11 crianças que fazem parte da oficina de percussão, todos esses sujeitos fazem parte da observação participante pois estão no Espaço Casa da Rua durante a Oficina de Percussão. A coleta de dados aconteceu por meio da técnica de entrevistas do tipo semi-estruturadas. Ainda utilizamos à análise de documentos que continham informações pertinentes ao campo pesquisado.

Considerações finais

Diante da experiência concluímos que o Comviva possibilita na vida das crianças e adolescentes uma aquisição de conhecimentos musicais e instrumentais, através da prática da cultura popular pensada com arte, pois nas oficinas de percussão, há uma valorização dos ritmos da cultura popular regional e nacional: xote, forró, arrasta-pé, maracatu, fankeado e samba, como também se encontra uma diversidade de instrumentos de percussão: ganzelata, alfaia, pandeiro, agogô, reco-reco, tan-tan. Essa valorização é apreendida por meio da educação popular, cujo propósito é a construção do saber popular: "estamos em presença de atividades de educação popular quando, independentemente do nome que levem, se está vinculando a aquisição de um saber (que pode ser muito particular ou específico) com um projeto social transformador" (BRANDÃO, 2006:85). Visto que essas crianças e adolescentes são oriundos de classes populares, o Comviva desenvolve ações para/com crianças em situação de rua, trabalham numa perspectiva de valorização da cultura popular.

Nesse sentido desenvolve suas práticas levando em conta a educação popular como ferramenta de libertação (Idem, 2006). A construção desse saber com as crianças e adolescentes atendidos pela instituição colabora na mudança da qualidade de vida, pois um dos motivos para participação nas oficinas de percussão, os mais apontados por todos, são o conhecimento instrumental e musical e possível afirmação profissional através da música. Isso colabora para enfatizar um dos aspectos dos programas de educação de rua que é favorecer "o desenvolvimento da auto-estima de jovens de rua". (MACEDO & BRITO, 1998). Como também citam que a apresentação do grupo de percussão em eventos escolares, e no Comviva como possibilidade de mostrar o que aprendem nas oficinas, e na medida em que eles são reconhecidos pelo seu trabalho, se sentem parte da sociedade e passam a ser vistos não mais como "excluídos" e sim como presenças no mundo o que aumenta sua auto-estima e permite que eles se sintam valorizados

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, Marli Elza Afonso de. Etnografia da Prática Escolar. Campinas - SP. Papirus, 1195 (Série Prática Pedagógica). ARANTES, Antônio Augusto. O que é Cultura Popular. 8ª. ed. - São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos). BRANDÃO, Carlos Rodrigues. 1940 - O que é educação - 33ª ed. - São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos: 203). O que é educação popular - São Paulo, Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos: 318). GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor - 3. ed - São Paulo, Cortez, 2005. - (Coleção Questões da Nossa Época; v.71). MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. - 10. ed. - São Paulo: Hucitec, 2007. SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. SILVA, Katharine Ninive Pinto. Circuitos populares de esporte e lazer: fundamentos da educação para o tempo livre. Recife: Bagajo, 2004. (orgs.) Educação para o tempo livre e emancipação humana. Recreação, esporte e lazer - espaço, tempo e atitude. Capítulo 6. Recife: Instituto Tempo Livre, 2007. VICTÓRIA, Ceres Gomes. VICTÓRIA, Ceres Gomes. Pesquisa Qualitativa em saúde: uma introdução ao tema/Daniela Riva Knauth e Maria de Nazareth Agra Hassen. - Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000. *Textos publicados na internet*: BRITO, Suerde. Miranda de Oliveira. MACEDO, Maria Joacineide. A luta pela cidadania dos meninos do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua: uma ideologia reconstrutora. *Psicol. Reflex. Crit.* v.11 n.3 Porto Alegre 1998. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 13/10/2008. BRITO, Suerde. CAMINO, Leôncio. MACIEL, Carla. Caracterização dos meninos em situação de rua de João Pessoa. *Psicol. Reflex. Crit.* v.10 n.2 Porto Alegre 1997. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 13/10/2008. Explicações das desigualdades sociais: um estudo com meninos em situação de rua de João Pessoa. *Psicol. Reflex. Crit.* v.11 n.2 Porto Alegre 1998. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 13/10/2008. FRANGELLA, Simone Miziara. A infância, a pobreza e a experiência urbana. 2005. Disponível em: www.comciencia.br/reportagens/2005/12/11_impr_shtml. Acesso em: 20/10/2008. OLIVEIRA, Walter Ferreira de. Educação social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas. *Hist. cienc. saude-Manguinhos* v.14 n.1 Rio de Janeiro jan./mar. 2007. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 13/10/2008.

A ARTE COMO ELEMENTO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO.

**Adeilsa Silva Ferreira
Aline Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco**



Introdução

Para a formação integral do sujeito faz-se necessário que o mesmo conheça o legado cultural construído pela humanidade ao longo dos tempos, infelizmente muitas das instituições de ensino dão preferência aos conhecimentos científicos requeridos pelo mercado capitalista e apreciação artística e a história da arte não tem lugar na escola. Guiados por este fato, o presente trabalho originou-se de um projeto de intervenção desenvolvido numa escola pública da cidade de Caruaru em Pernambuco. O objetivo estava fundado na difusão e socialização da arte nacional, afim de proporcionar seu reconhecimento e valorização, bem como resgatar a identidade cidadã, ora negada pela educação oportunizando, o desenvolvimento das capacidades humanas de produção e fruição cultural desses sujeitos. Para que esse projeto fosse permeado de conhecimentos significativos durante sua construção e a vivência, houve atuação direta de professor e alunos. Utilizamos como principais aportes teóricos Ana Mae Barbosa (2008) Olga Reibel (1997) que abordam a importância do ensino de arte nas escolas e a Constituição Federal Brasileira (1997) que aponta as bases legais para o ensino de artes. A vivência desse projeto demonstrou a necessidade e a importância da aquisição de conhecimentos artístico-culturais, sendo estes um elemento preponderante na formação integral do sujeito.

Metodologia

Mediante a uma análise da realidade social que as crianças da escola campo de intervenção estavam inseridas, um estudo das leis que normalizam o ensino de Artes no Brasil e um aprofundamento teórico de autores da área, realizamos um projeto guiado pela concepção de que a Arte desempenha um fundamental na vida das crianças, segundo Reibel (1997, p.21) *"papel extremamente vital na educação das crianças: quando a criança desenha, faz uma escultura ou dramatiza uma situação, transmite com isso uma parte de si mesma: nos mostra como sente, como pensa e como vê"*.

Nessa perspectiva o trabalho com arte na escola foi de fundamental relevância para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva do aluno, uma vez que a arte envolve o pensar e o agir em múltiplas linguagens que podem e devem ser desenvolvidas nas práticas didáticas do docente, diante disso, o projeto contemplou as diversas linguagens da Arte (Visual, Teatro, Dança e Música) e utilizou a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, sistematizada na década de 90 que propõe um trabalho voltado para que a construção do conhecimento em arte aconteça a partir de uma imbricação entre: experimentação – codificação - experimentação. Para o projeto ser permeado de conhecimentos significativos durante sua construção e vivência houve atuação direta da professora e dos alunos.

A vivência do projeto ocorreu entre os meses de abril e junho do ano de 2010, e contemplou 24 alunos de uma turma do Ensino Fundamental I, numa escola pública municipal de Caruaru. No projeto de intervenção as oficinas de Artes contemplaram as obras de um artista nacional, Manassés de Andrade, visando à valorização e o reconhecimento da arte nacional, foram escolhidas algumas telas do artista, e as mesmas foram trabalhadas sob a ótica de uma modalidade da arte, desse modo às crianças tiveram contato com o legado cultural de sua pátria, bem como conheceram as diversas formas de manifestação da arte.

Resultados

Após o término de nossa intervenção buscamos identificar junto à gestão, professora e os alunos as implicações do projeto para a instituição. A gestora relatou *"a professora enriqueceu seu planejamento de artes e redirecionou seu trabalho proporcionando um ao aluno um novo olhar sobre a arte"*, e concluiu dizendo que a intervenção *"contribuiu para que a professora desenvolvesse novas habilidades nos alunos"*. A professora nos declarou que a nossa intervenção fez com que ele entendesse *"que o trabalho com artes não se restringe apenas em gravuras e pinturas"*, mas há um leque de opções que podem e devem ser utilizadas em sala, como o trabalho com artistas, a dança, a música, o teatro. Por fim disse que mudou seu olhar sobre a importância do ensino de Artes, pois *"é uma disciplina que nunca pode ser excluída do currículo, pois com ela conseguimos trabalhar todas as outras"*. Os alunos, como podemos ver nas fotos, demonstraram grande interesse pela nova proposta de ensino de artes desenvolvida nas oficinas.

Considerações Finais

A realização desse projeto de intervenção demonstrou um imenso interesse por parte dos alunos em conhecer a cultura nacional, muitas vezes negada ou massificada pela cultura de massa, bem como a falta de projetos de formação continuada para os docentes, pois se para ensinar faz-se necessário conhecer é imprescindível o aprimoramento constante dos saberes docentes nessa área. Apesar do ensino de Artes ser garantido sob forma de lei pela Constituição Federal 1988 (artigo 206, parágrafo II), verificamos que entre o legal e o real existe um abismo que como pedagogos devemos buscar em nossa prática diminuí-lo a fim de oportunizar um formação integral de nossos educandos.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva – São Paulo: Cortez, 2003 – Coleção Questões da Nossa Época. BARBOSA, Ana Mãe. Teoria e Prática da Educação Artística. São Paulo: Cultrix, 1975. _____. Inquietações e mudanças no ensino de arte. São Paulo: Cortez, 2008. _____. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2008. BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997. OSTENTO, Luciana Esmeralda. Arte, formação e infância. Campinas-SP: Papyrus, 2004. REBEL, Olga. Teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1997





POSTÊR



A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO – CEPAE/UFG



Alessandra Matos Terra
alessandramterra@gmail.com

Aluna da pós-graduação da Universidade de Brasília. Professora na rede estadual de Goiás

Luciana Cristina Sousa Leite

Lulucristina@gmail.com

Aluna da pós-graduação da Universidade Estadual de Goiás. Professora na rede estadual de Goiás

Marlini Dorneles de Lima

marlini@unochapeco.edu.br

Professora da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás

Esse trabalho relata o desenvolvimento do estágio supervisionado do Curso de Educação Física, realizado no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG em 2009. Cujo objetivo foi de acompanharmos a realidade de uma instituição de ensino básico, no que se refere a Organização do Trabalho Pedagógico e a Educação Física escolar, na qual realizamos intervenções através da efetivação da prática pedagógica com o enfoque na dança. Em nossa intervenção no 3º bimestre com conteúdo de dança desenvolvemos junto aos estudantes a ampliação do seu universo sobre a dança, demonstrando que as diferentes manifestações da dança possuem singularidades. Através dessas diferenças, discutimos como ponto crucial de nossa intervenção as singularidades dos corpos, cada indivíduo tem uma forma de entender e expressar um movimento, que deve ser compreendida e respeitada como forma de linguagem, expressão carregada de sentidos e significados. O estágio se configura num momento de articulação dos saberes construídos ao longo do curso de formação com a realidade da prática pedagógica, a construção de um seqüenciador de aulas nos auxiliou na prática pedagógica, essa organização nos possibilitou verificar as possibilidades de desenvolvimento da dança na escola, tendo como proposta uma intervenção crítica na realidade social e dos estudantes.





TÁ DIFÍCIL DE ENTENDER??

PARA QUEM TEM DIFICULDADE DE PENSAR:

Neste trabalho, o objetivo é discutir e propor um diálogo entre a vanguarda Dadá e o manifesto cinematográfico Dogma 95, no contexto de um discurso engajado de uma outra realidade a partir de suas imagens e conceitos, aparentemente caóticos. É um olhar que pretende desconstruir, em alguma medida, aspectos do modo como o indivíduo percebe e representa a realidade, por meio de estruturas hegemônicas sistemáticas impostas e consolidadas. Esse diálogo é um convite de como urde as possibilidades de reaprender a ver o mundo, de como esses furos de imagem e postura nos mostra e esvaziamento e a contestação dos limites; e ainda, potencializa o indeterminado, o acaso e a vontade de ampliar novas formas de perceber as visualidades em seu meio. Neste estudo pretende reconhecer que o deslocamento violento, a aparente agressão visual, a desordem e o acaso dos artefatos, desconstrução dos valores absolutos e do nihilismo provocativo dos discursos dos objetos de estudo podem criar mecanismos ou modos de ver de uma outra realidade, que não a criada até então. A metodologia deste trabalho caracteriza-se pela abordagem qualitativa, principalmente, e principia-se pelo caos, sabendo que todo este precisa de uma ordem para organizar seu próprio discurso caótico.

Palavras-chave: Dadá, Dogma 95, caos, realidade.

VOU ABANDONAR PARA VOSÊ, MENTE CARTESIANA!

Pôster



CONSTRUÇÃO COLETIVA: ASSEMBLÉIAS ESCOLARES

*Ana Maria de Araújo, Cleber Cardoso Xavier,
Luciana Duarte Dutra, Maria Andreza Costa Barbosa*

*Secretaria de Estado de Educação/
Governo do Distrito Federal*

Palavra chave: Escola Parque, cidadania, crítica.

Alguns projetos desenvolvidos na Escola Parque 210 Norte, em Brasília-DF, promovem diálogos com alunos e professores sobre o ensino em arte. As Assembleias Escolares, que fazem parte do Projeto Político Pedagógico desde 2009, contribuem para este diálogo.

Neste espaço, a direção, os professores e os alunos têm o direito à fala, o que contribui com um ambiente propício à convivência, à socialização e ao conhecimento. Nas Assembleias, é possível conhecer melhor o aluno e seus desejos, e perceber sua visão sobre ética, estética, democracia e cidadania.

O direito à fala individual e a organização coletiva são fundamentais para a transformação da Escola em um ambiente artístico envolvido com questões estéticas e sociais.

Nas Assembleias Escolares, pretende-se contextualizar a Escola Parque 210 Norte e resgatar seu vínculo cultural e democrático com a comunidade através da reflexão, da crítica e do diálogo.

Materiais e Métodos

- * Reuniões coletivas para debate de assuntos propostos pelas partes envolvidas no processo ensino aprendizagem;
- * Construção de painéis coletivos com as deliberações aprovadas;
- * Uso de novas tecnologias para apresentação das propostas e, posteriormente, dos seus resultados;
- * Utilização das linguagens artísticas para demonstrar os resultados obtidos através do desenvolvimento da reflexão no ambiente escolar.





Pôster

HISTÓRIA DA ARTE: O HOMO CERRATENSIS

*Ana Maria de Araújo, Cleber Cardoso Xavier,
Luciana Duarte Dutra, Maria Andreza Costa Barbosa*

*Secretaria de Estado de Educação/
Governo do Distrito Federal*

Palavra chave: Brasília, Cerrado, Identidade.

Este estudo pretende relacionar a história do centro-oeste, sua origem e a formação do povo da região à história cultural do Distrito Federal. Passado e atualidade da cidade e da região centro-oeste irão compor um cenário para pesquisa em arte, tanto para professores quanto para alunos. A investigação de material didático e paradidático, de referenciais teóricos e as pesquisas de campo possibilitarão uma melhor dinâmica do processo ensino aprendizagem em arte.

O objetivo é auxiliar na formação dos professores através do conhecimento da concepção e organização da cidade e da pré-história local. Visa um trabalho interdisciplinar sobre arte, cultura e identidade, com intuito de promover a formação do aluno cidadão, consciente de seu passado e de seus referenciais culturais, artísticos e históricos.

Materiais e Métodos

- * Investigação da ocupação humana no espaço hoje denominado Distrito Federal por meio das pinturas rupestres;
- * Relação dos hábitos do homo cerratensis com o indivíduo do cerrado atual;
- * Pesquisa e palestras sobre a formação cultural e artística no habitat cerrado;
- * Apresentações multimídia, desenvolvidas pelo corpo docente;
- * Aulas externas – reconhecimento do espaço;
- * Uso de novas tecnologias para expressão artística e releitura pictórica.





Pôster

IDENTIDADE: O HOMEM DO CERRADO

*Ana Maria de Araújo, Cleber Cardoso Xavier,
Luciana Duarte Dutra, Maria Andreza Costa Barbosa*

*Secretaria de Estado de Educação/
Governo do Distrito Federal*

Palavra chave: Escola Parque, Cerrado, Identidade.

A Escola Parque 210 Norte, em Brasília-DF, propõe um trabalho multidisciplinar, onde temas como Cerrado, Identidade e Cidade são desenvolvidos junto às linguagens artísticas.

O tema articulador trabalhado no biênio 2009/2010 é “O Homem do Cerrado”, em sua dimensão histórica, estética e ambiental. Este tema perpassa as áreas trabalhadas no ensino de arte e propõe questões para produção de uma visão crítica do referencial cultural e artístico do aluno.

As contribuições deste tema são a construção da identidade baseada no reconhecimento do espaço e sua transformação; desenvolvimento de pesquisa e trabalho coletivo; estudo de temas transversais como meio ambiente, relações étnico-raciais e cultura popular.

Na Escola Parque 210 Norte, todos os alunos participam de aulas de artes visuais, teatro, música e educação física. O desenvolvimento integral do educando é trabalhado no currículo interdisciplinar, através da expressão corporal, das noções de espaço, de tempo e de ritmo, da representação e da interpretação.

Materiais e Métodos

- * Apresentações multimídia, desenvolvidas pelo corpo docente;
- * Aulas externas (entrevistas, relatos, leitura, fotografias e observações);
- * Experimentação de novos materiais coletados nas aulas externas;
- * Uso de novas tecnologias para expressão artística;
- * Sistema expositivo para construção da crítica e apreciação.



Imagens produzidas pelos alunos da EP210N

Pôster

INCLUSÃO – DIÁLOGOS POSSÍVEIS NAS AULAS DE DANÇA

Ana Paula Blotta Ruggiero
Colégio Estadual Colemar Natal e Silva – Goiânia – GO

Palavras-chaves: dança; inclusão; aulas com imagens

RESUMO

A dança é uma arte milenar que faz parte das culturas humanas, constituindo-se em uma expressão considerada como linguagem que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, dos hábitos e outros. É na perspectiva de criar oportunidades para que os estudantes entrem em contato com as mais variadas formas de dança que se desenvolve este trabalho fazendo uso de uma metodologia, empregando imagens, para que atenda à diversidade própria da escola inclusiva oportunizando a todos os corpos o direito a esse conhecimento cultural e artístico. A dança na escola é um processo de construção do conhecimento que possibilita o trabalho criativo do corpo, a discussão de valores e a formação do pensamento crítico ampliando a visão de mundo do estudante. A proposta da dança no currículo escolar não se restringe somente a um aprendizado de passos ou uma cópia de paradigmas estereotipados, mas tem nessa abordagem, um sentido mais amplo onde todos possam dançar de forma inteligente, expressiva e participativa.



Pesquisa de movimentos e imagens.

Danças populares: Carimbó e Balainha.

Pôster

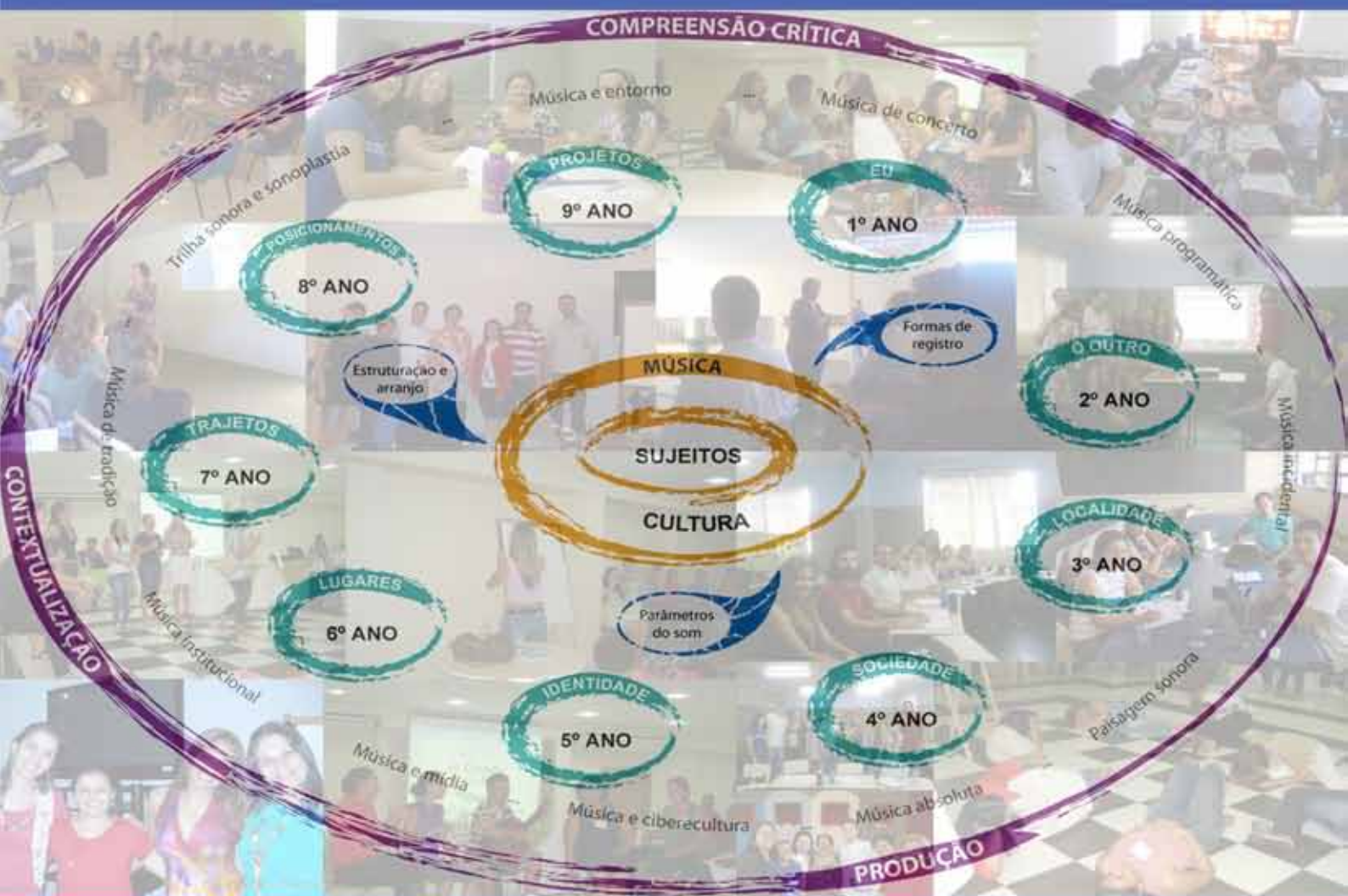
REORIENTAÇÃO CURRICULAR EM MÚSICA NO ESTADO DE GOIÁS

Ana Rita Oliari Emrich
 Fernando Peres da Cunha
 Gustavo Araújo Amui
 Maria José Garcia Glória
 Sylmara Cintra Pereira

Centro de Estudo Pesquisa Ciranda da Arte

ensino de música - currículo - formação continuada

No ano de 2004, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás, iniciou um amplo processo de discussão sobre o currículo do Ensino Fundamental, junto a profissionais da educação que atuam nas escolas e unidades da rede, com parceria das Universidades locais, CENPEC e Fundação Itaú Social. Assim sendo, foi formada a equipe de reorientação curricular em música, do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, gerência do SEE, que ficou responsável pela pesquisa e sistematização do currículo de música para o ensino fundamental, formação continuada dos professores da rede, tanto na capital quanto no interior do estado, abrangendo comunidades indígenas e quilombolas. O documento de música, sistematizado pela equipe, propõe um ensino de música que se pauta nas possibilidades de desenvolvimento da escuta o do fazer musical de forma reflexiva, desenvolvendo competências e habilidades que possam ser significativas nas diferentes dimensões na vida dos professores e estudantes. Buscamos, assim, um ensino que favoreça a produção musical, contextualização e compreensão crítico-reflexiva de produções sonoras dos estudantes e diferentes cultural e tempos





Pôster

A COMUNICAÇÃO E O DIÁLOGO COMO BASE DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM EM EaD

***Charles Paz de Almeida
Márcia Inês da Silva
Vanessa Pavan
Universidade Federal de Goiás***

Palavras-chave: EaD , aprendizagem, comunicação, diálogo , autonomia

A comunicação e o diálogo em EAD são processos que devem ser incentivados pelo tutor no decorrer do curso, entendendo-os como fatores importantes para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. De acordo com a teoria sócio- interacionista para que a comunicação possa atuar como um fator de desenvolvimento cognitivo, ela deve ser, antes de tudo, “adequada” ao nível de desenvolvimento alcançado por cada estudante.

A troca entre as pessoas nessa modalidade de ensino funciona rapidamente através de um instrumento tecnológico de interconectividade. Desse modo o ser humano está à frente de sua criação mais ousada do último século: A rede mágica do ambiente Virtual – AVA.

A presença física do educador frente aos educando por si só, não assegura a realização do diálogo. O diálogo acontece através de ferramentas desafiando a percepção crítica dos alunos, sua autonomia e capacidade de “*dizer sua palavra*” libertadora. A postura que educador e educando assumem frente ao diálogo que constroem, se propõem tanto a expandir o diálogo a um ato de sonhar, quanto a captar informações para criação de uma efetiva atividade de ação continuada.



Pôster

DANÇA: entre NÓS o desejo



Esp. Dayana Gomes Pereira

CEAFI—PUC

Palavras-chave: Dança. Educação. Desejo. Autonomia.

Este artigo traz a possibilidade de compreender, analisar e refletir uma experiência de ensino da dança, ressaltando e descrevendo os significados das aulas, dos conteúdos trabalhados, do espaço “sala de dança” e ainda das criações e produções, pelos diversos olhares envolvidos nesta trajetória, que abarca um grande número de corpos que escolheram “fazer” dança. Identificando á partir deste desejo primordial, também possíveis superações e sensibilidades que podem estar instauradas nos diversos processos que desenvolvemos, no momento que chamamos de “oficina de dança”, buscando assim perceber quais saberes estão relacionados com este processo de ensino aprendizagem em dança. Ressaltando a importância deste desejo no processo de ensino aprendizagem da dança, para o desenvolvimento do aluno e para a comunidade onde este se insere. Tendo também como fonte de pesquisa, avaliações e auto-avaliações escritas, feitas pelos educandos.

Quais são os saberes que estão difundidos no processo de ensino aprendizagem em dança, á partir de uma proposta pedagógica de arte educação ?



CATEGORIAS DE ANÁLISE

“DOBRADURA” – DESEJO, ENSINO, APRENDIZAGEM: EU ESCOLHO FAZER DANÇA

“DESDOBRADURA” – BARREIRAS E DESAFIOS: DANÇA DA COMUNIDADE E A DANÇA NA COMUNIDADE



“os alunos são um grupo e eles devem ficar juntos, é muito importante por que sem os alunos a dança não é nada (12 anos)”,

“No começo pensei que não ia dar conta... na dança da massificação eu aprendi a ter postura e o que era massificação. Temos que nos organizar em grupo, fazer tudo em conjunto... além dos problemas nos organizamos bem. Minha aprendizagem no final foi muito boa, aprendi muitas coisas que eu nem imaginava.” (12 anos - Dança Massificação)

“A dança em si foi um pouco diferente... a gente não pode esquecer da ajuda mais especial que foi muito importante para todos, foi a ajuda da professora Dayana, que infelizmente ficou muito tempo longe. Por isso nós dedicamos a mais pra ela ver que sem ela ou com ela a dança é especial para todos.” (13 anos - Dança Massificação)

PÔSTER

APRENDENDO COM A COMUNIDADE KALUNGA

Edilene Batista Gonçalves de Assis
Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte

União

Resistência

Busca



Vivi uma experiência marcante na visita que fiz à comunidade Kalunga situada entre os municípios de Teresina de Goiás, Cavalcante e Monte Alegre nas Escolas Estaduais: Calunga I, II, V.

Encontrei famílias compostas por vários filhos, que buscam na escola uma força para a continuidade de sua cultura... E escolas onde os professores não são Kalunga...

Uma comunidade unida pelas dificuldades ...com um só sonho: que os seus possam viver e serem respeitados ... Sua arte quase sufocada... Mas nunca esquecida contada e recontada em cada brincadeira, luta, música ...



Pôster
ESPAÇOS CULTURAIS
– UMA VIAGEM AO CONHECIMENTO –

Édina Nagoshi
Rosane Vera Wendland
Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte

Cultura – Conhecimento – Formação

**Momento único, brilho no olhar, encantamento,
Expressões de busca, encontro, formação,
continuidade, valorização...**

Ao conhecer um pouco...

**Um pouco mais da historia, da cultura e
de nós mesmos...**

**Significativas, enriquecedoras, transformadoras e
inesquecíveis,**

**São alguns dos relatos vivenciados por professores
alunos ao concluírem o Curso de Reorientação**

Curricular em Artes Visuais...

**Sabendo que as horas complementares
representam só uma pequena porcentagem na
formação...**

**Tornan-se valiosas e ampliam suas dimensões
quando fazem a diferença no ensino, na
aprendizagem, na educação e, na...Vida!**

PÔSTER**FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE ARTE: AÇÕES E PERSPECTIVAS FORMATIVAS COM BASE NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID**

Eduardo Junio Santos Moura
Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes

Palavras-chaves: Formação de professores – Docência – Artes Visuais

O foco deste trabalho é o subprojeto de Iniciação à Docência em Artes Visuais que integra o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes em parceria com o Ministério da Educação – MEC e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. O objetivo do programa é incentivar e apoiar a formação inicial de professores, elevando a qualidade das ações acadêmicas formativas, inserindo os licenciandos no cotidiano de escolas da Rede Pública de Educação e desta forma, promovendo a articulação entre teoria e prática e a integração Universidade e Escola.

As ações formativas aliam ensino, pesquisa e extensão na formação inicial, proporcionando aos acadêmicos-bolsistas - futuros Professores de Arte - a participação em experiências docentes de caráter inovador e interdisciplinar que buscam a superação de problemas nos processos de ensino-aprendizagem da Arte na Educação Básica, favorecendo, por meio de pesquisa-ação e colaborativa uma formação crítica e reflexiva.

O programa ainda incentiva as Escolas Públicas de Educação Básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos, mobilizando seus docentes como supervisores/co-formadores dos futuros professores, promovendo a formação continuada dos Professores de Arte das escolas envolvidas nas ações do programa.

Pôster

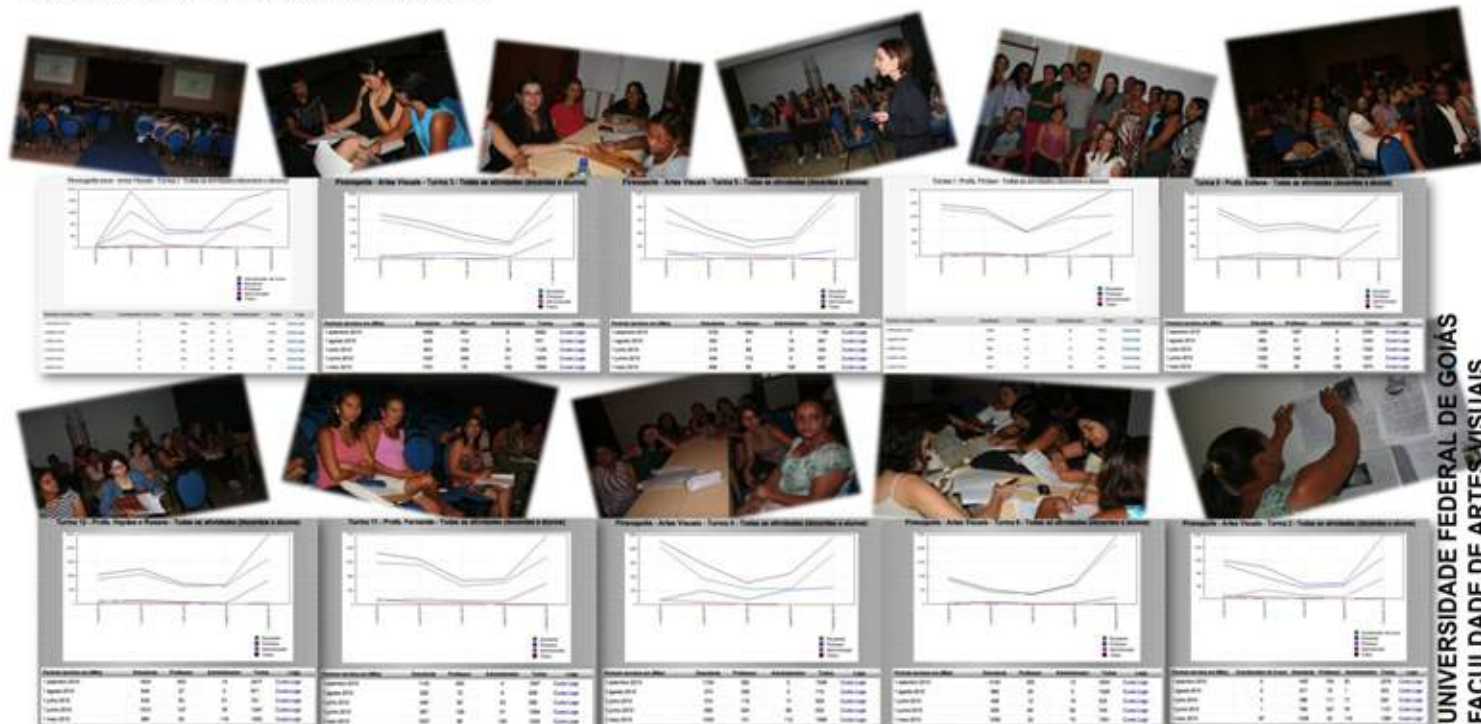
EAD COMO SUPORTE À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ARTE EM GOIÁS

Eliton Perpetuo Rosa Pereira

Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte – SEDUC/GO

PALAVRAS CHAVE: EAD online; Formação continuada em serviço; Professores de Arte.

RESUMO: O Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, unidade da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, com o apoio do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR-UFG) tem desenvolvido atividades de formação continuada em serviço dos professores de Arte, que ministram Artes Visuais, Dança, Música e Teatro nas escolas. Estas formações tem oportunizado momentos nos quais os professores podem refletir sobre as concepções que orientam a educação em Arte. Com o objetivo de realizar um trabalho consistente e abrangente de formação continuada, o Ciranda da Arte alcançou nos anos de 2009 e 2010, cerca de 1300 (mil e trezentos) docentes que ministram Arte na escola. Estas formações tem se dado por meio do curso: Implementação Curricular na Prática - Arte, com duração total de 90h, distribuídas em encontros presenciais e a distancia *online* com uso do ambiente virtual moodle.



ARTE CONTEMPORÂNEA E CULTURA VISUAL: ESTABELECENDO RELAÇÕES ATRAVÉS DA ARTE-EDUCAÇÃO.



FaV



Hertha T. Silva
emaildahertha@rocketmail.com

Orientadora: Edna Jesus Goya

Supervisora: Nívea Maria das Neves Costa

Universidade Federal de Goiás.
Faculdade de Artes Visuais.

Palavras-chave: Arte-educação, cultura visual, arte contemporânea.

Justificativa

Essa pesquisa visa provocar por meio de experiências teórico-práticas, discussões a respeito das relações entre arte contemporânea e cultura visual, através da arte- educação. Propondo um diálogo entre a criação artística, o sujeito que o cria e o contexto que o cerca de forma a instigar a criticidade no aluno. Dessa forma contribuir para a construção de um novo olhar sobre o papel do ensino de artes visuais como parte de uma proposta de mudança na concepção do ensino de arte na escola.

Este trabalho encontra-se em fase de elaboração. Está sendo feito levantamento bibliográfico de material textual e artefatos visuais, incluindo novas mídias eletrônicas. Num segundo momento está previsto a pesquisa-ação, a ser realizada na Escola Municipal João Brás, sob a orientação da Professora Nívea Maria das Neves Costa. Nesta etapa da pesquisa será realizada com os alunos do 9º ano uma oficina sobre novas mídias na arte contemporânea, com a produção de um videoarte pelos alunos, como forma, resposta e modo de diálogo com as representações existentes.

Objetivo Geral

Despertar nos alunos do 9º ano do Colégio Municipal João Brás, por meio de experiências teórico-práticas, um olhar crítico a respeito das visualidades do mundo contemporâneo a partir das relações que serão estabelecidas entre arte contemporânea e cultura visual.

Resultados Esperados

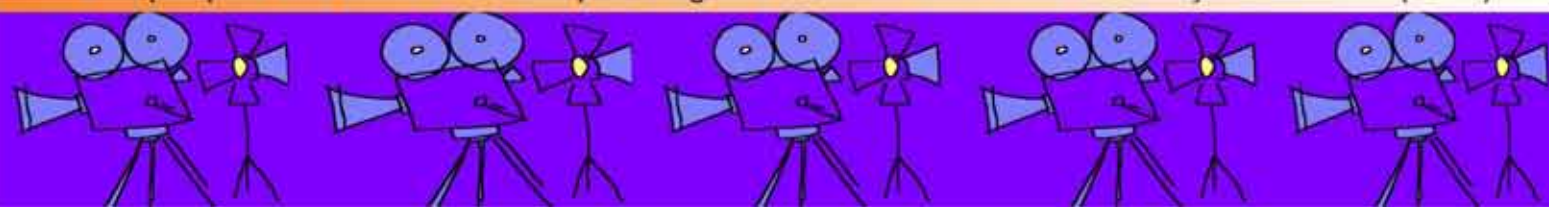
O que se pretende com a realização desta pesquisa é propor um novo olhar sobre o modo de trabalhar arte na escola. Desmistificando a ideia de arte como recreação, ou simplesmente habilidades manuais distanciadas de contexto. As referências estéticas e artísticas são também construídas socialmente (Janet Wolff, 1997, citada em Hernández, 2000, p.14), é a partir dessa visão que se tece a proposta desta pesquisa:

Esse processo de dotação de sentido supõe que o docente possa explicar e introduzir aos estudantes o mundo social e simbólico e ajuda-los a construir por eles mesmos um quadro de referências de representações que lhes permita interpretar enómenos com os quais se relacionam.
(KINCHELOE, 1993, citado em HERNÁNDEZ, 2000, p.21)

Referencias

- ALVES, Carla Juliana Galvão e PENHARBEL, Sílvia Flores. A imagem da contemporânea na sala de aula. http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais/trabalhos/pdf/Penharbel_Silvia%20Flores.pdf. Acesso em 03/09/2010.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.), Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002 d.
- _____. Arte-educação: leitura no subsolo – São Paulo: Cortez, 1997.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: ed. Atlas S.A., 2006.
- HERNÁNDEZ, F. Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. Catadores da Cultura Visual. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- MIRZOEFF, N. Una introducción a la cultura visual. Barcelona: Paidós, 2003.
- RUSH, Michael. Novas mídias na arte contemporânea. São Paulo: Martins Fontes, 2006

Esta pesquisa está sendo financiada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID).



Economia Viva

atividades educativas para reestruturação de design dos produtos do Guajeru

Humberto Pinheiro Lopes

Faculdade de Artes Visuais - Universidade Federal de Goiás

umpiro@gmail.com

Palavras-chave: design, produtos e Guajeru

Ao longo de um período que compreendeu em torno de 3 a 4 meses, desenvolvi atividades técnicas propostas a partir da organização, estruturação e elaboração do projeto Economia Viva, vinculado à Organização Não-Governamental World Vision para readequar o design dos produtos da comunidade do Guajeru do município de Fortaleza, viabilizando a situação da comunidade com os interstícios transitórios de moda. O projeto constou da relação das atividades das oficinas educativas para a compreensão da relação do produto com o cliente local, do desfile das coleções de modas infantil, feminina e masculina das produtoras na 1ª Feira de Economia Solidária do Guajeru e ainda a realização de reuniões com as produtoras e a criação da Comissão de Controle de Qualidade. As produtoras discutiam através de debates a melhor forma de encontrar soluções para conseguir comercializar seu produto a partir de uma sustentabilidade que permitisse o rendimento entre as associadas ao projeto, com o intuito de sempre envolver mais produtoras para socialização das atividades. A intenção de tudo não era só vender um produto, mas movimentar uma comunidade da periferia fortalezense, a partir de estímulos sociais entre seus moradores, como a criação de uma feira popular que integrasse a comunidade.



Poster

O TEATRO DE BONECOS NA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA DE PROFESSORES DE TEATRO

Izabela Brochado e Kaise Helena T. Ribeiro

Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil

Palavras-chave: formação; teatro; EAD

Resumo

Como parte da formação a distância de professores de teatro (UAB/UnB), o teatro de bonecos foi abordado na disciplina Laboratório de Teatro 4. Os alunos eram dos estados do Acre e de São Paulo. A experiência foi reveladora. Demonstrou que as possibilidades pertinentes ao teatro de animação, embora raramente abordadas no ensino do teatro na escola, oferece um vasto campo de possibilidades. Os alunos (futuros professores de teatro) estudaram técnicas de construção e de manipulação, discutiram conceitos e experiências, acessaram bibliografia e videografia atualizada, realizaram pesquisa de campo, montaram cenas, e, elaboraram plano de curso tendo o teatro de bonecos como tema voltado para a educação formal.

A receptividade às questões da área do teatro de bonecos foi imediata. Dos dados levantados e discutidos, nota-se que, apesar das inúmeras e significativas experiências de teatro de bonecos na educação básica formal no país, o campo nesta área ainda é restrito, e pouco documentado. Nos estados em questão, tivemos um breve panorama de experiências autônomas e com resultados pouco sistematizados.

A produção dos alunos correspondeu ao esperado nos objetivos da disciplina e, em cada turma as cenas e os planos de curso elaborados contribuíram para compor um repertório disponível para cada estudante.

Alunos em oficina de manipulação de bonecos



PÔSTER

PROFESSOR/ARTISTA/PESQUISADOR

Luz Marina de Alcântara

Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte/SEDUC-GO

Palavras-chave: professor artista, pesquisador, Ciranda da Arte.

O Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte coordena todas as demandas relacionadas ao ensino de arte na rede estadual de educação, em Goiás. Este espaço acolhe professores que atuam em diferentes ações desenvolvidas nas unidades escolares, como sala de aula, oficinas específicas e projetos educacionais. Com o propósito de fomentar a criação/investigação dos professores, não permitindo que a lida burocrática da ação pedagógica venha emudecer suas vozes, gestos e expressões, o Ciranda da Arte mantém grupos de produção artística, formados por professores/artistas, pesquisadores. Estes grupos promovem apresentações artísticas aos estudantes e comunidade educativa, visando ampliar a formação estética e sensível da sociedade envolvida neste processo.



POSTER

ARQUIGRAVURA

Manoela dos Anjos Afonso
FAV-UFG

Palavras-chave: cidade, artes gráficas, convívio

O grupo ARQUIGRAVURA foi formado em 2009. É um coletivo com foco em ações artísticas contemporâneas e colaborativas que envolvam as artes gráficas. É um laboratório de aprendizagem e troca de conhecimentos artísticos - teóricos e práticos - ligados a temas que envolvam a cultura urbano-rural do Estado de Goiás. O grupo faz parte do projeto de pesquisa "A prática relacional nas artes visuais: comunicação, interação, convívio e proximidade como elementos constitutivos de processos artísticos contemporâneos" (SAP/UFG). Alunos, ex-alunos e professores de diversos cursos ligados - ou não - às artes visuais compõem organicamente o grupo: Alice, Bárbara, Célia, Cristiane, Erika, Manoela, Pedro Henrique, Reijane, Renata, Sammuel, Silvana, Tatianny. O Arquigravura participou até agora dos seguintes projetos: a) Xilogravura Mudando uma Cidade, Resende/RJ (2009): intervenção urbana coletiva; b) Feira Tecnotêxtil, Goiânia/GO (2010): produção de estampas para tecidos e tampos de madeira; c) Espaço das Profissões/2010 da UFG: produção de um painel em estêncil e oficina para estudantes do Ensino Médio de diversas escolas de Goiânia. A dinâmica de produção do grupo se dá a partir de propostas de ações artísticas coletivas e do estudo de textos relacionados.



Pôster

ARTE EDUCAÇÃO: TRANSFORMANDO PLATEIAS

Martha Lemos

SESC – Serviço Social do Comércio

Palavras-chave: Estética, fruição, plateia.

Este projeto, oferecido pelo Teatro SESC Paulo Autran em Taguatinga/DF, propõe a integração entre educação e arte, através do íntimo contato de estudantes e professores com a programação cultural oferecida pelo espaço, incluindo encontros, oficinas, workshops e debates em Teatro, Circo, Música e Dança.

Para formar e transformar plateias, não basta somente oferecer-lhes o contato com as obras. É preciso que ocorra a fruição (BARBOSA, 2002). Portanto, além do acesso à cultura, é necessário que haja conhecimento básico dos códigos apresentados nos espetáculos. Interação e envolvimento de professores com a programação cultural do espaço também é fundamental, uma vez que estes profissionais agem como modelos no processo educacional, constituindo forte potencial de multiplicadores da cultura. Partindo desses pressupostos, este projeto propõe a triangulação entre obra, aluno e professor. A metodologia insere oficinas em todas as etapas do processo e sugere possibilidades de contextualização das obras com os conteúdos e experiências estéticas dos alunos e professores.

Assim, é possível formar um público freqüentador e fruidor, educado para adquirir um olhar sensível e crítico dos espetáculos, em prol da apropriação do conhecimento estético e poético inerente à educação dos sentidos (LEITE, 2010).



Teatro SESC Paulo Autran, Taguatinga/DF



Plateia escolar - Centro de Ensino Médio de Ceilandia



Espetáculo "Mi Munhequita" (SC), pelo Festival Palco Giratório, julho de 2010



Oficina "Teatro ao Avesso", para professores.

Espetáculo "Desavergonhada" (Itália) Cena Contemporânea, setembro de 2010 (abaixo).



BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Ana Mae. As Mudanças do Conceito e da Prática. In: _____. (org.) **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-25.

LEITE, Maria Isabel. Museus de Arte: Espaços de Educação e Cultura. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana (orgs.). **Museu, Educação e Cultura: Encontros de Crianças e Professores com a Arte**. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010, p.19-54.

Pôster

**DESAPROPRIANDO O CURRÍCULO:
ARTE, PRÁTICA EDUCATIVA E EXPERIÊNCIA VIVIDA.**

ORIENTADOR: Dr. RAIMUNDO MARTINS

MAURÍCIO REMÍGIO VIANA - mauricio.remigio08@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE ARTES VISUAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL

Palavras - chave : currículo, cotidiano, experiência vivida

Esta pesquisa busca compreender como experiências vividas fora da escola são construídas e se imbricam nela. Com foco nos conceitos de arte, cotidiano e currículo, o estudo examina significados de mundo constituídos durante minhas experiências, especificamente junto ao movimento anarco punk. A coleta de dados será feita através de grupo focal com alunos do ensino fundamental de uma escola pública de Macapá (Amapá), onde tenho desenvolvido propostas educativas inspiradas em práticas desse movimento. A investigação pretende analisar, através dos estudos da cultura visual, sentidos que tais vivências trazem para o cotidiano escolar refletindo sobre as relações entre trabalho docente e vivências de alunos.

Fav

FACULDADE DE ARTES VISUAIS | UFG

UFG

**cultura
visual**

programa de pós-graduação

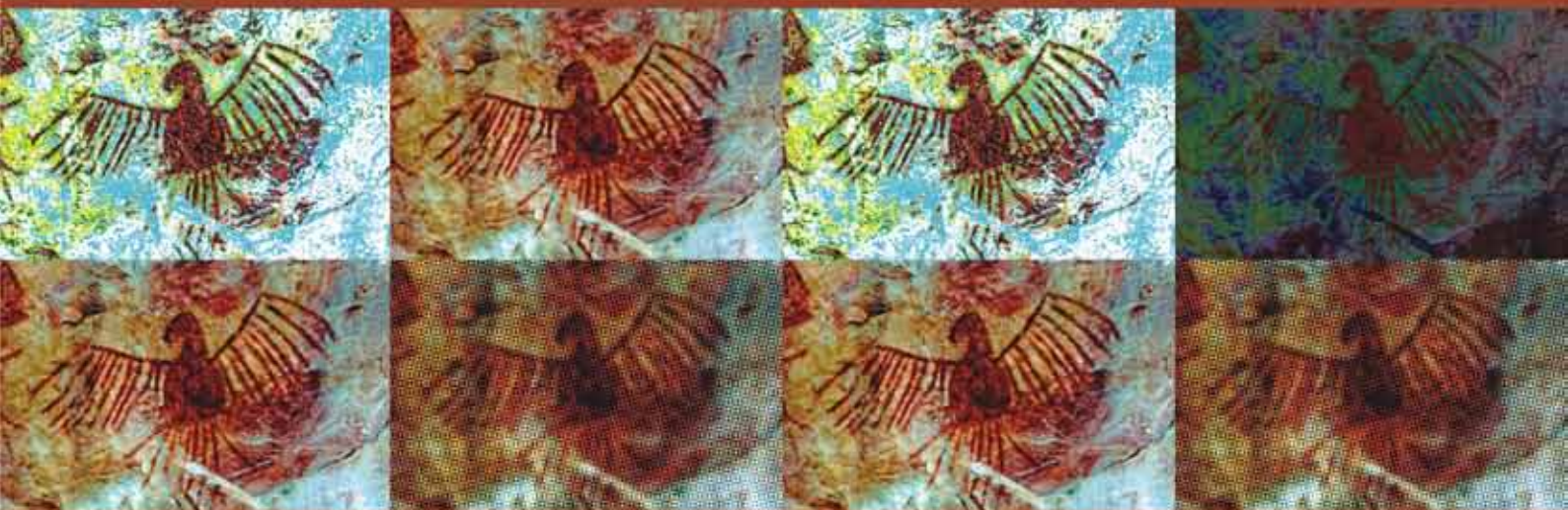
O olhar da comunidade frente à arte rupestre na Pousada das Araras: a mediação como fundamento de tomada de consciência cultural

Pollyanna de Oliveira Brito Melo

Faculdade de Artes Visuais - Universidade Federal de Goiás

Orientação: Maria Elízia Borges

Palavras-chave: arte rupestre, mediação e consciência cultural.



Pretendo analisar o olhar da comunidade de Serranópolis - GO frente à arte rupestre na Pousada das Araras. A partir dessas representações imagéticas, são geradas uma recomposição identitária, do sentimento de pertença e da identidade cultural. Geralmente, não existe uma identificação clara, entre as comunidades que vivem ao redor de sítios arqueológicos e esses registros históricos. Por isso, que são necessários ganchos, a ação contínua de educadores, que levem essas populações à tomada de consciência cultural. No caso, da riqueza dessas imagens rupestres, que têm aproximadamente 11.000 anos e pertencem a um dos sítios arqueológicos mais importantes do Brasil, a Pousada das Araras.

Pôster

DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR: INVESTIGANDO LINGUAGENS E ESPAÇOS DA DANÇA NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE GOIÂNIA

*Rafaella Oliveira Silva
Gyzely Santana de Arruda
Jullyana Esteves dos Santos
Marlini Dorneles de Lima*

Faculdade de Educação Física – UFG

Palavras - chave: Dança, pratica pedagógica, formação de professores

Trata-se de uma pesquisa aprovada pelo PROLICEN-UFG (Programa de Bolsas para os cursos de licenciatura da UFG – Edital PROGRAD / PROLICEN n° 001/ 2010) que esta sendo realizada em seis escolas públicas da cidade de Goiânia e tem como instituição responsável a Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás. O estudo encontra-se em andamento e tem como objetivo : reconhecer os tempos, espaços e linguagem estética da dança que se fazem presentes no contexto escolar. É caracterizada como uma pesquisa-ação, tomando como sujeitos, estudantes e professores das escolas do ensino fundamental da rede pública, utilizando como instrumentos o diário de campo, questionário, observação participante e as vivências práticas. A pesquisa esta sendo realizada em tres fases : diagnóstico situacional campo de observação, o plano de ação e intervenção planejada, onde serão realizadas oficinas pedagógicas que possam explorar e debater os elementos identificados na pesquisa para serem desenvolvidas com estudantes e professores das escolas. Espera-se que essa pesquisa permita realizar um levantamento dos momentos e espaços onde a dança se faz presente no contexto escolar e quais as dificuldades e limites na visão dos professores e estudantes no que se refere ao ensino da dança na escola.

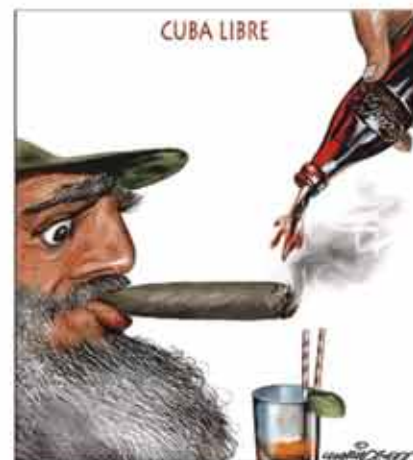
Pôster

A CARICATURA POLÍTICA EM GOIÁS NA ABORDAGEM DE JORGE BRAGA E MARIOSAN NO PERÍODO DE 2006 A 2008

*Autor: Renato Fonseca
Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
PPGCV – Mestrado*

Palavras Chave: Caricatura, caricaturistas goianos, caricatura política

O presente trabalho focaliza o trabalho de cunho político dos cartunistas Jorge Braga e Mariosan produzidos em Goiás e veiculados pelo Jornal O Popular no período compreendido entre 2006 e 2008. A abordagem política ressaltada nas imagens infere o posicionamento sociopolítico na concepção da caricatura e, por se tratarem de artistas que acompanharam a evolução e desenvolvimento da caricatura no Estado - a partir da década de 1970 - constitui-se uma fonte de conhecimento não apenas de seu trabalho, mas também um resgate de parte da história da caricatura de Goiás. O recorte de tempo é estabelecido em detrimento das notícias anunciadas na mídia referente aos fatos ocorridos na gestão do atual Governo intensificado pelos escândalos de corrupção. Assim, a objetivação do recorrente estudo é enfatizar não apenas os aspectos cômicos da caricatura produzida por Jorge Braga e Mariosan centrada na subversão de valores e de sujeitos e, na denúncia de ações representadas por linhas deformadas figurando formas grotescas. Mas, também toda a sua significância e ambivalência estética e na elaboração do discurso reflexivo a partir da imagem, atribuindo-lhe sentidos sociais e ideológicos.



Fontes fotográficas:

Cedoc do Jornal O Popular

BRAGA, Jorge. Retrato Falido. Ed o Popular. Goiânia, 2004.

Pôster

**OUTRAS MODAS. TRÂNSITO DE IMAGENS ENTRE COTIDIANO,
SALA DE AULA E PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO.**

Mestrando: Rogério Flori

e-mail: fotoflori@gmail.com

Orientadora: Dra. Irene Tourinho

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE ARTES VISUAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL

Palavras-chave:

**Espaços de aprendizagem,
Estágio, Formação profissional**

Esta pesquisa discute como um grupo de alunos de dois cursos de Design de Moda constrói modos diversos de ver a moda a partir de trânsitos e deslocamentos entre diferentes espaços de aprendizagem.

Práticas cotidianas, projetos de sala de aula e atividades vinculadas aos estágios são os espaços de aprendizagem que concentram os interesses dessa investigação.

Os dados serão coletados através de acompanhamento e observação em locais formais e informais de estágio, diário de campo, entrevistas focais e registros imagéticos.

O trabalho tem como foco estudar expectativas desses alunos em relação à sua formação profissional, ansiedades que acompanham suas experiências, rupturas, negociações e concessões que enfrentam em suas buscas e pesquisas enquanto transitam e se deslocam entre fazeres do dia-a-dia, das salas de aula e do estágio.

Fav

FACULDADE DE ARTES VISUAIS | UFG



**cultura
visual**

programa de pós-graduação

Pôster

EXPERIÊNCIA VIVIDA, EXPERIÊNCIA CONTADA

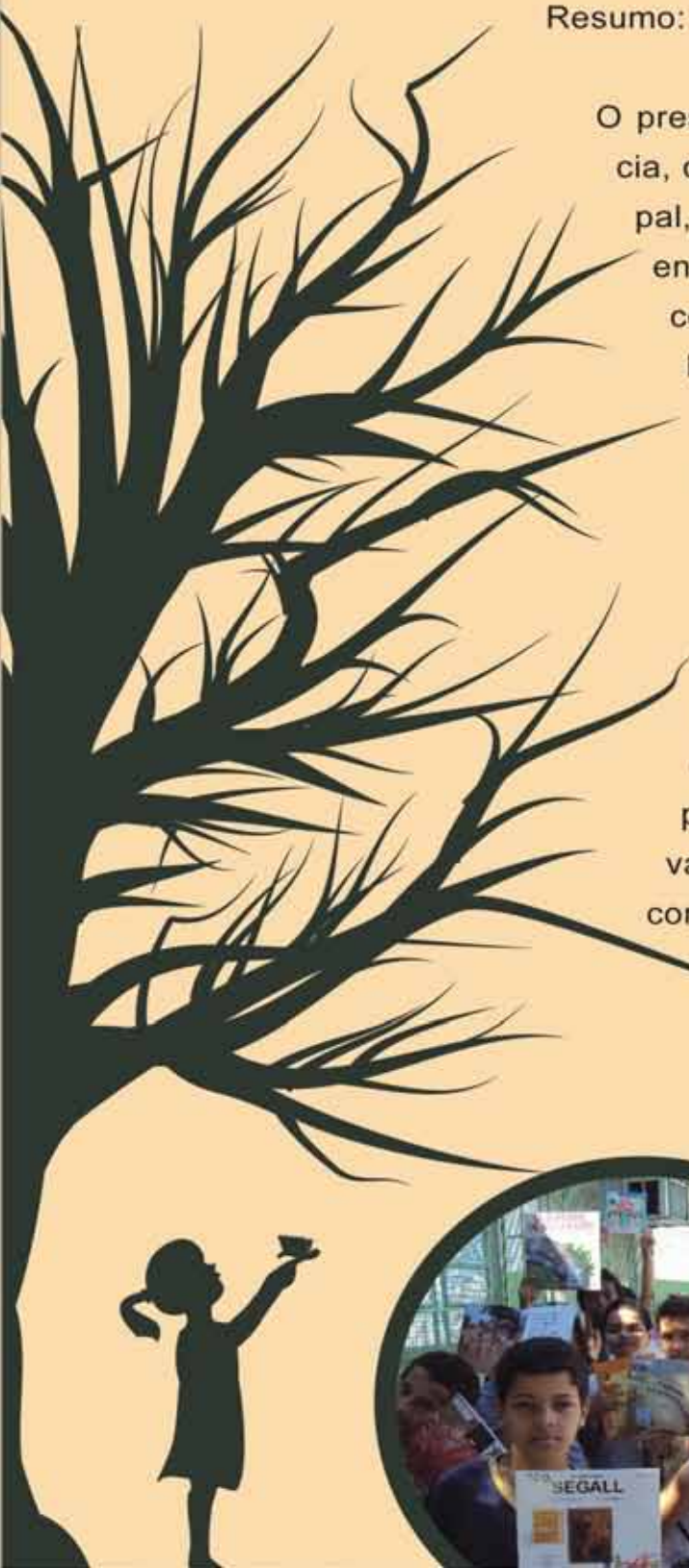
Rosângela Maria de Oliveira Maia
Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

Palavras-chave:

Oficinas, Alfabetização, Contação de História.

Resumo:

O presente trabalho trata de um relato de experiência, que desenvolvo em uma escola Pública Municipal, com alunos do ciclo 2, que ainda não compreendem o que leem, escrevem sem coerência e a coesão esperada pelo nível de desenvolvimento humano correspondente a sua idade. Junto com o trabalho de alfabetização, desenvolvo paralelamente, oficinas de contação de história, em que faço exercícios que proporcionam a eles a possibilidades de desenvolver certos recursos necessários para a contação de história. À medida que dou continuidade nesse trabalho, com a metodologia da realização das oficinas percebo algumas mudanças no comportamento dos alunos: autoestima mais positiva, autoconfiança e entusiasmo para ouvir, ler e contar histórias.

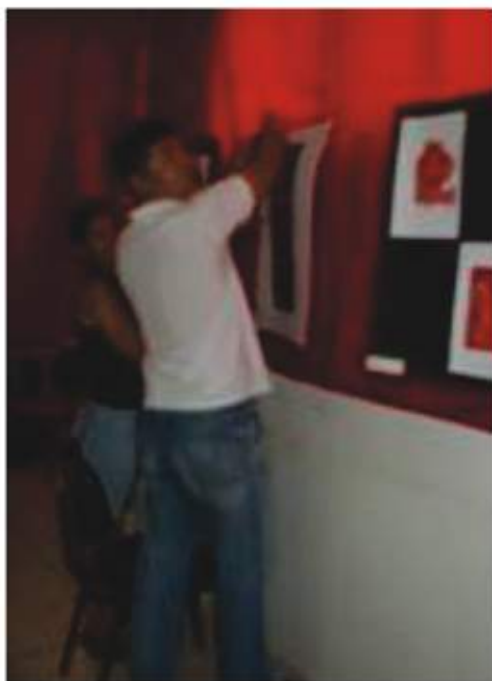


EXPOSIÇÃO DE GRAVURAS DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS À DISTÂNCIA DA UFMA: MARCAS SAGRADAS

*Rosifrance Machado
Meire Araújo
Alaim Moreira Lima
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)*

Palavras-chave: artes visuais, gravura e educação à distância.

A exposição de gravuras “Marcas Sagradas” é fruto de atividades desenvolvidas em Encontros Presenciais (EP) do Módulo 15 (Gravura) do curso de Artes Visuais, modalidade à distância do Pró-Licenciatura na UFMA. É possível trabalhar de forma concreta os conhecimentos em Arte num curso à distância com ações desenvolvidas em EPs, favorecendo trocas de conhecimento e interações de qualidade, desde que pensadas e direcionadas de maneira muito específica para esse determinado público. É possível fazer Educação à Distância de qualidade. A exposição de que trata este trabalho é exemplo de ações humanizantes e planejadas pela equipe técnica, considerando a realidade dos alunos dessa modalidade de ensino.



Pôster

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE DANÇA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE GOIÁS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

*Rosirene Campêlo dos Santos
Livia Patrícia Fernandes
Leonardo Mamede de Lima*

Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte/SEE-GO

Palavras-Chave: Dança – Currículo – Formação Continuada.

Este trabalho é resultado do curso de Reorientação Curricular na Prática: Arte / Dança, realizado pelo Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte / Secretaria de Educação do Estado de Goiás, desenvolvido com os professores que ensinam dança nas escolas da rede. Os objetivos que nortearam o curso foram: compreender as concepções conceituais e procedimentais que orientam a área de Dança no Ensino Fundamental; discutir e problematizar a organização do trabalho pedagógico por meio de Sequências Didáticas; construir Sequências Didáticas para subsidiar as práticas pedagógicas cotidianas dos professores e contextualizar, produzir e compreender criticamente a dança, por meio de jogos corporais, de improvisação e composição coreográfica, sendo a Coreologia a principal articuladora dos conceitos presentes nesta proposta curricular. Após avaliações, concluímos que o curso permitiu aos professores pensar, refletir e significar sua prática pedagógica, ampliando seu olhar frente a dança na escola, comprometida com experiências sensíveis, estéticas, inventivas, criativas, investigativas.





Pôster

REVISTA AQ TEM ARTE

Tainá Oliveira, João Soares, Luís Guilherme e Lucas Bonfim
 Orientadora: Prof.^a esp. Rosifrance Candeira Machado
 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do
 Maranhão Campus- Zé Doca

Palavras-chaves: revista, raciocínio, Arte.

A revista AQ tem Arte é um projeto que surgiu de uma atividade em sala de aula e hoje é um Projeto de Extensão em andamento. Sob a orientação da professora da disciplina Ensino de Arte, a revista tem como objetivo principal fazer com que os alunos aprofundem os conhecimentos repassados em sala de aula, exercitando a mente, produzindo mais conhecimento. A revista apresenta conteúdos interessantes e divertidos, como passatempos, curiosidades, cruzadas, caça-palavras, informações sobre a cultura do município, divulgação de produção acadêmica docente e discente do IFMA- campus Zé Doca/MA, que visam socializar toda a comunidade escolar e local.

AQ tem Arte aborda temas que direcionam o olhar para o estudo das Artes. No primeiro exemplar, trouxe informações sobre a história das artes dos povos antigos como a Egípcios, Gregos e Romanos, além do Período Medieval. Na segunda edição, grandes períodos artísticos, como Renascimento, Barroco, Rococó foram explorados, estimulando o leitor a conhecer mais sobre a História Universal da Arte.

PRÉ-HISTÓRIA

Palavra Cruzada

Jogo dos 7 erros

GRÉCIA

Ano Grego
 "O ano grego consistia em 12 meses, cada um com 30 dias e 30 noites, totalizando 360 dias e 360 noites."

Os Jogos Olímpicos

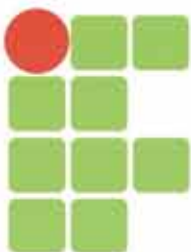
A mitologia Grega

EGITO

Alfabeto egípcio

Camel

Esfinge



Pôster

O QUE FUNDAMENTA A PRÁTICA DE ENSINO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JUAZEIRO E PETROLINA

Uriel de Souza Bezerra

Aline Monia Alves de Carvalho Souza

*Orientadora: Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos
Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF*

Palavras-chave: fundamentos, ensino, arte/educação

Sabe-se que, atualmente, com o recente surgimento das teorias pedagógicas que fundamentam a arte-educação, estas ainda podem não ser traduzidas devidamente nas diretrizes e propostas curriculares e essas distorções podem ser geradas por questões político-ideológicas, de forma deliberada ou não. Por isso a pesquisa idealizada pela professora Flávia Pedrosa, constitui uma tentativa de mapear como se dá e o que fundamenta a prática do professor de artes visuais, especificamente nas escolas municipais das cidades de Juazeiro e Petrolina. Após elaborar e preencher um questionário, o qual estimula inquietações em relação ao ensino das artes visuais, será feita uma pesquisa-ação, na qual serão sugeridas novas abordagens de ensino a partir dos estudos realizados e discutidos em reunião.


PÔSTER

OFICINA COM O ARTISTA PLÁSTICO RODRIGO GODÁ

*Valéria Maria Barboza
Edilene Batista Gonçalves de Assis*

Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte

Arte – Ação – Reflexão



A oficina em questão aconteceu dentro de uma das ações de formação desenvolvida pelo o Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, junto aos professores do Estado de Goiás na cidade de Pirenópolis , denominada Reorientação Curricular na Prática – Arte.

R. Godá falou sobre seu processo formativo, da falta de lembrança das aulas de artes no período em que fazia ensino fundamental e médio...

Levou-nos a refletir nossas práticas pedagógicas.



Adeilsa da Silva Ferreira	1110	Andréa Santana da Silva Oliveira	564
Adolfo de Oliveira	1668	Andreia Livia de Jesus Leão	1849
Adriana Carla de Aquino	922	Andressa da Silva Gama Branco	2024
Adriana Maria do Nascimento Ferreira	1890	Andreza da Nóbrega Arruda Silva	364
Adriana Russi	1624, 1668	Ângela Maria da Silveira Lima	1029
Adriano Bittar	1567	Ângeles Saura	2225
Afonso Medeiros	86	Angélica D'Avila Taschetto	812
Ailton Alves Gobira	1998	Antonio Gomes Pereira Neto	900
Alana Dirce Ferreira Braum	958	Aparecido José Cirillo	1637
Alba Pedreira Vieira	1530	Arão Paranaguá de Santana	2168
Aldo Victorio Filho	1863	Ariane Dantas de Moraes	1278
Alena Karine Andrade Oliveira	1110	Áureo Guilherme Mendonça	344, 1668
Alessandra, Matos Terra	2133	Ayrton Dutra Corrêa	812
Alessandra Nunes de Castro Silva	1075	Brisa Caroline Gonçalves Nunes	651
Alexandre Guimarães	2177	Bruna Bulkool	2124
Alexandre Prado Sogabe	339	Bruno Pontes	910
Aline Folly Faria	1877	Cairê Fortes Normanton	1354
Aloísio José de Assis Rabelo	732	Camila Emilio de Moraes	1941
Ana Angélica Albano	1140	Camila Regina Rosa	752
Ana Beatriz Siqueira Moraes	1174	Carla Cunha Rodrigues	1461
Ana Carolina Coutinho Moreira	2124	Carlos Eduardo Sousa da Fonseca	666
Ana Cláudia Lopes da Assunção	576	Carlos Robério Silva	1037
Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães	10, 1335	Cassia do Vale	2115
Ana Lúcia Dias Cavalcanti	1696	Célia Mari Gondo Passos	1372
Ana Luiza Cordeiro de M. Barbosa	1624	Charles Farias Siqueira	203
Ana Luiza Ruschel Nunes	395, 1718	Cicera Edvânia Silva dos Santos	287
Ana Mae Barbosa	39	Cintia Ribeiro Veloso da Silva	1193
Ana Maria de Barros	1609	Cláudia Regina dos Anjos	1750
Ana Paula Abrahamian de Souza	762	Clécio Ernande da Silva	1661
Ana Rita Oliari Emrich	223	Consuelo Alcioni B. D. Schlichta	176
Andrea Carla de Miranda Pita	156	Cristina Araújo de Oliveira	2252
Andréa Penteado De Menezes	232	Cynthia Martins Machado	456

Danilo José de Paula Filho.....	732	Fábio Tavares da Silva	1022, 2146
Danilo Nazareno Azevedo Baraúna.....	520	Fátima Carneiro dos Santos	991
Débora Parente	1668	Fátima Pinheiro de Barcelos.....	2202
Décio Cristiano Miranda de Sousa Nogueira	2107	Fernanda Maria da Silva Albuquerque	564
Delaine Reis Veras	1009	Fernanda Pereira da Cunha	165
Denise Álvares Campos	223, 1501	Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos.....	133, 427, 1914
Denise Espírito Santo	1863	Flaviana Ferreira da Silva	1731
Deizi Domingues da Rocha	1149	Flávia Sabóia da Silva.....	520
Deusarina Vasconcelos da Cruz	659	Francisco Alexandre Neto	1588
Diego Ferreira Tonietti.....	2133	Francisco dos Santos	1022
Edilania Vívian Silva dos Santos.....	1991	Francisco Guilherme de Oliveira Júnior.....	1009
Edna de Jesus Goya.....	1489, 1646	Francisco Orismidio Duarte da Silva.....	633
Eduardo Araújo de Ávila	1372	Gabriela Vasconcelos Abdalla.....	1962
Eleny Macedo de Oliveira.....	1228	Gabriella Jorge Lavinias.....	910
Eliane de Fátima Vieira Tinoco.....	977	Gabrielle Faria Heringer	910
Eliton Perpetuo Rosa Pereira	293	Genilda da Silva Alexandria.....	1684, 1705
Ellen da Silva Paula.....	1941	Gilberto Andrade Machado.....	1067
Emília Patrícia de Freitas	553, 564, 1731	Gilmar Rocha	1668
Emílio Caetano Ferreira	1646	Gilvânia Maurício Dias de Pontes	275
Érika Guedes da Conceição.....	1743	Gisele Costa	2153
Erinaldo Alves Nascimento.....	1354	Gisele Lourençato Faleiros da Rocha	970
Erton Kleiton Cabral dos Santos	1609	Glaucineide Cristina de Farias	2024
Euriclesio Barreto Sodré	948	Glaysen Arcanjo de Sampaio.....	1416
Evaneide Carneiro Guerra.....	1345	Grazielle de Castilho	1441
Everson Melquiades Araújo Silva	1179	Haydèe Barbosa Sampaio de Araújo	117
Fabiana Souto Lima Vidal	253	Helen do Nascimento Assunção	513
Fabiano Ramos Torres.....	740	Helga Valéria de Lima Souza	681, 1743, 436
Fábio F. Lima	266	Hélia Barbosa de Meneses	1543
Fábio José Rodrigues da Costa.....	203, 287, 633, 1022, 1037, 1254, 1278, 1759, 1991, 2146	Henrique Lima Assis	21
Fabiola Natalie Coelho Brandão.....	1381	Idália Beatriz Lins de Sousa.....	501, 1354
Fábio Purper Machado	352	Ilza Zenker Leme Joly.....	771

Irene Tourinho	1285	Larissa Rachel Gomes Silva	1254
Isabela Nascimento Frade	1206	Leda Maria de Barros Guimarães	542, 1301, 1543, 1705
Isabel Mota Costa	245	Letícia Neumann Morum Simão.....	456
Janice da silva oliveira	2044	Lilian Ucker Perotto	2216
Jennifer Jacomini de Jesus.....	910	Lívia Santos Brisolla	1119
Joana Luíza Lara Pena	542	Lorena Best Urday.....	313
João Batista Lemos dos Santos Júnior	305	Lucia Gouvêa Pimentel.....	16
João Batista Mafaldo Júnior	488	Luciana de Medeiros Celestino	1553
Joice Pinto Henck.....	1206	Luciana Ferreira dos Santos	1293
Jorge Wilson da Conceição	1900	Luciana Lima Batista	1386
José Álbio Moreira de Sales	209, 1322	Luciana Mourão Arslan.....	1416
José Fernando Amaral Stratico	144	Luciana Ribeiro	1567
José Fernando da Silva.....	1009	Luciana Silva Aguiar Mendes Barros	2168
José Fernando Manzke	1835	Lucilainy do Socorro de Oliveira Sampaio	958
José Iremar Rodrigues Gomes.....	1393	Lucilene Alves Vitória dos Santos	1743
José Jaildo da Silva Oliveira	1759	Luiz Carlos Pinheiro Ferreira.....	327
José Maurício Sant'Anna Menezes.....	732	Luzita Maria Erichsen	752
José Maximiano Arruda Ximenes de Lima.....	417	Manuelina Maria Duarte Cândido	1843
Josie Agatha Parrilha da silva	752	Marcelo Galdino	156
Julia Conde Rocha Rodrigues Carneiro Campello	666	Márcia Dárquia Nogueira da Silva.....	1805
Juliana Maria Ferreira Prados	786	Márcia Regina Santos Brisolla	1119
Júlia Rocha Pinto	697	Marcia Weber	2115
Júlio César Barbosa Miguel.....	1009	Marcos Aurélio Moreira Franco	1322
Junia de Barros Braga Vasconcelos	958	Marcos Villela Pereira	105
Jurema Luzia de Freitas Sampaio-Ralha.....	2241	Marcus Bonato	1668
Karol Luan Sales Oliveira	1254	Marcus Vinícius Nascimento Silva.....	156
Kelly Bianca Clifford Valença	465	Margarete Barbosa Nicolosi Soares	1405
Késia Mendes Barbosa de Oliveira	1216	Maria Alves da Silva	1783
Ketheley Leite Freire Rey.....	2115	Maria Carolina Chaves.....	689
Keyla Andréa Santiago Oliveira	1216	Maria Christina de Souza Lima Rizzi.....	1405, 2087
Laise Noletto Faleiro.....	156	Maria Cláudia Santos Lopes	1264
Lana Costa Faria	1423		

Maria Cristina Garcia Teixeira da Silva	875	Mirela Ferreira Ferraz	1941
Maria da Penha Fonseca	800, 875	Mirian Celeste Martins	740
Maria das Vitórias Negreiros do Amaral	1818, 1890	Mirtes Angela Moreira Silva	875
Maria de Fatima França Rosa	1588	Mitsy Tamara Cruz de Queiroz	1974
Maria do Rosário Góes da Silva Neta	610	Mônica Cristina Mesquita de Souza	851
Maria Emilia Sardelich	2188	Monique Priscila de Abreu Reis	666
Maria Helena Cunha	76	Myriam Fernandes Pestana Oliveira.....	124, 800
Maria José Viana Fonseca	2252	Nara Larissa Silva Leite	2044
Maria Juliana Sá	625	Natália Cardoso Gonçalves.....	1624
Maria Letícia Rauen Vianna	1599	Nélia Lúcia Fonseca.....	1770
Maria Luiza Pedroza	2252	Nertan Dias Silva Maia	209
Mariana Gama Chaves Lima.....	1950	Ney Wendell	529
Maria Regina Rodrigues	1637	Nilceia Protásio Campos.....	1075
Maria Vittoria de Carvalho Pardal.....	1624	Noeli Batista dos Santos	2161
Mariene Hundertmarck Perobelli.....	1264	Norberto da Silva Marques.....	2098
Marilda Oliveira de Oliveira.....	890	Odailso Berté.....	1242
Marina Fenício Soares Batista.....	2087	Patrícia de Paula Pereira	385
Marisa Cobbe Maass.....	1087	Patrícia Pereira da Silva	553
Marisa de Oliveira Mokarzel	1775	Paula Carpinetti Aversa	1983
Maristela Sanches Rodrigues.....	1053	Paula Frassinetti Sampaio de Oliveira Santos	1950
Marla Cardoso Oliveira Cunha	1045	Paula Groehs Pfrimer Oliveira Stumpf.....	586
Marlini Dorneles de Lima	156	Paulo David Amorim Braga.....	1110, 1345, 1783
Marlini Dorneles de Lima	1449, 2133	Paulo Emílio Andrade	824
Marluce Vasconcelos de Carvalho.....	709	Paulo Reis Nunes	1501
Martha Rodrigues de Paula Manrique	1657	Paulo Ricardo Merísio.....	786
Mary Tacyana Alves Clemente	2252	Paulo Wagner Oliveira	1150
Matheus Miranda de Araújo	958	Rafaella Oliveira.....	156
Maura Penna	27	Régia Gomes Rocha.....	639
Melina Fernandes Sanchez	771	Renata de Nóbrega Lucena.....	1461
Melissa Costa dos Santos	1206	Renata Wilner.....	1950
Michelle Santos Costa.....	165	Renato Gonçalves Rodrigues	156
Miguel Ambrizzi.....	1501	Ricardo Carvalho de Figueiredo.....	910

Rinalva Gabriel Ribeiro Ataíde	2252	Sílvia Regina Gregoris.....	935
Rita de Cássia Demarchi	599	Simone Ferreira Luizines	689
Rita ee Cássia Cabral Rodrigues de França	2073	Simone Woytecken de Carvalho	395
Rita Luciana Berti Bredariolli.....	1000	Sirlene Ribeiro Alves	1928
Roberta Puccetti.....	2010	Sislândia Maria Ferreira Brito.....	1165
Roberto Andrade Câmara	1354	Sonia Leite de Assis Fonseca.....	1128
Roberto Rodrigues	1475	Sonia Maciel	1668
Roberto Sanches Rabello	2052	Suelen Carvalho de Figueiredo.....	610
Rogéria Eler	2272	Susy Batista Dias Araújo	666
Rogério Flori	1285	Suzianny Barbosa dos Santos Souza.....	156
Romualdo Rodrigues Palhano	1432	Tamiris Vaz	890
Ronaldo Alexandre de Oliveira	144	Telma de Oliveira Ferreira	1501
Ronne Franklim C. Dias	1578	Teresinha Maria de Castro Vilela	618
Rosa da Penha Ferreira da Costa	1637	Thaíse Luciane Nardim	838
Rosana de Castro	1096	Toky Popytek Coelho.....	1309
Rosana Gonçalves da Silva	1009	Tony Willian Boita.....	1843
Rosângela Maria de Oliveira Maia	2064	Uriel de Souza Bezerra	948
Rosario Naranjo López.....	1515	Valéria Fabiane Braga F. Cabral	2234
Roseane Martins Coelho	352	Verônica da Silva Cunha Cavatti	1386
Rosemara de Jesus. O Lisboa	1522	Verônica Moreira Neto	666
Rosifrance Candeira Machado.....	1835	Victor Ribeiro Guimarães	824
Rosilandes Cândida Martins	1301	Victor Sala.....	54
Rosimeire Gonçalves Santos.....	1157	Vinícius Luge Oliveira	1363
Rosvita Kolb-Bernardes	1140	Violeta Vaz Penna	190
Sandra Borsoi	1718	Virgínia Vieira Marcondes	1826
Sandra Borsói	752	Viviani Tessele Cunha.....	666
Sandra Nancy Ramos Freire Bezerra.....	1322	Vivian S. Devidé M.Castro.....	1962
Sara Moreno Rocha.....	477	Wanderley Alves dos Santos.....	1501
Selma Botton	1794	Wandilson José de Oliveira Moras.....	1009
Sheila Maria Conde Rocha Campello	666	Warla Giany de Paiva.....	156, 1423
Shirley Elias Vilela.....	375	Wechila Andrade de Brito.....	948
Sidney Peterson Ferreira de Lima	725	Wellington Rodrigues Barros.....	718
Silvanira Pereira Alves	639	Wolney Fernandes de Oliveira	2032